

Het onderwijs vruchtbaar maken voor verstand en hart

*Rapporten van het schooltoezicht, het publieke debat en wetgeving
in de periode 1836 -1863*

Masterscriptie Geschiedenis
Richting Politieke Cultuur en Nationale Identiteit
Universiteit van Leiden

Student: Ruth van de Pol
Studentnummer: 1214853
Begeleider: Prof. Dr. H. Te Velde
Datum: 4 maart 2014

INHOUD

Inleiding	3
Deel een: Het doel van de het onderwijs en de maatschappijvisie van het Nut	
De grondslag van het Nutsgedachtegoed	9
1.1 Verlicht denken en het onderwijs	9
Socialisatie: Burgerschap en huiselijkheid	13
2.1 Burgerschap: Veiligheid, welvaart en geluk	13
2.2 Het verspreiden van huiselijkheid: Spanning tussen school en thuis	16
2.2.1 Schoolverzuim	18
2.2.2 Denkbeelden over het onderwijs	19
Selectie- en allocatie: sekse en stand	20
3.1 De rol van de vrouw	20
3.2 Standen	21
Kwalificatie: Burgervaarigheden	25
4.1 De Nederlandse taal: Lezen, schrijven en uitspraak	25
4.2 Rekenen	27
Deel twee: Het karakter van het openbaar onderwijs en de invloed van politieke wijzigingen	
De openbare school als kameleon	30
5.1 Schoolwet 1806	30
5.1.1 Reacties op de wet van 1806	32
5.2 Koninklijk Besluit 1842	34
5.3 Continuïteit en veranderingen	35
5.3.1 Het Kameleonprincipe	36
5.3.2 Het verbieden van schoolboeken	37
Vrijheid van onderwijs en de neutrale openbare school	40
6.1 Voor- en tegenstanders van de onderwijsvrijheid	40
6.2 De Grondwetsherziening van 1848	41
6.3 Continuïteit en veranderingen	42
6.3.1 De macht van de ouders	43
6.4 De nieuwe schoolwet van 1857	45
Conclusie	48
Literatuurlijst	52
Primaire bronnen	55

INLEIDING

Het onderwijs heeft, sinds de totstandkoming van Nederland als eenheidsstaat, voortdurend in het centrum van de politieke belangstelling gestaan. De eerste helft van de negentiende eeuw stond in het teken van centralisatie: in 1801 werd de eerste onderwijswet aangenomen en vanaf dat moment heeft de overheid een leidende rol in het onderwijs. In eerste instantie werd het ideaal van een nationale school nagestreefd. Onder meer dankzij deze centralisatie was het onderwijs een belangrijk onderwerp van debat in deze periode. In het publieke debat lag het idee van een nationale school in bepaalde kringen onder vuur. Tussen 1842 en 1857 werden een aantal politieke besluiten genomen waardoor de nationale school steeds verder, en uiteindelijk definitief, uit zicht verdween.

Onderwijs wordt uiteindelijk vormgegeven door de persoon die voor de klas staat. In de negentiende eeuw hadden onderwijzers een redelijk autonome positie. Het Rijksschooltoezicht, opgericht in 1801, had van overheidswege de taak om toe te zien op de onderwijspraktijk en de uitvoering van de onderwijswetten. Daarnaast vervulde het een opleidings- en examenfunctie met betrekking tot de onderwijzers. Hierdoor vormde het Rijksschooltoezicht de verbinding tussen het overheidsbeleid en de onderwijspraktijk. De onderwijswetgeving was in de eerste helft van de negentiende eeuw redelijk algemeen geformuleerd, met als gevolg dat er veel afhing van de manier waarop de schoolopzieners de wetgeving invulden.¹ Om deze reden is het Rijksschooltoezicht een zeer interessant onderwerp van onderzoek. Het toezicht sloeg een brug tussen de ontwikkelingen op nationaal en op schoolniveau. Schoolopzieners gaven in deze periode invulling aan de toezichtstaak door (minstens) jaarlijks schoolbezoeken af te leggen. De rapporten op basis van deze bezoeken zijn vanaf 1806 op verschillende niveaus bewaard gebleven. Verslagen van schoolbezoeken werden door de schoolopzieners opgesteld en op basis hiervan werd door de provinciale commissie van onderwijs een verslag geschreven voor de verantwoordelijke minister. Deze minister stelde uiteindelijk een jaarverslag samen voor de regering. Voor deze scriptie is gebruik gemaakt van alle landelijke rapporten voor de regering tussen 1836 en 1863, die aangeduid zullen worden met de term “onderwijsverslagen”. Daarnaast is een selectie van de rapporten van de schoolopzieners over afzonderlijke schoolbezoeken bestudeerd, waarnaar verwezen zal worden als “schoolverslagen”. Van de provincies Zuid-Holland en Noord-Brabant zijn in totaal vijf districten geselecteerd, waarvan de schoolverslagen in de periode 1836-1863 bestudeerd zijn.² Bij alle districten ontbreken echter enkele jaren van schoolverslagen. Het bestudeerde materiaal is slechts een fractie van de beschikbare schoolverslagen: In totaal waren er in deze periode tweeënnegentig schooldistricten en van het grootste gedeelte zijn schoolverslagen bewaard gebleven.

¹ N. L. Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert: Ontwikkelingen sinds 1800* (Muiderberg: Coutinho, 1983), 101.

² In Zuid Holland zijn de districten 4, 6, en 9 bestudeerd. In Noord Brabant zijn de districten 4 en 6 bestudeerd.

De geschiedenis van de onderwijsinspectie als organisatie is door Dodde, onder meer aan de hand van deze onderwijsrapporten, zeer uitvoerig beschreven.³ Ook de invloed van het schooltoezicht op de gehanteerde didactiek is onderwerp van onderzoek geweest: In de eerste helft van de negentiende eeuw heeft het schooltoezicht het klassikale onderwijs in Nederland weten te verspreiden.⁴ In deze scriptie zullen de verslagen van het schooltoezicht vanuit een andere invalshoek belicht worden, namelijk door de aandacht te richten op de onderwerpen die het publieke en politieke debat over onderwijs in de negentiende eeuw in hun greep hielden. In deze nationale debatten stonden het doel en het karakter van het onderwijs centraal. In de onderwijs- en schoolrapporten komen deze onderwerpen slechts in beperkte mate aan de orde: Dodde geeft aan dat schoolopzienaars zich nauwelijks hebben toegelegd op het ontwikkelen van een “theoretische visie” op hun werkzaamheden.⁵ Zij waren voornamelijk bezig met de lokale praktijk. Om toch iets te kunnen zeggen over de manier waarop de schoolopzienaars aankeken tegen het onderwijs en de functie hiervan, is het nauwkeurig lezen van de school- en onderwijsrapporten noodzakelijk. Dit levert een groot aantal opmerkingen op die betrekking hebben op het doel en karakter van het onderwijs. Om in deze opmerkingen een rode lijn te onderscheiden, is gekozen om gebruik te maken van twee verschillende vergelijkingen. Het gedeelte over het publieke debat, dus het debat over het doel en karakter van onderwijs buiten de overheidssferen, is gebaseerd op een vergelijking tussen de denkbeelden in de rapporten en de denkbeelden van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen. In het tweede gedeelte staan de wetwijzigingen centraal. Hierin wordt een vergelijking door de tijd gemaakt, waardoor telkens de situatie voor en na een bepaalde wijziging vergeleken worden.

In de eerste hoofdstukken komt het publieke debat dus aan de orde. Hierin wordt een vergelijking gemaakt tussen de denkbeelden van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen (hierna: het Nut) en de denkbeelden die in de onderwijs- en schoolrapporten naar voren komen over het doel en het karakter van het onderwijs. Het Nut werd in 1784 opgericht vanuit een brede ongerustheid over de toestand van het onderwijs. Het Nut streefde volksopvoeding na en gaf daarmee invulling aan wat achteraf bestempeld is als het burgerlijk beschavingsoffensief. Dit wordt door Kruithof treffend omschreven als een poging tot “De verheffing van de gewone man uit zijn staat van armoede, onwetendheid en ziekte, door het verbreiden van kennis en deugd (...) onder het volk.”⁶ Hoewel er gesproken wordt over kennis en deugd is er geen sprake van een scherp onderscheid. Kruithof

³ N. L. Dodde en C. Esseboom, *“Een speurtocht naar samenhang”*: *Het Rijkschooltoezicht van 1801 tot 2001* (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2001).

⁴ S. Braster, *Passie en pragmatisme: De Onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs* (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2011).

⁵ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 126.

⁶ B. Kruithof, “Godsvrucht en goede zeden bevorderen’: Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij Tot Nut Van ’t Algemeen,” in *Tot burgerschap en deugd: Volksopvoeding in de negentiende eeuw*, ed. N. Bakker, R. Dekker, and A. Janssens (Hilversum: Verloren, 2006), 71.

bestempelt het in deze context zelfs als een tautologie.⁷ Uit het motto van het Nut, “Kennis is de weg naar persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling”, blijkt ook dat er eerder een oorzakelijk verband verondersteld wordt. Het onderwijs had in de Nutvisie als primaire taak om kinderen tot deugdelijke burgers op te voeden, om zo maatschappelijke veranderingen te kunnen bewerkstelligen.⁸ Omdat het Nut al snel een belangrijke actor werd in het publieke debat over onderwijs, sluit een vergelijking tussen zijn denkbeelden en de school- en onderwijsrapporten mooi aan bij de onderwerpen die speelden in het publieke debat. Bovendien wordt in het gros van de secundaire literatuur over onderwijswetgeving in de negentiende eeuw gewezen op de grote invloed van het Nut hierop.⁹ Het is bekend dat deze invloed zich ook uitstrekte tot het Rijksschooltoezicht: Een groot deel van de schoolopzieners was lid van het Nut en/of sloot zich aan bij zijn denkbeelden.¹⁰

Om een vergelijking te maken is het noodzakelijk de onderwijsvisie van het Nut aan een nadere analyse te onderwerpen. In de onderwijssociologie worden drie hoofdfuncties aan het onderwijs toegeschreven: de socialisatiefunctie, de selectie- en allocatiefunctie en de kwalificatiefunctie.¹¹ Ook voor de negentiende eeuw verschaft deze sociologische invalshoek handvatten om de grote thema's in het maatschappelijke debat te onderscheiden. Socialisatie (ook wel: inlijvingsproces) was in deze tijd een belangrijke motivatie voor overheden om te investeren in onderwijs. Het werd namelijk gezien als een middel om natievorming te bevorderen, waarbij het onderwijs de functie van socialisatie vervulde. Problematisch hierbij is dat de verschillende rollen die een mens in zijn leven heeft, bijvoorbeeld burger, gelovige of ouder, met elkaar in tegenspraak (kunnen) zijn.¹² Dit fenomeen manifesteerde zich in de loop van de negentiende eeuw in Nederland, toen er een conflict ontstond over het confessionele karakter van het openbare onderwijs. Voor sommigen was het Nederlands burgerschap leidend in dit conflict, en werd samenhang gebruikt als tegenargument tegen onderwijsvrijheid. Voor anderen was hun confessionele overtuiging echter belangrijker. Zij wensten een school waar zij hun geloof over konden brengen op hun kinderen.

Met de selectie- en allocatiefunctie (ook wel: positiebepaling) wordt bedoeld dat onderwijs mensen voorbereidt op verschillende posities in de samenleving. Onderwijs wordt in deze context ook wel als “sorteermachine” aangeduid. Hierdoor kunnen bestaande verschillen behouden of juist opgeheven worden. In de negentiende eeuw werd de standensamenleving, die door de burgerij

⁷ B. Kruithof, "De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860," *Symposion, Tijdschrift voor Maatschappijwetenschap* 2 (1980): 271.

⁸ Kruithof, "Godsdvucht en goede zeden", 74, 75. Leune, "Onderwijs en maatschappelijke verandering", 14.

⁹ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school*, 103. N.F. Noordam, "De 'Christelijke en Maatschappelijke Deugden' van onze eerste schoolwetten," *Paedagogische Studien* 43 (1966): 165.

¹⁰ Dodde, 'Een speurtocht naar samenhang', 126.

¹¹ C. E. Vervoort, *Onderwijs en Maatschappij: Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs* (Nijmegen: LINK, 1975), 71, 79.

¹² *Ibid.*, 72.

hartstochtelijk verdedigd werd, onderdeel van debat.¹³ De kwalificatiefunctie, tenslotte, behelst de mate waarin het onderwijs de leerlingen uitrust met kennis, vaardigheden en houdingen die relevant zijn voor de arbeidsmarkt. Deze functie begon wat betreft het lager onderwijs pas halverwege de negentiende eeuw een betekenisvolle rol in te nemen – en ook toen slechts in beperkte mate.¹⁴ Dit hangt samen met de allocatiefunctie van onderwijs: In deze tijd was al in hoge mate bekend wat kinderen met hun leven gingen doen, en voor de minder fortuinlijke kinderen bestond dit uit het uitoefenen van beroepen waarvoor geen opleiding nodig was. Wat betreft het hoger onderwijs, waar de welvarende kinderen naar toe gingen, was de kwalificatiefunctie van groter belang.¹⁵ De indeling van het eerste gedeelte van deze scriptie is in grote lijnen als volgt: Het tweede hoofdstuk behandelt de socialisatiefunctie, het derde hoofdstuk de selectie- en allocatiefunctie en in het vierde hoofdstuk komt de kwalificatiefunctie aan de orde.

Het tweede gedeelte gaat in op de wisselwerking tussen politieke besluiten en de onderwijsrapporten. Vanaf de jaren 1840 ontstond er een discussie over de wenselijkheid van een enkel door de overheid aangestuurd onderwijsstelsel, waarin het onderwijs een Verlicht christelijke identiteit had. Dit Verlicht christelijke karakter was niet onomstreden en in de loop van de negentiende eeuw werd dit een steeds belangrijker onderwerp van debat. Grofweg kunnen er in deze periode vier verschillende groepen met een eigen visie op onderwijs onderscheiden worden. Allereerst de voorstanders van een Verlicht christelijk karakter van het onderwijs, die gebruikmaakten van de leus “Christendom boven geloofsverdeeldheid”. Zij waren voorstander van een nationale school, waar de christelijke waarden overgedragen worden, maar die zich onthoudt van het geven van dogmatisch onderwijs. Het Nut viel ook onder deze groep. Sommige christenen zagen een dergelijk algemeen christendom echter als “vlees noch vis”.¹⁶ Orthodox protestanten verlangden een terugkeer naar de situatie voor de eerste onderwijswetten, toen het onderwijs nog een uitgesproken orthodox protestants karakter had. De katholieken waren juist ontevreden over het feit dat het onderwijs een Verlicht protestants karakter behield; zij wilden neutraal of katholiek onderwijs. Uitzondering in deze discussie was de joodse gemeenschap, die de kans kreeg om haar eigen visie op het onderwijs tot uitvoering te brengen in joodse scholen.¹⁷

Dit tweede gedeelte van de scriptie is leidend geweest voor het vaststellen van de te onderzoeken periode: van 1836 tot 1863. In de negentiende eeuw wordt de vrijheid van onderwijs

¹³ De Vries, “Een weldadig verschil? Standsbesef en het onbehagen van de burgerij”, *De Negentiende Eeuw* 22 (1998): 30.

¹⁴ Vervoort, *Onderwijs en maatschappij*, 46.

¹⁵ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 16.

¹⁶ A. A. de Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd: Onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19de eeuw; Een cultuurhistorische studie* (Barneveld: Bolland, 1985), 232.

¹⁷ P. Th. F. M. Boekholt en E. P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen: Van Gorcum, 1987), 141, 42.

steeds verder uitgekristalliseerd met opeenvolgend het Koninklijk Besluit van 1842, waardoor openbare scholen de “kleur van hun omgeving” (in religieuze zin) aan mochten nemen, de grondwetsherziening van 1848, waarin de onderwijsvrijheid opgenomen was, en de onderwijswet van 1857 die invulling gaf aan de nieuwe grondwet. Omdat een vergelijking in de tijd centraal staat, begint en eindigt de onderzoeksperiode vijf jaar voor en na de betreffende besluiten (Het K.B. van 1842 en de onderwijswet van 1857).

DEEL EEN: HET DOEL VAN HET ONDERWIJS EN DE
MAATSCHAPPIJVISIE VAN HET NUT

DE GRONDSLAG VAN HET NUTSGEDACHTEGOED

Aanvankelijk was de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een vereniging waar vooral patriotten zich toe aangetrokken voelden. Al snel ontwikkelde zij zich echter tot een vereniging met een veel breder ledenbestand: Een organisatie van de Nederlandse burgerij.¹⁸ Het Nut speelde een belangrijke rol in het denken over onderwijs en het tot stand komen van onderwijswetgeving in de eerste helft van de negentiende eeuw. Het Nut pleitte voor nationaal volksonderwijs, zodat kennis onder alle bevolkingslagen kon leiden tot deugd en uiteindelijk tot maatschappelijke vooruitgang. In bredere zin probeerde het Nut huiselijkheid en gezondheidsleer onder de bevolking te verspreiden.

In de komende hoofdstukken wordt Het Nut als een geheel beschouwd, terwijl het een vereniging betreft met vele leden. Het was zelfs een nationale koepelorganisatie, waaronder vrij autonome departementen (plaatselijke afdelingen) vielen. De leden waren mensen uit verschillende gewesten, vanuit verschillende standen en met verschillende religieuze achtergronden, hoewel de hervormde elite uit Holland de meerderheid vormde.¹⁹ Ondanks deze verscheidenheid binnen het Nut wordt in de wetenschappelijke literatuur gesproken over de vereniging als een eenheid. Louvenberg en Van der Wouw, wier sociologische analyse veelvuldig gebruikt wordt in het eerste deel van deze scriptie, stellen dat de selectie van prijsverhandelingen van leden van het Nut als een samenhangend vertoog beschouwd kan worden.²⁰ Ook De Groot, die prijsverhandelingen van het Nut als bron gebruikt heeft, stelt dat de prijsverhandelingen een homogene indruk maken.²¹

Dit eerste hoofdstuk is een inleiding op de denkbeelden van het Nut: De basis van zijn denkbeelden komen hier aan bod. De belangrijkste pijler van gedachtegoed van het Nut is de Verlichting.²² Hier wordt kort uiteengezet hoe het Verlichte denken vormgaf aan zijn denkbeelden over het onderwijs en hoe dit terug te vinden is in de school- en onderwijsrapporten.

1.1 VERLICHT DENKEN EN HET ONDERWIJS

De denkbeelden van het Nut passen in hoge mate binnen het Verlichtingsdenken. Dit is allereerst merkbaar in het grote geloof in de rede. De samenleving werd voorgesteld als beïnvloedbaar en maakbaar. Kennis was belangrijk omdat die tot morele ontwikkeling leidde. Vanuit dit uitgangspunt ging de functie van het onderwijs verder dan het overdragen van kennis of het aanleren van een beroep

¹⁸ Kruithof, 'Godsvrucht en goede zeden bevorderen', 374.

¹⁹ P. de Rooy, *Republiek van rivaliteiten* (Amsterdam: Mets & Schilt, 2002), 41.

²⁰ J. Louvenberg en D. van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij: Een inhoudsanalyse van prijsverhandelingen van de Maatschappij tot Nut van Het Algemeen (1790-1850)* (Wageningen: Landbouwhogeschool, 1983), 48.

²¹ A. de Groot, "'God wil het waar geluk van 't Algemeen': Nutspublikaties van de eerste vijftig jaar over Godsdienst en Zede," in *Om het algemeen volksgeluk: Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984*, ed. W.M Mijnhardt en A.J. Wichers (Edam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1984).

