

Volksonderwijs en maatschappij in België en Nederland van de zeventiende tot het begin van de twintigste eeuw*

M. DE VROEDE

Onderhavige bijdrage heeft een te wijdloppige titel, wat zijn verklaring vindt in het feit dat de tekst als inleiding heeft gediend tot het congres dat het Nederlands Historisch Genootschap in oktober 1976 heeft gewijd aan het thema: de geschiedenis van het volksonderwijs als spiegel van de maatschappij. De term volksonderwijs is nog niet direct duidelijk, terwijl 'de maatschappij' voor een socioloog een zinledig bergip is, zoals 'het leven' voor een bioloog een nietszeggend woord kan zijn¹. Het congres stelde het volksonderwijs in Nederland en België aan de orde, althans in de algemene inleiding. Het was echter een onuitvoerbare opgave, de problematiek van de zeventiende tot de twintigste eeuw in haar geheel te behandelen. In feite worden alleen enkele ontwikkelingslijnen belicht, terwijl wordt aangegeven vanuit welke invalshoeken men op het thema nader kan ingaan. België komt concreet meer aan bod dan Nederland. We richten bovendien de aandacht hoofdzakelijk op de negentiende eeuw en we zullen het volksonderwijs in het teken plaatsen van de verhoudingen tussen de maatschappelijke klassen.

In grote trekken kent iedereen de verschillen tussen de zeventiende-, achttiende en de negentiende eeuw. In het Zuiden vooreerst een overwegend agrarische economie en een standenmaatschappij, waarin adel en Kerk, de stedelijke burgerij en ambachtstlui, de boeren en de paupers domineren; vervolgens een overwegend industriële economie en een klassenmaatschappij, waarin de tevoren overheersende standen niet compleet ten onder gaan, maar waarin een nieuwe burgerij toch de toon aangeeft, waar zich ook een nieuwe middenklasse en een fabrieksproletariaat ontwikkelen. Bevolkingsexplosie, trek van het platteland naar de stad. In het Noorden een analoge ontwikkeling, waarbij voor het ancien régime alleen aan het typische regentenverschijnsel zij herinnerd, terwijl wat de negentiende eeuw betreft aangestipt zij dat de industriële omwenteling en dus ook de verandering in de sociale structuur zich later heeft voorgedaan dan in België.

Met een dergelijke ruwe schets hebben we de sociale verhoudingen zeker nog niet voldoende dicht benaderd. We kunnen er wel de werkhypothese uit halen, dat wijzigingen in die verhoudingen, met hun weerslag op het politieke systeem, tot

* Voordracht gehouden op de jaarvergadering van het NHG te Utrecht, 8 oktober 1976.

1. A. Touraine, *Pour la sociologie* (Parijs, 1974) 30.

veranderingen in het onderwijs hebben geleid, naarmate nieuwe behoeften zich manifesteerden en aan het onderwijs dan ook nieuwe eisen werden gesteld. We weten dat 'het volk' in de negentiende eeuw iets anders betekent dan tevoren. De vraag luidt dan, of ook het volksonderwijs, waaronder we het onderwijs verstaan dat voor de lagere volksklasse was bestemd, veranderingen heeft ondergaan; zo ja, welke en in welke relatie tot een dynamische maatschappelijke ontwikkeling. Het hoeft geen betoog dat een vergelijking pas mogelijk wordt wanneer het punt van uitgang, de situatie vóór de negentiende eeuw, eerst verduidelijkt is.

Zowel in de Noordelijke als in de Zuidelijke Nederlanden stond het volksonderwijs sedert de zestiende eeuw in het teken van reformatie en contrareformatie. Waar van Kerk en godsdienst sprake is, moet alleen in het ene geval aan de rooms-katholieke, in het andere aan de gereformeerde worden gedacht. Voor de lagere volksklasse waren noch het huisonderwijs noch de Franse of Latijnse scholen bestemd, wel de lagere scholen in stad en dorp, de zondagsscholen en, in de achttiende eeuw, gaandeweg ook de armenscholen². In de tweede helft van de zestiende en het begin van de zeventiende eeuw vaardigde de staatsoverheid in het Zuiden ordonnanties uit om de contrareformatische actie van de Kerk te ondersteunen. Later geraakten die geleidelijk in onbruik, zodat onderwijssituaties hoofdzakelijk op lokaal vlak werden geregeld³. In de Republiek was dat, bij ontstentenis van centraal gezag, zeker het geval. Gewestelijke schoolverordeningen en plaatselijke reglementen illustreren het. Het bindende en dominerende element dat men erin terugvindt, is de Kerk. De wereldlijke autoriteiten stelden zich tot taak, de Kerk, wier gezag zij erkenden, in het vervullen van haar roeping bij te staan. In de volkschool primeerde de godsdienstige bekommernis, waarbij de morele onmiddellijk aansloot. Luidens een Zuidnederlandse formulering kwam het erop aan, de kinderen de 'goddelijke leeringhe en alle christelijke manieren' bij te brengen⁴; luidens een Noordnederlandse ging het in de eerste plaats om 'de Christelijke Gereformeerde Religie, vrees des Heeren, ende alle zedigheyt ende gehoorsaemheyt'. Secundair waren de 'geleertheit' en de 'goede konsten'⁵. In de volksschool kreeg de jeugd uit de lagere klassen in hoofdzaak godsdiensfig-kerkelijke waarden voorgehouden, waarbij de Kerk als normgeefster optrad,

Daaruit vloeide een reeks consequenties voort. In het programma viel de nadruk

2. De matressenschooltjes kunnen buiten beschouwing blijven, aangezien daar vrijwel geen onderwijs werd gegeven.

3. Cf. M. Verherstraeten, 'Schoolrecht en lager onderwijs in de 17de en 18de eeuw' (onuitlicentieverhandeling, Leuven, 1971).

4. Aanvang van *De klyne christelijke academie dat is de oeffenplaetze der geleerdheyd bekwaem om de kinderen te oeffenen in de christelijke deugden, vergaederd door J.B. V.L.P.* (Antwerpen, s.a.).

5. *School-Reglement, inde steden, ende ten platten lande, inde heerlijckheden, ende dorpen, staende onder de Generaliteyt* ('s-Gravenhage, 1655) 1. Zie de commentaar van M. A. J. M. Matthijssen, *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs* (Deventer, 1971) 103-104.

op de gebeden, de geloofsartikelen, de catechismus en de kerkzang. Daarnaast waren er spellen en lezen, eventueel schrijven en nog minder rekenen. Schoolboekjes mochten van de paden der rechtgelovigheid niet afwijken; schoolmeesters evenmin: vóór hun aanstelling werden ze tot de geloofsbelijdenis verplicht, in hun aanstelling had de Kerk veel inspraak en op hun werkzaamheden moest de plaatselijke clericus toezicht uitoefenen.

Het is nu wel zaak, de reële onderwijssituatie van nabij te onderzoeken. Hoewel reeds aardig wat literatuur voorligt⁶, is meer studie vereist om nog hangende vragen te beantwoorden. Wie ging er in feite naar school? Welk verschil bestond er tussen stad en platteland, tussen de gewesten onderling, tussen Noord en Zuid, tussen de zeventiende en de achttiende eeuw? Welke concrete inhoud heeft het onderwijs gehad? In welke mate is men in de lagere school van het reformatorische of contra-reformatorische uitgangspunt afgeweken? Wat waren de resultaten van het onderwijs? Onderzoekingen betreffende het analfabetisme zijn vaak niet overtuigend en in elk geval partieel, zodat het mij vooralsnog riskant lijkt cijfers naar voren te brengen. Duidelijk is echter wel, dat de vraag naar meer en naar meer omvattend volksonderwijs niet van de onderste volkslagen zelf is uitgegaan, maar wel van *aufgeklärte* burgerlieden.

De *Aufklärung* en haar pedagogische implicaties zijn voldoende bekend. De verlichte geesten hebben gestreefd naar een veralgemening en een inhoudelijke verbreding van het volksonderwijs. Zij zagen daarin het middel bij uitstek om de lagere volksklasse moreel en materieel te verheffen, waardoor het algemeen welzijn zou worden gediend. Daartoe deden ze een beroep op de nationale, burgerlijke overheid. Kijkt men nader toe, dan blijkt het begrip algemeen welzijn wel sterk te moeten worden genuanceerd. Luidens de bekende formulering uit de wet van 1806, moest alle schoolonderwijs zodanig worden ingericht

6. Ze is hoofdzakelijk van lokale of regionale aard. Een grondige, wetenschappelijke synthese ontbreekt zowel voor Nederland als voor België. Uit oudere overzichtswerken kan men nochtans heel wat gegevens putten; we vermelden voor Nederland: [A. van den Ende], *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest*, I (enig verschenen) (Amsterdam, 1803); *Idem*, ed. J. Clarisse en J. Teissèdre l'Ange, *Geschiedkundige schets van Nêerlands schoolwetgeving met aantekeningen en bijlagen* (Deventer, 1846); A. J. Berkhout, *Proeve eeter beknopte geschiedenis van het lager onderwijs in ons vaderland* (2de dr., Amsterdam, s.a.); P. K. Goerlitz, *Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland* (Leiden, 1849); A. de Jager, *Bijdrage tot de geschiedenis van het vaderlandsche schoolwezen in de voorgaande eeuw* (Rotterdam, 1855); P. L. van Eek, *Hoe 't vroeger was. Schetsen ter inleiding tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding* (Groningen, 1927); voor België: L. Lebon, *L'instruction du peuple. Histoire de l'enseignement populaire* (5de dr., Brussel, s.a.) (1872); *Idem*, *Instruction du peuple. Répertoire historique, analytique et raisonné de l'enseignement populaire en Belgique. Principes, législation, jurisprudence, faits et statistique* (2dln, Brussel, 1871); J. de Vreught, *Histoire de l'enseignement élémentaire en Belgique, Ire Partie* (enig verschenen), *Des origines jusqu'au XVIIIe siècle* (Brussel, 1939).

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 deugden⁷.

De aan het onderwijs gestelde taak werd verwijd, terwijl men de religie zeker niet overboord wierp⁸. Het toevoegen van een nieuwe dimensie kwam daarop neer, dat de volksschool voor de maatschappij nuttige leden moest vormen, dat ze de armoede moest bestrijden door de jongeren uit de lagere klasse de mogelijkheid te geven om zich door arbeid verdienstelijk te maken, wel te verstaan binnen hun eigen sociale groep⁹. Naar de gangbare burgerlijke opinie was de sociale hiërarchie immers een gegeven waaraan niet mocht worden getornd. Volksonderwijs werd dan ook niet beschouwd als een middel tot stijging op de maatschappelijke ladder. Vandaar ook de 'gepaste' kundigheden uit de zoeven geciteerde tekst, passend voor zover ze de betrokkenen ertoe in staat stelden economisch productief te zijn. Onderwijs kon dus tot een elementair niveau beperkt blijven. Belangrijker was opvoeding, godsdienstig en moreel. Maatschappelijke en christelijke deugden lagen in elkaar verweven. Godsdienstzin, zedigheid, welgemanierdheid, bescheidenheid, onderdanigheid, arbeidslust, vaderlandsliefde, eerbied voor de hoger geplaatsten, dat alles paste in het voorgehouden patroon. Zulke deugden zouden het de kinderen van behoeftige ouders mogelijk maken 'der maatschappye in hunnen stand tot welzyn' te strekken¹⁰, maar ze zouden niet minder de belangen dienen van de bezittenden.

