

DE „CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN” VAN ONZE EERSTE SCHOOLWETTEN

„de Nederlanders zijn een orgineel volk, dat hunne eigenaartige zeden en karakter heeft, en nimmer van dezelve behoort verwijderd te worden”.

(Van Hinloopen, a. w., 80).

N. F. NOORDAM

MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN EN STAATKUNDIGE DEUGDEN

Naar traditionele opvatting zijn maatschappelijke deugden de deugden van de staatsburger, de mens die leeft in staatsverband. Staat wordt dan gekarakteriseerd met kenmerken als grondgebied, centrale overheid, gezag en gezagshandhaving door politie en leger en organisatievormen als bureaucratie. De burgers horen een welbewust en goed ontwikkeld, op de staat gericht, saamhorigheidsbesef te bezitten. Kortere gezegd: we spreken van het bij elkaar passende van staatsgebied, staatsvolk en staatsoverheid.

Men verbindt aan het woord staat soms allerlei ideologische en romantisch/mythische begrippen. Zo kiest men „für oder gegen den Staat”. De een verwacht van de staat alle heil, de ander alle rampspoed. Deze laatste opvatting vinden we bij vele historici die zich met de schoolwetgeving van na de Franse revolutie hebben bezig gehouden. Langendijk en Van der Giezen schilderen ons hoe sedert 1800 een vitium originis de Nederlandse school heeft aangekleefd. Het openbaar onderwijs bezit dit vitium nog steeds, het bijzonder onderwijs heeft er zich in een tweede 80-jarige oorlog aan ontworsteld. Deze mening wordt door Katholieken als Meylink en Hentzen zo mogelijk nog scherper geformuleerd.

Om de juistheid van hun opvattingen te toetsen geven we hier niet de hele geschiedenis van de schoolwetten van 1801 tot 1806, maar zeggen slechts iets over de christelijke en maatschappelijke deugden.

Voordat we dit doen is het zaak ons los te maken van de traditionele beschouwingen over staat, school, kerk en gezin, rationalisme, neutraliteit, vrijzinnigheid enz., zoals we die in de meeste publicaties over de schoolstrijd tegenkomen. Naar onze mening heeft het politieke denken over deze strijd het historische begripen van het ontstaan der schoolwetten in de weg gestaan. Men is in het algemeen n.l. te zeer ideologisch bevangen om eerlijk te staan tegenover wat de auteurs van de schoolwetten in het begin der 19e eeuw wensten. Beginnen we met een enkele opmerking over het begrip staat. Van de Middeleeuwen af dacht men in Nederland in collectiviteiten. „Een staat was niet een amorphe massa individuen, staatsbur-

gers. Die moderne voorstelling van de staat dateert eerst van de Franse revolutie van 1789. Voordien was de staat een organische opbouw van kleinere eenheden."¹

Men dacht altijd aan het vertrouwde territorium als Holland en Gelre, Vlaanderen of Brabant en niet aan de verre Bourgondische of Oostenrijkse eenheidsstaat. In deze territoria had men allerlei collectiviteiten zoals kloosters, landgoederen, steden, vertegenwoordigd door abten, edelen, magistraten, gildemensen, enz. Dit zijn in de eerste plaats allen personen, geen ambtenaren. Hun organische samenhang is geen bureaucratische hiërarchie. Hun staat was dus anders dan de onze: veel dichterbij, veel meer concreet, veel meer zichtbaar. Het gezag van de magistraat is een persoonlijk gezag, geen ambtelijk. Hij heeft dan ook geen instructie, al is hij soms gebonden aan een lastbrief. In grote trekken bleef dit zo in de Republiek. Toen in 1796 en volgende jaren de nieuwe Nederlandse staat werd geboren, betekende dit alleen, dat in de bestaande collectiviteiten een grotere samenhang kwam. Het betekende niet, dat de moderne staat ontstond, dit zou in ons land nog wel even duren.

Het land was klein, de bevolking kwam niet boven de twee miljoen uit, een stad als Amsterdam haalde de 200.000 inwoners nauwelijks. Een ambtelijke bestuursorganisatie was slechts rudimentair aanwezig. Als prof. Van Kooten, wat wij zouden noemen het ministerie van Onderwijs, Kunsten, Wetenschappen en Volksgezondheid in 1798 „groots” opzet, stelt hij twee of drie bureauambtenaren aan en zes hogere medewerkers, maar Van der Palm vond, dat hij zo'n groot aantal employé's niet nodig had en ontsloeg hen, zodat alleen de paar ambtenaren bleven en het bureau in zijn eigen woning kon worden gevestigd. Met dit kleine aantal heeft ook Van den Ende moeten werken. Als in 1813 Van Hogendorp als voorzitter van de grondwetcommissie een secretaris nodig heeft, kan hij die blijkbaar niet krijgen, zodat hij zijn dochters met het werk belast.

Nederland was een patriarchaal geheel, samenhangend op grond van persoonlijke relaties en persoonlijke banden. Men trad persoonlijk op en was persoonlijk verantwoordelijk. Dit hield ook in, dat men het ambtelijk archief als zijn persoonlijk eigendom beschouwde en het recht meende te hebben dit na zijn pensionering te vernietigen. Dit is het geval met Van den Ende, zoals ook de directeur van politie Wiselius het gehele politiearchief met alle dossiers deed verdwijnen.