²² L. Dasberg en J.W.G. Jansing, *Meer kennis, meer kans: Het Nederlandse onderwijs, 1842-1914* (Haarlem: Fibula-Van Dishoeck, 1978), 23.

alleen. Het onderwijs was in de eerste plaats een manier om de mens en de samenleving ten goede te veranderen. Dit verklaart het grote belang dat gehecht werd aan volksonderwijs.²³ Ook het christendom kreeg in de denkbeelden van het Nut een verlicht karakter. Deze verbinding tussen de rationaliteit van de Verlichting en het christelijk geloof was in de achttiende eeuw en begin negentiende eeuw een vrij algemeen verschijnsel in Nederland. Door het idee dat goddelijke waarden konden worden afgelezen uit de mens en natuur, verloor de Bijbel zijn exclusieve positie. Het geloof werd in hoge mate moraliserend. In plaats van een dogmatisch christendom, kwamen christelijke deugden centraal te staan, zoals naastenliefde en het bewust zijn van je plichten.²⁴

Uit dit verlichte christendom kunnen verstandsontwikkeling en zedelijke opvoeding als waarden voor het onderwijs afgeleid worden. Deze waarden vormden ook een rode draad door de school- en onderwijsrapporten heen. Ze werden regelmatig genoemd als doel van het onderwijs: “Bij het onderwijs was steeds de bevordering van verstands-ontwikkeling, gepaard met zedelijke opleiding, het hoofddoel.”²⁵ Zedelijke opvoeding werd ook wel beschreven als “vorming van het hart”²⁶: “De meeste onderwijzers beseffen, dat zij hunne krachten moeten inspannen om het onderwijs te verbeteren en vruchtbaar te maken voor verstand en hart.”²⁷ Zedelijke ontwikkeling werd soms gekoppeld aan “godsdienstige zin”, zoals bijvoorbeeld in de volgende formulering: “En men alzo (...) eene algemeene voegzame verstandbeschaving en eene gehechtheid aan zedelijkheid en godsdienstigen zin- op den duur tracht te bevorderen.”²⁸ De vraag is of de schoolopzieners met deze nadruk op verstands- en zedelijke ontwikkeling iets vernieuwends bepleitten. Volgens Louvenburg en van der Wouw is dit inderdaad het geval. Zij noemen de invoering van het begrijpend leren, waarin het ontwikkelen van een zelfstandig en verstandig oordeel over maatschappelijk relevante onderwerpen centraal staat, een belangrijke vernieuwing, die beïnvloed werd door het Nut.²⁹ Dodde, Boekholt en de Booy stellen echter dat doelstellingen met betrekking tot verstandsontwikkeling en zedelijke opvoeding al in de tweede helft van de achttiende eeuw tot stand zijn gekomen.³⁰

In ieder geval probeerden de schoolopzieners te bevorderen dat het “leeren opmerken, begrijpen en oordeelen”³¹ centraal kwam te staan in het onderwijs, in plaats van kennis uit het hoofd leren. Hoewel deze ideeën al in de achttiende eeuw ontstonden, blijkt dit in de eerste helft van de

²³ N. Bakker, J. Noordman en M. Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk: 1500-2000* (Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2006), 33, 449.

²⁴ De Groot, ‘God wil het waar geluk’, 236-242.

²⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag nopens den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in Het Koninkrijk der Nederlanden over 1846*, verkregen op www.onderwijserfgoed.nl op 01-04-2013, 47.

²⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1848-1849*, 58.

²⁷ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1853-1854*, 70.

²⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1842*, 32.

²⁹ Louvenburg en Van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 102.

³⁰ Dodde, ‘Een speurtocht naar samenhang’, 145. Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 91.

³¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854-1855*, 67.

negentiende eeuw in de praktijk nog niet overal bewerkstelligd te zijn. Deze klacht keerde tot diep in de twintigste nog terug: “Het oppervlakkige en werktuigelijke onderrigt werd meer vervangen door degelijk onderwijs, zoodat de leerstof niet enkel werd aangewend tot het mededeel van kundigheden, maar ook tot verstandontwikkeling der leerlingen.”³² Zeer regelmatig wordt in de schoolrapporten de “werktuigelijke” manier van lesgeven van onderwijzers bekritiseerd: “Niet in alles altijd even oordeelkundig, soms zelfs vrij werktuigelijk is het niet bijzonder geschikt om de jeugd tot helderziende en zelfdenkende menschen te vormen.”³³ Werktuiglijkheid was een veelgenoemde reden om onderwijs als ondeugdelijk te bestempelen: “De deugdzaamheid van onderwijs liet in mijn district zeer veel te wenschen over. Op bijna alle de openbare scholen was het onderrigt bloot werktuigelijk, en er wordt volstrekt niet gelet op ontwikkeling van het verstand bij het kind.”³⁴ Schoolopzieners hadden dus zeker een rol te spelen in het verspreiden van onderwijs dat op verstandontwikkeling gericht is.

Aandacht voor de zedelijke ontwikkeling komt overwegend naar voren in de beoordeling van onderwijzers. Dit sluit aan bij het verlicht christendom: Godsdienstige waarden konden ook van mensen afgelezen worden. Onderwijzers konden hun leerlingen door het goede voorbeeld te geven dus de christelijke deugden aanleren. Zowel in de schoolverslagen als in de onderwijsverslagen werd vaak ingegaan op het “zedelijk gedrag” van docenten.³⁵ Hierover werd in de regel positief geoordeeld, ook wanneer de andere kwaliteiten van de docent niet denderend waren: “Meer dan gewone bekwaamheden zoude ik aan hoofdonderwijzer niet durven toekennen, daarbij schijnt de lust bij hem een weinig uitgedoofd. Overigens verdient hij van de zijde zijner zedelijkheid alle goedkeuring.”³⁶ Van Wieringhen, schoolopziener van het negende district in Zuid-Holland, noteerde zelfs dat een beoordeling juist vanwege goed gedrag, mild uitviel: “De braafheid en bijzondere hupschheid van den onderwijzer onthielden mij van alle strenge aanmerkingen.”³⁷ Mogelijk speelde het feit dat het in dit specifieke geval een opgewekte dame betrof een rol, maar in het algemeen spreidde hij een opvallende mildheid voor ontbrekende bekwaamheid ten toon, gecombineerd met een grote interesse voor de zedelijke kwaliteiten van docenten. Zo volstond hij op dit punt met de opmerking dat “De onderwijzer [zich] meer door zedelijke dan door verstandelijke hoedanigheden aan[prijst]” – zonder hieraan

³² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1857-1858*, 108,

³³ Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland (1801-1857). Toegangsnummer 3.12.01. Inventarisnummer 47. Jaarverslagen van de schoolopziener in district 1, ingekomen bij de provinciale commissie van onderwijs (1853). Zie ook Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1849-1850, 1854-1855, 1857-1858, 1859-1860*.

³⁴ Brabants Historisch Informatie Centrum, Schoolbesturen/commissies van onderwijs (1801-1857). Toegangsnummer 161. Inventarisnummer 30, 31. Verslagen van schoolopzieners van Provinciale Commissie van Onderwijs, 1830-1857. Verslag district 6 (1853).

³⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1841, 1842, 1845, 1847, 1848-1849, 1850-1851 1851-1852, 1853-1854, 1858-1859*.

³⁶ Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

³⁷ Ibid.

consequenties of advies te verbinden.³⁸ Over een andere slecht presterende onderwijzer maakte hij de volgende opmerking: “Ik heb mij echter van alle aanmerkingen onthouden, want *Ultra posse nemo obligatur* (No one is obligated beyond what he is able to do).”³⁹ Uit de rapporten blijkt dat de zedelijkheid van docenten belangrijker werd gevonden dan bekwaamheid. Verstandsonwikkeling kreeg ook aandacht van schoolopzieners, maar het meegeven van zedelijke deugden aan leerlingen speelde een doorslaggevende rol in de beoordeling van de docent.

De grondslagen van het Verlichte gedachtegoed van het Nut stonden dus ook centraal in de school- en onderwijsrapporten. Verstands- en zedelijke ontwikkeling werden consequent genoemd als de onderwijsdoelen. De “oordeelkundigheid” van het onderwijs, oftewel in hoeverre het op verstandsonwikkeling is gericht, was een vaak terugkerend thema in de onderwijsrapporten. Dit werd door onderwijsopzieners zoveel mogelijk gestimuleerd. Opmerkingen hierover namen in de rapporten vaak de vorm aan van klachten over ontbrekende verstandsonwikkeling en werktuiglijk onderwijs. Het Verlicht christendom kan herkend worden in de grote aandacht voor de zedelijke kwaliteiten van de onderwijzer, die door zijn of haar voorbeeldfunctie de leerlingen tot de christelijke deugden kon opleiden. Dit werd gebruikt als een van de doorslaggevend beoordelingscriteria voor de onderwijzers. Verstands- en zedelijke ontwikkeling kwamen als onderwijsdoel altijd gezamenlijk ter sprake, precies zoals in het Nutsvertoog. Desalniettemin kreeg de zedelijke aandacht in de school- en onderwijsrapporten meer aandacht. Dit komt onder andere doordat dit onderwerp niet alleen naar voren komt wanneer het over het onderwijs gaat, maar ook wanneer het over de beoordeling van docenten gaat.

³⁸ Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

³⁹ Ibid.

SOCIALISATIE: BURGERSCHAP EN HUISELIJKHEID

Zoals in de inleiding al vermeld is, speelde het onderwijs een grote rol bij het bouwen van een nationale eenheidsstaat. Voor overheden in de negentiende eeuw was dit een belangrijke motivatie om te investeren in onderwijs. Bij het opvoeden van kinderen tot burgers van een natiestaat vervulde onderwijs een socialisatiefunctie. Deze burgerschapsvormende functie stond centraal in de onderwijsvisie van het Nut. In de onderwijsrapporten werd hier ook expliciet naar verwezen. Zo werd gesteld dat scholen tot doel hebben om “de leerlingen niet alleen tot wel onderwezene, maar ook tot deugdzame leden der maatschappij [te vormen]”⁴⁰, of ze “tot nuttige burgers en deugdzame mensen op te voeden en te vormen.”⁴¹ In dit hoofdstuk wordt ingegaan op wat het Nut verstond onder goed burgerschap, en zal gekeken worden in hoeverre de ideeën in de onderwijs- en schoolrapporten hierop aansluiten.

2.1 BURGERSCHAP: VEILIGHEID, WELVAART EN GELUK

De burgerschapsvormende functie was de reden dat Het Nut pleitte voor een nationale school voor alle kinderen, zonder onderscheid te maken naar stand, geslacht of religieuze achtergrond. De kinderen moesten daar opgevoed worden tot burgers van één vaderland. Dit opvoeden begon op het meest basale niveau: Het kweken van een nationaal besef. Hierbij speelde de identiteit die aan het vaderland toegekend werd een grote rol. Tot een dergelijke nationale school is het nooit gekomen: De regering vond dit te duur en daarbij was het liberale standpunt dat ouders die zelf voor onderwijs konden betalen, dit ook moesten doen.⁴² Wel neemt het aantal openbare scholen vanaf de eerste helft van de 19^e eeuw steeds verder toe.⁴³ Het verspreiden van een nationale taal en een nationale godsdienst (het algemeen christendom) werden via het uitbreidende onderwijsstelsel steeds belangrijker in het streven naar nationale eenwording.

Maar opvoeden tot burger ging in de Nutsvisie verder dan deze zaken die expliciet met de identificatie met Nederland te maken hebben. Om nadere invulling te geven aan het opvoeden tot goed burger, is het noodzakelijk in te gaan op de visie van het Nut op de maatschappij. Uit onder andere de analyse van Louvenberg en Van der Wouw blijkt dat “het ware volksgeluk” als reden en doel van de menselijke samenleving beschouwd werd.⁴⁴ Burgers speelden een cruciale rol in het bereiken van dit volksgeluk. Om te zorgen dat zij deze rol konden vervullen, waren opvoeding en onderwijs noodzakelijk. In de onderwijsrapporten over de jaren 1845 en 1846 werd dit verband tussen onderwijs

⁴⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1846*, 26.

⁴¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1851-1852*, 52.

⁴² Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 97.

⁴³ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 197.

⁴⁴ Zie ook N. L. Dodde, *Een Onderwijsrapport. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801* ('s-Hertogenbosch: Malmberg, 1971), 11.

en volksgeluk expliciet gelegd. In 1845 werd over de onderwijzers vermeld dat zij “al het hunne bijdragen, ten einde de scholen te doen bloeijen, en daardoor volksgeluk en volkswelvaart verspreiden.”⁴⁵ Een jaar later werd ingegaan op de verwachtingen ten aanzien van “Dien zedelijken invloed, welken men, met regt, voor volksgeluk en volkswelvaart van het Lager Onderwijs mag verwachten.”⁴⁶ In deze citaten wordt volkswelvaart aansluitend op volksgeluk genoemd. In de analyse van Louvenberg en Van der Wouw is volkswelvaart een onderdeel van het volksgeluk. Het ware volksgeluk steunde op drie pijlers: veiligheid, welvaart en geluk.

De veiligheid, een noodzakelijke voorwaarde voor welvaart en geluk, betrof het beschermen van de nationale grenzen en het handhaven van de binnenlandse orde. Dit was de verantwoordelijkheid van de staat, maar vereiste gehoorzaamheid en dienstbaarheid van de burgers aan de staat. Hier herkennen we een eerste karakteristiek van de goede burger: gehoorzaamheid. Dit thema is met name herkenbaar in de rapporten in de aandacht die gegeven werd aan orde en tucht in de scholen. Dit was niet alleen belangrijk omdat er dan in alle rust onderwezen kon worden. Het was een onmisbaar deel van de vorming van leerlingen: Een middel om ze de deugd gehoorzaamheid bij te brengen. Het volgende citaat spreekt over deze vormende functie van tucht en levert daarbij een concrete voorstelling op van wat hiermee bedoeld werd: “De tucht op de meeste scholen bleek (...) zoodanig, als eene verstandige opleiding en zedelijke vorming van jonge kinderen uit verschillende standen der maatschappij vereischt. De meeste onderwijzers trachten eenen middelweg te houden tusschen zwakke toegeeflijkheid en harde gestrengheid; de kinderen door vermaningen en opwekkingen aan gehoorzaamheid en vlijt te gewinnen.”⁴⁷ Schooltucht had, dankzij haar vormende functie, niet alleen effect in het schoollokaal: “In de meeste scholen heerscht eene voldoende schooltucht, waarvan de gedragingen der leerlingen ook buiten de school ten bewijze strekken.”⁴⁸

Economische welvaart zou gestimuleerd worden als iedereen probeerde zijn of haar eigen welvaart te vergroten door te werken. Een goede burger was dus vlijtig. In het citaat in de vorige alinea werd vlijt als deugd al aangehaald (“de kinderen (...) aan gehoorzaamheid en vlijt te gewinnen”). Uit de klacht van een schoolopziener dat “er bij de leerlingen geen naijver, geene inspanning [was]”, blijkt ook dat vlijt hoog in het vaandel stond.⁴⁹ Het kwam in de rapporten echter niet bijster vaak ter sprake. Mogelijk komt dit doordat vlijt overlapt met plichtsbetrachting, onderdeel van de derde pijler. Hierin is wederom een sterke nadruk op zedelijke deugden te zien. Vlijt was, als onderdeel van plichtsbetrachting, in de eerste plaats een zedelijke deugd, in plaats van een eigenschap die samenhangt met ambitie. Met de derde pijler, geluk, werd “de rustige zekerheid aardse en godsdienstige plichten vervuld te hebben” bedoeld. Om geluk te vinden moest een burger de juiste

⁴⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1845*, 24.

⁴⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1846*, 35.

⁴⁷ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 58.

⁴⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1845*, 41.

⁴⁹ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

houding aannemen tegenover God en de medemens. Hiermee gingen een aantal deugden gepaard, zoals christelijke vroomheid en oprechtheid.⁵⁰ Er kan een brede variatie van deugden gekoppeld worden aan de pijler geluk: Deze deugden kwamen veelvuldig voor in de rapporten, met name “christelijke vroomheid” en “plichtsbetrachting” (bijvoorbeeld in de beoordelingen van de onderwijzers).

Interessant is het feit dat de combinatie van deze drie pijlers ook voorkomt in de rapporten, zij het sporadisch. Zo moest het onderwijs dienen om “een opregten zin voor godsdienst, orde, arbeidzaamheid en alle verdere deugden in te prenten.”⁵¹ Deze deugden kunnen gekoppeld worden aan respectievelijk geluk, veiligheid en welvaart. In een ander rapport worden deugden die behoren bij orde en geluk in combinatie genoemd: “Kenmerkt zich de deugdelijkheid van het onderwijs door de vruchten die het draagt voor (...) het gemoed der kinderen, welke (...) zich openbaren in gehoorzaamheid en gezette pligtsbetrachting, dan neemt het onderwijs in deugdelijkheid toe.”⁵² Er wordt niet expliciet verwezen naar welvaart (vlijt), maar deze deugd kan geschaard worden onder plichtsbetrachting. Het lijkt erop dat het idee van volksgeluk, bestaande uit veiligheid, welvaart en geluk, niet onbekend was bij de schoolopzieners. De expliciete verwijzingen hiernaar zijn echter spaarzaam.

Hoewel vlijt met betrekking tot het onderwijs nergens genoemd wordt, was dit bij de beoordeling van de docenten juist een centraal begrip. De deugden die bij welvaart en geluk horen kwamen allemaal aan de orde bij de beoordeling van onderwijzers. De gehoorzaamheid die noodzakelijk was voor de veiligheid werd hierbij (logischerwijs) buiten beschouwing gelaten. In het vorige hoofdstuk is al aangestipt dat bekwaamheid niet het primaire beoordelingscriterium voor de onderwijzers vormde: Zedelijkheid was belangrijker. Onderwijzers werden daarnaast beoordeeld op hun ijver en plichtsbetrachting: “De onderwijzers [zijn] over het algemeen met eenen lofwaardigen geest tot werkzaamheid en met eenen warmen ijver voor hunnen post beziel, en [versieren] die hoedanigheden door eenen ingetogen, voorbeeldigen wandel, ja dat in sommige districten daaromtrent geene uitzondering bestaat, in welke de bekwaamheid en het gedrag van iedere onderwijzer staan aangetekend.”⁵³ De beoordeling van docenten gebeurde aan de hand van de volgende criteria: Bekwaamheid, zedelijkheid, ijver en plichtsbetrachting. Ijver werd het meest genoemd in de onderwijsrapporten. Daarna was de bekwaamheid van onderwijzers het meest gebruikte criterium. Het feit dat ijver niet expliciet genoemd werd als een deugd waartoe het onderwijs moest opvoeden, betekent dus niet dat dit onbelangrijk werd gevonden. De voorbeeldfunctie van de docent speelde een

⁵⁰ Bakker e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 209.

⁵¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1844*, 31.

⁵² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1851-1852*, 54.

⁵³ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1842*, 28, 29.

grote rol in de opvoeding van leerlingen, en ijver nam in de voorbeeldige houding een belangrijke plaats in.

Het Nut had een harmonieuze visie op de maatschappij: er was geen sprake van botsingen tussen de belangen van het individu en van de maatschappij, maar het individuele belang diende het maatschappelijke belang en vice versa.⁵⁴ Het idee van een harmonieuze maatschappij stond op gespannen voet met het Verlichtingsideaal waarin burgers zich kritisch en autonoom zouden moeten opstellen.⁵⁵ Deze spanning moet echter niet overdreven worden. De Verlichting, zoals deze in Nederland tot uiting kwam, stuurde absoluut niet op een sociale revolutie aan.⁵⁶ Ook in de rapporten blijken pleidooien voor verstandsonwikkeling en het opvoeden van kritische burgers moeiteloos samen te gaan met het promoten van gehoorzaamheid als deugd.