De ideeën van de Aufklärung, die inzake opvoeding en onderwijs in de achttiende eeuw in de Noordelijke Nederlanden eerder en breder ingang hebben gevonden dan in de Zuidelijke, hebben het volksonderwijs in Nederland en België tijdens de eerste helft van de negentiende eeuw in sterke mate getekend. Vóór en na de eeuwwisseling hebben ze concreet gestalte gekregen, onder meer in de verspreiding van klassikaal onderwijs. Ze bezorgen ons drie uitgangspunten van waaruit de negentiende-eeuwse ontwikkeling van het volksonderwijs kan worden bestudeerd: 1° het streven naar veralgemening; 2° de inzet van de overheid; 3° de inhoudelijke vormgeving.

7. Artikel 22 van het 'Reglement voor het lager schoolwezen en onderwijs binnen de Bataafsche Republiek', *Publicatie van Hun Hoog Mogende, vertegenwoordigende het Bataafsch Gemeenebest, aangaande het lager schoolwezen en onderwijs in de Bataafsche Republiek. Gearresteerd den 3den April 1806* ('s-Gravenhage, 1806) 25.

8. Betreffende de interpretatie van het in vorige noot genoemde artikel, cf. N. F. Noordam, 'De 'christelijke en maatschappelijke deugden' van onze eerste schoolwetten', *Paedagogische Studiën*, XLIII (1966) 289-303.

9. Cf. H. F. J. M. van den Eerenbeemt 'Jeugd en arbeid en de geest der Verlichting', *Spiegel Historiael*, V (1970) 202-209.

10. *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen*, VIII (Middelburg, 1782) 101.

Wat de veralgemening van het volksonderwijs betreft, zij vooreerst opgemerkt dat men daarbij niet alleen aan de lagere school moet denken, maar ook aan de bewaarschool, de werkschool, de zogenaamde adultenschool, de zondagsschool, de patronaten en de verenigingen voor volksonderwijs.

In tegenstelling tot de matressenschooltjes, daterend van vóór de negentiende eeuw en te karakteriseren als 'ces chambres a tout faire, où une gardienne, la première venue, tenait les enfants en soignant son ménage'¹¹, mogen de bewaarscholen, een typisch negentiende-eeuws verschijnsel, wel degelijk tot het volksonderwijs worden gerekend. Ze ontstonden in België en Nederland tegen het eind van de jaren 1820 en ze hadden duidelijk een sociaal karakter; buitenshuis werkende ouders konden er hun kleuters aan toevertrouwen. Het initiatief ertoe ging uit van de burgerij. De bewaarscholen behartigden niet alleen het lichamelijke en morele welzijn van de kinderen: ze wilden hen ook op het lager onderwijs voorbereiden. Vandaar de lees- en rekenlesjes, waarnemingsoefeningen, zang, naaldwerk, soms zelfs nog meer. Zoals bekend, heeft Fröbel de band tussen kleuterschool en kennisverwerving losgemaakt. In België dateert de eerste fröbelschool uit 1857, Nederland volgde iets later. Dat betekende echter niet een plotse en algemene overgang van bewaarschool naar kindertuin. Zowel in Nederland als in België is de kwantitatieve groei van het bewaarschoolwezen in de tweede helft van de eeuw sterker geweest dan tevoren. Wel heeft er, onder invloed van Fröbel, een aanpassing van de bewaarschool plaats gehad, maar zeer lang is ze het *leren* als objectief blijven nastreven. Men kan daarbij aanstippen dat, terwille van de economische situatie, voor een niet te bepalen aantal arbeiderskinderen de bewaarschool meteen het eindonderwijs heeft betekend¹².

Onder werkscholen, ook 'leer- en fabrieksscholen' genoemd, dient men die instellingen te verstaan waar kinderen werden geoefend in manueel werk als breien

11. *Histoire d'une salle d'asile. Lettres de deux dames inspectrices* (Parijs, 1851) 30-31.

12. Voor deze alinea, cf. J. Swaelens, 'Evolutie van de kleuterschool, 1770-1950' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1950); E. Lemberechts, 'Van matressenschool naar bewaarschool. Het ontstaan van een nieuw schooltype in het begin van de 19de eeuw', *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, XVII (1971-1972) 104-117, 129-140; *Idem*, 'De eerste bewaarscholen te Brussel', *Spiegel Historiae*, VII (1972) 78-84; *Idem*, 'De bewaarschool in België, 1827-1857' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1970); M. Kerkhof, 'Van bewaarschool naar kindertuin. De ontwikkeling van het kleuteronderwijs in België in de tweede helft van de 19de eeuw' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1975); M. de Vroede, 'De fröbelschool in België. Een probleemstelling', *Liber amicorum* † *Professor Dr Victor D'Espallier* (Leuven, 1976; *Studia Paedagogica*, n. r., 5) 165-173; L. van Damme, 'De opleiding van kleuterleidsters in België. Ontwikkelingsschets en proeve van vergelijking met Nederland' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1972); M. Verbeeten, *Bijdrage tot de geschiedenis van het bewaarschoolonderwijs* ('s-Hertogenbosch, 1937); W. M. Nijkamp, *Van begijneschool naar kleuterschool* (Groningen, 1963); *Idem*, *Honderd jaar kleuter, 1867-1967* (Ymuiden, 1967); E. Wellinga, *Geschiedenis van kleuteronderwijs en -opvoeding* (Zutphen, 1964); C. Philippi-Siewertsz van Reesema, *Kleuterwereld en kleuterschool* (3e dr., Amsterdam, 1956); L. de Haan, *Fröbels plaats in de moderne onderwijssystemen* (Moderne Onderwijssystemen, 9; 2e dr., Groningen, 1956).

of spinnen, waarnaast ze ook enig elementair onderwijs in godsdienst, lezen, schrijven en rekenen ontvingen¹³. Ze dateren uit het eind van de achttiende eeuw. Over hun kwantitatieve ontwikkeling in Nederland heb ik geen informatie. In België telde men er 611 in 1845, 962 in 1857, met respectievelijk 35.996 en 44.401 leerlingen. Daarna is hun aantal verminderd¹⁴. Ze vallen te situeren in de Vlaamse provinciën, waar ze na de ondergang van de linnennijverheid een grote vlucht namen, vooral als kantwerkscholen voor meisjes. De leerlingen kregen er doorgaans een vergoeding voor het door hen gepresteerde werk. De opbrengst hiervan was hoofdzaak. Vandaar een lange arbeidsdag en de minimum-tijd die aan onderwijs werd besteed. Meestal bleef dit laatste dan ook geheel onbevredigend. Dat er op een halve eeuw in die werkscholen niet veel is veranderd, moge blijken uit het voorbeeld van een kantwerkschool die te Turnhout in 1910 werd opgericht¹⁵. Ze telde twee categorieën leerlingen: meisjes van 8 tot 12 jaar, en ouderen. Met diverse onderbrekingen zaten de eersten aan het kantkussen van acht tot zeventien uur, waarna ze anderhalf uur onderwijs ontvingen. De ouderen begonnen om halfacht 's morgens en werkten, met onderbrekingen, tot half zeven 's avonds; daarna kregen ze één uur algemeen vormend onderwijs. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat driekwart van de meisjes geheel onontwikkeld was. Dat was de situatie in 1911, in een instelling die zich, in vergelijking met andere, een modelkantschool noemde.

De term adultenschool komt niet voor in Idenburgs *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Men vindt er wel vermeld¹⁶, dat in het midden van de negentiende eeuw avond- en zondagsscholen bestonden, bedoeld voor het onderhouden en uitbreiden van reeds opgedane kennis. Het herhalingsonderwijs heeft in Nederland een hoogtepunt bereikt tussen 1901 en 1919, in welk laatste jaar het 78.000 leerlingen aantrok, maar 'toen was het einde nabij'. In 1920 werd de term herhalingsonderwijs gewijzigd in die van vervolgonderwijs, waaronder men verstaat

het onderwijs aan de jeugdige personen, die de lagere school doorlopen hebben, dat wordt gegeven in aansluiting aan de aldaar verworven kennis en geen volledig dag-schoolonderwijs is noch tot het handels- en nijverheids- of het land- en tuinbouwonderwijs kan worden gerekend¹⁷.

De ontwikkeling van die sector verdient nader onderzoek.

In België werd de zogenaamde adultenschool steeds onder het lager onderwijs

13. Zie bijvoorbeeld J. Deguffroy, 'De Tieltsse arme leer- en werkscholen en het lager onderwijs in het midden van de 19e eeuw (1840-1850)', *Standen en Landen*, XLIII (1968) 247-265.

14. Cf. J. Sauveur, *Statistique générale de l'instruction publique en Belgique, dressée d'après les documents officiels* (Brussel, 1880) cv-cviii.

15. Cf. *Rapport sur l'école professionnelle d'apprentissage de la dentelle à Turnhout* (Turnhout, 1911 en 1913).

16. Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1960) 222.

17. *Ibidem*, 221-222.

gerangschikt¹⁸. In haar eerste fase, lopend tot omstreeks 1870, strekte ze inderdaad niet tot aanvulling, maar tot vervanging van het dagonderwijs in de lagere school. De term is dan ook misleidend. Weliswaar gold veertien jaar als minimum-leeftijd om te worden toegelaten, maar ook jongere arbeidende kinderen mochten, zij het bij wijze van uitzondering, worden aanvaard. Tot en met 1878 was ongeveer de helft van de adultenschoolpopulatie jonger dan vijftien jaar. Omstreeks de eeuwwisseling telde men in de gemeentelijke adultenscholen nog ca. 15 % leerlingen jonger dan veertien jaar en in de aangenomen of gesubsidieerde nog ruim 25 %. De lessen in een adultenschool konden ofwel 's avonds in de week ofwel 's zondags worden gegeven. Het eerste gold hoofdzakelijk voor de jongens, het tweede voor de meisjes. In de fabriek waren jongens en meisjes uiteraard niet gescheiden, maar in de adultenschool was coïncstructie volgens het officiële reglement van 1 september 1866 niet toegelaten. Meisjes mochten avondscholen niet bezoeken. Pas in 1880 is enige verandering ingetreden: een koninklijk besluit bepaalde toen dat in dichtbevolkte wijken, met voldoende straatverlichting, op welbepaalde uren avondonderwijs voor meisjes mocht worden georganiseerd.

Adultenscholen hadden hun ontstaan te danken aan privé- of aan overheidsinitiatief. Het eerste heeft steeds overwogen. Men denke daarbij aan de parochiale clerus, aan congregaties, onderwijzers, studenten, patronaten en verenigingen. Het tweede is, door tussenkomst van de Staat, vooral na 1866 op gang gekomen. Na 1884 werd het oprichten en organiseren van adultenscholen aan de gemeenten overgelaten. Bij financiële tussenkomst kon de Staat verplichtingen opleggen. Dergelijke tussenkomst was ook in de privé-sector mogelijk en is omstreeks de eeuwwisseling gebruikelijk geworden. Het jaar 1866 mag als een keerpunt in de kwantitatieve ontwikkeling van het adultenschoolwezen worden beschouwd. Tijdens de jaren veertig en vijftig schommelde het aantal scholen, terwijl het in 1866 een totaal van 1247 bereikte, overwegend in Oost- en West-Vlaanderen en in de privé-sector te situeren. Na 1866 maakte het, ingevolge de oprichting van gemeentelijke instellingen, een gevoelige sprong: naar 2.600 in 1869. Het ontwikkelingsritme werd door de schoolstrijd gestoord, maar versnelde opnieuw sedert het eind van de jaren negentig. In 1911 telde men, in totaal, 4940 gemeentelijke, aangenomen of gesubsidieerde vrije scholen. De stijging van het aantal scholen is tijdens de halve eeuw na 1866 wel opvallender geweest dan die van het aantal leerlingen, maar de populatie is in absolute cijfers in elk geval toegenomen; ze bedroeg 179.141 leerlingen in 1866 tegen 246.292 in 1911.