Men was dus, om een gangbare uitdrukking te gebruiken, lid van een maatschappij, een menselijke samenleving. Men was geen staatsburger

1 Berkelbach van der Sprenkel, a.w., 18/19.

in onze zin. Het woord staat komt dan ook veel minder voor dan men denkt. De schoolwetten uit de 19e eeuw spreken dan ook van maatschappelijke deugden en niet van staatkundige.

CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN OF MAATSCHAPPELIJKE EN CHRISTELIJKE?

Het is opvallend en algemeen bekend, dat in de wetten en de reglementen van 1806 en van 1857 de doelstelling van het onderwijs op (ongeveer) dezelfde wijze wordt omschreven. In beide gevallen wordt gesproken over het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden en de opleiding tot maatschappelijke en christelijke deugden. Alleen is de schoolwet van 1857 wat bescheidener en voorzichtiger: het schoolonderwijs is slechts „dienstbaar” bij de ontwikkeling en opleiding. In het reglement van 1806 kwam dit woord niet voor en het is in 1857 uitdrukkelijk door Van der Bruggen aangebracht. Een groot en opvallend verschil echter is de volgorde waarin de woorden christelijk en maatschappelijk worden gebruikt. In 1857 staat christelijk vóór maatschappelijk, in 1806 is dit juist andersom. De vraag is of men hieraan betekenis moet hechten en zo ja welke.

De meeste schrijvers hechten er grote waarde aan. Zo bijv. Hentzen over de volgorde in de wet van 1806: „men bemerkt hier den invloed van den tijd, den invloed van Sentimentalisme en Philanthropijnen”.¹

Hij vindt de gehele wet een typisch product van de deïstische 18e eeuw, die het christendom op de achtergrond, de maatschappij op de voorgrond plaatste. Deze formulering en deze volgorde zou dus min of meer opzettelijk zo zijn gekozen en is dan een uiting van het saecularisatieproces. Dat laatste is ook de mening van Idenburg². De „christelijke” minister Van der Bruggen zou dit dan weloverwogen en expliciet hebben veranderd. In zekere zin is dit laatste formeel juist, want in het ontwerp van zijn voorganger Van Reenen kwam de uitdrukking christelijk niet voor en de formulering der wet is dan ook het werk van Van der Bruggen. Hentzens mening dat het christelijke in de schoolwetten werd achtergesteld bij het maatschappelijke, waar het z.i. eigenlijk om ging, vindt echter in de bronnen geen bevestiging.

Van wie de uitdrukking afkomstig is, kan niet met zekerheid worden vastgesteld. In de wet van 1803, die van Van der Palm is, ontbreekt ze. Het ligt daarom voor de hand te denken aan Mr. Hendrik van Straalen,

¹ a.w., 216.

² a.w., 79 vlg.

secretaris van Staat voor de Binnenlandse Zaken, onder wie de zorg voor het onderwijs ressorteerde, of aan diens „amanuensis”, Adriaan van den Ende (wat m.i. het meest voor de hand ligt¹). Beiden waren belijdend lid van de Nederlandse Hervormde kerk. Beiden stelden groot belang in het godsdienstonderwijs en waren warm voorstander van het bevorderen van het christendom. Philanthropijnse invloed (wat dit dan ook moge inhouden) kan een rol hebben gespeeld, Sentimentalisme is uitgesloten.

Het is merkwaardig dat de tijdgenoten en ook de auteurs van de wetten zelf aan de volgorde der woorden van de formulering blijkbaar minder waarde hebben gehecht dan sommige moderne historici die over de schoolstrijd geschreven hebben. Niet alleen ontbreekt iedere motivering, maar ook zijn ze in hun woordgebruik niet consequent. In een missive aan de kerkgenootschappen van 30 mei 1806 bijv. gebruikt Van den Ende de uitdrukking „Christelijke en Maatschappelijke deugden” en Van Straalen neemt dit over.² Hier staat christelijk dus voorop. Dit geval staat overigens niet op zichzelf.

Mogelijk schijnen er niet toen, maar wel later toch vragen te zijn gerezen over deze volgorde.

In Van den Endes Schets van 1846 tenminste komt de volgende beschouwing voor over de verhouding van kerk en staat. „De zorg daarvoor, (nl. de publieke opvoeding) wordt eerst aangemerkt, rust vooral op den Staat zelve, 1 omdat de Kerk moet beschouwd worden in den Staat en niet omgekeerd de Staat in de Kerk te zijn; 2 omdat in den Staat regtspligten en in de Kerk gewetenspligten gelden, boven welke laatste, in deze wereld, aan de eersten de voorrang toekomt; . . .”³ Dit maakt de volgorde van 1806 begrijpelijk en verdergaande conclusies behoeft men niet te trekken. Iets nieuws wordt in dit citaat trouwens niet gegeven, want deze opvatting is in Nederland sedert de 80-jarige oorlog traditie.⁴

Het beantwoorden van de vraag of Van der Brugghen in 1857 welbewust tegen deze traditie inging, ligt buiten het bestek van dit artikel.