2.2 HET VERSPREIDEN VAN HUISELIJKHEID: SPANNING TUSSEN SCHOOL EN THUIS

Het beeld van een harmonieuze samenleving ging ver. Zo werd de samenleving voorgesteld als een groot huisgezin. Aansluitend bij deze metafoer trachtte het Nut huiselijkheid te verspreiden. Dit was een belangrijk onderdeel van het beschavingsoffensief.⁵⁷ Ouders, met name moeders, die de spil van het huisgezin waren, zouden hun kinderen zoveel mogelijk thuis moeten houden. Hierdoor konden de kinderen goed in de gaten gehouden worden en beschermd worden tegen slechte invloeden van “de gevaarlijke buitenwereld”. Dergelijk toezicht was een belangrijke eerste stap in het ontwikkelen van schaamtegevoel en geweten en in het aanleren van burgerlijke deugden.⁵⁸ Onder de belangrijkste burgerlijke deugden vielen braafheid, eerlijkheid, oppassendheid in het werk, matigheid, zuinigheid en orde.⁵⁹ De noodzakelijke controle die uitgeoefend moest worden op de kinderen, strekte zich ook uit tot het onderwijs. Daarom propageerde het Nut (en de overheid) klassikaal onderwijs. De onderwijzer had hierdoor de mogelijkheid de kinderen sterker te controleren en ze aan het werk te houden.⁶⁰ In de onderwijs- en schoolverslagen werd ook veel aandacht besteed aan dit onderwerp.⁶¹

⁵⁴ Louvenberg en Van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 49-52, 54.

⁵⁵ J. Van Zanten, *Schielijk, winzucht, zwaarhoofd en bedaard: Politieke discussie en oppositievorming 1813-1840* (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2004), 52.

⁵⁶ J. Blom en E. Lamberts, *Geschiedenis van de Nederlanden (4e Herziene Druk)* (Baarn: HB Uitgevers, 2006), 223.

⁵⁷ Kruithof, ‘De deugdzame natie’, 372.

⁵⁸ Louvenberg en van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 81. Kruithof, ‘De deugdzame natie’, 376, 377.

⁵⁹ Kruithof, ‘Godsvrucht en goede zeden bevorderen’, 74. Bakker e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 206.

⁶⁰ Louvenberg en Van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 88. Zie ook: Braster, *Passie en pragmatisme*.

⁶¹ Zie hiervoor Braster, *Passie en pragmatisme*.

In de Nutsvisie werkten het huisgezin, de kerk en het onderwijs eensgezind samen aan hetzelfde doel: Het opvoeden van kinderen tot zedelijke burgers.⁶² In de praktijk bleek er echter niet zozeer sprake te zijn van eensgezind samenwerken, als wel van spanning, bijvoorbeeld tussen de staat en ouders. Wanneer de huiselijke opvoeding tekort schoot, was het de taak van de overheid om, door middel van het onderwijs, te zorgen dat “de opvoeding der jeugd met het staatsdoel overeenstemme”.⁶³ Met andere woorden: Onderwijs had ook als doel om te compenseren voor de gebrekkige thuisopvoeding, waardoor het verspreiden van burgerlijke deugden in het domein van de school viel. Zo lezen we in het onderwijsrapport over 1842: “De gelegenheden tot onderwijs voor kinderen, welker opvoeding verzuimd is, zijn in het afgelopene tijdvak weder vermeerder.”⁶⁴ Ook schoolopziener Oomen verwoordde deze “compensatiefunctie” in zijn beschrijving van een door hem hooggewaardeerde meisjesschool: “dáár, wordt het gebrekkige der huiselijke opleiding aangevuld, het scheeve, soms zelfs ergerlijke der ouderlijke bemoeiing weggenomen en hersteld.”⁶⁵

Eén van de doelen van de school werd het verspreiden van huiselijkheid. Hierdoor reikte het domein van de school verder dan het klaslokaal. De echte, gewenste huiselijkheid kon namelijk alleen plaatsvinden binnen het huisgezin. Niet alleen de leerlingen moesten onderwezen worden, maar ook de ouders en de hele gemeenschap moesten bereikt en opgevoed worden. In de rapporten werden de resultaten van het onderwijs soms aangetoond door naar deze bredere invloed te verwijzen, bijvoorbeeld naar de invloed op de ouders: “De vruchten van het onderwijs vertoonden zich dan ook voortdurend niet alleen bij de kinderen zelve, maar ook door den invloed, dien dit op de ouders uitoefende,”⁶⁶ en op de hele gemeenschap: “Zedelijkheid en braafheid worden hierdoor onder de bevolking onmerkbaar, maar des niet te minder krachtig bevorderd”⁶⁷, “De bewoners van het platteland (...) mogen zich over eenen vooruitgang in beschaving verheugen, die gunstig afsteekt bij vroeger.”⁶⁸ Bij het bereiken van de gehele bevolking stond de voorbeeldfunctie wederom van de onderwijzers centraal: “Door hunnen invloed [van de onderwijzers] oefende het onderwijs weder een grooten invloed uit op de beschaving van het volk.”⁶⁹ Ondanks deze optimistische geluiden bestond er een ambivalente relatie tussen de thuisomgeving enerzijds en de school anderzijds, tussen de ouders enerzijds en de onderwijzers en schoolopziener anderzijds. De ouders waren belangrijk voor het verspreiden van het beschavingsoffensief, maar waren hier tegelijkertijd een doelwit van – en zij bleken soms ook een obstakel te vormen.

⁶² Louvenberg en Van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 85.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1842*, 36.

⁶⁵ Brabants Historisch Informatiecentrum, *Verslagen van schoolopzieneren, district 6 (1846)*.

⁶⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1857-1858*, 114.

⁶⁷ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 42.

⁶⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1855-1856*, 91.

⁶⁹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1857-1858*, 109.

2.2.1 SCHOOLVERZUIM

Dat ouders soms een obstakel vormden, wordt duidelijk in een zeer praktische zaak die direct betrekking heeft op het onderwijs. Van leerplicht was in de negentiende eeuw nog geen sprake, dus of kinderen de school bezochten hing van de ouders af. Het schoolverzuim en de belangstelling van ouders voor het onderwijs kwamen dan ook consequent ter sprake in de rapporten. In de onderwijsrapporten werd veelvuldig geklaagd over de desinteresse van ouders: “Tegen dit ongeregeld ter schole komen zijn wel middelen aan de hand gegeven en beproefd, doch zij lijdten steeds schipbreuk op de onverschilligheid der ouders.”⁷⁰ Ook werd er melding gemaakt van binnengekomen klachten hierover: “De geringe belangstelling van vele ouders [gaf] wederom op meer dan ééne plaats stof tot klagen.”⁷¹ Schoolverzuim werd niet lichtzinnig opgevat. Doorgaans velden de schoolopzieners dan ook een hard oordeel over de ouders die hun kinderen niet naar school stuurden: “Dit bezwaar [heeft] zijnen oorsprong in de zucht der ouders, om zoo veel mogelijk materiele voordelen te genieten van den arbeid hunner kinderen, met opoffering der zedelijke belangen van dezelve. Die commissie ziet alleen de mogelijkheid om dit kwaad te overwinnen in de meerdere beschaving van de ouders zelve, en verwacht derhalve het herstel daarvan voornamelijk van de toekomst door eenen doelmatigen voortgang van het onderwijs.”⁷² In deze zinnen wordt wederom verwezen naar de zedelijke belangen van de kinderen, en niet naar belangen die samenhangen met verstandelijke ontwikkeling.

Slechts een enkele maal gingen klachten over schoolverzuim gepaard met een opmerking over het financiële onvermogen van ouders: “Zoodra de krachten des ligchaams eenigermate zijn toegenomen, komt de verstandelijke vorming op den achtergrond te staan. De oorzaak van dit verschijnsel moet gezocht worden èn in het onvermogen van vele ouders, om het schoolgeld, hoe gering ook, te betalen, èn in de weinige belangstelling in het onderwijs zelf.”⁷³ In een uitzonderlijk geval werden juist positieve opmerkingen over de belangstelling van ouders gemaakt, vaak in combinatie met het vermelden van initiatieven die hierop gericht waren: “De algemene belangstelling in het onderwijs is toegenomen. Tot dit laatste hebben de menigvuldige openlijke lessen, het zij bij de inwijding van nieuwe scholen, het zij bij volksfeesten gehouden, het hare bijgedragen.”⁷⁴ Het werd als een taak van de onderwijzer gezien om de ouders meer betrokken en geïnteresseerd te krijgen in het onderwijs: “Zoolang de ouders zelve het gewigt van het onderwijs niet meer begrijpen, zal hieromtrent wel niet veel verandering komen. Daartoe moet de onderwijzer zelf geschikt zijn om de ouders aan te sporen.”⁷⁵ Opvallend is dat de mate van belangstelling van ouders nogal verschilde per

⁷⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1848-1849*, 43.

⁷¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1855-1856*, 85.

⁷² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1843*, 34.

⁷³ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 43.

⁷⁴ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1843*, 41.

⁷⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1853-1854*, 83.

provincie: In Groningen werd bijvoorbeeld regelmatig gesproken over de (groeierende) tevredenheid van ouders, terwijl met name in de provincies Gelderland en Brabant geklaagd werd over hoog schoolverzuim. Dit sluit redelijk aan bij de beschikbare cijfers over het schoolbezoek in de verschillende provincies: Het percentage schoolgaande leerlingen was in Groningen aanzienlijk hoger dan het Nederlandse gemiddelde. In Gelderland en Brabant lagen de percentages echter rond het gemiddelde.⁷⁶

2.2.2 DENKBEELDEN OVER HET ONDERWIJS

Er werd ook tamelijk veel geklaagd over verkeerde denkbeelden die ouders hadden over het onderwijs. Dit betrof dus ouders die absoluut niet onverschillig waren over het onderwijs. Desalniettemin kregen zij er flink van langs in de rapporten. Zo beschreef een schoolopziener de situatie zelfs als een strijd met “de waanwijsheid van de ouders der leerlingen”⁷⁷. Deze “waanwijsheid” die in zoveel rapporten aan bod kwam, bestond uit beperkte ideeën over het onderwijsprogramma: “Ouders dreigen hunne kinderen van de school te nemen, zodra de onderwijzer iets meer dan lezen, schrijven en rekenen wilde onderwijzen,”⁷⁸ of verkeerde ideeën over didactische kwesties: “De bekrompen geest van de ouders in enkele gemeenten staat ook wel eens de goede en beproefde leerwijs in den weg.”⁷⁹ Zoals we in hoofdstuk zes zullen zien, speelde dit ongenoegen over de bekwaamheid van ouders wat betreft onderwijskwesties een rol in de debatten over onderwijsvrijheid.

Met enige voorzichtigheid kan gesteld worden dat de socialisatiefunctie van het onderwijs, zoals deze in de rapporten naar voren kwam, aansluit bij de ideeën van het Nut. Het idee van het streven naar volksgeluk, door veiligheid, welvaart en geluk geeft context aan de deugden waar in de rapporten veelvuldig aandacht aan besteed werd. Wel kwamen de economische welvaart en de bijbehorende deugd ijver vrij weinig ter sprake: Wanneer ijver ter sprake kwam, was dit vaker als een zedelijke deugd. Zo werd ijver meestal aangehaald in combinatie met plichtsbetrachting. In de Nutsvisie op het opvoeden van burgers speelden het onderwijs, de kerk en het gezin een belangrijke rol. Het huisgezin werd gezien als de voornaamste bakermat van de burgerlijke deugden. De school kreeg in de rapporten dan ook een rol toegekend in het bevorderen van zedelijkheid in de huisgezinnen, wat leidde tot spanningen tussen onderwijzers en schoolopzienaars enerzijds, en de ouders anderzijds. Een dergelijke spanning had in de harmonieuze visie op de samenleving van het Nut geen plaats.

⁷⁶ H. Knippenberg, *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw: Een analyse van de landelijke ontwikkeling en van de regionale verschillen* (Amsterdam: Selecta, 1986), 134.

⁷⁷ Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 1 (1853).

⁷⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1859-1860*, 110.

⁷⁹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854-1855*, 67.

SELECTIE- EN ALLOCATIE: SEKSE EN STAND

Het feit dat het Nut een nationale school voor alle kinderen bepleitte, betekent niet dat het een voorstander was van het afschaffen van verschillen op basis van sekse of stand - integendeel. Het huisgezin, dat in het vorige hoofdstuk als ideaal aan de orde is gekomen, werd ook met betrekking tot deze kwesties gebruikt als metafoor. Zoals iedereen in het gezin zijn of haar plaats en taak kent, zo moest eenieder zijn of haar plaats in de samenleving kennen. In de negentiende eeuw werd deze politieke en economische invulling van huiselijkheid, waarbinnen de huiselijke deugden ook van toepassing zijn, steeds vaker gehanteerd.⁸⁰ In dezelfde geest werd de samenleving vergeleken met een lichaam waarbij elk lichaamsdeel zijn eigen functie heeft.⁸¹

3.1 DE ROL VAN DE VROUW

Met het centraal stellen van het huisgezin werd vrouwen een vaststaande rol in de samenleving toegekend. De huiselijkheid, die tot burgerlijke deugden leidde, kon alleen door de vrouw bewerkstelligd worden. De plaats van een vrouw was daarom binnen het gezin. Zij diende de rol van opvoedster en huishoudster op zich te nemen.⁸² Het voorbereiden op deze rol behelsde niet per se een beperkte opvoeding: Het grote belang dat het Nut hechtte aan het huisgezin, maakte het onderwijzen van meisjes bij uitstek een gewichtige aangelegenheid. In de hogere standen was dit des te belangrijker, omdat de vrouw de publieke presentatie van het gezin bepaalde.⁸³

Hoewel in de school- en onderwijsrapporten zelden werd ingegaan op meisjesonderwijs (de openbare scholen waren gemengd), beschreef schoolopziener Oomen in een schoolrapport een redelijk uitgebreide visie op het meisjesonderwijs. Afgaand op zijn woordgebruik, hij sprak over “men”, was deze opvatting gemeengoed. Hij beschouwde het in ieder geval als dusdanig. “In deze inrigtingen [meisjesscholen], zegt men, worden meisjes best door meisjes opgevoed, en gekweekt voor haar toekomstige bestemming in de maatschappij”. Om hiertoe opgevoed te worden, was met name de zedelijke opvoeding belangrijk: “daar, worden godsdienstige indrukken diep ingeprent en onvergetelijk gemaakt, (...) dáár, staan reine zeden op den voorgrond, en zijn ergerlijke voorbeelden onbekend.” Hierna stipte Oomen kort enkele vaardigheden aan, om daarna weer in te gaan op de zedelijke vorming: “Daar leert men de maaltijd en meest onontbeerlijke vrouwelijke handwerken, en worden de meisjes gevormd, om eenmaal werkzame eerbare moeders en vrouwen te worden.” Tot

⁸⁰ Van Zanten, *Schielijk, Winzucht*, 50, 51.

⁸¹ Kruithof, ‘Godsvrucht en goede zeden bevorderen’, 73. Louvenberg e.a., *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 53. R. Aerts, “Een Staat in verbouwing. Van Republiek naar Constitutioneel Koninkrijk, 1780-1848,” in *Land van kleine gebaren: Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990*, ed. R. Aerts (Nijmegen: SUN, 1999), 69.

⁸² De Rooy, *Republiek van Rivaliteiten*, 40.

⁸³ H. Te Velde, “Van Grondwet tot Grondwet. Oefenen met Parlement, Partij en schaalvergroting 1848-1917,” in *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990*, ed. R. Aerts (Nijmegen: SUN, 1999), 112.

slot vergoelijkte hij het lagere niveau van dit onderwijs, door wederom te wijzen op het zedelijke aspect: “en al ware dan ook bij wijle de trap van wetenschap al eens lager dan de bij onderwijzers van hoogen rang, dan zien wij evenwel in de inrigtingen de zaden neergelegd, van de allerbeste der beschavingen – der van het hart en van huiselijken zegen, en van langzame verbetering der maatschappij.”⁸⁴ Een andere schoolopziener liet zich wel negatief uit over de beperktheid van het onderwijsprogramma op een meisjesschool: “Eene meisjesschool waar alleen de allereerste beginselen van beschaving in vereeniging van vrouwelijke handwerken geleerd worden, door eene vijfenzeventigjarige onderwijzeresse! Het is er zindelijk, er huischt orde, maar de omvang van het onderwijsch is te beperkt en in vele opzigten onvolledig. Velen doen het er echter mede.”⁸⁵ Het is jammer dat er hier niet expliciet vermeld wordt in welke opzichten het onderwijs onvolledig is: Dit zou zowel verstands- als zedelijke ontwikkeling kunnen betreffen. Het feit dat er gesproken wordt over “vele opzichten” doet vermoeden dat de opziener over beide aspecten niet geheel tevreden is. Wel voldeed de school aan een aantal criteria die samenhangen met zedelijke ontwikkeling (“het is er zindelijk, er huischt orde”). Het lijkt er dus op dat de opziener zich voornamelijk stoorde aan de beperkte verstandelijke ontwikkeling in het schoolprogramma. In ieder geval is duidelijk dat er volgens deze opziener meer nodig is voor goed onderwijs dan een ordelijke omgeving en een onderwijzeres waar in zedelijk opzicht niets op aan te merken is.

Hoewel meisjes dus een bepaalde plaats in de samenleving toebedeeld kregen, blijkt uit de onderwijsrapporten niet dat schoolopzieners voorstander waren van beperkt onderwijs voor meisjes. Oomen praatte het lagere wetenschappelijke niveau van de opleiding weliswaar goed door te verwijzen naar de zedelijke opvoeding, dit laat ook zien dat hij hier geen voorstander van was. Een dergelijke redeneertrant, waarin grote nadruk ligt op de zedelijke ontwikkeling, was niet ongevoerd in de rapporten. Het enige verschil is dat het in dit geval gepaard gaat met expliciete verwijzingen naar taken die exclusief aan vrouwen voorbehouden waren.

3.2 STANDEN

In de loop van de negentiende eeuw ontstond er onenigheid over de vraag in hoeverre het standsbeginsel losgelaten moest worden.⁸⁶ Het standsbeginsel was in Nederland met name gebaseerd op status, prestige, leefgewoonten en consumptie – kortom, zaken waarin scholing en vorming een doorslaggevende rol spelen. Op basis van deze kenmerken kan gesproken worden van een driedeling in het Nederlandse volk: Een kleine elite, een wat bredere middenstand en het ‘gewone volk’ – het merendeel van de bevolking.⁸⁷ De sociale rangorde was zelfs ingewikkelder dan dit, omdat in de

⁸⁴ Brabants Historisch Informatiecentrum, Verslagen van schoolopzieners, district 6 (1846).

⁸⁵ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

⁸⁶ Knippenberg en De Pater, *De eenwording van Nederland*, 137.