Ook qua doelstellingen heeft de adultenschool na 1866 een ontwikkeling doorgemaakt. Ik zal ze verder behandelen, waar de inhoudelijke vormgeving van het volksonderwijs ter sprake komt.

18. Voor wat volgt, cf. L. Buelens, 'Geschiedenis van het adultenonderwijs in België tussen 1830 en 1914' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1972).

Een aantal adultenscholen, vooral voor meisjes, waren zondagsscholen: instellingen waar alleen op zondag les werd gegeven. In de Belgische officiële statistieken werden alle zondagsscholen tot de adultenscholen gerekend, maar in feite dekt de term zondagsschool een verschillende lading. In de openbare sector viel de nadruk op het profane onderricht en betekent zondagsschool een adultenschool waarvan de lessen op zondag plaats hadden. In de privé-sector situeert zich echter het verschijnsel van de katholieke zondagsschool die de nadruk legde op het godsdienstonderricht en die in de negentiende eeuw de voortzetting was van hetgeen, binnen de contrareformatie, in de zestiende eeuw was ontstaan¹⁹. Vooral in de Vlaamse gewesten telde men honderden dergelijke scholen; om één (onnauwkeurig) cijfer uit een particuliere bron te noemen: 537 in 1856, met 151.152 leerlingen²⁰.

Vanuit haar historische ontstaansgronden had de katholieke zondagsschool een godsdienstige en moraliserende finaliteit²¹. De kerkelijke hiërarchie was immers van mening dat religieuze kennis nauw aansloot bij de godsdienstige overtuiging en praxis. De katholieke zondagsscholen waren dan ook, in hun latere vormgeving zowel als in hun oorspronkelijke bedoeling, instrumenten om de godsdienstige onwetendheid tegen te gaan, kerkelijke instellingen voor godsdienstonderricht en geleide praxis. Oorspronkelijk gaven vele katholieke zondagsscholen alleen maar catechismusonderricht, maar in de eerste helft van de negentiende eeuw voegden de meeste daar ook elementair onderwijs in lezen, schrijven en rekenen aan toe. Geleidelijk aan werden er inspanningen gedaan om het intellectuele niveau te verhogen. Naar gelang dat het profane onderricht uitbreiding nam, verkleinde de plaats die aan het godsdienstonderwijs werd toegekend, maar tot het begin van de twintigste eeuw bleef de godsdienstige opvoeding centraal staan. Naarmate in de tweede helft van de negentiende eeuw de scholariteit in het gewone lager onderwijs toenam, werd profaan elementair onderricht in de zondagsschool overigens minder en minder vereist. Vandaar de moeilijkheden waarin de katholieke zondagsscholen zijn verzeild. In het openbare adultenschoolwezen heeft een - nog toe te lichten - inhoudelijke verruiming plaats gehad, maar hoe konden katholieke zondagsscholen afgestemd op catechese, als zodanig jongeren nog aantrekken? 'Men bemerkt in het algemeen' - zo betoogde in 1889 een op het terrein actieve geestelijke - 'dat de geesten heden te veel verhangen zijn naar de vermaken, opdat de jonge werk-

19. Cf. A. Pruvost, 'Ecoles dominicales en Belgique', *Collection de précis historiques*, VIII (1859) 185-190, 198-205, 223-230; E. vanRoey, 'L'Enseignement du catéchisme dans les anciens diocèses de Malines et d'Anvers', *La Vie diocésaine*, V (1911) 157-172, 217-232; E. Frutsaert, *De R.-K. catechisatie in Vlaamsch België vanaf het concilie van Trente*, I (enig verschenen), *Het leerboek of de catechismus, een geschiedkundige proef* (Leuven, 1934; Museum Lessianum).

20. D. de Haerne, *Tableau de la charité chrétienne en Belgique* (Brussel, 1858) annexes D-M.

21. Voor wat volgt, cf. W. van Dienderen, 'De zondagsschool in België in de 19e eeuw. Een terreinverkenning' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1973).

lieden nog gerne naar eene loutere zondagschool zouden komen²². Het geneesmiddel heeft men gevonden in het spel; dat wil zeggen dat de parochiale clerus voor de jongeren ook gelegenheid tot verzet creëerde, waarbij de zondagsschool aansloot. Aldus zijn, sedert de jaren zeventig-tachtig, op vele plaatsen patronaten ontstaan.

Het is me niet bekend wat het patronaatswezen in Nederland heeft betekend. In de schoot van de Sint-Jozefsgezellenverenigingen zijn sedert de jaren zeventig afdelingen voor jongeren tot stand gekomen. Daarnaast waren er de Sint-Jozefsverenigingen tot bescherming van ambachtsleerlingen, opgericht door de Sint-Vincen-tiusgenootschappen. De ontwikkeling van de patronaten schijnt men echter na de eeuwwisseling te moeten situeren²³.

In België gaat het om een belangrijke tak van het jeugdwerk dat door katholieke leken en geestelijken werd georganiseerd²⁴. Het ontstaan valt in de jaren vijftig te situeren. Tijdens de tweede helft van de negentiende eeuw zijn honderden patronaten tot stand gekomen; men telde er 1.124 in 1909, met 157.800 leden. Jongeren uit de volksklasse werden er op zondag samengebracht in een behoedende ruimte, 'eene wijkplaats en toevluchtsoord tegen de menigvuldige gevaren der hedendaag-sche wereld'. Als belangrijkste aantrekkingsmiddelen golden spel en ontspanning, waaraan men overigens ook in se een positieve betekenis hechtte: kinderen vonden daarin de gelegenheid om hun kind-zijn te beleven. Binnen en buiten werden dan ook allerlei spelen georganiseerd; men maakte uitstappen en er waren toneel-, zang- en turnafdelingen, fanfares, trompet- en trommelaarskorpsen en uiteindelijk ook voetbalclubs. De patronaten hadden echter vaak niet alleen het oog op gods-dienstige en morele, maar ook op intellectuele en sociale vorming. De intellectuele werd behartigd via lessen - ook avondlessen in de loop van de week - en voor-drachten, terwijl meestal ook een bibliotheek ter beschikking stond. De sociale kwam neer op een voorbereiding van de jongere op zijn rol als volwassen arbeider, meer bepaald op het opnemen van zijn sociale verantwoordelijkheid. Vandaar de oprichting van spaar-, zieken- en pensioenkasen en van matigheidsbonden. De paternalistische katholieke burgerij droeg in de patronaten haar waarden en ge-drag norms op de jongeren over. Omstreeks de eeuwwende heeft zich echter een

22. *Algemeene vergadering der katholieke werken van het aartsbisdom Mechelen. 29, 30 april & 1 mei, 1889* (Mechelen, 1890) 436.

23. Cf. K.I.L.M. Peters, 'Honderd jaar katholiek jeugdwerk. Enige historische notities', *Dux*, IX (1952) 354-378.

24. Cf. A. Bosmans-Hermans, 'Patronaten voor de katholieke volksjeugd (1850-1914). Een ontwikkelingsschets', *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, XIX (1973-1974) 175-187; idem, 'Het jongenspatronaat in België', *Spiegel Historiael*, X (1975) 161-167. Ik heb ook gebruik gemaakt van de analyses van diverse patronaatsbladen, analyses die zullen verschijnen in M. de Vroede, e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw*, III, *De Periodieken 1896-1914*, 2de stuk (Gent-Leuven, 1977).

discussie ontwikkeld over de rol die de patronaten dienden te vervullen. Er manifesteerde zich een groeiende aandacht voor de sociale kwestie. Moest het patronaat niet een brug vormen tussen school en werkmanskring, een voorbereiding op de vakvereniging? Die tendens kwam op meer dan één plaats naar voren. De rol van patronaten als 'speelvergaderingen' was onbevredigend gebleken. Wat hun functie als 'opleidingsinrichtingen' betreft was aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog een evolutie aan de gang.

Het leek me aangewezen, ook de aandacht te trekken op verenigingen die typerend zijn voor de tweede helft van de negentiende eeuw, met name de aan liberaal-burgerlijk initiatief ontsproten verenigingen tot organisatie van volksvoordrachten met het oog op de morele en intellectuele verheffing van de arbeiders. Tot de arbeiders werden immers ook duizenden jongeren gerekend en anderdeels konden voordrachten door analfabeten worden aanhoord. Uit periodieken zijn me bekend: de 'Causeries populaires' te Sint-Joost-ten-Node, daterend uit 1862; de 'Société Franklin' te Luik, gesticht in 1866, die tot het eind van de eeuw model heeft gestaan; het 'Oeuvre des soirees populaires' te Verviers, dat tijdens de jaren zeventig zijn grootste bloei heeft gekend; de 'Cercle des réunions populaires de Mons et du Hainaut', te Bergen op de been gebracht in 1876; de 'Société des conférences de l'école industrielle de Charleroi', uit hetzelfde jaar daterend; de 'Société d'instruction populaire de Morlanwelz et des communes avoisinantes', ontstaan in 1877; en de 'Société d'éducation populaire' die te Laken van 1878 tot 1880 werkzaam is geweest. Al die verenigingen²⁵ - en er waren er nog andere van dezelfde soort - beoogden de lotsverbetering van de arbeiders via onderwijs en opvoeding en door het stimuleren van de 'self-help': de werklieden moesten zelf hun welzijn bevorderen dank zij werklust en spaarzaamheid, door niet te drinken, door een ordentelijk gezinsleven en door gebruik te maken van de mogelijkheden die spaar-, pensioen- en ziekenkassen boden. Tot verruiming van hun geestelijke horizon strekten de lezingen die hun over alle mogelijke onderwerpen werden aangeboden. Ook in die liberale verenigingen voor volksontwikkeling was het een burgerlijk waardenstelsel dat de arbeiders werd voorgehouden. Angst voor sociale onrust was daaraan niet vreemd. Vandaar het stimuleren van allerlei sociale werken, maar niet van fundamentele sociaal-economische veranderingen; vandaar het pleiten voor solidariteit tussen kapitaal en arbeid, maar niet voor politieke arbeidersemancipatie. Het is zeer de vraag, in hoever de bedoelde verenigingen de arbeiders werkelijk hebben bereikt.

Ten slotte moet ik nog signaleren dat onderwijs van elementair niveau ook werd

25. Cf. De Vroede, e.a., *Ibidem*, I, *De Periodieken 1817-1878* (Gent-Leuven, 1973) 324-327, 379-393, 426-441, 547-551, 535-546; II, *De Periodieken 1878-1895* (Gent-Leuven, 1974) 256-263, 66-68.

verstrekt in gevangenschappen en weldadigheidsinstellingen en dat in België sedert 1867 voor ongeletterde dienstplichtigen kazernescholen hebben bestaan.

Met betrekking tot de populatie van de lagere school zou ik alleen op vier punten de aandacht willen trekken.

