

# De conceptie van de klassikale volksschool in de Nederlanden, begin 19de eeuw.

M. DEPAEPE

Afdeling Historische Pedagogiek, K.U. te Leuven

## Samenvatting

*Tegen het einde van de 18de eeuw begon de pedagogische beweging in het Noorden wortel te schieten. In het streven naar een veralgemeend en beter volksonderwijs vormde het pleidooi voor de simultane methode, met de daaraan beantwoordende schoolstructuur, een cruciaal gegeven. Men concipieerde als ideaalbeeld een drieklassige volksschool met verdere differentiatiemogelijkheden. Daarmee was het fundament voor de klassikale volksschool gelegd, al behield men een ruime mate van flexibiliteit in de interne organisatie. Meerdere factoren maakten de klassikaal-gelijktijdige aanpak wenselijk. Efficiënt onderwijs, dat de doelstellingen van de Bataafse volksschool moest realiseren, gebeurde het best langs deze werkvorm. Maar ook ten aanzien van de opvoeding bood deze werkwijze de meeste garanties.*

*Hoewel het sein voor de klassikale organisatie in de theorie op groen stond, stootten de pedagogische leiders, voornamelijk in het Zuiden, bij de realisatie van hun ideeën op diverse moeilijkheden. Tot een algemene verspreiding van klassikaal onderwijs is het in die periode niet gekomen.*

Bekijken we de hedendaagse Belgische volksschool, dan valt, met betrekking tot haar interne organisatie, onmiddellijk de indeling in elkaar opeenvolgende leerjaren op<sup>1</sup>. In de meeste gevallen<sup>2</sup> komen die leerjaren overeen met afzonderlijke klassen, die men kortweg jaarklassen noemt. Een jaarklas kan men dus omschrijven als een klas waarin de leerlingen, althans in principe, op basis van hetzelfde geboortjaar worden gegroepeerd<sup>3</sup>.

De Duitse onderwijskundige Karlheinz Ingenkamp is de mening toegedaan dat de jaarklassen, die zich tegen het einde van de negentiende eeuw in Duitsland als gebruikelijk systeem hebben gevestigd, geen enkel ogenblik algemeen aanvaard werden. Vooral de daaraan verbonden tendens om de leerstof bijna uitsluitend klassikaal te behandelen werd het voorwerp van heftige kritiek<sup>4</sup>. Dezelfde

stelling is terug te vinden in Suzanna Freudenthal-Lutters bloemlezing: *Algehele doorlichting...*, waarin schrijvers aan het woord komen die de lagere school (en haar interne organisatie) 'met nauwgezetheid doorlichten', 'sprekend vanuit verschillende tijden en verschillende landen'<sup>5</sup>.

Toch heeft het jaarklassensysteem vooral nog de pletwals van de kritiek overleefd: de huidige situatie is de klassikale situatie<sup>6</sup>. Dit wil nochtans niet zeggen dat die klassieke groeperingsvorm voor de meest optimale aangezien wordt, want ook in de hedendaagse literatuur wordt dit groeperingsprincipe zeer scherp aangevallen. Het is de didactici van vandaag evenmin ontgaan dat dit systeem, in zijn rigiede vorm, niet langer houdbaar is. Men moet zich derhalve geen grote moeite getroosten om in de didactische literatuur pertinente kritiek te vinden op de bestaande interne organisatieprincipes van de lagere school. De vraag naar een meer gedifferentieerd, geïndividualiseerd en flexibel onderwijs wordt in toenemende mate gehoord<sup>7</sup>.

In de actuele discussie is intussen weinig bekend over de genese van de interne structuren van de lagere school<sup>8</sup>. Op verschillende plaatsen vonden we de vraag naar het relatieve belang van desbetreffend onderzoek geformuleerd<sup>9</sup>. Tegen deze achtergrond is het dat wij, met het oog op de Belgische situatie, een poging hebben ondernomen om het jaarklassensysteem in zijn ontstaan en zijn evolutie te schetsen<sup>10</sup>.