⁸⁷ De Rooy, *Republiek van Rivaliteiten*, 31, 32. Te Velde, “Van grondwet tot grondwet”, 110, 111.

middenklassen en burgerij veel subtiele verschillen bestonden. Deze verschillen werden in het begin van de negentiende eeuw belangrijker voor de burgerij, wat zich uitte in een groeiende interesse in omgangsvormen en etiquette.⁸⁸ De onderste sociale laag was echter onmiskenbaar en duidelijk afgebakend: Dit was de zeer grote groep armen, die slechts een minimumbestaan hadden. Ook de lagere standen van de middengroepen leefden op een dergelijk niveau dat zij het risico liepen hiertoe te degraderen.⁸⁹ Hoewel de industrialisatie in Nederland pas in de tweede helft van de negentiende eeuw op gang kwam, ging het idee van een tweedeling tussen de elite en “het volk” in de loop van de negentiende eeuw al wel een rol spelen in het denken over de maatschappij.⁹⁰ In deze scriptie wordt een vergelijkbaar onderscheid gemaakt: het onderscheid tussen de laagste klasse en de hogere klassen. In de rapporten werd namelijk vaak expliciet verwezen naar het feit dat het een boeren- of armenschool betrof, en dit had ook gevolgen voor de manier van beoordelen.

Het Nut was vrij uitgesproken in zijn mening over standsverschillen. Sociale mobiliteit werd niet gezien als iets nastrevenswaardigs, het zich verheffen boven de stand van hun ouders werd zelfs een “zorgwekkend verschijnsel” genoemd.⁹¹ Overigens ging in de gehele samenleving het concept van onderwijs als mobiliteitsinstrument pas in de tweede helft van de negentiende eeuw een rol spelen. In deze tendens werd een nieuwe generatie liberalen de voortrekkers.⁹² In de vorige paragraaf zagen we dat het geluk (of de moraal) van de mens volgens het Nut bestond uit het vervullen van aardse en godsdienstige plichten. Met betrekking tot de verschillende standen kan hieraan de volgende frase toegevoegd worden: “die horen bij eenieders stand of positie”. Hierdoor diende elke burger zijn eigen belang (hij kon zo namelijk gelukkig worden), en tegelijkertijd het belang van de maatschappij (want hij maakte zich nuttig).⁹³ Het besef van de eigen stand was onderdeel van de zedelijke opvoeding. Het onderwijs moest kinderen (van lagere komaf) doordringen van het nut van het bestaan van de verschillende standen.⁹⁴

Uit de rapporten blijkt dat de opzieners inderdaad met andere ogen naar scholen voor verschillende standen keken. Vaak werd verwezen naar “verschillende behoeften” van de standen, zonder expliciet te maken wat deze verschillende behoeften dan inhielden: “de eischen des tijds, en de behoeften zoo der verschillende volksklassen als der bijzondere leerlingen, werden in acht genomen,”⁹⁵ “De ijver [was] overal levendig om het onderwijs meer en meer grondig, degelijk en

⁸⁸ Van Zanten, *Schielijk, Winzucht*, 45, 46.

⁸⁹ Blom e.a., *Geschiedenis van de Nederlanden*, 318.

⁹⁰ De Rooy, *Republiek van Rivaliteiten*, 31, 32.

⁹¹ Noordam, ‘De ‘Christelijke en Maatschappelijke Deugden’, 300.

⁹² Blom e.a., *Geschiedenis van de Nederlanden*, 324. Vervoort situeert deze omslag iets exacter, namelijk na 1879. Zie: Vervoort, *Onderwijs en maatschappij*, 48.

⁹³ Louvenberg, van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 54, 56.

⁹⁴ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 190.

⁹⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 55.

overeenkomstig te maken met de behoeften van de verschillende standen.”⁹⁶ Andere opmerkingen over boeren- en armenscholen leren ons meer, hoewel het weinig verrassende inzichten zijn. Hoewel verstands- en zedelijke ontwikkeling samen een rode draad door de onderwijsrapporten heen vormden, lag de nadruk wanneer gesproken werd over boeren- en armenscholen meer op de zedelijke kant.⁹⁷ De verwachtingen lagen bijvoorbeeld lager: “De verbetering en ontleding van een foutief opstel waren zoo goed als men in een boerenschool mag verwachten.”⁹⁸ Ten grondslag hieraan lag het idee dat deze leerlingen beperktere capaciteiten hebben, vandaar dat met betrekking tot dit onderwerp ook wel de term “de aard van de kinderen” gebruikt werd.⁹⁹ Vanwege deze beperktere capaciteiten pleitte de opzieners voor een beperkt curriculum: “Het onderwijs moet zich bepalen tot de allereerste beginselen in kennis en beschaving.”¹⁰⁰ Dit beperkte curriculum behelsde, volgens deze opmerking, echter nog steeds verstands- en zedelijke ontwikkeling. Ook werd in de rapporten zo nu en dan gesproken over een noodzakelijke link tussen het onderwijs en het dagelijks leven: “Bovendien is de leerwijze niet overal practisch genoeg, en wordt het verband tusschen school en leven niet genoegzaam in het oog gehouden.”¹⁰¹

Schoolopzieners en onderwijzers waren het niet altijd met elkaar eens over wat geschikt onderwijs voor lagere klassen inhield. Zo werd in een onderwijsrapport opgelucht vermeld: “Overigens komt men meer en meer terug van den vroeger wel eens door sommige onderwijzers ingeslagen weg, om het onderwijs op alle, ook in de dorps- en armenscholen, zoo hoog mogelijk op te voeren, en ook tot zulke wetenschappen uit te strekken, die den stand, waarvoor de leerlingen bestemd zijn, ver te boven gaan.”¹⁰² Door sommige schoolopzieners werd het geven van “te hoog gegrepen onderwijs” actief ontmoedigd: “Ik heb mij moeten vergenoegen (...) met den hoofdonderwijzer, te onderhouden over zijn voornemen, om een geregeld wetenschappelijk onderwijs op de dagschool in te voeren, als zijnde zulks niet alleen onmogelijk, maar ook met den waren aard en de strekking van een goed volksonderwijs strijdig. Of het mij gelukt zij, hem te overtuigen, moet de tijd leeren.”¹⁰³ Ook in onderwijstijdschriften uit deze tijd werden onderwijzers aangespoord om rekening te houden met de verschillende klassen, iets wat hun tijdens zijn opleiding niet geleerd was.¹⁰⁴

Dat het soms lastig was voor de schoolopzieners om invloed uit te oefenen op de gang van zaken in de klas, blijkt uit het gesprek dat een jaar later plaatsvond met dezelfde onderwijzer: “Ofschoon

⁹⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1853-1854*, 82

⁹⁷ Zie ook Boekholt, De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 106.

⁹⁸ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1837).

⁹⁹ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1842).

¹⁰⁰ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

¹⁰¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847-1848*, 43.

¹⁰² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1849-1850*, 57.

¹⁰³ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1841).

¹⁰⁴ Dasberg, “De visie van de negentiende-eeuwse onderwijzer op zijn taak als maatschappelijk en cultureel werker, 1840-1905”, *BMGN-Low Countries Historical Review* 92 (1977): 247.

dezen dag bestemd was voor de inwijding van het nieuwe schoollokaal, heb ik mij met den hoofdonderwijzer, bij herhaling onderhouden over den aard en het wezen van het volksonderwijs, ten einde zoo veel mogelijk is, te verhoeden, dat door eene al te wetenschappelijke rigting aan het onderwijs te geven, waartoe onderwijzer en gemeente zo zeer overhellen, niet voor de school maar voor het leven geleerd worden.”¹⁰⁵ In de rapporten werd dus verwezen naar de aard van de leerlingen die hun slechts in staat stelde een beperkt curriculum te behappen, in plaats van naar de gevolgen van een bredere opleiding voor de standensamenleving. Hoewel er in het publieke debat gesproken werd over de bestaande angst dat het naar school gaan van de lagere standen tot ontevredenheid en onrust zou leiden, was de Nutsvisie hierop juist dat onderwijs deze gevaren juist zou bestrijden.¹⁰⁶ De ontbrekende aandacht hiervoor lijkt erop te wijzen dat de schoolopzieners zich bij de visie aansloten en dat onder hen een dergelijke angst niet leefde.

De selectie- en allocatiefunctie die het onderwijs vervulde, was erop gericht om bestaande verschillen tussen klassen in de samenleving te behouden. Hoewel meisjes ook een bepaalde rol toegekend werd, blijkt uit de rapporten dat het onderwijs hierin niet per definitie een grote rol hoefde te spelen. In de rapporten komen de standsverschillen naar voren als natuurlijk. Er werd vaak verwezen naar de “aard” van de kinderen. Ook in de Nutsvisie was de sociale rangorde natuurlijk, in de zin dat die door God opgelegd was. De verstandsonwikkeling waarvoor door het Nut en in de rapporten gepleit werd, werd in de praktijk duidelijk aan banden gelegd: Voor het onderwijs voor lagere klassen bleek al té wetenschappelijk onderwijs ongewenst en ook voor meisjes was het acceptabel als het onderwijs zich meer op huiselijke taken en zedelijke opvoeding richtte dan op verstandsonwikkeling.

¹⁰⁵ Nationaal Archief, Rijkschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1841).

¹⁰⁶ Louvenberg en van der Wouw, *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij*, 56.

KWALIFICATIE: BURGERSVAARDIGHEDEN

De vraag welke vaardigheden leerlingen moesten leren op school, kreeg door het idee van standenmaatschappij een andere inhoud. De verschillende standen vergden verschillende vormen van onderwijs. Voor de lagere standen richtte het onderwijs zich met name op de opvoeding, voor de hogere standen was de kennisoverdracht belangrijker.¹⁰⁷ Het lager onderwijs was volgens het Nut bedoeld voor kinderen van alle standen. Voor kinderen van hogere standen was het een opstapje naar vervolgonderwijs, terwijl het voor arbeiders- en boerenkinderen hun eindonderwijs was. Deze kinderen hadden geen specifieke vaardigheden nodig voor de arbeidsmarkt – hoewel de denkbeelden hierover langzamerhand veranderden in de tweede helft van de negentiende eeuw.

In de Nutsvisie op het onderwijs waren de vaardigheden die kinderen in het lager onderwijs mee moesten krijgen dus de vaardigheden die zij in hun hoedanigheid als burger nodig hadden. Deze noodzakelijke vaardigheden bestonden allereerst uit het verstaan van de taal van het land en het schriftelijk over kunnen brengen van gedachten. Om je eigen zaken te regelen, was ook enige kennis van rekenen nodig. Tot slot was het noodzakelijk om de Grondwet van het eigen land te kennen.¹⁰⁸ Op dit laatste punt, het leren van de grondwet, kan heel kort worden in gegaan: Hier werd in de rapporten niet over gesproken. Omdat sommige schoolopzieners beschreven wat de leerlingen deden op het tijdstip van schoolbezoek, kan gesteld worden dat dit onderwerp in het onderwijs vrijwel geen aandacht kreeg. De schoolopzieners voelden zich schijnbaar ook niet geroepen om het behandelen van de grondwet te bevorderen.

4.1 DE NEDERLANDSE TAAL: LEZEN, SCHRIJVEN EN UITSPRAAK

Het beheersen van de Nederlandse taal was noodzakelijk voor burgers, omdat alleen dan “de lessen van de Verlichting, de godsdienst, maar ook de bevelen van de overheid worden verstaan.”¹⁰⁹ Zeker voor de laagste klasse was het Nederlands echter een onbekende taal, en het verspreiden van Nederlands bleef tot ver in de negentiende eeuw een issue, temeer daar zelfs niet alle onderwijzers het Nederlands beheersten.¹¹⁰ Het aanleren van de Nederlandse taal begon dus op het meest basale niveau: Het leren spreken van de taal. Veel leerlingen spraken geen Nederlands, maar een lokaal dialect: “Bij het onderwijs in het lezen wordt meer en meer werk van eene goede uitspraak en van woordverklaringen. Dit laatste wordt te meer noodzakelijk geacht, daar voor de meeste kinderen ten platten lande het Nederduitsch eene bijna geheel vreemde taal is.”¹¹¹

¹⁰⁷ Noordam, ‘De ‘christelijke en maatschappelijke deugden’, 296.

¹⁰⁸ Dodde, *Een onderwijsrapport*, 12.

¹⁰⁹ Knippenberg, de Pater, *De eenwording van Nederland*, 136.

¹¹⁰ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 106.

¹¹¹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1849-1850*, 59.

Naast dit basale begripsniveau, viel het onderwijs in Nederlands uiteen in leren lezen, schrijven en uitspraak. Wat het lezen betreft, werd in de rapporten steevast de nadruk gelegd op het belang van begrijpend lezen, in plaats van op het enkel werktuigelijk lezen: “Er werd niet genoeg gezorgd dat de leerling het gelezene goed opvat en helder begrijpt,”¹¹² “en ook in deze klasse werd klaarblijkelijk veel werk gemaakt van den toon zoowel als van het verstand van het gelezene.”¹¹³ Bij het schrijven lag de nadruk sterker op het werktuigelijke. Zo wordt in de rapporten vaak gesproken over “fraai schrijven” en “schoonschrijven.” Bovendien was het meest voorkomende kritiekpunt dat leerlingen te lang door bleven schrijven op de lei, in plaats van op papier.

Bij het lezen was de toon van het voorlezen ook belangrijk. Dit betrof zowel de uitspraak als het volume waarop voorgelezen werd. De aandacht voor uitspraak uitte zich in de schoolrapporten vooral in negatieve aandacht voor dialecten: “In de uitspraak der moedertaal komt de plaatselijke tongval sterk uit; hiertegen zijn wel geene middelen aan te wenden, waarvan men zich eenig gunstig gevolg mag beloven.”¹¹⁴ Het pessimisme dat hier doorklinkt, leefde niet onder alle opzieners, zoals in het volgende citaat over “den Frieschen tongval” duidelijk wordt: “Het lezen, schoon hier en daar, vooral in de scholen der oudere onderwijzers, de uitspraak nog te veel het eigenaardige van den Frieschen tongval behoudt, en de leestoon nog te slepend en onwelluidend is, kan over het algemeen voldoende worden genoemd.”¹¹⁵ Het Fries was zonder twijfel het meest gehekeld dialect.¹¹⁶ Dit kwam in het grootste gedeelte van de rapport naar voren in opmerkingen als “Het lezen blijft op sommige plaatsen nog stootend en op eenen dreunenden of zingenden toon.”¹¹⁷ Maar ook bijvoorbeeld bij gemeenten op de grens met Duitsland speelde deze kwestie: “Op vele scholen is het [lezen] onnatuurlijk en onnaauwkeurig, terwijl in vele gemeenten op Pruissische grenzen de Hoogduitsche tongval zich teveel doet merken.”¹¹⁸

Opvallend is dat de aandacht verder lijkt te gaan dan het zich verstaanbaar kunnen maken in het Nederlands. Het belang lag dus niet alleen in het kunnen communiceren in één taal. De juiste uitspraak had allereerst te maken met intonatie, zoals blijkt uit het bovenstaande commentaar op de uitspraak van Friese kinderen (“stootend, dreunenden, zingenden toon”). Daarnaast werd regelmatig gewezen op het feit dat het volume niet te zacht moet zijn: “In de laagste klassen las men met veel te zachte stemmen.”¹¹⁹ Te hard was echter ook niet goed (hoewel hierover slechts een enkele keer melding wordt gemaakt): “Over het lezen in koor zijn de gevoelens uiteenloopende; sommige

¹¹² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1862-1863*, 67.

¹¹³ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1841).

¹¹⁴ Idem, district 9 (1850).

¹¹⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854-1855*, 68.

¹¹⁶ NB: Omdat het Fries toentertijd nog niet erkend was als taal, wordt hier naar het Fries gerefereerd als dialect.

¹¹⁷ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1848-1849*, 117.

¹¹⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1859-1860*, 127.

¹¹⁹ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1844).

schoolopzieneren zijn er tegen, omdat de kinderen ligt een schreeuwenden, onnatuurlijken toon aannemen.”¹²⁰ In deze aandacht voor de uitspraak, die verder ging dan het verstaanbaar maken, wordt wederom duidelijk hoe centraal de zedelijke opvoeding stond in het negentiende-eeuwse onderwijs. Taalbeschaving werd namelijk gekoppeld aan innerlijke beschaving. Lenders verwoordt het eigenlijke karakter van het taalonderwijs treffend: “Volksklassen werd een taalnorm voorgehouden, die haar eigen taalgebruik als gebrekkig en onbeschaafd bestempelde.”¹²¹

Een vergelijkbare koppeling met innerlijke beschaving werd gemaakt bij het zangonderwijs. Dit zangonderwijs kreeg in de rapporten bijzonder veel aandacht. Hierbij werd ook expliciet verwezen naar de zedelijke invloed van zangkunst: “In deze provincie wordt meer en meer werk gemaakt van het onderwijs in den zang, waarvan de heilzame invloed op het kinderlijk gemoed niet te ontkennen is.”¹²² Het doel van deze lessen was daarnaast vergelijkbaar met de Nederlandse taal die het lokale dialect moest vervangen: “De inspecteur koestert de verwachting, dat het hier en daar nog smakeloos volksgezang door invloed der school verbeterd en veredeld zal worden.”¹²³ Hieruit blijkt in ieder geval dat de (burger)vaardigheden die leerlingen moesten beheersen niet los te koppelen zijn van het zedelijke aspect van het lager onderwijs. Het bevorderen van de natiestaat en het burgerlijk beschavingsoffensief waren, in ieder geval in het onderwijs, met elkaar verweven.

4.2 REKENEN

Het vak rekenen was voor elke leerling noodzakelijk, omdat dit hun in staat zou stellen om zijn of haar eigen zaken te behartigen¹²⁴ Omdat het economische aspect van burgerschap hier centraal staat, kan het rekenonderwijs gezien worden als een concrete invulling van de pijler economische welvaart. Deze welvaart zou bereikt worden als elke burger naar zijn eigen welvaart zou streven. Het nationale belang was dus gediend bij het aanbieden van het vak rekenen op de basisschool. Rekenen was ook voor meisjes belangrijk, zoals blijkt uit het volgende commentaar in een onderwijsrapport: “Aan de meisjesscholen ging het onderwijs in het rekenen nog niet zoo vooruit als wenschelijk ware.”¹²⁵ Het was dus inderdaad een vaardigheid die elke burger, ongeacht zijn of haar toekomstige werkzaamheden, moest beheersen.

Dat het vak praktische waarde had, blijkt duidelijk uit de rapporten: “Meer rekenen uit het hoofd, om alzoo dat belangrijke leervak meer dienstbaar te maken aan de opscherping des oordeels en

¹²⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1860-1861*, 89.

¹²¹ J. Lenders, *De Burger en de Volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, Nederland 1780-1950* (Nijmegen: Igitur, 1988), 214, 38.

¹²² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1845*, 45.

¹²³ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1859-1860*, 125.

¹²⁴ Dodde, *Een onderwijsrapport*, 12.