1° Absolute cijfers, uiteraard in relatie te brengen tot de demografische ontwikkeling, moeten onderling vergelijkbaar zijn. Het aantal inschrijvingen is niet gelijk aan het aantal reële aanwezigheden, waarbij ik aanstip dat het verschil aanzienlijk groter is bij niet-betalende dan bij betalende leerlingen. De zomerpopulatie is niet gelijk aan die tijdens de winter. De hele negentiende eeuw door heeft het klachten geregend over het schoolverzuim tijdens de zomermaanden, hoofdzakelijk op het platteland. Het is nochtans geleidelijk aan verminderd. In België bedroeg het verschil tussen zomer- en winterpopulatie in 1875 nog 11,94%, in 1911 5,23 %²⁶.

2° Aangezien de scholarisatie moet worden gemeten voor de groep van binnen schoolleeftijd vallende kinderen, komt het erop aan die groep nauwkeurig af te bakenen. Volgens Idenburg bedroeg het aantal absolute schoolverzuimers in Nederland tijdens de jaren zestig 24% van het aantal kinderen tussen zes en twaalf jaar, een verhouding die tijdens de jaren zeventig en tachtig tot 9% is gedaald²⁷. Het is mij niet bekend op welke wijze die procenten werden berekend en welk materiaal daartoe in het Centraal Bureau voor Statistiek beschikbaar is. In België heeft men vooral de groep van zeven- tot veertien-jarigen in aanmerking genomen. Daarbinnen zou het aantal schoolverzuimers 33,7% hebben bedragen in 1845 en 27,01 % in 1875²⁸. Nadien is het verminderd, maar in welke mate is mij niet duidelijk geworden. Grondig statistisch onderzoek moet worden verricht. De leeftijdsgroep van zes tot twaalf jaar lijkt daartoe het meest aangewezen.

3° Binnen de totale schoolpopulatie kan de verhouding tussen betalende en kosteloos onderwezen leerlingen worden berekend. Voor alle Belgische lagere scholen tezamen bedroeg het aantal van de laatstgenoemden 45,96% in 1845, 68,29% in 1875, 93,80% in 1904²⁹. Interpretatie van die cijfers is echter niet eenvoudig. Qua sociale herkomst is de groep niet-betalende leerlingen aan het eind van de negentiende eeuw niet dezelfde als vijftig jaar tevoren. Men moet rekening houden met aspecten van de schoolpolitiek, die er uiteindelijk op gericht was het lager onderwijs kosteloos te maken voor iedereen.

4° Het verschijnsel van het vroegtijdige schoolverlaten dient, in relatie tot de kinderarbeid, nader te worden bestudeerd. De hele negentiende eeuw door hebben

26. Berekend op basis van de officiële driejaarlijkse rapporten over de situatie van het lager onderwijs en van de 'Diagrammes statistiques dressés en vue de l'exposition internationale de Liège en 1905': J. Philips, 'Onderzoek naar de situatie van het lager onderwijs in België (1903-1911) met betrekking tot de armoede' (seminarieoefening K.U. Leuven, 1975-1976) 10-11.

27. Idenburg, *Schets*, 163.

28. Sauveur, *Statistique générale*, lxvi-lxvii, lxx-lxxv.

29. *Ibidem*, lxxviii; Philips, 'Onderzoek lager onderwijs', 12.

leerkrachten, inspecteurs en schoolautoriteiten erop gewezen dat het onderwijs ingevolge vroegtijdig schoolverlaten de gewenste vruchten niet afwierp. Het verschijnsel was algemeen, maar het sterkst in de groep van de kosteloos onderwezen leerlingen. In 1877-1878 bleef 80,4% van de niet-betalende leerlingen vroegtijdig uit de school weg, tegenover 62,9% van de betalenden. Voor honderd betalende leerlingen die de school vroegtijdig verlieten telde men 350 niet-betalenden³⁰. In 1900 ging niet meer dan ca. 15% van de kinderen zes jaar naar school, ca. 35% vier jaar en ca. 50% minder dan vier jaar³¹. Illustratief is dan ook de samenstelling van de schoolpopulatie, ingedeeld volgens de drie of vier graden die de lagere school telde. Tussen 1905 en 1911 trof men gemiddeld 46% van de leerlingen aan in de eerste graad, 33% in de tweede en 20% in de derde³².

De aangestipte verschijnselen zijn van belang wanneer men de resultaten van het volksonderwijs wil meten. Niets is overigens moeilijker dan dat. Een indicator is natuurlijk de terugval van het analfabetisme. In België is het aantal personen die konden lezen noch schrijven gedaald van 52,79% van de totale bevolking in 1866, tot 31,7% in 1880 en 25% in 1910³³. Achter die cijfers zitten opvallende regionale verschillen. En hoe staat het met de leeftijdsgroepen? Als we de minder dan achtjarigen niet in aanmerking nemen, bedraagt de verhouding 25% in 1866, 13% in 1910³⁴. Nemen we alleen de veertien-vijftien-jarigen, dan tellen we 34,77% analfabeten in 1866, 9,82% in 1900³⁵. Het is duidelijk dat het aantal personen die konden lezen en schrijven van jaar tot jaar is gestegen, maar dat criterium geeft alleen de minimale ontwikkeling, of alfabetisatie, aan.

Vraagt men naar het ontwikkelingsniveau van de gealfabetiseerden, waarbij men ofwel nog schoolgaande leerlingen ofwel niet meer schoolgaande ouderen in aanmerking kan nemen, dan wordt de zaak heel wat ingewikkelder. Voor zover ik weet moet het onderzoek hier haast nog beginnen. De hypothese luidt, dat het ontwikkelingsniveau veel langzamer is gestegen dan de graad van alfabetisatie. Het aantal dienstplichtigen dat kon lezen en schrijven liep in de jaren vijftig tussen de 50 a 60% en bereikte in 1875 76,53%. Het aantal dienstplichtigen met een hogere ontwikkelingsgraad bedroeg 31,59% in 1850 en niet meer dan 35,97% in 1875³⁶. Ook de examens die sedert 1876 van miliciens werden afgenomen wijzen op dat

30. F. Matthyssen, 'Het kosteloos onderwijs in de lagere scholen van België tijdens de periode 1873-1881' (seminarieoefening K.U. Leuven, 1975-1976) 17 en 22.

31. G. Herlant, 'Protection de l'enfance et instruction obligatoire', *Revue de l'Université de Bruxelles*, X (1904-1905) 612.

32. Philips, 'Onderzoek lager onderwijs', 15.

33. Het eerste cijfer bij Sauveur, *Statistique générale*, xx, de laatste twee berekend op basis van de volkstellingen 1880 en 1910.

34. Het eerste cijfer bij Sauveur, *ibidem*, xxi, het laatste berekend op basis van de volkstelling 1910.

35. Buelens, 'Geschiedenis adultenonderwijs', 250.

36. Sauveur, *Statistique générale*, xxv en lxxviii.

verschil: tussen 1876 en 1883 steeg het aantal dat kon lezen en schrijven van 75 tot 80 %, terwijl het percentage van zij die - op niveau lager onderwijs - een meer uitgebreide kennis hadden, niet eens steeg, maar daalde van gemiddeld 34,6 tot 32,7 %³⁷. Dergelijke cijfers zijn niet van aard om de resultaten van het volksonderwijs, tot dan toe gegeven, hoog aan te slaan. Uiteraard dient men, afgezien van bovenvermelde factoren, onder meer nog rekening te houden met de tijd die sedert het schoolverlaten was verlopen, maar de resultaten van de schoolgaande kinderen zelf blijken weinig schitterend te zijn geweest. Indicatief zijn de uitslagen die werden behaald in de interscholaire wedstrijden voor het lager onderwijs³⁸, waaraan alleen geselecteerde leerlingen deelnamen; hoewel ze speciaal werden voorbereid, behaalden de deelnemers tijdens de jaren 1871-1875 gemiddeld niet meer dan 54,15 punten op 100³⁹. In de dissertatie van J. Lory vindt men ook pittige gegevens over het examen dat in 1882 van de dienstplichtigen werd afgenomen. Om er één te noemen: op de vraag 'heeft Mozes vóór of na Christus geleefd' was het antwoord in 35,5% van de gevallen bevredigend, nota bene gevallen van dienstplichtigen die konden schrijven⁴⁰. Dat alles - of dat weinige - moet er ons toe aansporen de resultaten van het volksonderwijs kritisch te bekijken, maar het illustreert ook de complexiteit van de vraag wat we onder kunnen lezen en schrijven, of onder de verklaring dat men dat kan, eigenlijk moeten verstaan.

De kwantitatieve en kwalitatieve ontwikkeling van het volksonderwijs in de loop van de negentiende eeuw heeft in toenemende mate financiële investeringen vereist: uitgaven voor schoolgebouwen, leermiddelen, salarissen en pensioenen. Hier ligt een breed onderzoeksveld open, waarop ik niet zal ingaan. De rol van de overheid - gemeente, provincie en Staat - en van de particulieren, evenals hun onderlinge wisselwerking, dient men uiteraard in verband te brengen met diverse maatschappelijke verschijnselen, onder meer met de levensbeschouwelijke tegenstellingen die zich zowel in Nederland als in België in de schoolstrijd hebben gemanifesteerd en die daardoor werden verscherpt. Die tegenstellingen vindt men ook terug in de inhoudelijke vormgeving van het volksonderwijs, die we thans nader zullen beschouwen.

De vraag, welke functies aan de volksschool werden toegeschreven, roept onmiddellijk een andere op: wie schreef die functies voor? De volksschool is een dienstverlenende maatschappelijke eenheid die niet op zichzelf functioneert, doch waar-

37. J. Lory, 'Les libéraux et la réforme de l'instruction primaire en Belgique, de la loi de 1842 à la loi de 1879' (onuitg. dissertatie, Leuven, 1971) 103-104.

38. Cf. E. Discailles, *Histoire des concours généraux de l'enseignement primaire, moyen et supérieur en Belgique (1840-1881)* (3 dln., Brussel 1882-1883).

39. Lory, 'Les libéraux', 97.

40. *Ibidem*, 29.

aan van buitenaf objectieven worden gesteld. De inhoud hiervan wordt bepaald door het politieke systeem, maar dit is zelf evenmin autonoom: de wettelijke beslissingen resulteren uit de interactie van diverse maatschappelijke krachten en in die pluraliteit vormen de klassesetstellingen het essentiële element. Tijdens de negentiende eeuw was de politieke macht, in Nederland en in België, compleet in handen van de hogere klasse, waarbinnen de burgerij op de voorgrond trad. De hogere klasse definieerde de rol die de volksklasse, rolsubject, moest vervullen. Welnu, het onderwijs was het socialisatieinstrument bij uitstek, waarbij men onder socialisatie versta: het proces waarlangs de jongeren hun rol in de samenleving der volwassenen wordt bijgebracht.

De taken die in Nederland en België concreet aan het volksonderwijs werden gesteld, zijn doorheen de negentiende eeuw niet dezelfde gebleven. Men dient een onderscheid te maken tussen twee perioden, waartussen de overgang overigens niet precies af te lijnen valt; het model uit de eerste vindt men ook in de tweede nog wel terug.