In de voorliggende bijdrage willen wij een licht werpen op het klassikale systeem in de Nederlandse tijd, omdat dit een cruciaal gegeven vormt binnen de bedoelde evolutie. Vóór deze periode viel er immers van enige structurele opbouw in de volksschool nauwelijks iets te merken. De hoofdelijke instructieprocedure, waarbij de schoolmeester elk kind om beurt individueel overhoort, was algemeen verspreid. Al hadden de Oostenrijkse bewindvoerders, in hun poging een algemene volksschool van de grond te krijgen, nieuwe interne regelingen uitgestippeld, toch bleef het onderwijs, zowel wat de omvang als wat de kwaliteit betreft, van een laag

niveau<sup>11</sup>. De Franse onderwijswetgeving heeft daar evenmin verandering in gebracht<sup>12</sup>.

De ontwikkeling naar klassikaal onderwijs, die in de Nederlandse tijd op gang werd gebracht, moet als een belangrijke innovatie in de interne organisatie van het lager onderwijs beschouwd worden. In het kader van de actuele problematiek i.v.m. onderwijsvernieuwing<sup>13</sup> is het allicht verhelderend, zich bij deze historische 'case-study' de vraag te stellen welke factoren bij dit veranderingsproces bevorderend respectievelijk remmend hebben gewerkt.

### 1. De conceptie van de volksschool in de literatuur en in de wetgeving

In de Noordelijke Nederlanden was het met het onderwijs in de volksschool tot in het laatste kwart van de achttiende eeuw niet zo schitterend gesteld. De methodes, de inhoud en de schooluitrusting (de gebouwen en de hulpmiddelen) lieten veel te wensen over. Daarnaast belette het willekeurige schoolgaan van de kinderen elke vorm van continuïteit in het onderwijs<sup>14</sup>.

#### 1.1. De pedagogische beweging in het Noorden

Tegen de verwaarlozing van het volksonderwijs is een reactie losgekomen. Binnen het kader van een ruimere pedagogische vernieuwingsbeweging<sup>15</sup> schakelde men vooral in Duitsland – mede onder invloed van Pestalozzi's nadruk op de aanschouwingsdidactiek – meer en meer op het klassikaal-frontaal onderwijs over. De eis van simultaan onderwijs werd ook in Nederland overgenomen. Met betrekking tot deze vernieuwingsgedachte heeft de in 1748 opgerichte *Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen* baanbrekend werk verricht.

Het propageren van klassikaal onderwijs paste in haar actie voor een verbeterde educatieve zorg, die als verzet tegen de heersende wantoestanden in het maatschappelijk leven, waarvan de verwaarlozing van het onderwijs onmiskenbaar deel uitmaakte, was gegroeid<sup>16</sup>. Een bekende strategie om tot onderwijsvernieuwing aan te zetten, was het uitschrijven van prijsvragen. De *Maatschappij* nam deze tactiek van andere genootschappen over<sup>17</sup>.

In verband met ons onderwerp zijn vooral de antwoorden van Wester, Horsting en Spoelstra belangrijk<sup>18</sup>.

Westers opvoedkundig programma<sup>19</sup> schreef een verdeling in klassen voor, maar dit waren geen jaarklassen in de huidige betekenis van het woord.

Ze moeten gezien worden als een poging om tot

homogene prestatiegroepen te komen<sup>20</sup>. Hij formuleerde het als volgt:

'De traage voortgang in het leeren komt, onder anderen, voornamelijk ook hier van daan;- dat de Meesters zoo veele onderscheidene Soorten van leerlingen hebben, die in ééne les allen onderwezen moeten worden; bij voorbeeld: in een School van honderd kinderen zijn twintig kleinen, die beginnen om het spellen te leeren, twintig die min of meer in het spellen gevorderd zijn, twintig die beginnen te leezen, twintig die in 't leezen aanmerkelijk geöefend zijn, en twintig die reeds wél leezen. Daar beneven zijn 'er onder deeze honderd, dertig of veertig schrijvers, sijferaars, enz. De Meester moet dus in ééne les zo veel verschillend onderwijs geeven, behalven het onderwijs in den godsdienst, de zedekunde, het psalmzingen, en 't geen verder tot opscherping der vermogens dient (...). In het kort, al die omslag van verschillend onderricht moet noodwendig het leeren vertraagen. Maar hoe kan dit verholpen worden? Ten platten lande, of op zulke plaatsen waar maar ééne School is, kan hier weinig of geene verbetering plaats hebben. In zulke Scholen, waar niet boven vijf-en-twintig of dertig kinderen gaan, kan een Meester elk kind ook genoeg zijn bescheiden deel geeven, in eene tweeuurige les'<sup>21</sup>.

Het klassikaal onderwijs mocht dus geen belemmering vormen voor de aandacht besteed aan het individuele kind. Omgekeerd mocht een extreem negatief geïndividualiseerd onderwijs (zoals het hoofdelijke) geen hinderpaal zijn voor de vooruitgang van de leerlingen. De oplossing lag, zoals gezegd, in het maken van homogene prestatiegroepen. Vanuit deze bekommernis was het dat Wester een vrij gedifferentieerde structuur opstelde voor de druk bezochte stadsscholen. Hij geeft het voorbeeld van een stad waar duizend kinderen school lopen. Binnen die stad moesten volgens zijn conceptie alle kinderen naar één schoolgebouw gaan. Om aan de heterogeniteit in de didactische beginsituatie tegemoet te komen, vormde hij zes klassen (scholen), elk met een summier omschreven programma en ondergebracht in zes afzonderlijke schoollokalen. In de laatste klas voorzag Wester tevens twee leerkrachten. Terwijl de ene school hield, moest de andere in de vijf overige beurtelings een half uur buitengewone les geven<sup>22</sup>. Ook dit wijst op een vrij flexibele organisatie, met aanzet tot embryonair team-work onder de leerkrachten.

Samenvattend kunnen we dus stellen, dat we bij Wester, geheel in de geest van de tijd, de verbeterde klassikale methode aantreffen, maar dat zulks daarom nog geen strakke groepeeringsvorm veronderstelde. Integendeel, hij wilde juist met zijn onderverdeling in min of meer homogene groepen (op basis van vak en niveau) de interindividuele

verschillen onder de leerlingen opvangen. Gelet op dit doel bestonden er trouwens binnen elke homogene niveaugroep nog verdere differentiatie-mogelijkheden<sup>23</sup>.

Hoewel Horstig aan het probleem van de interne organisatie geen expliciete aandacht besteedde<sup>24</sup>, legde hij toch de vinger op een mogelijke wonde van rigied doorgevoerd klassikaal onderwijs<sup>25</sup>. Spoelstra's werk getuigde eveneens van de opvatting dat de schoolorganisatie ondergeschikt was aan het doel van de opvoeding. Ook hij stond, zich baserend op F. E. von Rochow<sup>26</sup>, een indeling in ten minste twee prestatie- of niveaugroepen voor. Deze hield hoegenaamd geen verband met de kalenderleeftijd<sup>27</sup>.

Van meer doorslaggevend belang voor de organisatie van de Bataafse volksschool was het advies van het hoofdbestuur van de *Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen* inzake de beste inrichting van de schoollokalen, het maximum aantal leerlingen, en de verdeling van de leerlingen in klassen, uitgebracht in de *Algemene denkbeelden...*<sup>28</sup>. De voorkeur ging naar een verdeling van de leerlingen in drie klassen. De drieklassige volksschool was bestemd voor de zes- tot veertienjarigen. Zij zouden er onderwezen worden volgens een gedetailleerd leerplan en lesrooster, beantwoordend aan de drieledige schoolstructuur<sup>29</sup>. Dit onderricht was klassikaal; men vorderde immers uniforme schoolboeken<sup>30</sup>. De voorkeur voor simultaan onderwijs binnen een drieklassige school onder de leiding van één leerkracht was overigens conform met de propagandacampagne voor het 'klassikaal-gelijktijdig onderwijs', die de pedagogische literatuur omstreeks het einde van de achttiende eeuw voerde<sup>31</sup>.