DE INHOUD VAN DE CHRISTELIJK EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN

Het is niet gemakkelijk over de inhoud der deugden iets mee te delen. Een expliciete behandeling van deugden in de 18e eeuw kent Nederland niet. Een moraaltheologie ontbreekt en de Ethica van Geulincx, leerling van

1 Van der Giezen, a.w., 206 meent het tegenovergestelde.

2 *Bijdragen*, 1813, IV, 122.

3 a.w., 157.

4 Unie van Utrecht, art. 13; De Visser, a.w., dl II, passim.

Descartes, is in dit geval niet goed bruikbaar. In het algemeen is de christelijke zedekunde in de 18e eeuw slecht bestudeerd. Dit neemt niet weg dat het woord deugd, al dan niet met een hoofdletter geschreven, zo herhaaldelijk gebruikt wordt, dat men kan menen met een wel omschreven begrip te doen te hebben. Niets is minder waar. Zelfs als in het midden der eeuw een prijs wordt uitgelooft van f 36,—¹ (d.i. in vele gevallen zes maanden salaris van een dorpsschoolmeester!) is dit niet voor een juiste verhandeling over de deugd, maar voor het beste middel hoe men in ons vaderland de deugd kan doen „floreren”. Predikanten verwijten elkaar meer van de deugd dan van het geloof te prediken en Saartje Burgerhart zegt van zichzelf: „Ik eerbiedig de deugd, aanbid mijn Schepper, bemin alle mensen”. Wat ze hier precies mee bedoelde wordt helaas niet duidelijk.

Een vluchtige beschouwing van de 18e eeuwse literatuur, de moraliserende romans, het toneel en de half wetenschappelijke, half pastorale geschriften als dat van de patriot IJ. van Hamelsveld, *De zedelijke toestand der Nederlandsche natie, 1791*, levert minder op dan men verwachten zou, al zou misschien een speciale bestudering toch wat meer aan de dag kunnen brengen.

In *Santhorst* spreekt Betje Wolff van 5 deugden: vrijheid, liefde voor het vaderland, verdraagzaamheid, vriendschap en tenslotte noemt ze „het hoogste goed”: het nut van het algemeen, afkerigheid van twist, vrouwenemancipatie. Op zichzelf schuilt hier wat nieuws: het begrip maatschappelijk wordt gesteld en het krijgt zelfs een zwaar accent tegenover de individuele deugd der vrijheid. In dit laatste is de traditionele Verlichting nog aan het woord, in het maatschappelijke kondigt zich de nieuwe tijd aan. Gepreciseerd, uitgewerkt en in alle consequenties doordacht heeft Betje de zaak niet en voorlopig gaat ze dan ook niet verder. Bij Van Hamelsveld vinden we hetzelfde. Ook hij spreekt van tolerantie, vriendschap, afkeer van despotie, gevoel voor de medemens en liefde voor het vaderland. In Swildens *A.B. boek* komen we deze deugden tegen: een verlicht verstand, een deugdzaam hart. Feiths drama, de *Patriotten* van 1785, constateert dat „braasheid, rondborstigheid, deugd, pligt, eed (en) godsdienst” worden vertrapt. Onder de deugden en plichten rekent de schrijver liefde voor het vaderland, meer dan voor de stadhouder en de erkenning van de „oppermacht” des volks (dit zegt de theorie), dat alles echter aan zijn „representanten” moet overlaten (zo hoort het in de praktijk). Wigeri laat ons in de *Schets van den Braaven Man*, 1790, een driedeling

¹ Hartog, a.w., 239.

zien. Eerst hebben we de deugden van de sociale omgang, de „gezellige plichten”. Het zijn er niet minder dan tien, waarbij gezellig naast maatschappelijk ook de gevoelswaarde van aangenaam bezit: je doet ze met plezier. Dan komen de plichten ieders goede naam te waarborgen en ten slotte de plichten ter bevordering van de welvaart. Dat laatste vooral zat in deze tijd de heren hoog: een aparte verhandeling moest de „handwerkslieden en dienstbouden” nog eens extra op het hart drukken, dat God trouw aan het werk verlangde en dat ze bescheiden en „onderdaanig” moesten zijn.

Ieder heeft dus de mond vol van mensenwaarde, godsdienst, deugd, vaderland en „vriendschap” voor al deze zaken. Tot een nadere verdieping, een rangschikking of een systematische deugden-catalogus heeft men het, behoudens zulke pogingen als van Wigeri, niet gebracht.

De school echter had een nadere precisering nodig en deze kunnen we vinden in het *Handboek voor Onderwijzers* van Van den Ende. Een van de redenen voor het ontwerpen van een algemene schoolwet was het gebrek aan systematiek in de schoolverordeningen der 18e eeuw. In dit handboek tracht Van den Ende het door de wet omschreven algemene doel¹ van het schoolonderwijs een nadere inhoud te geven. Hij ziet dit doel viervoudig. In de eerste plaats moeten de verstandelijke vermogens ontwikkeld worden, wat betekent dat men moet leren lezen, schrijven en rekenen. Het schijnt blijkens de toelichting niet meer in te houden. Het ontwikkelen van de verstandelijke vermogens is vrijwel hetzelfde als het „aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden”. Ook al staat voor aanleeren het woordje „onder”, dan lijkt dit toch niet veel meer te betekenen. Houdt men in het oog dat de schoolwet in de eerste plaats voor de armen is bedoeld, dan wordt dit ook zeer aannemelijk. De armen hadden maar betrekkelijk weinig aan „verstandelijke vermogens” nodig, niet meer dan bij hun stand paste: gepast en nuttig is vooral letterlijk op te vatten! Het gaat hier niet om vermogens in de zin van de vermogenspsychologie, noch ook om formele vorming, maar alleen om kennis en vaardigheden.