In een eerste fase, grosso modo de eerste helft van de negentiende eeuw, laat de functie van de lagere school zich vrij ongecompliceerd omschrijven. Opvallend is de beperktheid van het onderwijsprogramma. In Nederland wees de wet van 1806, die tot 1857 van kracht bleef, lezen, schrijven, rekenen en Nederlandse taal als verplichte vakken aan. In België waren dat, luidens de wet van 1842, godsdienst en moraal, lezen, schrijven, het wettelijke stelsel van maten en gewichten, rekenen en moedertaal. Die beperktheid hoeft niet te verwonderen. Onderwijs was immers van ondergeschikt belang; opvoeding primeerde, meer bepaald de godsdienstig-morele opvoeding. Er zijn teksten te over om aan te tonen dat de godsdienst als basis van alle opvoeding werd beschouwd, dat men de godsdienst dus ook in het onderwijs tot richtsnoer moest nemen. Uit de pedagogische periodieken blijkt onder meer die algemeen gangbare opvatting⁴¹. De leidende klasse was het erover eens, ongeacht wat zich als liberale of als katholieke opinie aftekende.

Het onderwijs in de lagere school werd dus niet beschouwd als instrument van sociale mobiliteit, maar van klassebevestiging. Het stond in dienst van het behoud der maatschappelijke orde, een orde die berustte op een door God of door de Voorzienigheid geschapen klasseverschil, een orde die ook door de misdeelden als natuurlijk werd geaccepteerd. De volksschool moest op het leven in het maatschappelijk bestel voorbereiden, door de kinderen uit de volksklasse de deugden te leren beoefenen die de handhaving van het bestel waarborgden. Moralisering betekende integratie van de volksklasse in de ethische imperatieven van de burgerlijke maatschappij. Onwetendheid was de oorsprong van alle kwaad. De onwetendheid bestrijden, kon als het middel tot regeneratie van de lagere klasse

41. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, I, 36.

worden voorgesteld, maar betekende ook beveiliging van de meervermogenden⁴².

In België stond de adultenschool tot in de jaren zestig evenzeer als de lagere school overwegend in het teken van de moralisering van de volksklasse; het godsdienstonderwijs stelde er het onderricht in profane vakken geheel in de schaduw⁴³.

Veranderingen in de functietoewijzing van de volksschool hebben zich vooreerst minder voorgedaan in de richting van sociale mobiliteit, en meer wat betreft haar godsdienstig-educatieve functie. Het uitgangspunt was in Nederland en België overigens verschillend. De openbare lagere school was in Nederland onder de wet van 1806 wel christelijk en protestants, maar dogmatisch ongebonden, terwijl ze in België, in uitvoering van de wet van 1842, een Rooms-katholieke signatuur droeg. Terwijl de oppositie in Nederland in eerste instantie door religieuze motieven werd bepaald, kwam ze in België vanuit de anti-religieuze hoek, met name vanuit het radicaal-liberalisme⁴⁴. De jonge liberalen ijverden sedert het eind van de jaren vijftig voor complete laïcisering, dat wil zeggen dat ze niet alleen de clerus maar ook de godsdienst uit de school wilden verwijderen, door tussenkomst van de Staat. Het radicale streven werd door de doctrinaire liberalen afgeremd, maar het stimuleerde niettemin een nieuwe liberale politiek, gericht op de opbouw van een ondogmatisch, zogenaamd wetenschappelijk openbaar onderwijs. Dat zou de geest worden van de wet van 1879 op het lager onderwijs, maar de tendens had zich tevoren reeds ten aanzien van de adultenschool gemanifesteerd. In 1866 werden in de adultenscholen twee afdelingen opgericht; in de hogere was godsdienst-onderwijs niet verplicht; in de lagere vooreerst nog wel, maar na felle discussies werd in 1868 beslist, het al of niet programmeren van dat onderwijs aan de gemeentelijke besturen over te laten⁴⁵. De wet van 1879 heeft godsdienstonderwijs in de lagere school niet verboden, maar wel buiten de gewone lessen geplaatst en het kerkelijke toezicht opgeheven, wat voor de katholieken volstond om de openbare school tot school zonder God te decreteren. Tegen geuzendom en zedenbederf trokken ze dan ook ten strijde.

In Nederland is de openbare school na de wet van 1857 in de richting van absolute godsdienstige neutraliteit geëvolueerd. Tezelfder tijd werd de liberale visie op het onderwijs radicaler. Weliswaar was het 'jonge' liberalisme in Nederland⁴⁶ gematigder dan in België, maar het stelde zich ten aanzien van de godsdienst toch ook vrijzinnig, of zelfs vijandig op. Het deed bovendien inzake onderwijs een sterker

42. Idenburg, *Schets*, 151; Matthijssen, *Klasse-onderwijs*, 115-116.

43. Buelens, 'Geschiedenis adultenonderwijs', 205-206.

44. Cf. A. Erba, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870) d'après les brochures politiques* (Bibliothèque de la Revue d'histoire ecclésiastique, 43; Leuven, 1967).

45. Buelens, 'Geschiedenis adultenonderwijs', 16-18.

46. Cf. E. H. Kossmann, *De Lage Landen 1780-1940. Anderhalve eeuw Nederland en België* (Amsterdam-Brussel, 1976) 214-218.

beroep op de Staat dan in het liberalisme-oude-stijl het geval was geweest. De wet-Kappeyne van de Coppello, uit 1878, getuigde dan ook van een centralistische tendens: het openbaar onderwijs werd een gemengde rijks- en gemeentelijke gelegenheid. Ze heeft de groei van het confessionele, protestantse of katholieke, onderwijs niet kunnen verhinderen.

Sedert de schoolstrijd volgden openbaar en bijzonder onderwijs gescheiden wegen⁴⁷. Het conflict heeft, in België en in Nederland⁴⁸, een breuklijn getrokken door de brede bevolkingslagen. Het stelde wezenlijk op de aan beide zijden aanwezige bekommernis om de volksschool te hanteren als instrument tot vrijwaring van de eigen visie op de maatschappij⁴⁹. Voor de Belgische liberalen moest de invloed van de Kerk worden geneutraliseerd, terwijl het de katholieken erom te doen was 'het godsdienstig karakter, welk de Belgische Natie, door alle tijdsomwentelingen heen, nooit heeft laten krenken, ongeschonden te bewaren'⁵⁰. Men bedenke dat de katholieken, dank zij hun sociale werken, een basis hadden die de liberalen misten. Onderzocht moet worden in hoever de bekommernis om zich een brede maatschappelijke aanhang te verzekeren reeds vóór de jaren tachtig ook de arbeidersklasse omvatte en met het oog daarop in de katholiek-liberale antithese heeft meegepeeld. In elk geval hebben de liberalen de strijd verloren. De katholieke burgerij is erin geslaagd een stuk van de zich organiserende arbeidersbeweging te controleren. Het andere stuk is niet onder liberale dominantie gevallen, maar wel onder socialistische.

Terwijl de confessionele scholen in Nederland geleidelijk aan groeiden, hebben de katholieken in België, tot beveiliging van het geloof, hun eigen schoolnet ook na de schoolstrijd uit de beginjaren tachtig gehandhaafd. Oriënterend werkte hier het principe dat we reeds kennen, namelijk dat de godsdienst de basis vormt van alle opvoeding en dat het leren beoefenen van in godsdienst gewortelde deugd in de volksschool ten minste zo belangrijk is als het bijbrengen van kennis⁵¹. Sedert de jaren tachtig kreeg die opvatting, in relatie tot het opkomende en als verderfelijk gebrandmerkte socialisme, een nieuwe sociale dimensie. De leuze 'de school voor het leven' betekende in die optiek, dat de volksschool de heersende dwalingen moest te keer gaan, het gezag moest beveiligen, de maatschappelijke orde tegen het socialisme moest beschermen. Onderwijs zonder godsdienst bood geen uitzicht op

47. Sedert 1879 l'école nationale belge n'existe plus: nous avons des *écoles libérales*, au nombre desquelles sont rangées bon gré mal gré les écoles officielles, et des *écoles catholiques*. Les tendances propres à chaque enseignement s'accroissent de jour en jour': Th. Braun, 'Nos Écoles', *L'Abeille*, XXXVI (1890-1891) 242.

48. Idenburg, *Schets*, 103-104.

49. Kossmann, *De Lage Landen*, 166-167.

50. *De Nieuwe School- en Letterbode*, I (1872) 16.

51. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, I, 214; II, 95, 97, 478-479, 530-531, 533.

een oplossing van de sociale kwestie⁵². De neutrale school was 'de beste kweek-school der socialisten'⁵³.

Le jour où l'enseignement populaire ne comprendra plus la religion comme branche primordiale, le jour où l'éducation ne prendra son point d'appui que sur la morale rationaliste, c'en sera fini de la famille et de la société et le règne de l'anarchie commencera⁵⁴.

Onder de arbeiders uit de grote industrie manifesteerde zich intussen een voortschrijdende ontkerkelijkking. Was de godsdienst dan nog wel efficiënt om een bevolkingsgroep te socialiseren die de religieuze waarden niet meer erkende? We constateren in elk geval dat ook andere middelen werden ter hand genomen. Het schoolsparen dateerde reeds van vóór de katholieke bewindsovername in 1884. Het heeft zich nadien nog sterk uitgebreid⁵⁵. Daarnaast heeft de katholieke overheid tijdens de jaren 1890 en 1900 in het gehele lagere-schoolwezen het anti-alcoholisch onderwijs verplicht gemaakt en de oprichting van schoolmatigheidsbonden en schoolmutualiteiten (verzekeringkassen) gestimuleerd. Op beide gebieden, maar vooral wat de drankbestrijding betreft, is een hele beweging op gang gekomen⁵⁶. Eind 1896 telde men in de lagere scholen 2.151 matigheidsbonden, met 41.034 leden; eind 1911 was hun aantal opgelopen tot 5.160, met 119.798 leden⁵⁷. De schoolmutualiteiten, alleen voor leerlingen ofwel voor leerlingen en voor hun ouders bestemd, ontwikkelden zich sedert de tweede helft van de jaren negentig⁵⁸. Eind 1911 telde men er 3.358⁵⁹. Het was duidelijk de bedoeling, zowel wat de drankbestrijding als wat de sociale voorzieningen betreft, via de kinderen ook de ouders te beïnvloeden. Aldus werd de lagere school in het teken geplaatst van wat een katholieke periodiek noemde 'des tendances opportunistes d'un haut intérêt social'⁶⁰. Ze had, in anti-socialistisch perspectief, een belangrijke conserverende zending te vervullen.

52. *Ibidem*, II, 41, 99, 202, 622, 639.

53. *School- en Letterblad*, VI (1892) 41; zie ook *ibidem*, V (1891) 41-43.

54. *Le Moniteur des instituteurs primaires*, XXVII (1898) 67.

55. Op 31 december 1899 namen 77,37% van de gemeentelijke, 61,75% van de aangenomen en 41,94% van de gesubsidieerde scholen aan het schoolsparen deel: *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1897-1899* (Brussel, 1900) cclix.

56. De campagne tot oprichting van schoolmatigheidsbonden werd vanuit Limburg op gang gebracht door hoofdinspecteur F. A. Robijns; zie: De Vroede, e.a., *Bijdragen*, II, 291.

57. *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1894-1896* (Brussel, 1898) cclxxxii; *ibidem*, 1909-1911 (Brussel, 1913) cxlvii.

58. De beweging startte vanuit Henegouwen; cf. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, III, *De Periodieken 1896-1914*, 1ste stuk (Gent-Leuven, 1976) 477-480.