Bedoelde groeperingsvorm stond eveneens ver af van het jaarklassensysteem. Aangezien er slechts drie klassen waren, moet men ook deze indeling als een globale homogenisering in een losser klasseverband interpreteren, te meer daar een verdere differentiatie in een onbepaald aantal banken (of afdelingen) mogelijk was. Bovendien hing het interne functioneren van de school slechts van één onderwijzer af. Overschreed het leerlingenaantal gevoelig de grens van de honderd, dan diende een tweede school, met een andere onderwijzer, opgericht te worden<sup>32</sup>. Aandacht voor klassikaal onderwijs, met de gebruikelijke leerlingenverdeling, werd ook in de *Memorie...* van Van der Palm gevraagd<sup>33</sup>.

## 1.2. Wettelijke bepalingen uit de Bataafse tijd

Dezelfde bekommernis is terug te vinden in artikel 10 van de wet van 1801, dat een onderverdeling in drie

klassen voorschreef. Artikel 21 concretiseerde verder: 'Elke Classe kan in meerdere afdelingen of tafels worden verdeeld, naar eisch der omstandigheden...'<sup>34</sup>.

Om de klassestructuur van 1801 juist te begrijpen, moeten wij ze in verband brengen met de te behandelen leerstof. De eerste klas (= 6- tot 9-jarigen) beperkte haar activiteit tot het leren der letters, het spellen, het aanvankelijk lezen en de grondbeginselen van de godsdienst. Voor het lezen werden er tenminste drie onderafdelingen gemaakt: zij die de letters lezen, zij die de letters spellen en zij die leren lezen. Aan de flexibiliteit van het systeem hoeft men dus evenmin te twijfelen<sup>35</sup>.

Hoewel de tweede onderwijswet, uit 1803, een klasseverdeling niet expliciet voorschreef, bracht zij terzake geen noemenswaardige wijziging. Art. II (sub. 3) van de *Instructies voor School-Opzieners en School-Besturen* vroeg immers dat:

'de leerlingen in Classen verdeeld worden; gelijk mede het onderwijs in een goede orde opklommen; dat de School van goede leerborden, en de Meester, waar het noodig is en geschieden kan, van één of meer ondermeesters voorzien zij'<sup>36</sup>.

De *Algemeene Schoolorde* van 23 mei 1806 formuleerde het weer concreter:

'De leerlingen zullen verdeeld worden in drie klassen, welke van elkander afgezonderd zitten, en ieder binnen elke schooltijd onderwijs ontvangen' (artikel 8).

Voorts werd erop gewezen dat 'de onderscheidende klassen... in de verschillende gedeelten van het onderwijs' het best op een bord onderwezen werden (artikel 9). Daarmee was het klassikaal onderwijs ingevoerd: wanneer één klas les kreeg, had de onderwijzer er voor te zorgen dat de andere twee klassen 'stille bezigheden' hadden. Vandaar dat elke klas een eigen rooster moest hebben (artikel 16). Bovendien werd er vanaf 70 leerlingen een ondermeester of tweede meester gevorderd (artikel 4). Het schooljaar zou ook een vast beginpunt krijgen, wat impliceerde dat de nieuwe leerlingen zoveel mogelijk in één keer dienden opgenomen te worden (artikel 5). De overgang van de ene klas naar de andere zou dan het best kunnen gebeuren op het tijdstip van het jaarlijkse examen, dat bij artikel 13 werd ingesteld<sup>37</sup>. Dit algemeen onderzoek naar de vorderingen van de leerlingen was, naast een evaluatie van vlijt en gedrag, aanleiding tot materiële beloningen enerzijds en tot een herklassering van de leerlingen anderzijds<sup>38</sup>.