In de tweede plaats moet men zich, omdat kennis en opvoeding samengaan, richten tot het hart. In de derde plaats dient gezorgd te worden voor beschaving van het uiterlijk, ingetogenheid, zedigheid, welgemanierdheid en in de vierde plaats komt een goede lichamelijke gezondheid.

¹ Het desbetreffende artikel luidt als volgt: Alle *Schoolonderwijs* zal zoodanig moeten worden ingericht, 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.

art. 22, reglement 1806.

Over de vorming van het hart nog een enkel woord. Van den Ende zelf is hier vrij uitvoerig over.

Vorming van het hart, eerbied voor het Opperwezen, deugd en goede zeden worden onder een hoofd samengevat. Dit is niet zo verwonderlijk, want naar de opvatting van die tijd is het hart de zetel van vrijwel alle psychische capaciteiten: het geweten (een overigens weinig gebruikt woord), het verstand, het geheugen, de wijsheid en de verschillende neigingen en hartstochten. Bij Van den Ende valt ook de smaak er onder.

Smaak is een vermogen om de zaken zuiver en fijn te onderscheiden. Het richt zich volgens het woordenboek van Weiland (een man nauw betrokken bij de vernieuwing van onderwijs en wetenschap) op „kunstgewrochten en andere dingen”, ook op het zedelijke. Van den Ende werkt het als volgt uit. In de eerste plaats valt er onder het „inwendig gevoel” voor het ware, schone en goede. Verder de zin voor „nuttige en grondige wetenschappen”. In de derde plaats het gevoel voor de natuur en tenslotte de godsdienstige zin. Onder deze laatste valt de „weehouding en betugeling” van het zedelijk verkeerde en de aankweking en versterking van het zedelijk goede. Zo wordt het einddoel van de opvoeding: „gewillige en blijmoedige” betrachtting van plichten door „Deugd en Godsdienst” gevorderd.

Het is niet gemakkelijk in dit geheel van traditionele en nieuwe opvoedingsdoelen, van formele en materiële bepalingen een systeem te ontdekken. Vatten we kort samen, zonder er al te diep op in te gaan (een nauwkeurige analyse zou een artikel op zichzelf vergen) dan schijnt Van den Ende het volgende te willen zeggen. Men heeft een hoeveelheid kennis en vaardigheden nodig, een ontwikkeld verstand en een gezond lichaam. De omgang met de medemensen, het maatschappelijk verkeer eist ook een aantal gedragseigenschappen als goede manieren en omgangsvormen. Hiernaast is ook een innerlijke vorming vereist, een levenshouding die positief staat tegenover cultuur en maatschappij.

Dit alles staat met elkaar in verband en vormt een organisch geheel, het een kan niet zonder het ander.

BEZWAREN TEGEN DE WET

Het ontbrak niet aan stemmen die dit programma voor de „lagere standen” te zwaar en te moeilijk vonden. Anderen verwachtten revolutie, omdat het volk tengevolge van zijn grotere ontwikkeling ontevreden zou worden. Sommigen verzetten zich op ogenschijnlijk meer principiële gronden tegen de wet, waarbij ik in het midden laat of we hier niet van ratio-

nalisation moeten spreken. Zij stelden dat de opvoeding tot het terrein van de ouders hoorde en dat de school slechts had te zorgen voor eenvoudig onderwijs. Dit gold alleen voor de openbare, algemene scholen, niet voor de kostscholen, waarop naar we weten, de kinderen van de rijken zaten. Op zichzelf is deze stelling niet belangwekkend, want ze vertegenwoordigt het traditionele standpunt en niet, wat men zou kunnen denken, is ze te beschouwen als een proto-argument voor de 19e eeuwse leus van „de school aan de ouders”. Hier is nl. niet de levensbeschouwing, noch de pedagogiek aan het woord, maar het standsbewustzijn. Wel is ze interessant, omdat er uit blijkt wat de centrale gedachte van de wet van 1806 was: de school meer dan tot nu toe een opvoedende taak op te dragen. Deze gedachte treedt in de geschiedenis pas laat op. Eeuwen lang heeft men, met enkele uitzonderingen, feitelijk aan de school, behoudens wat gedragsconditionering, een opvoedende taak ontzegd. Dat ze door haar onderwijs opvoedend zou kunnen werken, is een gedachte die bij velen pas in de 18e eeuw opkomt en die bij Herbart haar klassieke formulering heeft gevonden. De auteurs van de wet en hun geestverwanten hebben, dat is uit het bovenstaande voldoende gebleken, eveneens dit ideaal van „opvoedend onderwijs”, zonder dat zij daaronder hetzelfde verstaan als Herbart. Zelfs de lezers van de *Bijdragen* zal dit niet altijd duidelijk zijn geweest, want in 1810 nam de redactie een uiteenzetting op over de verhouding van en het verband tussen onderwijs en opvoeding.