¹²⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 65.

aan het maatschappelijk leven.”¹²⁶ Sporadisch wordt gesproken over de “vormende functie”¹²⁷ van rekenen, maar in het algemeen werd verwacht dat de toepassing centraal stond bij dit vak, zoals blijkt uit het volgende commentaar: “Over het algemeen wordt het rekenen nog te weinig op het dagelijksch leven toepasselijk gemaakt.”¹²⁸ Het belang van de toepassing bleek ook uit de complimenten: “Het onderwijs in het rekenen is op onderscheidene scholen merkkelijk verbeterd door oefeningen in het rekenen uit het hoofd en de meer praktische rigting, welke aan dit onderwijs wordt gegeven.”¹²⁹ De theorie was alleen van belang, als deze in dienst stond van de praktische toepassing: “Bij het rekenen wordt gewoonlijk van de theoretische regels geen verder gebruik gemaakt, dan voor praktische oplossingen noodzakelijk is.”¹³⁰ In de rapporten werd met name gehamerd op het feit dat er niet genoeg aandacht besteed werd aan het uit het hoofd rekenen: “Opnieuw werd ik erin bevestigd dat het leervak uithoofde van deszelfs moeilijkheid, een der gebrekkigste op onze lagere scholen is en, tenminste in mijn district, allerwege behartiging verdient.”¹³¹ Rekenen uit het hoofd werd gezien als een oefening die het nadenken stimuleerde: “Dit nadenken wordt opgewekt door het ondervragen over het gelezen en de oefeningen in het rekenen uit het hoofd.”¹³²

De kwalificatiefunctie van het lager onderwijs betrof dus de vaardigheden die de leerlingen als burger van de Nederlandse staat nodig hadden. Volgens de Nutsvisie was dit het beheersen van de Nederlandse taal, het rekenen en kennis over de grondwet. Kennis over de grondwet kwam niet aan de orde in de rapporten. Het vak rekenen stond duidelijk in het teken van het dagelijks leven en de praktische toepassing. Door dit vak te koppelen aan het nastreven van individuele, en daarmee ook de nationale welvaart, kan dit beschouwd worden als een vaardigheid die voor elke burger noodzakelijk is. Het geven van Nederlandse taal stond echter veel duidelijker in het teken van burgerschap. De invalshoek van dit vak was niet slechts praktisch van aard: Het draaide om meer dan het in staat zijn de Nederlandse taal te kunnen begrijpen en je hierin te kunnen uitdrukken. Deze taalvaardigheden liepen over in het je kunnen uitdrukken in *beschaafd* Nederlands, waardoor we ons wederom bevinden op het terrein van het beschavingsoffensief en de socialisatiefunctie van onderwijs.

¹²⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1853-1854*, 86.

¹²⁷ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854-1855*, 63.

¹²⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1848-1849*, 118.

¹²⁹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1849-1850*, 59.

¹³⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1847*, 57.

¹³¹ Nationaal Archief, Rijkschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1842).

¹³² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1849-1850*, 57.

DEEL TWEE: HET KARAKTER VAN HET OPENBAAR ONDERWIJS EN
DE INVLOED VAN POLITIEKE WIJZIGINGEN

DE OPENBARE SCHOOL ALS KAMELEON

In de periode 1836-1863 vonden een aantal wetswijzigingen plaats met betrekking tot het onderwijs. De wijzigingen hingen samen met het debat over het openbare onderwijs en het karakter van dit onderwijs. In het tweede gedeelte van deze scriptie wordt gekeken in hoeverre er een relatie bestaat tussen de wetswijzigingen en de inhoud van de school- en onderwijsrapporten. Hiervoor worden vergelijkingen gemaakt tussen de rapporten voor en na de betreffende wetswijzigingen. De beginsituatie wordt hierbij bepaald door de schoolwet van 1806. Deze schoolwet wordt daarom ook besproken. De wet van 1806 werd allereerst aangevuld door het K.B. van 1842, waardoor openbare scholen de “confessionele kleur van hun omgeving” mochten aannemen. In dit hoofdstuk staan dit besluit en het idee van de openbare school als kameleon centraal.

5.1 SCHOOLWET 1806

In 1795 vond de Bataafse revolutie plaats in Nederland, waardoor Nederland voor het eerst in haar geschiedenis een eenheidsstaat werd. Na een tweede staatsgreep in 1798, waarbij de macht in handen kwam van de voorstanders van de eenheidsstaat, kreeg de Bataafse Republiek een grondwet. Op basis van deze grondwet werd de eerste schoolwet in 1801 vastgesteld. Deze wet werd op zeer korte termijn weer gewijzigd (in 1803 en in 1806). De schoolwet van 1806 heeft ruim vijftig jaar standgehouden. Met het ontstaan van deze eerste schoolwetten ging de overheid een bepalende rol spelen in de vorming van een onderwijsstelsel. Tot dat moment werd het onderwijs op lokaal niveau en door particuliere instanties vormgegeven. Het Nut had een grote invloed op de eerste onderwijswetten. In 1796 publiceerde het een rapport, *Algemeene Denkbeelden over het nationaal onderwijs*, waarvan de ideeën duidelijk terug te vinden zijn in de eerste schoolwetten.¹³³ De Nutvisie op het onderwijs is in het eerste deel van deze scriptie aan de orde gekomen: Het Nut zag het volksonderwijs als de sleutel tot vorming van goede staatsburgers en uiteindelijk tot een betere maatschappij.¹³⁴ Het bepleitte daarom nationale scholen, waar alle kinderen heen gingen en die door de overheid gefinancierd werden.¹³⁵

Het advies van het Nut over een nationale school werd echter niet overgenomen: In de wetgeving werd een onderscheid gemaakt tussen door de overheid bekostigde openbare scholen en bijzondere scholen, die ofwel door diaconieën, weeshuizen of 't Nut (eerste klasse), ofwel door particuliere personen (tweede klasse) onderhouden werden. Voor het stichten van bijzondere scholen moest een vergunning verkregen worden van de overheid. Het idee leefde dat dit onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs van tijdelijke aard was en dat op de lange termijn alleen het openbare

¹³³ Dodde, *Een onderwijsrapport*, 48, 49.

¹³⁴ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 191.

¹³⁵ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 96.

onderwijs over zou blijven.¹³⁶ Eenmaal werd een dergelijke overtuiging ook in een schoolrapport uitgesproken, bij een beoordeling van een bijzondere school der tweede klasse: “Een onzindelijk en slecht schoolgebouw, versletene schoolmeubelen, gebrek aan de noodige hulpmiddelen tot het onderwijs, onoordeelkundige leerwijze van geringe vorderingen kenmerken dit overblijfsel der vroegere schoolverordeningen.”¹³⁷

De overige aanbevelingen van het Nut, met name met betrekking tot de inhoud van het onderwijs en didactiek, werden grotendeels overgenomen. De schoolwet van 1806 stelde dat het doel van het onderwijs was “dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld en zij zelve opgeleid worden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden”. Hiertoe werden de vakken lezen, schrijven, rekenen en Nederlands voorgeschreven. Dit zijn de vakken waarvan in het vorige hoofdstuk duidelijk geworden is dat zij vaardigheden aanleren die volgens het Nut noodzakelijk waren voor alle burgers. In de praktijk kreeg het lezen de meeste aandacht.¹³⁸ Uit de formulering “maatschappelijke en christelijke deugden” blijkt dat het christendom een belangrijke rol speelde in het karakter van het openbare onderwijs. Zo werd de Bijbelse geschiedenis gebruikt om kinderen zedelijk op te voeden.¹³⁹ Godsdienstonderwijs werd begrensd door een verbod op leerstellig onderwijs, zodat het christendom een verbindende factor voor de natie kon zijn. Leerstellig onderwijs mocht enkel buiten de reguliere schooltijden gegeven worden.

Ook zijn didactische bepalingen opgenomen in de wetgeving. Het onderwijs moest klassikaal zijn, de nadruk moest liggen op het verklaren van stof, en er stonden bepaalde aanwijzingen over het straffen en belonen van leerlingen in de wet.¹⁴⁰ Door de verantwoordelijke minister werd een lijst met te gebruiken boeken opgesteld, “die geen twist en tweedracht zouden kunnen aanwakkeren, maar juist wel boeken, die (...) de vaderlandsliefde opwekken.”¹⁴¹ Overigens waren onderwijzers vrij om hiervan af te wijken – wat zij dan ook veelvuldig deden.¹⁴² Onderwijzers moesten voortaan een examen afleggen en het aanstellen van onderwijzers moest goedgekeurd worden door onder andere het schooltoezicht (de zogenaamde autorisatieregeling). Daarnaast waren de schoolopzieners, die door de staat aangesteld werden, vanaf de schoolwet van 1801 verantwoordelijk voor het toezicht op de uitvoering van de wetgeving. Zij zagen schoolbezoeken hierbij als hun voornaamste opdracht: openbare scholen en bijzondere scholen van de tweede klasse kregen minimaal een jaarlijks bezoek.

¹³⁶ S. Stokman, *Het onderwijsmonopolie van de Staat in de Noordelijke Nederlanden (1813-1830)* (Leuven, 1942), vanaf 15.

¹³⁷ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1840).

¹³⁸ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 103.

¹³⁹ Idem, 104.

¹⁴⁰ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 99-101. Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 23.

¹⁴¹ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 97.

¹⁴² Dodde, “Een speurtocht naar samenhang”, 170.

De besturen van scholen van de eerste klasse, die door diaconieën, weeshuizen of het Nut in stand werden gehouden, rapporteerden zelf over de stand van zaken op hun school.¹⁴³

5.1.1 REACTIES OP DE WET VAN 1806

Aanvankelijke georganiseerde tegenstanders van de schoolwet van 1806 waren de Gereformeerde Kerk, die bang was voor “godsdienstloze scholen”, en de lagere overheden, die hun zeggenschap over het onderwijs grotendeels verloren door de wet. Desondanks stemden ze in met de wet, uit angst voor een dreigend ingrijpen van Napoleon in het Nederlandse staatsbestel. In dat geval zou het onderwijsstelsel waarschijnlijk naar het Franse voorbeeld ingericht worden. Toen Napoleon uiteindelijk zijn broer Lodewijk tot koning benoemde, bleef de onderwijswet ongewijzigd. Na afloop van de Franse bezetting in 1813 namen de aanvankelijke tegenstanders van de schoolwet van 1806 niet het initiatief om alsnog tegen de wet in opstand te komen en kon er dus een begin gemaakt worden aan de uitvoering hiervan.¹⁴⁴ Na 1813 zorgden met name de werkzaamheden van de schoolopzieners ervoor dat onder andere de eerder beschreven didactische hervormingen doorgevoerd werden.¹⁴⁵

Over de schoolwet van 1806 en de reacties hierop is enige verdeeldheid onder historici. De meest ongecompliceerde stelling is dat iedereen in eerste instantie tevreden was met de schoolwet.¹⁴⁶ Dit is een ongenueanceerde conclusie die voorbij gaat aan de tegenstand die er wel degelijk was, maar niet direct tot uiting gebracht werd. Boekholt en De Booy stellen dat de uitvoering van de eerste schoolwetten direct leidden tot een kloof tussen de zeden van grote delen van de bevolking en de Verlichte ideeën van de burgerij: Ouders wilden bijvoorbeeld eenvoudigweg dat hun kinderen onderwijs kregen uit de boekjes die zij vroeger ook gebruikt hadden.¹⁴⁷ Boekholt en De Booy bestempelen de periode 1815 tot 1860 als de “eerste fase van de schoolstrijd”, omdat er in deze periode gedebatteerd werd over het recht om scholen te mogen stichten.¹⁴⁸ Hiertegenover stelt Noordam dat het misleidend is om deze term te gebruiken voor de periode voor 1830.¹⁴⁹ De term “eerste fase van de schoolstrijd” is bij Van der Giezen voorbehouden aan de periode 1795-1806, toen het debat over de eerste schoolwetten plaatsvond – de term verwijst voor hem dus naar een geheel

¹⁴³ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 150.

¹⁴⁴ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 102.

¹⁴⁵ Idem, 102.

¹⁴⁶ J. M. Thurlings, *Van wie is de school? : Het bijzonder onderwijs in een veranderende wereld* (Nijmegen: Valkhof Pers, 1998).

¹⁴⁷ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 132.

¹⁴⁸ Idem, 136.

¹⁴⁹ Noordam, ‘De ‘christelijke en maatschappelijke deugden’’, 302.

ander fenomeen.¹⁵⁰ De verschillende auteurs zijn het er echter wel over eens dat de grootschalige ontevredenheid pas na 1830 ontstond.¹⁵¹

De eerste omvangrijke ontevredenheid over de schoolwet van 1806 ontstond eind jaren 1820 onder het katholieke bevolkingsdeel. Hoewel er gesproken werd over een algemeen christendom op openbare scholen, had het onderwijs een Verlicht protestants karakter – en daar waren de katholieken niet blij mee. Een aanwijzing dat het klimaat rond 1830 veranderde, is het feit dat toen de eerste particuliere pedagogische tijdschriften op de markt kwamen. Deze namen in sommige gevallen hele andere standpunten in dan de overheid. Dit wijst erop dat er een markt was voor deze alternatieve visies op onderwijs. De tijdschriften boden een kans om deze visies landelijk te verspreiden.¹⁵² Tussen 1828 en 1830 leidde een aantal voorgenomen onderwijshervormingen van Willem I ervoor dat deze sluimerende onvrede veranderde in een golf van protest. Het effect van dit protest was een Koninklijk Besluit in 1830, waarin tegemoetgekomen werd aan de wensen van de katholieken. Hierin stond dat het lokale gezag mag beslissen over het al dan niet stichten van een school en het onderwijs niet aanstootgevend mag zijn.¹⁵³ Ook werd de autorisatieregel aangepast. Deze regel hield in dat onderwijzers een examen moesten afleggen en hun aanstelling goedgekeurd moest worden. Katholieken beschouwden dit als een “anti-paapse” maatregel, omdat hierdoor het aanstellen van katholieke onderwijzers tegengehouden kon worden, zelfs als zij een rang bezaten.¹⁵⁴ In protestantse kringen gaven de afscheidingsbeweging van 1834 en het ontstaan van de Reveilbeweging een impuls aan de orthodox protestantse wensen ten aanzien van het onderwijs.¹⁵⁵

De ontevredenheid ontwikkelde zich in de jaren 1830 nog niet tot een grootschalige tegenbeweging en ook kan niet gesteld worden dat er onder het katholieke en protestantse bevolkingsdeel een eenduidige opinie heerste over het onderwijs, laat staan dat er al sprake was van een strijd voor onderwijsvrijheid.¹⁵⁶

¹⁵⁰ A. van der Giezen, *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland (1795-1806)* (Assen: Van Gorcum, 1937).

¹⁵¹ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 140. De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 253.

¹⁵² De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 198.

¹⁵³ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 191.

¹⁵⁴ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 29.

¹⁵⁵ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 28. Blom, Lamberts, *Geschiedenis van de Nederlanden*, 322.

¹⁵⁶ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 193. De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 253. J.F.A. Braster, “Het openbaar onderwijs als kameleon. Over Christelijke en Maatschappelijke Deugden en het nationale onderwijsbeleid in Nederland, 1801-1920.,” in *Tot Burgerschap En Deugd. Volksopvoeding in De Negentiende Eeuw*, ed. N. Bakker, R. Dekker, and A. Janssens (Hilversum: Verloren, 2006), 127.

5.2 KONINKLIJK BESLUIT 1842

De afscheiding van België in 1839 werd mede veroorzaakt door onvrede over het gecentraliseerde onderwijs.¹⁵⁷ Tegelijkertijd was de afscheiding, dankzij het hierop volgende debat over een nieuwe grondwet, een belangrijke katalysator voor de overgang van ontevredenheid over het onderwijs naar onrust. Vanuit katholieke kringen werd aangedrongen op een fundamentele discussie over het onderwijs. De regering nodigde kerkelijke leiders uit om hun bezwaren tegen het openbaar onderwijs kenbaar te maken en stelde vervolgens een commissie in om deze klachten te onderzoeken. Deze commissie kwam, mede dankzij haar diverse samenstelling, niet tot een eensluidende conclusie. Een deel van de commissie was van mening dat katholieken de vrijheid moesten krijgen om hun eigen scholen op te richten; een ander deel bleef pleiten voor de openbare school met het algemene christelijke karakter.¹⁵⁸ Op basis van deze uiteenlopende adviezen vaardigde koning Willem II in 1842 een Koninklijk Besluit (K.B.) uit. De essentie van dit besluit was dat de openbare school als een kameleon de (confessionele) kleur van haar omgeving moest aannemen.¹⁵⁹

Het K.B. is een breuk met de onderwijspolitiek van Willem I, waarin geprobeerd werd door taalpolitiek en een algemeen christendom de eenheid van de natie te bevorderen. Deze aanpassing was een “uiterste poging om via compromissen de wet van 1806 te behouden.”¹⁶⁰ De noodzaak van dit compromis was en is omstreden. De verdedigers van de wet van 1806 waren (uiteraard) kritisch op het K.B.: Zij vonden verandering onnodig. Het Nut was een van deze verdedigers, naast de schoolopzieners en de leiding van de Nederlands Hervormde kerk.¹⁶¹ Ook historicus I. de Haan ziet het K.B. als een poging om te voorkomen dat er algemene ontevredenheid zou ontstaan onder het katholieke bevolkingsdeel, in plaats van als een oplossing voor een concreet probleem betreffende het onderwijsstelsel.¹⁶²

Kort samengevat eiste het K.B. dat bij de vervulling van vacatures rekening gehouden werd met de godsdienstige gezindheid van de inwoners van de betreffende gemeente. De onafhankelijkheid van schoolopzieners werd ingeperkt, door ze voor maximaal zes jaar te benoemen. Ook bij deze benoemingen moest rekening gehouden worden met de confessionele achtergrond van de schoolopziener en de inwoners van een gemeente. De kerk kreeg middelen om invloed uit te oefenen op het onderwijs: Scholen moesten verplicht inzage geven in het gebruikte lesmateriaal. Op basis van

¹⁵⁷ Van der Giezen, *De eerste fase van de schoolstrijd*, 32, 33.

¹⁵⁸ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 142, 143.

¹⁵⁹ H. Leune, "Onderwijs en Maatschappelijke verandering; Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland," in *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat*, ed. P. Boekholt, et al. (Assen: Koninklijke van Gorcum, 2002), 19.

¹⁶⁰ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 189, 241.

¹⁶¹ C. V. Lafeber, *Een begenadigd docent wordt geboren, niet gemaakt : Een vrijmoedig geschreven Geschiedenis van het Nederlandse volksonderwijs in de 19e eeuw* (Goirle: Lafeber, 2005), 153. De Haan, 'Het onderwijs in de Grondwet', 195.

¹⁶² De Haan, 'Het onderwijs in de Grondwet', 189-193.

ontvangen klachten van kerken, kon de provincie vervolgens besluiten om bepaalde boeken te verbieden in het betreffende gebied.¹⁶³ Wanneer het lokale gezag de oprichting van een school niet toestond, kon men zich vanaf nu richten tot de provinciale commissie, die dit besluit teniet kon doen.¹⁶⁴ Het K.B. wekt de verwachting dat schoolopzieners een soepelere houding zullen aannemen ten opzichte van het godsdienstige karakter van een openbare school. Openbare scholen in een grotendeels protestants gebied, zouden een protestants karakter kunnen aannemen, terwijl scholen in grotendeels katholiek gebied een katholiek karakter konden aannemen.

Door sommige auteurs wordt beweerd dat het K.B. geen daadwerkelijke breuk is met de situatie voor 1842, omdat het “kameleonprincipe” al langer nageleefd werd door schoolopzieners. Lafeber zegt hierover het volgende: “Regering en schoolopzieners waren bij de uitvoering van de wet zelf zo verstandig dat zij – al lang vóór het K.B. van 1842, toen het voorgeschreven werd – een openbare school toestonden de kleur van haar omgeving te laten aannemen.”¹⁶⁵ Zo zouden illegale scholen in heterogene gebieden, zowel door gemeenten als door schoolopzieners, oogluikend toegestaan zijn. Hierover was uiteraard niets terug te vinden in de verslagen van het schooltoezicht. (In dat geval zou er geen sprake van “oogluikend toestaan” zijn.)¹⁶⁶ Boekholt en De Booy wijzen er echter met nadruk op dat er met name in de meer heterogene gebieden wel degelijk ontevredenheid was onder de katholieken en dat het oprichten van eigen scholen door de overheid op gemeentelijk niveau, zeker na de schoolwet van 1806, vaak tegengewerkt werd.¹⁶⁷ Om uitsluitsel te geven in deze discussie (over het al dan niet tegenwerken van bijzondere scholen) zijn de school- en onderwijsrapporten niet de juiste bron, maar wel kan het een en ander gezegd worden over de werkwijze van de schoolopzieners.