59. *Rapport triennal, 1909-1911*, cl.

60. D. Delvaux, 'Les tendances de l'école primaire belge au XXe siècle', *Revue de Carlsbourg*, III (1910) 108.

Dans les régions industrielles, il est, plus qu'ailleurs, indispensable d'adoucir les mœurs, de combattre l'égoïsme, le désir immodéré des puissances matérielles et d'inspirer le respect de l'autorité. Et il est nécessaire pour cela d'employer tous les moyens⁶¹.

Andere middelen dus, als de godsdienst het niet meer deed. De katholieke burgerij, bekommerd om de maatschappelijke orde, heeft de volksklasse analoge middelen tot verbetering van haar levenssituatie aangeprezen als tevoren reeds van conservatief-liberale zijde waren aanbevolen. Meer dan ooit kreeg de volksschool tot taak, de jongeren de beginselen bij te brengen 'd'économie, d'ordre, de respect, de solidarité et de prévoyance qui sont à la base de toutes les oeuvres sociales dans une sage démocratie'⁶².

Ook via de adultenschool manifesteerde zich sedert de jaren tachtig dezelfde bekommernis. Een jaar na de bloedige stakingsgolf van 1886 maakte een ministeriële circulaire de provinciegouverneurs erop attent

que le moment est opportun pour exciter le zèle des communes en faveur de ces institutions essentiellement populaires, qui peuvent contribuer puissamment à élever le niveau moral et intellectuel des classes laborieuses et servir à l'amélioration de leur condition⁶³.

De leerkrachten hadden tot taak, het morele gevoel bij de leerlingen te ontwikkelen, plichtsbewustzijn aan te wakkeren, hen op het goede pad te leiden.

Tijdens de laatste twee decennia van de negentiende en de eerste jaren van de twintigste eeuw was de doorbraak van het socialisme slechts één van de nieuwe maatschappelijke fenomenen. Zowel in Nederland als in België hadden aanzienlijke sociale en economische veranderingen plaats. Het ontwikkelingsritme versnelde. De bevolking nam in sterke mate toe. In Nederland deed zich een industrialisatie voor op een tevoren ongekende schaal, met sociale consequenties als zich eerder al in België hadden afgetekend; België beleefde een geweldige industriële en commerciële expansie. Op meer dan één terrein manifesteerden zich nieuwe behoeften. Materiële interessen, drang naar maatschappelijk succes, 'la soif de parvenir'⁶⁴, braken in brede volkslagen door; een symptoom daarvan was het neerkijken op manuele beroepen, een 'poussée vers le fonctionnarisme'⁶⁵. Binnen de

61. *Rapport triennal, 1897-1899*, cccii.

62. *Ibidem, 1900-1902* (Brussel, 1904) cclxiv-cclxv.

63. *Ibidem, 1885-1887* (Brussel, 1889) 372.

64. *L'Abeille*, XXI (1875-1876) 486.

65. Delvaux, 'Les tendances', 106. 'Bij het volk schijnt het dragen van een halsboordje het uitwendige teken te zijn van een hooger maatschappelijke rang, waar de mensch pen en inkt in plaats van vijl of zaag hanteert. Het blauwe kielkje daarentegen is in hun oogen het kenmerk van de ongelukkigen, die door het Noodlot tot handenarbeid 'veroordeeld' werden. Het blauwe kielkje tegen boord en veston uitwisselen is, voor velen, ten minste één trap klimmen op de maatschappelijke ladder': L. de Paeuw, *De hervorming van het volksonderwijs in België* (2e dr., Groningen-Den Haag, 1920) 102.

sociale klassen vertoonde differentiatie zich meer en meer. Het beroep kreeg voor de sociale status grotere betekenis.

Voor het onderwijs had dat alles belangrijke consequenties. De ontwikkeling ervan werd verbonden met die van de algemene materiële welvaart. 'La culture intellectuelle d'un peuple est plus que jamais, au temps présent, la source essentielle de sa prospérité', aldus de Belgische troonrede uit 1878. De industriëlen geraakten meer geporteerd voor 'la source d'énergie qu'est l'école générale et technique'⁶⁷. Het beroepsleven stelde nieuwe eisen, verlangde meer kennis, meer deskundigheid. Opleiding door de praktijk kon zowel in de kleine als in de grote industrie niet meer volstaan⁶⁸. Ook in de landbouw manifesteerden zich, na de crisis uit de jaren zeventig, nieuwe behoeften. Zo kon een pedagogische periodiek in 1887 als conclusie formuleren: 'Landbouw en nijverheid ademen voortaan slechts door kennis en wetenschap, en de dorpsonderwijzer dient zulks niet te vergeten!'⁶⁹.

De waardering voor het onderwijs als middel tot verhoging van het produktievermogen, bracht mee dat het ook meer als een instrument van sociale verandering werd beschouwd. Vermits het opleidingscriterium bepalend werd voor de beroepen, speelde het door een individu genoten onderwijs een niet te miskennen rol bij zijn plaatstoewijzing in de sociale hiërarchie⁷⁰. Dat onderwijs kon leiden tot opklimming in die hiërarchie, lijkt me overigens een oude gedachte. Met het oog op kinderen uit de volksklasse werd er aan het eind van de achttiende eeuw reeds voor gewaarschuwd⁷¹, en om een tekst uit het midden van de negentiende eeuw te citeren:

Il n'est pas rare de voir des parents désirer pour leur fils une position supérieure a celle dans laquelle ils sont nés. Ce désir se manifeste dans toutes conditions, à tous les échelons de la société⁷².

In België hebben de jonge liberalen, zelf behorend tot een lager burgerlijk milieu dan dat van de doctrinairen, het onderwijs tijdens de jaren zestig en zeventig als een weg naar meer sociale gelijkheid beschouwd⁷³. Zoals de algemene raad van de

66. *Annales parlementaires, Chambre, 1878-1879, 2* (zitting van 12 nov. 1878).

67. O.Buyse, 'Moyens d'intensifier la fréquentation des écoles industrielles par la loi', *Bulletin mensuel du Musée de l'enseignement industriel et professionnel de la province de Hainaut à Charleroi*, XI (1913) 269.

68. *Ibidem*, VI (1908) 730; A. Godeaux, 'Apprentissage', *L'Enseignement technique*, VI (1914) 153.

69. *De Volksschool*, X (1888) 44.

70. Voor de ontwikkeling in Nederland: Idenburg, *Schets*, 156 vlg., 207-208; Matthijssen, *Klasse-onderwijs*, 119-134.

71. Cf. Idenburg, *Schets*, 150-151.

72. Th. Braun, *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*, I (2e dr., Brussel, 1854) 173.

73. Lory, 'Les libéraux', 189 en 443.

'Ligue de l'enseignement' het in 1867 formuleerde, moest het 'offrir aux intelligences d'élite le moyen de sortir de l'obscurité à laquelle elles échappent difficilement aujourd'hui'⁷⁴. Het nieuwe uit de laatste decennia van de negentiende eeuw lijkt dus niet zozeer te zijn het inzicht in de mogelijkheden van verticale sociale mobiliteit dank zij onderwijs, dan wel de erkenning door de hogere klasse van de legitimiteit van het streven naar opklimming op de maatschappelijke ladder vanuit de lagere klassen. Die erkenning is overigens niet direct algemeen geweest, maar het ging duidelijk in die richting. Aan de meest begaafden uit de lagere sociale milieus moesten kansen worden geboden; 'même au XIXe siècle, un ouvrier actif, intelligent, travailleur, peut arriver à une très haute situation...'⁷⁵.

De vernieuwde visie op het onderwijs in een dynamische maatschappij heeft in het Belgische volksonderwijs verschillende veranderingen teweeg gebracht. Het moest meer aansluiten bij de onmiddellijke behoeften van het beroepsleven, het kreeg een meer praktisch, een meer utilitaristisch karakter. Dat lag samengevat in de leuze 'de school voor het leven'.

In de adultenschool was sedert de jaren zestig-zeventig het accent reeds verlegd van moralisering naar vervanging én aanvulling van het lager onderwijs. Elementaire beroepsscholing werd hier ingeluid door het modelreglement van 1887, dat geïnspireerd was door de toenemende vraag naar geschoolde werkkrachten. Naast een lagere en een hogere afdeling, waar lagere-schoolvakken waren geprogrammeerd, moesten nu ook speciale cursussen worden georganiseerd, zoals in land- en tuinbouw, tekenen, boekhouding, tweede taal, natuurwetenschappen en huishoudkunde. Die cursussen sloten eerder aan bij de beroeps- dan bij de lagere school, maar ze stonden op een lager niveau; ze konden evolueren in de richting van een beroepsopleiding, afgestemd op de lokale behoeften. Slechts weinig gemeenten hebben tijdens de jaren negentig zulke cursussen georganiseerd. De ontwikkeling nam pas toe na 1902⁷⁶.

In de lagere school constateren we, als gevolg van de groeiende 'besoins intellectuels de la nation'⁷⁷, allereerst een uitbreiding van het programma. De wet van 1879 heeft het pakket met zeven vakken uitgebreid⁷⁸, en voor de meisjesscholen daarenboven met vrouwelijke handwerken. In 1884 werd landbouwonderwijs in de plattelandsscholen verplicht⁷⁹; sedert 1890 stimuleerde de regering het ook in de

74. *Bulletin (de la) Ligue de l'enseignement*, II (1866-1867) 164.

75. *Pour les jeunes. Organe des patronages Saint Théodule, à Gembloux, et Saint Jean-Berchmans, à Bossières*, I, 1 (april 1901) 2.

76. Voor deze alinea: Buelens, 'Geschiedenis adultenonderwijs', 58-59, 76 en 211-212.

77. *L'Abeille*, XXV (1879-1880) 410.

78. Aardrijkskunde, geschiedenis van België, tekenen, vormleer, natuurwetenschappen, gymnastiek en zang.

79. Vormleer en natuurwetenschappen vielen weg; landbouw betekende echter vaak toegepaste natuurwetenschap.

andere lagere scholen. In 1895 werd gezondheidsleer aan het programma toegevoegd. De vrije scholen oriënteerden zich, na de schoolstrijd, qua leerstof op het openbaar onderwijs. Sedert 1879 bestond de mogelijkheid om het programma met facultatieve vakken uit te breiden. In diverse richtingen werd daarvan gebruik gemaakt. Ik noem alleen handenarbeid en huishoudkunde, respectievelijk in jongens- en in meisjesscholen.

Handenarbeid op school was tegen het eind van de jaren tachtig een actueel probleem⁸⁰. Oefenen van de handvaardigheid werd aangeprezen als complement van een volwaardige opvoeding, maar ook als voorbereiding op een manueel beroep en dus als element van sociale vooruitgang voor de arbeidersklasse. Het was een remedie tegen de plaag van de tijd: desertie van het ambacht, drang naar een plaats als bediende of klerk. Het lager onderwijs moest die drang bestrijden. Was het voor een kind uit de arbeidersklasse niet oneindig beter en voordeliger 'als bekwaam en deugdzaam ambachtsman den vaderlande en der samenleving dienst te bewijzen, dan als halve of kwaart geleerde zijn geluk in de wereld te beproeven'⁸¹? Nogal wat scholen hebben handenarbeid ingevoerd. Als facultatief vak is het nochtans niet doorgebroken: eind 1896 trof men het aan in 90 scholen, een aantal dat in 1911 tot niet meer dan 164 was opgelopen⁸².