Onder opvoeding wordt verstaan de „ontwikkeling, vorming en beschaving” van alle „krachten en vermogens”: lichamelijk, verstandelijk en zedelijk (de wil of het hart). Onder onderwijs valt het meedelen van kundigheden volgens een vast plan. Kennis hoort onder onderwijs, de ontwikkeling van het verstand onder opvoeding. Uiteraard zijn opvoeding en onderwijs nauw met elkaar verbonden. De zedelijke opvoeding is het belangrijkste en ze duurt dan ook het langst. De verstandelijke opvoeding duurt korter en gaat eerder in alleen maar onderwijs over. Voor de lagere standen geldt vooral opvoeding, de hogere moeten bovendien meer kennis hebben, dus komt voor hen na de opvoeding onderwijs. Zo krijgen kinderen en lagere standen haast alleen opvoeding, ouderen en hogere standen bovendien onderwijs in kundigheden. Wat dit bij de accentuering van de kennis in de 19e eeuw betekende laat zich gemakkelijk raden. Het leidt tot een overlading van het schoolprogramma en maakt dit voor velen steeds moeilijker en dat heeft verstrekkende gevolgen.

Eenzijds beroept men er zich op, bij de kiesrecht hervormingen bijv., dat om het kiesrecht te kunnen uitoefenen er een behoorlijke kennis vereist wordt, anderzijds wordt het aanbrengen van kennis voor de lagere stan-

den niet nodig, want te moeilijk geacht: met andere woorden, het kiesrecht moet uitsluitend het privilege van de hogere standen blijven.

HET VERBAND TUSSEN DE CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN

Naar de overtuiging van de meeste schrijvers van die tijd is dit verband vanzelfsprekend. Swildens meent dat niet uit de natuur de zedelijkheid kan worden afgeleid, maar alleen uit de betrekking van de mens tot God. Bij Krom, Van Hamelsveld, Hinloopen en anderen vinden we dezelfde gedachte. In 1811 gaf de schoolopziener Wester voor een aantal onderwijzers een uitleg van het bekende art. 22 (nu 42 der L.O. wet). In zijn rede komt de volgende zinsnede voor: „dat zelfs tot het beoefenen van maatschappelijke deugden, het onderwijs in de Christelijke godsdienstleer, zo al niet volstrekt noodzakelijk, ten minste bij uitnemendheid heilzaam zij: daar de aard der zaak ons leert, dat de ware Christen ook de beste burger zijn moet”. Zijn collega Visser drukte zich in hetzelfde jaar evenzo uit: „Liefde voor Ouders zal den grondslag voor liefde tot God en deze voor liefde tot de Overheid leggen. Gehoorzaamheid aan Ouders zal gehoorzaamheid aan God, en deze op hare beurt Christelijke gehoorzaamheid aan de Overheid in de jeugdige harten der toekomstige leden der maatschappij ontwikkelen.”¹

Ook Van den Ende gaat van deze opvatting uit.

De schoolwet van 1806, „zijn” wet, onderscheidde zich van de vorige, doordat het christelijk karakter van het onderwijs daarin uitdrukkelijk werd gesteld: de vreze Gods is het beginsel van alle wijsheid.²

Zou men het bijbelonderwijs van de L.S. weren, dan ging het „hooge doel der schoolwet, volksopvoeding, Christelijke volksopvoeding” verloren.³ Dit is dan ook de gangbare opvatting in die tijd. De patriotten waren merendeels wel voorstander van de scheiding van kerk en staat, maar stellig niet van de scheiding van godsdienst en staat. Zij meenden dat men het algemeen christelijk karakter van de school kon handhaven, zonder in het leerstellige te vervallen. Maar evenzeer waren zij en de overheid er van overtuigd, dat dit leerstellig onderwijs als principieel en funderend niet kon worden gemist. Uit ijver voor de „zuivere beginselen van christelijke en alle maatschappelijke deugden” drong ze er dan ook bij de kerkgenootschappen op aan het leerstellige onderwijs te verzorgen.⁴

¹ *Bijdragen*, 1811, II, 495 vlg.; 231 vlg.

² *Schets*, 45; *Berigt*, 51.

³ *Schets*, 89.

⁴ *Missive K.G.*, 30 mei 1806.

Problemen zag men hier feitelijk niet, in elk geval geen onoplosbare. De enige moeilijkheid leverden in enkele gevallen de joodse kinderen, maar hier kon men zich redden door bij het bijbelonderwijs de verhalen uit het Nieuwe Testament op Zaterdag te behandelen, als ze niet op school kwamen. Verder werkte de regering het oprichten van afzonderlijke joodse scholen niet tegen, integendeel. Van ontkerstening van de school kan men niet spreken. We hebben zelfs reden om aan te nemen (al zou een nader onderzoek dit moeten argumenteren) dat het godsdienstonderwijs zelfs wat het leerstellig gedeelte betreft (dat niet door de school, maar dikwijls wel door de schoolmeester werd verzorgd), vergeleken met het lage peil waarop het in de 18e eeuw stond, juist tengevolge van de wet van 1806 is vooruit gegaan.