5.3 CONTINUÏTEIT EN VERANDERINGEN

De veranderingen werden door de schoolopzieners zelf niet als ingrijpend ervaren, zoals blijkt uit het rapport over 1842: “Ook andere punten van het besluit (...) zijn in 1842 reeds grotendeels kunnen worden in werking gebragt, hetgeen weinig moeite heeft opgeleverd.”¹⁶⁸ In het verslag van schoolopziener Oomen kwam eenzelfde geluid naar voren: “Het afgelopen schooljaar, was rijk in nieuwe tot de scholen betrekkelijke verordeningen, als zoo vele uitsluitsels van het Koninklijk Besluit van den 2 januari 1842. Derzelven resultaten tot hiertoe beneden veler verwachting gebleven, kunnen wel nergens zoo eensklaps tevoorschijn treden en waren in dit district wel allerminst in het oogvallend, waar geene botsing of wrijving bestond, en het wegnemingsmiddel dus geene stof tot werking

¹⁶³ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 197. De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 241.

¹⁶⁴ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 143.

¹⁶⁵ Lafeber, *Een begenadigd docent*, 121.

¹⁶⁶ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 189.

¹⁶⁷ Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 133.

¹⁶⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1842*, 20.

aantrof.”¹⁶⁹ Hij sprak de verwachting uit dat het K.B. landelijk niet tot onmiddellijke veranderingen zou leiden. Voor zijn eigen district was er geen noodzaak voor dergelijke veranderingen, omdat de problemen waar het besluit op inspeelde daar niet voorkwamen.

Een vergelijking van de rapporten voor en na 1842 leert ons ook dat het besluit weinig invloed heeft gehad op de manier waarop scholen beoordeeld werden. In de onderwijsrapporten werd zowel voor als na 1842 vrijwel geen melding gemaakt van problemen omtrent het christelijke karakter van het onderwijs. Als er van uitgegaan wordt dat dergelijke problemen zich vooral lokaal voordeden, is dit logisch. De onderwijsrapporten vermelden immers met name de grote lijnen van de stand van zaken in de verschillende provincies. In de schoolrapporten kwam het onderwerp vaker aan bod. Uit de schoolrapporten valt een vrij goed beeld te vormen van de rol die godsdienst in de dagelijkse gang van zaken speelde. Regelmatig werd beschreven dat de schooldag begonnen en afgesloten werd met gebed, zang en soms ook het lezen uit de bijbel: “Met het zingen van een vers uit de psalmen en een uit het 83e gezang en vervolgens met dankzegging wordt besloten. Er heerschte eene loflijk stilte.”¹⁷⁰ In de periode voor en na 1842 werd in gelijke mate melding gemaakt van dergelijke gebeurtenissen met een christelijk karakter. Wel bewerkstelligde het besluit veranderingen in de samenstelling van het schoolopzienaarscorps en de samenstelling van gemeentelijke onderwijscommissies. Ook voor 1842 waren er katholieke schoolopzienaars, maar zij waren sterk in de minderheid. Na 1842 nam het aantal katholieke schoolopzienaars langzaam toe, hoewel er nog steeds geen sprake is van evenredige vertegenwoordiging.¹⁷¹

5.3.1 HET KAMELEONPRINCIPE

Ook het te werk gaan volgens het “kameleonprincipe” was de schoolopzienaars voor 1842 niet vreemd. De beoordeling of bepaalde zaken gepast waren, werd zowel voor als na 1842 beïnvloed door de samenstelling van de klas. In 1841 werd bijvoorbeeld het volgende in een rapport vermeld: “Hier vond ik den onderwijzer bezig met het lezen van de bijbel, er waren alleen protestantsche kinderen aanwezig.”¹⁷² Ook na 1842 werd een dergelijk argument nog gebruikt – wat toen geheel in overeenstemming was met het K.B.: “Men voegde erbij, dat ook de Vragen éénmaal ’s weeks, overhoord worden van diegene, die dan naar de Cathechisatie gaan. Roomsche kinderen zijn hier niet.”¹⁷³ Het is lastig aan de hand van enkele van deze opmerkingen te concluderen dat de samenstelling van de klas voor schoolopzienaars in het algemeen meespeelde in hun afweging. Het

¹⁶⁹ Brabants Historisch Informatiecentrum, Verslagen van schoolopzienaars, district 6 (1843).

¹⁷⁰ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1841). Zie ook idem, district 4 (1844).

¹⁷¹ Dodde, *’Een speurtocht naar samenhang’*, 123-125. Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 103.

¹⁷² Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1841).

¹⁷³ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1845).

gebruiken van dit argument in de rapporten, die naar de provinciale commissie gestuurd werden, wijst er echter wel op dat dit als een legitiem argument beschouwd werd.

Ondanks het hanteren van dit kameleonprincipe bleef het verbod op leerstellig onderwijs intact. Uit de volgende opmerking blijkt dat het geen verschil maakte als er alleen maar kinderen van protestantse of katholieke achtergrond aanwezig waren: “Ik heb aan het verlangen van Zijne Eerwaarde voldaan, met aanmating aan den onderwijzer om het godsdienstig, geschied, en zedekundig onderwijs voor de protestantsche kinderen overeenkomstig den geest der bestaande bepalingen te behouden”. Het “verlangen van Zijne Eerwaarde”, een verzoek van de pastoor, was het gebruik van een voorgeschreven boek over de Bijbelse geschiedenis niet te verbieden. Het lezen van dit boek was door hemzelf wel verboden voor de katholieke kinderen. Zij verlieten daarom bij aanvang van de les Bijbelse geschiedenis de klas. De betreffende pastoor zat in de plaatselijke commissie van toezicht en heeft het voorschrijven van dit boekje dus zelf toegestaan – “aangezien het voor de kinderen zijner leeken, genoegzaam was te leeren schrijven en rekenen, en het onderwijs daartoe geene regelrechte betrekking had.”¹⁷⁴ Het is duidelijk dat hij geen boodschap had aan het idee van christendom boven geloofsverdeeldheid. Het wel of niet gebruiken van een bepaalde boek voor Bijbelse geschiedenis was voor hem dus niet het heikele punt: Hij wilde dat “zijn” katholieke kinderen helemaal geen bijbelgeschiedenis kregen. Ondanks dat de katholieke kinderen de klas verlieten tijdens bijbelgeschiedenis, heeft de schoolopziener de onderwijzers verzocht het onderwijs “voor de protestantsche kinderen overeenkomstig den geest der bestaande bepalingen te behouden” – met andere woorden: Het onderwijs mocht geen leerstellig karakter krijgen. Deze anekdote laat ook zien dat er in de jaren 1840 inderdaad niet overal sprake was van een hardvochtige strijd tussen katholieken en protestanten in heterogene gebieden.

5.3.2 HET VERBIEDEN VAN SCHOOLBOEKEN

Het K.B. verschaftte kerken middelen om invloed uit te oefenen op het openbaar onderwijs. Hier werd in sommige gevallen onmiddellijk gebruik van gemaakt. Zo vermeldt een schoolopziener in zijn rapport over 1842 dat de katholieke kerk aandacht besteedde aan de gebruikte schoolboekjes: “Het is mij gebleken, dat de R.C. geestelijken in [verschillende] gemeentes op de boeken naauwlettend acht geven. De door H. Eerw. gemaakte aanmerkingen zijn mij steeds zeer gegrond voorgekomen. Het is evenwel te beklagen, dat zij die, op ongepaste wijze, door de ouders of kinderen, te kennen der onderwijzers doen brengen, zoo toch verleiden de genomene bepalingen niet slechts hare algemeene nuttige bedoelingen maar wordt ook de geest en ontevredenheid en verzetting op nieuw gevoed.”¹⁷⁵

¹⁷⁴ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1841).

¹⁷⁵ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1842).

Volgens deze schoolopziener had de mogelijke inmenging van de kerk dus negatieve gevolgen. Het voedde de ontevredenheid over de school.

De schoolopzieners hadden zelf ook oog voor de gebruikte schoolboeken: “Het verdere gebruik van dit boek heb ik den onderwijzer afgeraden, als voor Roomsche Catholijken veel aanstootelijks hebbend. Hij erkende zulks doch voegde erbij, dat er slechts één Catholijk kind op de school was.”¹⁷⁶ Hoewel dit citaat uit 1843 komt, moet hier niet de conclusie aan verbonden worden dat deze aandacht voor boeken nieuw was. Al vanaf de schoolwet van 1806 bestond er een boekenlijst en werd er dus belang gehecht aan de boeken die op school gebruikt werden. Schoolopziener Wieringhen had bijvoorbeeld ook voor 1842 grote aandacht voor de boeken die op verschillende scholen gebruikt werden.¹⁷⁷ Andere schoolopzieners gingen hier alleen op in als er incidenten speelden. Hiervan zijn twee voorbeelden al aan de orde gekomen, welke beide plaatsvonden na 1842. In de aangehaalde voorbeelden speelde een katholieke geestelijke een belangrijke rol in het incident. De door het K.B. verschaftte mogelijkheden voor kerken om invloed te hebben, lijken dus inderdaad voor enige onrust te zorgen. Hierbij moet wel in het oog gehouden worden dat incidenten omtrent boeken zeer sporadisch aan de orde kwamen in de schoolrapporten. In de onderzochte periode van 1836-1842 werd in de schoolrapporten verder geen melding gemaakt van incidenten.¹⁷⁸

Het K.B., dat een uiterste poging om de schoolwet van 1806 in stand te houden behelsde, leidde er paradoxaal genoeg toe dat een principiële oplossing steeds sterker op de voorgrond kwam te staan. Onderwijzers waren onzeker over wat er precies bedoeld werd met algemeen christelijk onderwijs. Voorstanders van de wet van 1806 waren zeer ontevreden over de wijziging en lieten dit ook merken: Zij verenigden zich en pleitten vanaf 1842 voor hervorming van het Nederlandse onderwijsstelsel. Zo werd bijvoorbeeld het Nederlands Onderwijzers Genootschap opgericht.¹⁷⁹ Vanuit het oogpunt van de schoolopzieners was het besluit echter weinig ingrijpend, zoals zij zelf aangaven. Er is geen breuk te zien tussen de periode voor en na 1842 in de manier waarop schoolopzieners verslag deden van de schoolpraktijk. Er veranderde niets in de frequentie waarin het godsdienstige karakter van de school ter sprake kwam in de rapporten. De gebruikte boeken moesten ook voor 1842 al in de gaten gehouden worden; het enige nieuwe was dat de kerk hier een actieve rol in ging spelen. In de voor deze scriptie bestudeerde schoolrapporten kwam dit echter zelden voor. De kern van het K.B., het “kameleonprincipe”, werd door de schoolopzieners al voor 1842 toegepast. Dit blijkt allereerst uit het feit dat zaken die mogelijk gevoelig waren altijd in context geplaatst werden door te verwijzen naar de gezindheid van de leerlingen op de school. Er bestond dus een kloof tussen de

¹⁷⁶ Idem, district 4 (1843).

¹⁷⁷ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9.

¹⁷⁸ Zie bijvoorbeeld Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 en Brabants Historisch Centrum, Verslagen van schoolopzieners, district 6.

¹⁷⁹ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 195. Boekholt, de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 144.

praktijk van het schooltoezicht en de nationale politiek. Het K.B. van 1842 is geen oplossing geweest voor een bestaand probleem, of een besluit dat daadwerkelijk vormgaf aan het schooltoezicht. Het K.B. gaf een formele basis aan de al bestaande praktijk van het schooltoezicht.

VRIJHEID VAN ONDERWIJS EN DE NEUTRALE OPENBARE SCHOOL

Een principiële oplossing voor het omstreden karakter van openbaar onderwijs kwam tot stand met de grondwetsherziening van 1848. In de loop van de jaren 1840 was het onderwijs een belangrijk onderwerp geworden in het politieke debat: In publicaties, pamfletten en periodieken werd voor hervorming (met name vanuit de katholieke hoek) of behoud (bijvoorbeeld door de Nederlands Hervormden) van het onderwijsstelsel gepleit. Het was ook in deze periode dat de roep om onderwijsvrijheid centraal kwam te staan en de opinie over de schoolwet van 1806 scherper werd.¹⁸⁰ Met de grondwet van 1848 werd het “kameleonprincipe” verruild voor een openbare school, die juist openstond voor iedereen – de neutraliteit zou dus nadrukkelijk op de voorgrond moeten staan.

Wat betreft de onderwijsrapporten, markeert de periode rond 1848 een breukpunt in de vorm: De onderwijsrapporten worden aanmerkelijk langer, op verzoek van de regering.¹⁸¹ Met name tussen de rapporten voor en na 1849 valt een groot verschil te zien in lengte. Er wordt meer aandacht gegeven aan verstrekken van statistieken en de opbouw van het gedeelte over het lagere onderwijs is meer gestructureerd. Zo wordt bijvoorbeeld vanaf 1849 per provincie weergegeven hoeveel leerlingen er naar school gaan, hoeveel openbare, scholen der eerste klasse en scholen der tweede klassen er zijn, en wat de verhouding tussen het aantal jongens en meisjes is. Ook worden een groter aantal verschillende vakken systematisch besproken. Qua aantal opmerkingen met betrekking tot het doel en karakter van het onderwijs is er echter geen verschil tussen de periode voor en na 1848.

6.1 VOOR- EN TEGENSTANDERS VAN DE ONDERWIJSVRIJHEID

Voorstanders van de onderwijsvrijheid, de katholieken en de orthodox-protestanten, leverden sterke kritiek op de nog steeds dienstdoende schoolwet van 1806. Zo zou de overheid dankzij deze wet een monopoliepositie verkregen hebben. Daarnaast stelden zij dat het “kind niet aan de staat, maar aan zijn vader toebehoort”.¹⁸² Bij het interpreteren van deze uitspraak van de voorstanders van onderwijsvrijheid mag niet uit het oog verloren worden dat men indertijd pleitte voor vrijheid om het kind leerstellig onderwijs te laten genieten – en onderwijsvrijheid de kerken in feite hun invloed op het onderwijs teruggaf (en niet de ouders).¹⁸³

De voorstanders van onderwijsvrijheid waren geen homogene groep – verre van dat. De meer radicale voorstanders accepteerden geen inmenging van de overheid, waaronder ook inmenging door middel van schooltoezicht. De minder radicale voorstanders hadden hier geen moeite mee. Een deel van de laatstgenoemde groep pleitte in eerste instantie nog voor openbare gezindtescholen: Openbare

¹⁸⁰ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 197-199.

¹⁸¹ Nationaal Archief, *Verslag over 1847*, 4.

¹⁸² De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 200, 201.

¹⁸³ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 204.

scholen die naar confessionele karakters ingedeeld zijn en waar wel leerstellig onderwijs gegeven mag worden – een radicalere versie van de openbare school volgens het “kameleonprincipe”. Het Rijksschooltoezicht verzette zich tegen dergelijke gezindtescholen.¹⁸⁴

Met de opkomst van de liberalen ging een derde groep voorstanders van onderwijsvrijheid (vanuit niet-godsdienstige argumenten) meespelen in het onderwijsdebat. Het liberalisme stond een samenleving voor waarin de overheid een minder actieve houding aanneemt, er ruimte is voor particulier initiatief en waarin vrijheid van vereniging, godsdienst en onderwijs bestaat. Het grootste deel van de liberalen zag het wel als een taak van de overheid om de aanwezigheid van (openbaar) onderwijs te garanderen. Het voorstaan van onderwijsvrijheid betekende echter voor geen van de genoemde groeperingen (ook niet voor de liberalen), dat zij een pluriforme samenleving wensten: zowel van de katholieken, orthodox-protestanten en protestantse liberalen kan met zekerheid gesteld worden dat zij uiteindelijk hoopten dat onderwijsvrijheid zou leiden tot een triomf van hun eigen geloofsovertuiging.¹⁸⁵

Tegenstanders van de onderwijsvrijheid zagen de roep hierom als een aanval op de staat, wat betrekking heeft op de socialisatiefunctie die aan de school toegeschreven werd. Toen de vrijheid van onderwijs er in 1848 toch kwam, bood minister Schimmelpenninck zijn ontslag aan. In een eerder verslag had hij geschreven dat kinderen op school moesten leren “dat zij geschikt zijn om met elkander om te gaan, dat zij één Opperwezen, één Vaderland en één maatschappelijk belang hebben”.¹⁸⁶ Andere tegenstanders van de onderwijsvrijheid waren een groot deel van de onderwijzers, die zich ook al ontevreden betoonden over het K.B. van 1842, de schoolopziensers en het Nut. Een belangrijk bezwaar voor hen was dat onderwijsvrijheid zou leiden tot verdeeldheid in de natie. Daarbij zouden onderwijzers geheel afhankelijk worden van ouders, waardoor de kwaliteit van het onderwijs mogelijk in het geding komt.¹⁸⁷

6.2 DE GRONDWETSHERZIENING VAN 1848

In 1844 werd een voorstel tot grondwetswijziging, het zogenaamde negenmannenvoorstel, ingediend in de Tweede Kamer. Op voorhand namen de indieners al aan dat het voorstel verworpen zou worden. Thorbecke (een van de negen indieners) gaf aan dat het doel met name was om naar buiten toe duidelijk te maken op welke punten herziening gewenst werd. De grootste veranderingen hadden betrekking op het staatsrecht. Ook met betrekking tot onderwijs werden veranderingen voorgesteld, om de vrijheid van godsdienst te garanderen. Koning Willem II stond echter negatief tegenover een

¹⁸⁴ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 226.

¹⁸⁵ De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 237, 238.

¹⁸⁶ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 201.

¹⁸⁷ De Haan, ‘Het onderwijs in de Grondwet’, 201. De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 203.

grondwetsherziening – pas in 1848 ging hij, onder dreiging van een revolutie, overstag.¹⁸⁸ In de grondwetsherziening van 1848 stond de vrijheid van onderwijs opgenomen in een formulering die tot vandaag de dag grotendeels behouden is: “Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezigt der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid des onderwijzers; het een en ander door de wet te regelen.” Met betrekking tot het openbaar onderwijs werd het volgende opgenomen: “De inrichting van het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, door de wet geregeld. Er wordt overal in het Rijk van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs gegeven.”¹⁸⁹ In de grondwet uit 1848 was dus geen algemeen christelijk karakter van het openbaar onderwijs opgenomen.

6.3 CONTINUÏTEIT EN VERANDERINGEN

Na de grondwetsherziening moesten de wijzigingen verwerkt worden in wetgeving. Dit bleek een moeizaam proces te zijn, waardoor er pas in 1857 een nieuwe schoolwet kwam. Desondanks vonden er wel veranderingen plaats na de grondwetswijziging: Thorbecke vaardigde eind 1849 een circulaire uit waarin hij gemeenten verzocht zich coulant op te stellen met betrekking tot het oprichten van nieuwe scholen.¹⁹⁰ Tot de schoolwet van 1857 veranderde er verder in feite niets. Ook in de rapporten is geen verandering waar te nemen. Godsdienst bleef een vergelijkbare rol spelen. Zo werd bijvoorbeeld nog steeds melding gemaakt van het bidden aan het begin van de les: “Nadat een gebed vrij slecht door een leerling was uitgesproken...”¹⁹¹ en werd het bijbrengen van christelijke zeden nog steeds als belangrijk gezien: “Het Christelijk beginsel, zoo als dat bij de nog bestaande verordeningen bedoeld wordt, lijdt nog wel aan de nadelige gevolgen, die er zijdelings aan zijn toegebracht, maar de onderwijzer stelt zich voor te gaan beproeven, of het zoo in het leven teruggeroepen kan worden, als dat voor die vorming der leerlingen tot alle Christelijke deugden volgens de regels van de paedagogiek, noodzakelijk is.”¹⁹² In dit citaat wordt zelfs ongenoegen uitgesproken over de “zijdelinge wijzigingen”, waarmee hoogst waarschijnlijk het K.B. van 1842 wordt bedoeld, die een negatief effect hebben op pogingen om het christelijk beginsel aan te leren. In ieder geval is uit de rapporten niet merkbaar dat godsdienst een minder grote rol inneemt in het openbare onderwijs of de beoordeling hiervan.