Meer verbreiding heeft het huishoudonderwijs gekend. De autoriteiten hebben het aanbevolen in de hoogste klassen van de meisjesscholen⁸³ en de pedagogische pers drong er evenzeer op aan⁸⁴. Huishoudklassen zijn in de lagere scholen weliswaar zeldzaam gebleven, maar in vele gevallen werden lessen huishoudkunde ingelast - in 1911 in 1062 scholen⁸⁵ - en nog talrijker waren de scholen waar de leerkrachten huishoudkunde te pas brachten in lessen die tot verschillende vakdomeinen behoorden.

Occasioneel onderwijs was ook de aangewezen weg om de volksschool direct tot de economische ontwikkeling te laten bijdragen.

De noodzakelijkheid der economische uitbreiding van ons land wordt thans algemeen erkend, en men is algemeen van gevoelen, dat de voorbereiding tot die uitbreiding van in de lagere school moet gebeuren⁸⁶.

Het merkwaardigste verschijnsel in dat verband is de beweging geweest die door

80. Cf. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, II, 43, 320-321.

81. *De Toekomst*, XXV (1881) 437.

82. *Rapport triennal, 1894-1896*, cxxii; *ibidem, 1909-1911*, 317.

83. Ministeriële circulaire van 27 januari 1905: *Rapport triennal, 1903-1905* (Brussel, 1905) 344-345.

84. Volgens de katholieke visie moest huishoudkunde de vrouw, als echtgenote en moeder, ook in staat stellen haar man en haar kinderen op het rechte pad te houden: De Vroede, e.a., *Bijdragen*, II, 534.

85. *Rapport triennal, 1909-1911*, cxxxiii.

86. *De Belgische School*, III (1906-1907) 68.

een initiatief van koning Leopold II werd uitgelokt⁸⁷. In september 1905 organiseerde de Belgische regering te Bergen (Mons) een internationaal congres over de economische expansie in de wereld, in de toenmalige Nederlandse terminologie werelduitbreiding genoemd. Dat congres formuleerde desiderata ten aanzien van het onderwijs, het lagere inbegrepen. Tijdens de daaropvolgende jaren heeft de regering van de leerkrachten terzake een en ander verwacht en via de schoolinspecteurs onderwijs met werelduitbreidingstendensen gestimuleerd. De leerlingen moesten brede informatie krijgen over het economisch leven in eigen streek, in het land en in den vreemde, waaronder Kongo; ze dienden het functioneren van landbouw, nijverheid en handel te leren vatten. De leerkrachten moesten economische begrippen uitleggen, de werkgelegenheden toelichten en op nieuwe oriënteren, ook in Afrika. Het vak aardrijkskunde was daartoe van eminent belang en het vak landbouw sloot er bij aan, maar ook andere vakken kregen hun taak toebedeeld. In de lessen moedertaal was onder meer het opstellen van handelsbrieven en -documenten aangewezen. De lessen vaderlandse geschiedenis dienden te worden gevuld met verhalen over stoere mannen en opzienbarende gebeurtenissen uit het verleden: ze zouden navolging wekken, vaderlandsliefde kweken en ondernemingsgeest inspireren. Het rekenen moest praktisch worden georiënteerd; vraagstukken dienden aan de realiteit van het economisch leven te worden ontleend, terwijl men ook koloniale produkten in de opgaven moest verwerken. In de gezondheidsleer werd werelduitbreiding eveneens ingeschakeld: matigheid en oppassendheid konden latere koloniale alleen maar voordelig zijn. In de huishoudkundeles kwam het erop aan, de aanstaande moeder zo ver te brengen dat ze de ondernemingsgeest van haar kinderen niet zou afremmen, maar zich eerder zou verheugen over de mannelijkheid van haar jongens die naar het buitenland wilden. En er kon natuurlijk ook gepast worden gezongen, zoals bijvoorbeeld het volgende lied:

Aan verre oever, waar de zon lijnrecht op d'hoofden gloeit,
 Waar wijd en grootsch de Congostroom door woeste wouden vloeit,
 Waar tusschen lisch en welig gras de leeuw met d'olifant,
 De tijger met den luipaard huist, daar ligt het Congo-land!
 Op! Belgen! op! het hoofd omhoog! Herdenkt uw voorgelacht,
 Ginds roept u een oneindig veld, waar werkzaamheid u wacht⁸⁸!

De voordelen van het onderwijs met werelduitbreidingstendens werden officieel hoog geprezen: het 'cultive le gout de l'action, écarté les préventions et les préjugés,

87. Voor wat volgt, cf. J. Moriau, 'Werelduitbreiding. Pedagogisch-didactische vernieuwing in de lagere school 1905-1910' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1976).

88. *De Opvoeder*, X (1909) 13-14. Dit 'krachtig en rijk geharmoniseerd lied' - woorden van L. van den Broeck, muziek van C. Tieberghien - 'manhaftig' op stapmaat te zingen, werd uitgegeven voor: '1. zang alleen (Vlaamsen, Fransch, Duitsch) met noten- en cijfermuziek; 2. Piano en zang (in 3 talen); 3. Piano alleen (Marsch met trio); 4. Harmonie (Pas-Redoublé); 5. Fanfaren (idem); 6. Orchest (Marsen)'. De prijs liep van 75 centimes tot 3 fr.

éveille dans les esprits le désir d'une patrie plus grande et initie discrètement les jeunes générations aux nécessités de l'existence contemporaine et aux luttes économiques⁸⁹.

Vóór en na de eeuwwende vertoonde de lagere school in België dus een meer praktische, meer beroepsgerichte allure⁹⁰, een verschijnsel dat zich overigens ook in het onderwijs van de traditionele vakken liet constateren. Aldus werd tevens nog duidelijker wat tevoren reeds tot klachten aanleiding had gegeven⁹¹, namelijk dat de kennisoverdracht de morele opvoeding in de verdrukking bracht. Lang niet iedereen was bereid dat goed te vinden. Ook in de jaren negentig hoorde men nog verdedigers van de oude school de stem verheffen. 'Wilt gij eene toekomst, zwanger van onheil en ramp, geeft aan de komende geslachten *veel* onderwijs en *weinig* opvoeding'⁹². Tijdens de jaren 1900 ontwikkelde zich in de pedagogische pers dan ook een discussie over de taak van de lagere school. Het overwegende standpunt luidde, dat ze veeleer algemene vorming moest behartigen dan beroepsopleiding verzekeren. Volgens de officiële instanties kon de nieuwe, meer professionele oriëntatie er echter wel bij, zonder de wezenlijke educatieve rol aan te tasten⁹³.

Intussen leidde de maatschappelijke ontwikkeling tot een structuurwijziging in het volksonderwijs zelf: aan de ene kant ontstond het vierdegraadsonderwijs, aan de andere kant het lagere beroepsonderwijs.

Wat in België als de vierde graad bekend staat, kan men vergelijken met hetgeen in Nederland als voortgezet gewoon lager onderwijs vrijwel niet van de grond is gekomen⁹⁴, namelijk twee jaar lager onderwijs in aansluiting op de zesde klas van de lagere school en hieronder ressorterend. In België deed zich tijdens de jaren negentig wel eens het verschijnsel voor dat kinderen die zesde klas een tweede of een derde maal overdeden. Men is ze gaan opvangen in lagere hoofdscholen, die officieel de vierde graad werden genoemd. Tijdens de jaren 1900 heeft het vierdegraadsonderwijs zich ontwikkeld; in 1911 was het in 114 gemeenten georganiseerd en telde het 10.072 leerlingen⁹⁵. In veruit de meeste gevallen ging het echter om niet meer dan kopklassen, om een loutere voortzetting van de lagere school, met alleen theoretisch onderwijs, dat als vervangstuk van een middelbare school kon worden beschouwd en waaruit hoofdzakelijk bedienden werden gerekruteerd⁹⁶. Een kleine minderheid van die scholen volgde de weg die sedert 1902 was ingeslagen door een meer technisch georiënteerde vierde graad, in dat jaar ontstaan in de gemeente

89. *Rapport triennal, 1909-1911*, clx.

90. *Ibidem, 1897-1899*, ccc; *ibidem, 1900-1902*, cclxiv-cclxv.

91. Zie bijvoorbeeld *De Toekomst*, XXI (1877) 289; *De Vereeniging*, X (1878) 246.

92. *School- en Letterblad*, VI (1892) 41; zie bijvoorbeeld ook De Vroede, e.a., *Bijdragen*, I, 509.

93. *Rapport triennal, 1906-1908* (Brussel, 1911) clxii; *ibidem, 1909-1911*, clxi.

94. Cf. Idenburg, *Schets*, 337-339.

95. *Rapport triennal, 1909-1911*, xcix.

96. *Ibidem*, clxxvii-clxxviii.

Sint-Gillis⁹⁷. Hier ging het om een combinatie van algemeen-vormend en van niet-gespecialiseerd, voorbereidend beroepsonderwijs, wat inhield dat het onder-richt er zowel praktisch als theoretisch was. Aan arbeiderskinderen die als arbeiders door het leven zouden gaan, wilde dit vierdegraadsonderwijs een algemene technische cultuur bijbrengen, zodat ze hun mogelijkheden konden ontdekken. Zijzelf waren daarmee gediend en de industrie evenzeer. Dat onderwijs werd als een finaliteitsonderwijs opgevat - het middelbaar onderwijs bleef immers overwegend voor kinderen uit de burgerij gereserveerd - maar de organisatie ervan kon een democratische maatregel worden genoemd en werd ook door de socialisten als zodanig beschouwd. Veralgemeend zou de vierde graad pas worden ingevolge de wet van 19 mei 1914, die ook de leerplicht tot veertien jaar invoerde.

Reeds tijdens de jaren zeventig en tachtig werd in de pedagogische periodieken op vele plaatsen een lans gebroken voor uitbreiding van het beroepsonderwijs⁹⁸. Enige wetgeving op dat terrein is nochtans uitgebleven. Inzake nijverheidsonderwijs is Henegouwen alle andere provincies voorgegaan. Van omstreeks 1907 af heeft het provinciaal bestuur er de oprichting van gemeentelijke lagere nijverheidscholen gestimuleerd; in 1911 telde men dertien dergelijke scholen⁹⁹. Tot ontwikkeling van het landbouwonderwijs op middelbaar, maar ook op lager niveau heeft het Rijk na 1884 diverse initiatieven genomen. Onder meer werden bij lagere scholen land- of tuinbouw waf delingen opgericht; in 1902 telde men er vier van elke soort¹⁰⁰. Het ministerie van Landbouw heeft ook zorg gedragen voor de opbouw van landbouwhuishoudkundig onderwijs. Dat begon in 1890 met rondreizende melkerijscholen, waarvan de inhoud geleidelijk aan werd uitgebreid. Daarnaast kwamen vóór en na 1900 ook vaste landbouwhuishoudscholen en -afdelingen tot stand; men telde er 26 in 1912, naast 13 ambulante instellingen¹⁰¹.

Net als in België heeft het technisch onderwijs in Nederland¹⁰² eerst op niveau van het hoger en van het voortgezet onderwijs gestalte gekregen en later pas op het lagere. Omstreeks het midden van de negentiende eeuw, maar ook later, overheerste nog de mening dat men vaklui wel in de praktijk kon opleiden¹⁰³. Het technisch onderwijs bleef dan ook zeer schaars, al telde men aardig wat avondtekenscholen.