De christelijke deugden zijn ook niet een *étappe* op de weg naar de maatschappelijke, zoals velen menen, maar ze zijn de noodzakelijke voorwaarde daartoe. Anderzijds wordt juist het christendom aan de maatschappelijke realisering gewogen. Hierin onderscheidt de wet zich niet van de typisch Nederlandse traditie: het nauwe verband tussen godsdienst en maatschappelijk gedrag. Men kan hier van „saecularisatie” spreken, omdat het maatschappelijke expliciet wordt geaccentueerd, maar moet wel in het oog houden, dat de voorstanders van de onderwijsvernieuwing van 1806 zich bij deze saecularisatie beriepen op Philippensen 4 : 8¹ en dat hun ook het synergisme van de goed-Calvinistische Heidelberger catechismus² niet vreemd was.

Onze conclusie hier is, dat het nauwe verband dat er naar goed-nederlandse traditie bestaat tussen godsdienst en levenspraktijk, nogmaals wordt geformuleerd. Er is natuurlijk wel enig verschil met de pietas als doel van het onderwijs uit de Hollandse schoolorde van 1625. Dit verschil ligt echter eerder in de grotere nuancering der begrippen van 1806 dan in principiële verschillen. Als de 17e eeuw het woord *deugd* gebruikt, dan is er uiteraard een andere inhoud dan in de 18e, maar de continuïteit hier is groter dan men doorgaans geneigd is aan te nemen.

DE DEUGDEN EN DE STANDENSTAAT

Het is o.m. de grote verdienste van de wet van 1806 dat er iets gedaan werd voor de ontwikkeling van de armen. De rijken en in zekere zin ook de middenstand, voorzover deze bestond, waren in het genot van goed

1 „houd Uw aandacht gevestigd op al wat waar, op al wat edel, rechtvaardig, rein, liefelijk en welgevoelig is, op al wat deugd heet of lof verdient.”

2 het „voortbrengen (van) vruchten der dankbaarheid”.

onderwijs. Het zou echter onjuist zijn om bij alle voorstanders der wet een grote sociale bewogenheid te veronderstellen. Iets daarvan is ons in het bovenstaande al gebleken. Van den Ende was een integer mens, die het zijn plicht als christen achtte iets voor de armen en het gewone volk te doen. Hij hoorde echter met figuren als Swildens en enkele anderen tot een kleine groep. De echte „democraten” vormden een minderheid. Zelfs Van der Palm, die later wat glimlachend terug zag op de tijd, dat hij „zowat keesde”, kan men tot hen niet rekenen. Ook bij vele Nutsaanhangers school een zekere arrogantie en een neerzien op de gewone man, die zich eerder richtte naar de regentengeest dan naar de echte democratie.¹

De overwinnaars uit alle troebelen van 1747 af tot 1813 toe zijn steeds weer de regenten geweest. Zij hebben alles in het werk gesteld om hun positie te versterken en zijn voor geen middel teruggedeinsd. Het is hun vrijwel overal gelukt, tot in zekere zin zelfs in de onderwijswetten toe² en stellig in de uitvoering ervan. De oppositie tegen wat enkele „idealisten” op onderwijsgebied voorstelden, was veel groter dan men vermoedt.

Zelfs in de verhandelingen over de verbetering van de scholen, in de verschillende prijsvragen, bij auteurs wie de onderwijsvernieuwing na aan het hart lag, vinden we als uitgangspunt de conservatieve standenstaat. Zo gaat Kornelis van der Palm er van uit, dat God „onderscheiden staet van menschen” had ingesteld. De armen moesten dus in hun stand blijven, hetgeen mede inhield dat vier jaar schoolgaan voor hen voldoende was.³ Dit hoofd van een school voor goeode kinderen redeneert nog theologisch, maar Prof. G.J. Nahuys zegt het nuchter en onomwonden. Hij kende de vrees van zijn standgenoten, dat „door de beschaving der schamele kinderen”, „deze boven anderen burgerkinderen, ja zelfs boven die van de aanzienlijke lieden, verheven of wel aan dezelve te veel gelijk gesteld zullen worden, en de Maatschappije daardoor gebrek zou kunnen lijden aan een classe van lieden, die haar zoo noodzakelijk is als de heff” op een wijvat”. De angst voor het gewone volk dat misdadig en driest heette en bovendien lui en arbeidsschuw, zat er diep in. Zo’n vaart overiegens, meende Nahuys, zou het niet lopen, want het gros van het volk was onbekwaam, zodat slechts enkelen „tot uitmuntende Eerambten” zouden geraken. Het voordeel van schoolonderwijs was dan juist, dat men het

¹ vgl. de proclamatie van 1813: alle aanzienlijken komen in de regering. Het volk krijgt „een vrolijken dag op gemeene kosten”. De oude tijden komen weerom!

² De Wit, a.w., 289.

³ Verhandelingen, 307.

volk zo in de hand hield en het klaar kon maken voor ambacht, „trafik” en dienst bij de marine. De Ruyter moest voor hen het grote voorbeeld zijn: de volksjongen die het tot admiraal bracht en zijn grote capaciteiten in dienst stelde van de „Hoge Heren”¹.