¹⁸⁸ W. De Gelder, *"Dit voorstel nooit!": De Regering en het voorstel van De Negenmannen* (Bilthoven 1987), 21, 69.

¹⁸⁹ Wikisource, *Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden (1848)*. Verkregen op 28-07-2013 via [http://nl.wikisource.org/wiki/Grondwet_voor_het_Koninkrijk_der_Nederlanden_\(1848\)](http://nl.wikisource.org/wiki/Grondwet_voor_het_Koninkrijk_der_Nederlanden_(1848)).

¹⁹⁰ De Haan, 'Het onderwijs in de Grondwet', 203.

¹⁹¹ Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 4 (1849).

¹⁹² Nationaal Archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1856).

Het niet voor het hoofd stoten van confessionelen was belangrijk in de “neutrale school”, maar dit was voor 1848 ook al het geval: “Hierbij zoeken zij zorgvuldig alles te vermijden wat voor de een of andere godsdienstige gezindte aanstootelijk zoude kunnen zijn, waarvan dan ook het gevolg is, dat de scholen over het algemeen door de leerlingen van verschillende gezindten ijverig bezocht worden.”¹⁹³ Wat wel veranderde, is dat vanaf 1848 de bijzondere scholen der eerste klasse ook in de onderwijsrapporten besproken werden. Vreemd genoeg kwam er voor scholen van de tweede klasse pas een aantal jaar later aandacht. Er werd in hoge mate positief geschreven over de bijzondere scholen, met name over de scholen der eerste klasse. Een greep uit de vele voorbeelden: Scholen der eerste klasse werden “met lof onderscheiden”, als “uitmuntend” bestempeld, en ze konden “hier en daar wedijveren met de beste openbare scholen”.¹⁹⁴ Met betrekking tot de scholen der tweede klasse werd er door veel provincies op gewezen dat de kwaliteit van deze scholen zeer uiteenlopend was. Vaak werd vermeld dat de kwaliteit “in den aard der zaak zeer uiteenlopend” is, of bijvoorbeeld dat het onderwijs “afhankelijk van haren aard en inrigting, (...) zeer verschillend” is.¹⁹⁵

6.3.1 DE MACHT VAN DE OUDERS

In de discussie over onderwijsvrijheid verwezen tegenstanders vaak naar de toenemende macht van de ouders die het gevolg zou zijn van deze vrijheid. Dit probleem valt uiteen in twee onderdelen: Allereerst bestond er nog geen leerplicht en konden ouders hun kinderen dus weghouden van school indien zij niet tevreden waren, wat betekende dat het onderwijs minder kinderen zou bereiken. Het probleem was echter groter wanneer de onderwijzer financieel afhankelijk was van het lesgeld dat hij ontving. In dat geval ondervond de onderwijzer persoonlijk de gevolgen van het wegblijven van leerlingen.

In de schoolrapporten werd vrij regelmatig verwezen naar beide problemen. Pas na 1848 werd er in de onderwijsrapporten echter met enige regelmaat melding gemaakt van dit onderwerp. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat bijzondere scholen pas vanaf dat moment besproken werden in de onderwijsrapporten (hoewel ze al wel in de schoolrapporten vermeld werden). Ervan uitgaand dat de macht van de ouders met name een probleem was bij het bijzonder onderwijs, is het aannemelijk dat het onderwerp pas in de rapporten opduikt als ook de bijzondere scholen besproken worden. Voor de wetswijziging van 1857 beperkte het probleem zich echter absoluut niet tot het bijzonder onderwijs, omdat ook een groot deel van de onderwijzers aan openbare scholen financieel afhankelijk was van de ouders: “Op vele plaatsen zoude het onderwijs verbeterd worden (...) indien zij [de onderwijzers)] niet in sommige opzichten van de ouders afhankelijk waren, die het geregeld schoolgaan te veel verhinderen, en door wanbetaling het reeds sobere inkomen der meeste onderwijzers nog

¹⁹³ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1844*, 39.

¹⁹⁴ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854, 1851, 1849*.

¹⁹⁵ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854, 1853*.

verminderen.”¹⁹⁶ In een schoolrapport werd een situatie van een onderwijzer op een openbare school beschreven: “[De Bijbelsche geschiedenis] bestond in het werktuigelijk lezen van het zijnde, gedeelte der Bijbelsche geschiedenis, uitgegeven door de maatschappij tot Nut van ’t Algemeen. Ik maakte daar aanmerking op. Het antwoord was, dat men, voor het geven van ergernis vreesde, door meer te doen, dan door werktuigelijk te laten lezen.” De schoolopziener verzuchtte vervolgens: “Het wezen van de schoolopziener op de bestaande orde van zaken, baat weinig, omdat zij het subjectief gevoelen van verschillende partijen willen dienen en allen genoeg willen geven.”¹⁹⁷

De meeste negatieve opmerkingen met betrekking tot de macht van de ouders waren aan de bijzondere scholen der tweede klasse voorbehouden, maar dit wil niet zeggen dat dit gerelateerd was aan religieuze zaken, integendeel. Veel kritiek was gericht op ouders uit de middenstand, zoals blijkt uit deze opmerking over een school voor “den burgerstand en de handwerkslieden”: “De ouders, wier kinderen op de eerstgemelde scholen gaan, zijn meest niet bevoegd om bij de keuze van den onderwijzer een juist oordeel te vellen over zijne geschiktheid, of zij stellen weinig belang in het onderwijs. (...) Zij oefenen tevens eenen te grooten invloed uit op de onderwerpen van het onderwijs.”¹⁹⁸ In het rapport uit 1856 werd het nog explicieter verwoord: “Hoezeer de vermeerdering van deze soort van scholen [bijzondere scholen] voor het bestaan der onderwijzers nadeelig is, blijven vele ouders op zoodanige vermeerdering aandringen, vooral met het doel om hunne kinderen in de gelegenheid te stellen zich voor de academien te Breda en te Delft voor te bereiden.”¹⁹⁹

De macht van de ouders bleek dus inderdaad een probleem te zijn. In de periode voor 1857 speelde dit probleem echter net zo goed op de openbare scholen, waar de onderwijzer ook afhankelijk was van het lesgeld dat hij ontving. De onderwerpen waarover getwist werd betroffen religieuze, didactische en inhoudelijke zaken. Dat dit in de rapporten niet beschouwd werd als een probleem van bijzondere scholen, blijkt wel uit de volgende opmerking: “Zoodanige bijzondere scholen, die verbonden zijn aan gods- of weeshuizen, zijn goed, enkele zelfs zeer goed, want hier ontbreken veelal geene hulpmiddelen voor het onderwijs en bezoeken de kinderen getrouw de scholen: hier kan orde en tucht gehandhaafd worden en behoeft de onderwijzer zich niet te schikken naar de inzigten van ouders, ja zelfs hangt hij van de beoordeling van het publiek niet af.”²⁰⁰

Overigens moet de breuk omstreeks 1848 ook niet al te groot voorgesteld worden: Het was niet zo dat de macht van de ouders ineens het hoofdthema van de rapporten werd. Toch blijft het de vraag waarom er ongeveer vanaf 1848 steeds vaker melding gemaakt wordt van de negatieve gevolgen van de macht van ouders in de onderwijsrapporten. Omdat dit in de schoolrapporten niet vaker vermeld werd dan voorheen, is het niet plausibel dat het te maken heeft met een verandering in de

¹⁹⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1844*, 33.

¹⁹⁷ Nationaal Archief, Rijkschooltoezicht Zuid Holland, district 9 (1841).

¹⁹⁸ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1848-1850*, 73.

¹⁹⁹ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1854-1855*, 83.

²⁰⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Verslag over 1853-1854*, 101.

praktijk (zoals zelfbewustere ouders die meer gebruik gaan maken van hun net ontdekte macht). Een mogelijke verklaring is dat de aandacht voor de macht van de ouders in het debat ertoe geleid heeft dat dit ook in de onderwijsrapporten opgenomen werd.

6.4 DE NIEUWE SCHOOLWET VAN 1857

Pas in 1857 werd de grondwet van 1848 uitgewerkt in een nieuwe schoolwet, onder het ministerie van Van der Brugghen. Na 1848 ontstond er namelijk een principiële debat over het onderwijs, wat mogelijk was omdat een positieve aanwijzing over het karakter van de openbare school in de grondwet ontbrak.²⁰¹ De Aprilbeweging van 1853, een reactie op de indeling van Nederland in bisschoppen, bemoeilijkte de totstandkoming van de wet. In dit conflict kwamen de katholieken en liberalen samen tegenover de conservatieven en antirevolutionairen te staan.²⁰² In de periode van negen jaar is een aantal andere wetsvoorwerpen ingediend en verworpen. In een wetsontwerp was bijvoorbeeld sprake van de oprichting van afzonderlijke openbare scholen voor kinderen met eenzelfde gezindheid.²⁰³ Veel orthodox protestanten pleitten hier voor.²⁰⁴ In een ander wetsontwerp van Van Reenen kwam de term “christelijk” in het geheel niet voor.²⁰⁵ Uiteindelijk werd in de schoolwet van 1857 besloten tot een openbare school met eerbiediging van iedere godsdienstige opvatting, waarin opgevoed werd tot christelijke en maatschappelijke deugden. Deze concessie kreeg vanuit verschillende hoeken kritiek. Zo zou het op gespannen voet staan met de grondwet (volgens de liberalen), en zou een dergelijk algemeen christelijk karakter bedrieglijk zijn, het al eerder genoemde “vlees noch vis” argument (volgens de confessionelen). Het idee van een algemeen-christelijke school was overigens niet nieuw: Ook in de eerdere onderwijswetten was hier al sprake van.²⁰⁶

De schoolwet van 1857 formuleerde het doel van het onderwijs als het opvoeden tot “christelijke en maatschappelijke deugden”. In de schoolwet van 1806 was dit nog “maatschappelijke en christelijke deugden”. De Bruin ziet hierin duidelijk de hand van de wetsontwerper, de anti-revolutionaire Van der Brugghen.²⁰⁷ Noordam stelt echter dat het belang van het omdraaien van de woorden niet overschat moet worden: De wetsontwerper en zijn tijdgenoten zouden hier weinig belang aan gehecht hebben, wat hij allereerst afleidt uit het feit dat deze verandering niet gemotiveerd werd. Daarbij was men niet consequent in het woordgebruik.²⁰⁸ Ook in de onderwijspraktijk werd er geen belang gehecht aan het omdraaien van beide termen. Het onderwijs kan in de tweede helft van de

²⁰¹ B.P. Mentink en D. Vermeulen, *Artikel 23 Grondwet: De basis van het Nederlandse Onderwijsrecht*. (Den Haag: 2011).

²⁰² De Haan, ‘Het onderwijs in de grondwet’, 205.

²⁰³ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 234.

²⁰⁴ Te Velde, ‘Van grondwet tot grondwet’, 157.

²⁰⁵ Noordam, ‘De ‘Christelijke en Maatschappelijke deugden’’, 291.

²⁰⁶ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 43.

²⁰⁷ De Bruin, *Het ontstaan van de Schoolstrijd*, 234.

²⁰⁸ Noordam, ‘De ‘Christelijke en Maatschappelijke deugden’’, 292.

negentiende eeuw juist steeds minder als algemeen-christelijk beschouwd worden. Het onderwijs werd neutraler; met deugden werden in eerste instantie verplichtingen jegens de naaste en de samenleving bedoeld.²⁰⁹

Dergelijke signalen zijn ook in de onderwijsrapporten te vinden. In de rapporten komt vanaf 1858-1860 meer expliciete aandacht voor de neutraliteit van de openbare school. Zo wordt in de rapporten consequent vermeldt dat het onderwijs niet “strijdig [was] met den eerbied aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.”²¹⁰ Hier werd door schoolopzieners ook op toegezien: “Sommige schoolopzieners hebben hiernaar een bepaald onderzoek ingesteld bij de geestelijken der verschillende kerkgenootschappen.”²¹¹ Dat de schoolwet van 1857 inderdaad een breuk behelsde, wordt ondersteund door de volgende opmerking in het onderwijsrapport: “Waar vroeger in de openbare school een inmenging van het godsdienstig onderwijs met het maatschappelijke bestond, is daaraan een einde gemaakt op eene wijze, welke aan niemand aanstoot kan geven.”²¹²

Met de wet werd getracht de kwaliteit van het lager onderwijs te verbeteren, door een groter aantal vakken verplicht te stellen; de vakken lezen, schrijven, rekenen en Nederlandse taal werden aangevuld met geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, vormleer en zingen. Het invoeren van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur en vormleer moest door de schoolopzieners in sommige gevallen gestimuleerd worden. De laatste drie vakken werden door sommige onderwijzers niet gedoceerd. Geschiedenis bleek op sommige scholen niet of beperkt gegeven te worden, omdat het vak gevoelig lag (“uit vrees voor kwetsing van godsdienstige overtuiging.”)²¹³ Voor de onderwijzers verbeterden een aantal zaken: er waren nog maar twee verschillende rangen (hulp- en hoofdonderwijzer) te behalen, de opleiding hiervoor moest op de kweekscholen gevolgd worden en er kwam een minimumsalaris en pensioen voor onderwijzers. Gemeenten kregen de verantwoordelijkheid over het openbare onderwijs en moesten ook de totale kosten hiervoor dragen.²¹⁴ Zoals we in de vorige paragraaf zagen, is de verwachting van schoolopzieners dat dit een “heilzame invloed” heeft op het openbaar onderwijs. Hier werd echter niet expliciet op ingegaan in de rapporten. Wel heeft dit tot gevolg dat de klachten over de macht van de ouders zich concentreerden op de bijzondere scholen – waar dit probleem onverminderd speelde. Overigens bleven de ouders een bepaalde macht over de onderwijzers van openbare scholen houden, zolang er nog geen leerplicht bestond.

²⁰⁹ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 31.

²¹⁰ Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Rapport over 1859-1860*, 113.

²¹¹ Ibid.

²¹² Ministerie van Binnenlandse Zaken, *Rapport over 1859-1860*, 129.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ D. Langedijk, *De schoolstrijd in de eerste jaren na de wet van 1857 (1857-1866)*, (Kampen: Kok, 1937), 2. Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 40, 41.

Met betrekking tot het rijksschooltoezicht veranderde de wet vrij weinig. Het voorstel om één hoofdinspecteur aan te wijzen, wordt afgewezen uit angst voor te grote centralisatie.²¹⁵ Het toezicht bleef dus bestaan uit elf provinciale inspecteurs die werden bijgestaan door de district schoolopzieners. Zij legden de daadwerkelijke schoolbezoeken af. District schoolopziener bleef een nevenfunctie.²¹⁶ De schoolwet van 1857 gaf de onderwijsinspecteur een heel aantal concrete punten waarop zij konden gaan controleren, waarvan met name het aanbieden van de verplichte vakken een onderwerp was dat betrekking heeft op het onderwijs. Dodde stelt echter dat het brede onderwijsprogramma eerder als nastrevenswaardig ideaal dan als doelstelling gezien werd.²¹⁷ Wat wel veranderde is dat de overheid zich steeds meer ging interesseren voor kwantitatieve gegevens.²¹⁸ In de onderwijsrapporten werd hier na 1849 echter al meer aandacht aan gegeven. Aanvullend op deze aandacht voor kwantitatieve gegevens, stelt Boekholt dat na 1857 de pedagogische intenties van de overheid verwaterd lijken te zijn en de vraag of scholen het juiste aanbod aanbieden meer en meer maatstaf voor de kwaliteit van het onderwijs lijkt te worden.²¹⁹

Vanaf 1857 is er in de rapporten dus meer aandacht voor de openbare school als een “neutrale school”, maar ook voor de grondwetswijziging van 1848 en 1857 is er aandacht voor het openstaan van de openbare school voor alle leerlingen. In de periode rond 1848 en 1857 veranderden de onderwijsrapporten sowieso: Zo werden ze uitgebreider en kwam er aandacht voor de bijzondere scholen. Weinig wijst er op dat de rapporten beïnvloed zijn door het steeds heftiger wordende debat: Wel levert het bestuderen van de rapporten een interessante kijk op het veelgebruikte argument van tegenstanders van het bijzonder onderwijs dat dit ouders macht zou verschaffen. Uit de rapporten blijkt duidelijk dat dit tot 1857 geen probleem is dat exclusief is voorbehouden aan het bijzonder onderwijs.

Een gevolg van de wet was dat de discussie over het onderwijs oplaaide. Het steeds neutralere karakter van het openbaar onderwijs werd door de confessionelen niet gewaardeerd. De verhoogde eisen die de wet stelde aan het onderwijs maken het daarnaast financieel moeilijker om bijzondere scholen op te richten.²²⁰ Uiteindelijk zou dit leiden tot de tweede fase van de schoolstrijd, die de Nederlandse politiek tot 1917 in haar ban houdt.

²¹⁵ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 236, 237.

²¹⁶ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 256.

²¹⁷ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 343.

²¹⁸ Dodde, *“Een speurtocht naar samenhang”*, 231, 232.

²¹⁹ J.F.A. Braster, ‘Historische kanttekeningen bij het overheidsstreven naar de verhoging van onderwijskwaliteit’, in P. Boekholt et al (eds.), *Tweehonderd jaar onderwijs en zorg van de Staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum, 260.

²²⁰ Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, 44.

CONCLUSIE

In dit onderzoek zijn de school- en onderwijsrapporten tussen 1836 en 1862 bestudeerd. In deze periode was het doel en karakter van het onderwijs onderwerp van het publieke debat en in de politiek werden invloedrijke besluiten over het onderwijs genomen. De school- en onderwijsverslagen zijn een interessante bron van onderzoek, omdat zij een brug tussen het onderwijsbeleid en de -praktijk slaan. Bestudering van de bronnen laat duidelijke verschillen zien tussen dit onderwijsbeleid, dat op nationaal niveau gevormd wordt, en de lokale onderwijspraktijk. In het eerste gedeelte van deze scriptie is gekeken naar de onderwerpen die in het publieke debat speelden, met name ten opzichte van het doel van het onderwijs. Hiervoor is een vergelijking gemaakt tussen de denkbeelden van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (het Nut), een vereniging die volksopvoeding nastreefde en een grote invloed had op het publieke debat en de onderwijswetgeving die in het begin van de negentiende eeuw opgesteld is. De denkbeelden van het Nut zijn in hoge mate terug te vinden in de onderwijs- en schoolrapporten. Aangezien een groot deel van de schoolopzieners ook lid was van het Nut, is dit niet heel verrassend. Deze scriptie laat echter zien op welke manier de Nutsdenkbeelden herkenbaar zijn in de school- en onderwijsverslagen. In het tweede gedeelte is de wisselwerking tussen politieke besluiten en de onderwijsrapporten behandeld. De politieke besluitvorming had met name gevolgen voor het bijzonder onderwijs en het karakter van het openbaar onderwijs. De invloed van deze politieke besluiten op de school- en onderwijsrapporten was echter niet heel groot. Besluiten die als een breuk in het nationale onderwijsbeleid gezien worden, hadden in de praktijk slechts beperkte implicaties. De houding van schoolopzieners was in hoge mate pragmatisch. Veranderingen op nationaal niveau sloten hierdoor niet altijd aan bij de bestaande handhaving. Er kan dus gesproken worden van een kloof tussen de nationale onderwijspolitiek en de lokale praktijk.