97. Cf. S. Soetaers, 'Ontstaan, ontwikkeling en verval van de vierde graad. Bijdrage tot de geschiedenis van de Belgische schoolorganisatie' (onuitg. licentieverhandeling, Leuven, 1965) 24-31.

98. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, II, 42.

99. *Bulletin mensuel du Musée de l'enseignement industriel et professionnel de la province de Hainaut à Charleroi*, X (1912) 1020.

100. De Vroede, e.a., *Bijdragen*, III, 1ste stuk, 582-583.

101. Cf. *Cercle d'études du personnel enseignant des écoles ménagères agricoles et des écoles de laiterie sous le patronage du ministère de l'Agriculture*, XIX (aug. 1912) 36-38.

102. Cf. Idenburg, *Schets*, 202-219.

103. Zie bijvoorbeeld P. Post en M. C. J. Scheffer, 'De ambachtsschool honderd jaar geleden', *Paedagogische Studiën*, XXXIV (1957) 305.

Ambachtsscholen waren er in 1880 nog niet meer dan zes; twintig jaar later was hun aantal tot tweeëntwintig gestegen; ze vervulden de rol die de wet van 1863 aan de burgerdagscholen had toebedeeld. Het landbouwonderwijs op lager niveau is in de tweede helft van de jaren tachtig ontstaan; tegen het eind van de eeuw telde men zeven land- en vijf tuinbouwscholen. Uit de jaren tachtig dateert ook het huishoudonderwijs. Voor meisjes kon huishoud- en nijverheidsonderwijs in dezelfde instellingen worden verzorgd; in 1900 telde men zes huishoud- en industriescholen. Waar Nederland tot 1919 op een wet op het beroepsonderwijs heeft moeten wachten, heeft het in België tot de jaren dertig geduurd alvorens de beleidsinstanties tot het nemen van coördinerende maatregelen zijn overgegaan. Na de Eerste Wereldoorlog is echter, in beide landen, het technisch onderwijs zich gaan ontwikkelen tot de tak van het voortgezet onderwijs die het grootste aantal leerlingen aantrekt.

Maatschappelijke ontwikkelingen hebben er de dominerende hogere klasse dus toe gebracht, aan de volksschool nieuwe functies toe te schrijven en tot aanpassing van de structuur van het volksonderwijs over te gaan. Het politieke systeem via hetwelk de objectieven werden doorspeeld, begon tegen het eind van de negentiende eeuw zelf veranderingen te ondergaan. Het aandeel dat de volksmassa verwierf, heeft zich echter, tot de Eerste Wereldoorlog, in het onderwijsbeleid nog niet laten gevoelen, tenzij op lokaal vlak. Dat neemt intussen niet weg dat de arbeidersbeweging duidelijke onderwijsaspiraties heeft geformuleerd. De socialistische opvattingen terzake liepen in België en Nederland parallel. De socialisten kwamen op voor algemeen, verplicht en kosteloos lager onderwijs en voor uitbreiding van het beroepsonderwijs. De volksschool beschouwden ze als een middel tot volksontvoogding, tot hervorming van de maatschappij¹⁰⁴. Frappant is echter één verschil: waar de SDAP zich in 1902 voor gelijkstelling van de bijzondere en van de openbare school uitsprak¹⁰⁵, zijn de Belgische socialisten, zoals de radicaal-liberalen, tegen het subsidiëren van de vrije scholen gekant gebleven. Nog in 1914 weigerden ze de wet op de leerplicht goed te keuren terwille van de rijkstoelagen die daarbij aan het vrije onderwijs werden verleend¹⁰⁶.

In het bovenstaande werd alleen ingegaan op de problematiek van de veralgemening en van de functietoewijzing van het volksonderwijs. Er zijn nog andere mogelijkheden om de relatie tussen volksonderwijs en maatschappij te onderzoeken. Tot besluit moge ik er nog enkele aanwijzen.

1. De figuur van de onderwijzer is als het ware een kristallisatiepunt. De hem

104. Zie bijvoorbeeld *De Volksonderwijzer. Maandblad voor het onderwijs voor Nederland en België*, IV, 1 (jan. 1894) - VI, 1 (jan. 1896); *De Volksschool. Orgaan der Socialistische Schoolbonden*, I (1908-1909) - III (1910-1911).

105. Idenburg, *Schets*, 114-115.

106. M. de Vroede, 'De weg naar de algemene leerplicht in België', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, LXXXV (1970) 141-142.

toevertrouwde taak weerspiegelt de van buitenaf in de volksschool gestelde verwachtingen, terwijl hij voor de leerlingen een identificatiemodel betekende. 'Dans l'enseignement primaire, le programme n'est rien, l'instituteur est tout'¹⁰⁷. In de loop van de negentiende eeuw is de bedoelde taak overigens niet tot het werk in de school zelf beperkt gebleven, maar werd op de onderwijzer als maatschappelijk en cultureel werker in de lokale gemeenschap der volwassenen meer en meer een beroep gedaan. In directe relatie tot de waardering van zijn diensten stond de prijs die men ervoor wilde betalen. Elders heb ik reeds aangestipt dat hier een discrepantie valt te constateren¹⁰⁸. In het begin van de negentiende eeuw stond het beroep nog onderaan de maatschappelijke ladder, maar ook in 1861 luidde het nog: 'Wat is de grootste wreedheid? Eenen onderwyzer, die vrouw en kinderen heeft, eenen goeden appetyt wenschen'¹⁰⁹. Pas tijdens de laatste decennia vóór de eeuwwisseling heeft zich, in België, vrij algemeen een reële verbetering in de financiële situatie voorgedaan. Wat de leerkrachten zelf daartoe als syndicale actie hebben ondernomen, verdient te worden bestudeerd¹¹⁰. Een nog te ontginnen terrein is anderdeels hun sociale afkomst, evenals de betekenis van het onderwijzersberoep inzake sociale mobiliteit.

2. Een studie van de volksschool is aangewezen vanuit de gezichtshoek van de organisatiesociologie, waarbij een hele reeks vragen rijst. Hoe werden de arbeidstaken verdeeld, wat was de verhouding tussen hoofd- en hulponderwijzer, tussen leerkrachten en leerlingen? Hoe heeft zich de klassenstructuur ontwikkeld: jaar-klassensysteem, graadklassen, omvang van de klassen, jongens- en meisjesklassen. Hoe werden de leerlingen geselecteerd? Op welke wijze zijn de scholenbouw en de leermiddelen geëvolueerd? Hoe stond het met scholing en bijscholing van de leerkrachten? Wat was de rol van het inspectiewezen¹¹¹?

107. L.D.R., 'Le travail de l'instituteur', *L'Abeille*, XXI (1875-1876) 202.

108. M. de Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842* (Universiteit te Leuven, Werken op het gebied van de geschiedenis en de filologie, 5de r., VII; Leuven, 1970) 531-532.

109. *De Toekomst*, V (1861-1862) 153.

110. Informatie betreffende de Algemeene Belgische Onderwijzersbond vindt men in W. Stevenart, 'Morphologie d'un groupe de pression scolaire: la Fédération générale des instituteurs belges, 1870-1879' (onuitg. licentieverhandeling UCL, 1969) en in De Vroede, e.a., *Bijdragen*, I, *passim* en 530-534; II, *passim* en 432-474; betreffende het Christen Onderwijzersverbond: *ibidem*, II, *passim* en 481-558.

111. Betreffende de laatste twee onderwerpen zij vooraansnog verwezen naar een aantal onuitgegeven Leuvense licentieverhandelingen: E. van Assche, 'De geschiedenis van de bisschoppelijke kweekschool te Sint-Niklaas van 1839 tot 1892' (1971); R. Pipeleers, 'De geschiedenis van de bisschoppelijke jongenskweekschool in Limburg van 1836 tot 1920' (1973); A. Jeurissen, 'De conferenties voor onderwijzers van 1842 tot 1878' (1973); M. Roppe, 'De conferenties voor onderwijzers van 1879 tot 1895' (1974); D. Billen, 'De conferenties voor onderwijzers en onderwijzeressen van 1895 tot 1914' (1974); A. van Ham, 'De conferenties voor onderwijzers en onderwijzeressen van 1914 tot 1930' (1975); R. M. Mels, 'Geschiedenis van de inspectie over het lager onderwijs

3. Er valt nog veel te doen wat de ontwikkeling betreft van het volksonderwijs vanuit didactisch oogpunt. Hoe werden de leerdoelen uitgewerkt? Hoe zijn leerstof en -methoden geëvolueerd? Een antwoord op dergelijke vragen is onmisbaar om de kwalitatieve onderwijsverbetering te kunnen verduidelijken.

4. Ten slotte hoeft het geen betoog dat niet alleen op macro- maar ook op microvlak studies noodzakelijk zijn, als ze maar door een bredere dan door een louter heemkundige belangstelling worden gedragen.

Het 'basisonderwijs' in de zeventiende en achttiende eeuw - De Stichtse dorpsscholen*

E. P. DE BOOY

INLEIDENDE OPMERKINGEN

Het woord 'basisonderwijs' is hier gebruikt in een dubbele betekenis, namelijk voor onderwijs in de eerste leerjaren en voor onderwijs aan de basis der maatschappij. Over het onderwijs aan de kinderen der gegoede burgerij gaat het hier niet; dezen ontvingen veelal hun eerste onderwijs thuis, om daarna een Latijnse of Franse school te bezoeken met een veel uitgebreider leerprogramma dan dat van de scholen die bedoeld waren voor de grote massa.

Reeds in de zeventiende eeuw was er in de Republiek een streven naar onderwijsvoor-iedereen; dit streven ging uit van de gereformeerde kerk. Er moesten voldoende betaalbare scholen zijn, en er moest gratis onderwijs aan de armen gegeven worden, opdat geen enkel kind van de 'weldaet der scholen'¹ behoefde te zijn uitgesloten. Er waren stadsscholen, dorpsscholen, later ook armenscholen, en de grote meerderheid der schoolgaande jeugd in de Noordelijke Nederlanden ontving haar eerste onderwijs op dergelijke, door overheidsmaatregelen goedkoop gehouden scholen. Welk percentage van de jeugd in het geheel geen onderwijs genoot is niet te bepalen; wel staat vast dat de plaatselijke verschillen in dit opzicht groot waren. Waarschijnlijk is het percentage kinderen dat enig onderwijs genoot in de loop van de zeventiende en achttiende eeuw toegenomen en we mogen aannemen dat in de tweede helft der achttiende eeuw toch wel de meerderheid der jeugd gedurende een of meer jaren een van de hierboven bedoelde scholen bezocht. Het is daarom van belang om na te gaan wat op dergelijke scholen werd onderwezen.

Mijn onderzoek naar het onderwijs in de zeventiende en achttiende eeuw heeft zich beperkt tot de dorpsscholen in de provincie Utrecht². De gegevens die ik vond ten aanzien van de opkomst van leerlingen, de maatschappelijke positie van schoolmeesters en de resultaten van het onderwijs, zullen zeker geen algemene geldigheid hebben. De plaatselijke economische en sociale omstandigheden hebben hierop

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

1. *Acta ofte handelinghen des Nationalen Synodi... tot Dordrecht, anno 1618 en 1619* (Dordrecht, 1621) 50.

2. Engelina P. de Booy, *De weldaet der scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19de eeuw* (Stichtse Historische Reeks, III; Haarlem, 1977).