Zo zijn de schoolwetten er door gekomen: als een compromis tussen de denkbeelden van enkele christen-idealisten, die bewogen waren met het lot van de gewone man en de plannen der regenten die òf van dit onderwijs helemaal niets wilden weten òf verwachtten juist door de school deze gewone man te leren waar zijn plaats was. Deze laatste groep begreep dat de nieuwe tijd niet tegen te houden was, maar ze namen hun maatregelen door de armen op te voeden in hun geest. Hierin waren ze goede leerlingen van Aristoteles, die met instemming werd geciteerd: „Het krachtigste van alle middelen om de Republiek te behouden en te beschermen is de burgers in den geest van het gouvernement op te voeden. Al droegen de instellingen en wetten het zegel der hoogste wijsheid, dit alles zal niets baten, indien de burgers niet zoo opgevoed en gevormd zijn, dat zij den stempel dragen van hun staatsbestuur, en hunne zeden het kenmerk vertoonen hunner maatschappelijke inrigting”².

Ze zijn zeker geslaagd, maar alles werd hiervoor dan ook gemobiliseerd: de schoolopzieners, de schoolbesturen, de onderwijzers, tot de Maatschappij tot Nut van het Algemeen en zijn schoolboekjes toe. Alles ademde dezelfde geest. De toespraken bij de jaarlijkse prijsuitdeling op de armenscholen hameren steeds op dit aambeeld: de leerlingen mogen zich niet boven hun stand verheffen, maar moeten „achtung en liefde” koesteren voor de hogere standen. Dat zich verheffen boven „den stand hunner ouders” was een „zorgwekkend verschijnsel”, zoals het in een Nutsbrochure (sic!) van 1845 heette. En het had zo mooi kunnen zijn, als men zich maar gehouden had aan het „Organisch” model van opvoeding dat d’Herbigny ons tekent. Hij kent drie „trappen van opvoeding”. De eerste is die der vorsten, die overigens – hier spreekt de regent van de oude school – zoveel mogelijk gelijk moet zijn aan de tweede trap, die der burgers, die „den eersten rang bekleeden in aanzien en beschaving”. Op de derde trap staat de volksopvoeding. Deze was weliswaar meer beperkt (we denken nog aan de vier jaren van K. van der Palm!) maar zeer belangrijk. Deze opvoeding moest immers zorg dragen voor de verbetering der „gemeene volksklasse”, „denkbeelden van orde, regt en billijkheid”

¹ *Verhandelingen*, 472 vlg.

² d’Herbigny, *Verhandeling*, 6, vertaalt hier vrij Ar., Pol. V. 9. Hij geeft op en Van den Ende, die zich weer op hem beroept, schrijft hem na: Ar. Pol. I, V, maar dit is kennelijk foutief.

verbreiden, met als doel dat daardoor „de zekerheid der hoogere standen” en de „rust der Rijken” (met hoofdletter!) werden veilig gesteld.¹

Men² heeft berekend op grond van de kiesrechtencensus, dat in 1848 15 à 20 % van de bevolking tot deze „betere” standen behoorden. Opleiding tot christelijke en maatschappelijke deugden betekende dus voor 80 à 85 % van het Nederlandse volk, opleiding tot het geloof in het recht en het gelijk van „den deftigsten en fatsoenlijksten stand”, waartoe ze zelf niet behoorden en ze konden zich troosten met Da Costa's woorden uit 1648-1848 „God wilde 't onderscheid van gaven, rijkdom rangen”. Dit is de praktijk van het schoolleven. Van verzet hier tegen is vrijwel geen sprake. Aanzienlijke veranderingen treden pas op na 1850 à '70. Voor die tijd hield de bevordering van het „algemeen geluk” door verlichting van „den gemeenen man” (dit is de doelomschrijving van het Nut) in wat wij boven hebben geschetst: dat „de aanbiddelijke Regeerder” tussen „den Troon en den ploeg een ontelbaar aantal rangen geplaatst had”³ en dat het tegen de scheppingsorde inging en dus een werk des duivels was hieraan te tornen. Men kan dan ook de vraag stellen in hoeverre de schoolwetten wel een bijdrage hebben geleverd aan dit algemeen geluk, of ze niet eerder de ontwikkeling en bewustwording van de grote massa van het volk hebben tegengehouden dan bevorderd. Voor lange tijd was dit zeker het geval, maar toch is het aan het schoolonderwijs te danken dat men zich uiteindelijk tegen de regentengeest ging verzetten.

CONCLUSIES

1. Van der Giezen beweert, dat de christelijke deugden een etappe zijn op weg naar de maatschappelijke, waar het eigenlijk om gaat. De schoolwetten zouden een triomf zijn van het natuurrecht en het zgn. deïsme van de 18e eeuw over de geopenbaarde religie. Deze stelling vindt geen bevestiging in de bronnen en voor deze opvatting van het natuurrecht als in conflict met de religie is bij de auteurs van de wet van 1806 geen spoor te vinden. Zij waren orthodoxe christenen, voor een deel zelfs predikanten of oud-predikant. Bij hen treft men geen sympathie voor „den onzinnigen ophef van het natuurrecht”, waarvan men Van der Marck eens beschuldigde. Hoogstens kan men van een „openbaringsnatuurrecht” spreken, dat zich dus meer bij artikel 2 van de Nederlandse Geloofsbelijdenis aansluit dan bij de autonome rede. Het is in de Nederlandse pedagogiek van

¹ d'Herbigny, a.w., 58.

² Brugmans, a.w., 32.