In de Verlichte Nutsvisie is verstands- en zedelijke ontwikkeling het belangrijkste onderwijsdoel. De aandacht voor verstands- en zedelijke ontwikkeling is eveneens een rode draad door de school- en onderwijsrapporten. Het wordt consequent als doel van het onderwijs genoemd en het onderwijs wordt hierop beoordeeld. Volgens de Nutsvisie leidde verstandsonwikkeling tot zedelijkheid. Het zwaartepunt in de rapporten ligt echter op zedelijke ontwikkeling: Niet alleen het onderwijs wordt op zijn zedelijke kwaliteiten beoordeeld, maar ook de docenten. Er wordt zelfs vaker verwezen naar de zedelijke kwaliteiten van docenten dan naar hun bekwaamheid. In het Verlicht christendom konden Goddelijke waarden afgelezen worden uit de Bijbel, maar ook uit de natuur en andere mensen. Dit sluit aan bij de grote aandacht die er in de rapporten is voor de voorbeeldfunctie van onderwijzers: Zedelijk en godsvruchtig gedrag zou leiden tot zedelijke en godsdienstige ontwikkeling bij de leerlingen. Dat zedelijkheid een belangrijk onderwerp is, blijkt ook uit het feit dat

zelfs vakken als Nederlands en zangles gekoppeld werden aan de ontwikkeling van van zedelijke deugden.

In de Nutsvisie was het doel van de samenleving het bereiken van het ware volksgeluk. Burgers moesten zo worden opgevoed, dat zij hun cruciale rol met betrekking tot dit volksgeluk konden vervullen. Het ware volksgeluk bestond uit de pijlers veiligheid, welvaart en geluk. In de rapporten werd eveneens melding gemaakt van het “volksgeluk” als doel van het onderwijs. Het benoemen van de drie pijlers tezamen komt echter maar sporadisch voor. Hoewel de schoolopzieners dit kader niet expliciet gebruikten bij hun werkzaamheden, sloot hun maatschappijvisie hier wel bij aan. De deugden die aan de drie pijlers gekoppeld kunnen worden, kwamen namelijk veelvuldig te sprake in de rapporten. Om veiligheid te bereiken, was gehoorzaamheid aan de staat een vereiste. In de schoolrapporten is veel aandacht voor de deugd gehoorzaamheid en orde en tucht in de scholen, omdat dit een vormende functie zou hebben. Economische welvaart kon worden bereikt als iedereen zijn of haar eigen welvaart probeerde te vergroten door te werken. Het vak rekenen, dat onderdeel was van het verplichte curriculum, was expliciet gericht op deze pijler: Het stelde burgers in staat hun eigen zaken te behartigen en zo bij te dragen aan hun eigen en de nationale welvaart. Een bij welvaart behorende deugd is ijver, welke met name aandacht krijgt bij de beoordeling van de docenten. Ijver kan echter ook geschaard worden onder geluk. Met geluk wordt het aannemen van de juiste houding tegenover God en de medemens bedoeld. Hieraan kan een breed spectrum van deugden worden gekoppeld. De juiste houding tegenover de medemens verschilde per stand: Zowel in de Nutsvisie als in de rapporten was het standsbewustzijn aanwezig. Qua onderwijs was de zedelijke ontwikkeling voor de lagere standen belangrijker dan verstandontwikkeling. De schoolopzieners hadden lagere verwachtingen van de capaciteiten van leerlingen van lagere komaf. De opzieners pleitten ervoor dat onderwijzers hun onderwijs hiernaar inrichtten. De grootste aandacht gaat in de rapporten naar de pijlers die een zedelijke lading hebben, en aan onderwerpen die betrekking hebben op de pijler welvaart werd het minste aandacht besteed.

De Nutsvisie op de samenleving was bijzonder harmonieus. De ouders, de school en de kerk hadden samen de taak om kinderen op te voeden. De politieke besluiten in de periode 1836-1863 beïnvloedden niet alleen het karakter van het openbaar onderwijs, maar ook de verhouding tussen deze drie actoren. De school en de kerk werkten in veel plaatsen op een harmonieuze wijze samen. Zij hadden hier alle drie een ander belang bij. Voor de staat was het belangrijk dat het onderwijs de eenheid van het Nederlandse volk zou bevorderen. Het K.B. van 1842 introduceerde echter, formeel gezien, het kameleonprincipe in het openbaar onderwijs: Scholen moesten de “kleur” van hun omgeving aannemen, door rekening te houden met de godsdienstige gezindheid van de inwoners van de betreffende gemeente. De kerk kreeg meer mogelijkheden om invloed uit te oefenen, door inzage in de boekenlijst van scholen en het recht om bezwaar aan te tekenen. Met dit K.B. werd, formeel gezien, afstand genomen van een van de bouwstenen van de eenheid van de Nederlandse natie: Het

christendom boven geloofsverdeeldheid. Uit de rapporten blijkt echter dat het K.B. door de schoolopzieners geenszins als een breuk ervaren werd. Al voor 1842 werd de samenstelling van de klas betrokken in het beoordelen van het onderwijs en de boekenlijst werd door de schoolopzieners al gecontroleerd op mogelijk provocerende boeken. De problemen deden zich in deze periode op lokaal niveau voor: Van landelijke ontevredenheid en onrust was (nog) geen sprake. Eén schoolopziener meldde echter wel dat de inmenging van de kerk de ontevredenheid over de school voedde. Gesteld kan dus worden dat het K.B. van 1842 geen oplossing bood voor een bestaand probleem, aangezien er geen landelijke ontevredenheid heerste. Het K.B. gaf enkel een formele basis voor een manier van beoordelen die in de praktijk al werd toegepast. Dit besluit moet dan ook vooral beschouwd worden als een symbolisch besluit in de (nationale) politieke context van dat moment.

Hetzelfde kan gezegd worden over de grondwetswijziging van 1848 en de daaropvolgende schoolwet van 1857. Er vonden slechts een aantal kleine veranderingen plaats. Zo verloor de kerk haar invloed op het openbaar onderwijs. De bedoeling van de nieuwe wetgeving was dat de openbare school een neutraal karakter zou krijgen. In de praktijk bleef het christendom echter een rol spelen in het onderwijs: Er werd nog steeds gebeden en uit de Bijbel gelezen op de openbare scholen. De aandacht voor het niet provoceren van confessionelen was ook geen direct gevolg van deze wetgeving. Ook in de periode voor 1848 en 1857 was hier aandacht voor. De inmenging van de staat in het bijzonder onderwijs werd in zekere zin groter, want vanaf 1848 werden de bijzondere scholen der eerste klasse (onderhouden door particulieren) ook in de onderwijsverslagen opgenomen; een paar jaar later volgde de bijzondere scholen der tweede klasse (onderhouden door instituten). De beoordelingen van de confessionele bijzondere scholen waren zeer uiteenlopend. Een aanzienlijk gedeelte van deze scholen werd echter uitgesproken positief beoordeeld, voornamelijk scholen der eerste klasse. De schoolopzieners, waarvan het grootste gedeelte geen voorstander was van het bijzonder onderwijs, lieten zich bij het beoordelen van deze scholen dus niet leiden door hun politieke visie.

De relatie tussen de school en de ouders was problematischer. Voor de school waren ouders van belang, omdat zij de macht hadden om hun kinderen thuis te houden. Er was in de rapporten consequent aandacht voor klachten over het onregelmatig naar school gaan van leerlingen. Over de ouders van deze leerlingen werd in het algemeen hard geoordeeld. Daarnaast werd in de rapporten geklaagd over de verkeerde denkbeelden die veel ouders over het onderwijs hadden, zowel wat betreft de gehanteerde didactiek als het te behandelen curriculum. Omdat veel onderwijzers financieel afhankelijk waren van het aantal leerlingen dat naar hun school kwam, konden ouders invloed uitoefenen op de onderwijspraktijk. Ouders van lagere standen wilden vaak dat hun kinderen alleen lezen en rekenen leerden, terwijl middenstandsouders wilden dat de school hun kinderen zou voorbereiden op bepaalde vervolgopleidingen. Voor 1857 was de invloed van de ouders ook voor het openbare onderwijs een probleem. Sommige opzieners spraken zeer positief over bijzondere scholen der eerste klasse, vanwege de financiële onafhankelijkheid van haar onderwijzers. Na de schoolwet

van 1857, waarin het loon van onderwijzers in het openbare onderwijs geregeld werd, beperkte het probleem van de macht van ouders zich tot de bijzondere scholen der tweede klasse. Pas vanaf 1848 kwam er in de onderwijsrapporten aandacht voor de macht van de ouders – in de schoolrapporten was dit altijd al een thema. Waarom dit pas na 1848 vermeld wordt in de onderwijsrapporten is onduidelijk. Mogelijk hing dit samen met het oploeiende debat over onderwijsvrijheid. In dit debat was de macht die ouders over bijzondere scholen hadden een belangrijk argument tegen onderwijsvrijheid.

Vanuit de Nutsvisie was de rol van de ouders cruciaal om de burgerlijke deugd huiselijkheid te verspreiden, maar ook de school was belangrijk. Kinderen moesten in het huisgezin afgeschermd worden van slechte invloeden van buitenaf. Er moest zoveel mogelijk controle op hun worden uitgeoefend. Dankzij de invoering van het klassikaal onderwijs konden docenten ook in de klas goed toezicht houden op hun leerlingen. Het onderwijs bood daarnaast de mogelijkheid tot compensatie voor ouders die faalden in de opvoeding van hun kinderen. Dat het onderwijs zich uitstreekte tot het huisgezin blijkt uit het feit dat in de rapporten vaak verwezen wordt naar het positieve effect dat het onderwijs heeft op ouders en de gehele bevolking. De nadruk op huiselijkheid maakte dat vrouwen een vaststaande rol hadden: Zij werden huisvrouw en moeder. Uit de rapporten blijkt echter dat dit deze visie niet betekende dat meisjes beperkt onderwijs moesten krijgen. De manier waarop meisjesscholen beoordeeld werden, wijkt niet af van de manier waarop gemengd onderwijs beoordeeld werd. De nadruk ligt bij de spaarzame bestudeerde beoordelingen van meisjesonderwijs op de zedelijke kwaliteiten, maar overige aspecten van het onderwijs worden ook benoemd.

Geconcludeerd kan worden dat de onderwijs- en schoolrapporten op veel punten aansluiten bij de Nutsvisie op het onderwijs en de samenleving. Onderwijs moest leiden tot verstands- en zedelijke ontwikkeling. In de rapporten lag een sterke nadruk op het zedelijke aspect van het onderwijs, met betrekking tot de leerlingen en de ouders. In de Nutsvisie speelde de nationale school een belangrijke rol in de bevordering van nationale eenheid. In de rapporten wordt hier een minder groot belang aan gehecht: Al voor het K.B. van 1842 hielden de opzieners rekening met de samenstelling van de leerlingen in de klas. Na 1848 en 1857 werd er vaker benoemd dat het gegeven onderwijs voor niemand aanstootgevend mocht zijn – maar dit was niet daadwerkelijk nieuw. Hieruit blijkt ook dat de politieke besluitvorming maar een bescheiden invloed had op de manier waarop de schoolopzieners het onderwijs beoordeelden. Om inzicht te krijgen in de manier waarop de overheid invloed uitoefende op het onderwijs, zijn met name de schoolrapporten een waardevolle bron. De politieke besluiten uit deze periode, die het Nederlands onderwijsstelsel tot op de dag van vandaag vormgeven, beïnvloedden de manier waarop het onderwijs toentertijd beoordeeld werd slechts in beperkte mate. Terwijl op nationaal niveau een debat gevoerd werd op ideologische gronden, voerde op lokaal niveau een pragmatische houding de boventoon.

LITERATUURLIJST

- Aerts, R. "Een Staat in verbouwing. Van Republiek naar Constitutioneel Koninkrijk, 1780-1848." In *Land van kleine gebaren: Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990*, R. Aerts (red.), 13-95. Nijmegen: SUN, 1999.
- Bakker, N., J. Noordman, en M. Rietveld-van Wingerden. *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk: 1500-2000*. Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2006.
- Blom, J., en E. Lamberts. *Geschiedenis van de Nederlanden (4e Herziene Druk)*. Baarn: HB Uitgevers, 2006.
- Boekholt, P. Th. F. M. , en E. P. de Booy. *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum, 1987.
- Braster, J.F.A., 'Historische kanttekeningen bij het overheidsstreven naar de verhoging van onderwijskwaliteit in Tweehonderd jaar onderwijs en zorg van de Staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs, P. Boekholt, H. van Crombrugge, N.L. Dodde en J. Tyssens (red.), 257-267. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Braster, J.F.A. "Het openbaar onderwijs als kameleon. Over christelijke en maatschappelijke deugden en het nationale onderwijsbeleid in Nederland, 1801-1920." in *Tot burgerschap en deugd. Volksoepvoeding in de negentiende eeuw*, N. Bakker, R. Dekker en A. Janssens (red.), 123-38. Hilversum: Verloren, 2006.
- Braster, S. *Passie En pragmatisme: De Onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2011.
- Dasberg, L., "De visie van de negentiende-eeuwse onderwijzer op zijn taak als maatschappelijk en cultureel werker, 1840-1905. *BMGN-Low Countries Historical Review* 92.2 (1977), 242-269.
- Dasberg, L., en J.W.G. Jansing. *Meer kennis, meer kans: Het Nederlandse onderwijs, 1842-1914*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck, 1978.
- De Bruin, A. A. *Het ontstaan van de schoolstrijd: Onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19de eeuw; Een cultuurhistorische studie*. Barneveld: Bolland, 1985.
- De Gelder, W. "*Dit voorstel nooit!*": *De regering en het voorstel van de Negenmannen*. Bilthoven: 1987.
- De Groot, A. "God wil het waar geluk van 't Algemeen': Nutspublikaties van de eerste vijftig jaar over godsdienst en zede." In *Om het algemeen volksgeluk: Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984*, W.M Mijnhardt and A.J. Wichers (red.). Edam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1984.
- De Rooy, P. *Republiek van rivaliteiten*. Amsterdam: Mets & Schilt, 2002.

- De Haan, I. 'Het onderwijs in de Grondwet: Van staatszorg tot vrijheidsrecht' in *De eeuw van de grondwet: Grondwet en politiek in Nederland, 1798-1917*, N.C.F. van Sas, H. te Velde, M. van Heteren (red.). Deventer: Kluwer, 1998.
- De Vries, B., "Een weldadig verschil? Standsbesef en het onbehagen van de burgerij", *De Negentiende Eeuw* 22 (1998), 25-35.
- Dodde, N. L. *Een Onderwijsrapport. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1971.
- Dodde, N. L. *Het Nederlandse onderwijs verandert : Ontwikkelingen sinds 1800*. Muiderberg: Coutinho, 1983.
- Dodde, N. L., en C. Esseboom. "Een speurtocht naar samenhang" : *Het Rijksschooltoezicht van 1801 tot 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2001.
- Knippenberg, H. *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw: Een analyse van de landelijke ontwikkeling en van de regionale verschillen*. Amsterdam: Selecta, 1986.
- Knippenberg, H., en B. C. de Pater. *De eenwording van Nederland: Schaalvergroting en integratie sinds 1800*. Nijmegen: SUN, 1988.
- Kruithof, B. "De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860." *Symposion, Tijdschrift voor maatschappijwetenschap* 2:1, (1980): 22-37.
- Kruithof, B. "Godsvrucht en goede zeden bevorderen!: Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen." In *Tot burgerschap en deugd: Volksopvoeding in de negentiende eeuw*, N. Bakker, R. Dekker en A. Janssens (red.). Hilversum: Verloren, 2006.
- Lafeber, C. V. *Een begenadigd docent wordt geboren, niet gemaakt: Een vrijmoedig geschreven geschiedenis van het Nederlandse volksonderwijs in de 19e eeuw*. Goirle: 2005.
- Langedijk, D. *De schoolstrijd in de eerste jaren na de wet van 1857 (1857-1866)*, Kampen: Kok, 1937.
- Lenders, J. *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780-1950*. Nijmegen: Igitur, 1988.
- Leune, H. "Onderwijs en maatschappelijke verandering; Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland." In *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, P. Boekholt, H. van Crombrugge, N.L. Dodde en J. Tyssens (red.), 11-49. Assen: Koninklijke van Gorcum, 2002.
- Louvenberg, J., en D. van der Wouw. *Volksonderwijs in de welingerigte maatschappij: Een inhoudsanalyse van prijsverhandelingen van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen (1790-1850)*. Wageningen: Landbouwhogeschool, 1983.

- Mentink, B.P., Vermeulen, D. *Artikel 23 Grondwet: De basis van het Nederlandse Onderwijsrecht*. Den Haag: SDU Uitgevers, 2011.
- Noordam, N.F. "De 'Christelijke en Maatschappelijke Deugden' van onze eerste schoolwetten." *Paedagogische studien* 43 (1966): 289-303.
- Stokman, S. *Het onderwijsmonopolie van de staat in de Noordelijke Nederlanden (1813-1830)*. Leuven: 1942.
- Te Velde, H. "Van Grondwet tot Grondwet. Oefenen met parlement, partij en schaalvergroting 1848-1917." In *Land van kleine gebaren. Een Politieke Geschiedenis van Nederland 1780-1990*, R. Aerts (red.), 97-175. Nijmegen: SUN, 1999.
- Thurlings, J. M. *Van wie is de school? : Het bijzonder onderwijs in een veranderende wereld*. Nijmegen: Valkhof Pers, 1998.
- Van der Giezen, A. *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland (1795-1806)*. Assen: Van Gorcum, 1937.
- Van Zanten, J. *Schielijk, winzucht, zwaarhoofd en bedaard: Politieke discussie en oppositievorming 1813-1840*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2004.
- Vervoort, C. E. *Onderwijs en maatschappij: Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: LINK, 1975.

PRIMAIRE BRONNEN

Brabants Historisch Informatie Centrum, Schoolbesturen/commissies van onderwijs (1801-1857).

Toegangsnummer 161. Inventarisnummer 30, 31. Verslagen van schoolopzieners van Provinciale Commissie van Onderwijs, 1830-1857 (district 4).

Brabants Historisch Informatie Centrum, Schoolbesturen/commissies van onderwijs (1801-1857).

Toegangsnummer 161. Inventarisnummer 30, 31. Verslagen van schoolopzieners van Provinciale Commissie van Onderwijs, 1830-1857 (district 6).

Ministerie van Binnenlandse Zaken: Afdeling van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, *Verslag nopens den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in Het Koninkrijk der Nederlanden over (1836 tot en met 1863)*, verkregen op www.onderwijserfgoed.nl op 01-04-2013.

Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland (1801-1857). Toegangsnummer 3.12.01.

Inventarisnummer 47. Jaarverslagen van de schoolopziener in district 1, ingekomen bij de provinciale commissie van onderwijs.

Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland (1801-1857). Toegangsnummer 3.12.01.

Inventarisnummer 54. Jaarverslagen van de schoolopziener in district 4, ingekomen bij de provinciale commissie van onderwijs.

Nationaal archief, Rijksschooltoezicht Zuid Holland (1801-1857). Toegangsnummer 3.12.01.

Inventarisnummer 60. Jaarverslagen van de schoolopziener in district 9, ingekomen bij de provinciale commissie van onderwijs.