³ Nahuys in *Verhandelingen*, 441.

oudsher altijd gegaan om de religieus-ethische houding van de mens, hoe men deze ook leerstellig fundeert. De wet van 1806 maakt hierop geen uitzondering.

2. De schoolwetten en opvoedingsidealen zijn in Nederland grotendeels vrucht van eigen bodem. De maatschappelijke deugden zijn dan ook die van de patriarchale ordening, niet die van de Gesellschaftliche. De school houdt deze deugden (de zichtbaarheid van de organische orde) en ondeugden (de afstand van de ander door het standenschema) in leven.

3. Zij zijn een uitvloeisel van de christelijke levenshouding waarbij de beste christen de beste burger hoort te zijn en omgekeerd. Deze opvatting loopt parallel met de natuurrechtelijke ontwikkeling die in ons land traditioneel is (Hugo de Groot). Op deze wijze konden ook Joden deelhebben aan dit „christendom”.

4. Hoewel de door sommige patriotten beoogde democratisering van de samenleving toen niet of in geringe mate werd gerealiseerd, heeft de wet van 1806 toch op den duur een bijdrage geleverd tot de ontwikkeling van de „arme man”.

5. Gezien de droevige toestand van het godsdienstonderwijs in de 18e eeuw kan men van een versterking van het christelijk onderwijs spreken als gevolg van de schoolwetten. Dit geldt stellig van het algemeen-christelijke, maar waarschijnlijk ook van het leerstellig-dogmatische. Dit is niet slechts aan de wet als zodanig te danken, maar ook aan alles daaromheen: een bezinning op de doelstelling van het onderwijs, de aandrang van de regering op de kerk, het rekening houden met het kind, een betere didactiek, het verschijnen van schoolboeken en kinderbijbels en zo meer.

6. Uitdrukkingen als: „de eerste fase van de schoolstrijd”, „de vestiging van het staatsmonopolie” en derg. zijn ten aanzien van de tijd voor 1830 misleidend. Begrippen als „openbare” school, „bijzondere” school hebben juridisch en pedagogisch in 1806 een andere inhoud dan in 1857 en het is onjuist de schoolstrijd te laten beginnen in 1806 of daarvoor.

7. De voorstanders van de bijzondere school van 1857 en later verkondigden met hun leus „de school aan de ouders” nl. een nieuwe schoolopvatting. Deze is wat de geestverwanten van Groen van Prinsterer betreft, waarschijnlijk deductief afgeleid uit een theologisch beginsel, al dan niet verbonden met een romantiserende beschouwing van de tijd tussen 1580 en 1680 als onze „Gouden Eeuw”. In elk geval kan deze opvatting niet afgeleid worden uit de empirische historische gegevens.

Beknopte literatuurlijst

- BERKELBACH VAN DER SPENKEL, J. W., *Oranje en de vestiging van de Nederlandse Staat*, (Amsterdam, 1946).
- Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*, (Leiden, 1810 vlg.).
- BRUGMANS, H., *Standen en klassen in Nederland gedurende de 19e eeuw*, (Bijdr. en Med. Hist. Gen., 74, Groningen, 1960).
- CLARISSE, J. en TEISSÈDRE L'ANGE, J., *Bericht aangaande Van den Ende*, (Deventer, 1846).
- VAN DEN ENDE, ADR., *Geschiedkundige Schets van Neêrlands Schoolwetgeving*, (Deventer, 1846).
- (VAN DEN ENDE, ADR.), *Handboek voor onderwijzers*, (Amsterdam, 1803).
- VAN DER GIEZEN, A. M., *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, 1795-1806*, (Assen, 1937).
- DE GROOT, A., *Leven en arbeid van J. H. van der Palm*, (Wageningen, 1960).
- VAN HAMELSVELD, Y., *De zedelijke toestand der Nederlandsche natie op het einde der achttiende eeuw*, (Amsterdam, 1791).
- HARTOG, J., *De Spectatoriale geschriften*, (Utrecht, 1890).
- HENTZEN, C., *De politieke geschiedenis van het Lager Onderwijs in Nederland*, (Nijmegen, 1920).
- D'HERBIGNY, *Verhandeling over het staatkundig belang der openbare opvoeding*, (Brussel, 1830).
- VAN HINLOOPEN, D., *Twee verhandelingen over de zeden der Nederlanders*, (Amsterdam, 1793).
- VAN HOORN, I., *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs*, (Groningen, 1907).
- IDENBURG, PH. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, (Groningen, 1960).
- LANGENDIJK, D., *De geschiedenis van het Protestants-Christelijk Onderwijs* (Delft, 1953).
- MEYLINK, A. A. J., *Officieële geschiedenis der wet van 1806*, ('s-Gravenhage, 1857).
- NOORDAM, N. F., *Joh. Henr. Swildens*, (Paed. Studiën, februari, 1960).
- Verhandelingen over de verbeteringen der scholen*, (bevat opstellen van Krom, K. van der Palm, Van Voorst en Nahuys), (Middelburg, 1781).
- DE VISSER, J. TH., *Kerk en Staat*, 3 delen, (Leiden, 1926 vlg.).
- WIGERI, J., *Schets van den Braaven Man*, (Amsterdam, 1790).
- DE WIT, C. H. E., *De strijd tussen aristocratie en democratie in Nederland, 1780-1848*, (Heerlen, 1965).