Hoewel de wettelijke beschikkingen kansen bleven bieden voor een flexibele organisatie, was



daarmee toch een stap gezet in de richting van het hedendaagse groeperingssysteem.

Een ander kenmerk dat aan onze situatie doet denken, was de invoering van het haast onsterfelijk geworden 'Rooster van Lesuren'<sup>39</sup>. Deze invoering was o.m. gegroeid vanuit de redelijke bekommernis geen tijd te verliezen, evenals de voorkeur voor gelijktijdig onderwijs, wat een grote vooruitgang betekende ten aanzien van het archaische en tijdrovende hoofdelijk instructieproces<sup>40</sup>.

### 1.3. De pedagogische literatuur in Noord en Zuid

Ter ondersteuning en ter concretisatie van de besproken wetteksten verschenen in deze periode diverse handboekjes die dezelfde principes belichtten. Adriaan van den Ende<sup>41</sup> achtte het, mede onder invloed van von Rochow, wenselijk dat de leerlingen in drie klassen zouden onverdeeld worden. Alleen gebeurde de opsplitsing niet op basis van de leeftijd, maar op grond van de gemaakte vorderingen<sup>42</sup>. Niet onbelangrijk was ook de vertaling van het werkje van Bernard Overberg<sup>43</sup>. Evenals de andere promotoren van de volksschoolbeweging was ook hij voorstander van de klassikale methode. Dit had uiteraard repercussies op de interne organisatie van de school. Hij schreef de binnen het frontale onderricht klassiek geworden lokaalschikking voor en splitste de leerlingen op basis van de leerstof in schrijvers of niet-schrijvers. Uit zedelijke overwegingen werden verder ook de jongens van de meisjes gescheiden<sup>44</sup>.

De leden van het Nut spanden zich niet alleen in om Duitse werkjes te vertalen, maar ze waren vaak ook zelf de auteurs van een of ander handboekje 'voor school-onderwijzers'. Exemplarisch bekijken we het werkje van J. H. Floh<sup>45</sup>. Dat dit boekje geheel de geest van de wetgeving ademde, moge reeds uit de titel blijken<sup>46</sup>. Nog duidelijker wordt zulks, wanneer we het pleidooi voor de klassikale methode lezen. De verdeling in drie klassen werd als 'eene wijze en zeer heilzame verordening, zoo wel voor den leermeester, als voor de scholieren' omschreven. De leerlingen moesten aldus volgens hun 'bekwaamheid en gemaakte vorderingen' door de meester over de drie klassen verdeeld worden. Voor de talrijke klassen werd een verdere differentiatie wenselijk geacht: 'hetwelk zeer dient tot gemak van den onderwijzer, en voor de leerlingen zeer nuttig is'. De onderwijzer had zich bijgevolg beurtelings met elke klasse afzonderlijk in te laten, terwijl de andere 'aan hunne bijzondere werkzaamheden' werkten, in de hoop dat 'niemand werkeloos daar neder zitte'<sup>47</sup>. Voor elke klas werd een duidelijk programma

opgesteld<sup>48</sup>. Wilde dit grootscheeps opgezet instructieplan enige kans op slagen hebben, dan was, geregeld schoolbezoek wenselijk<sup>49</sup>.

Deze voorwaarde was evenwel niet voldoende. Bij het realiseren van het programma moest men progressief en rationeel te werk gaan. Vandaar dat er een goed gestructureerd plan diende te worden opgemaakt; het werd al gauw synoniem van het ons goed bekende lesrooster<sup>50</sup>.

Ook hier werd, de principiële flexibiliteit ten spijt, met een aantal maatregelen de weg ingeslagen naar een strakkere organisatievorm. Het lesrooster was daarvan een symptoom. Deze hypothese kan nog verder geadstrueerd worden. Floh raadde bijvoorbeeld aan, slechts op enkele vastgestelde tijden, drie tot viermaal per jaar, nieuwe leerlingen aan te nemen<sup>51</sup>.

Deze maatregel vormde op zich geenszins een hinderpaal voor de flexibele organisatie, integendeel. Niettemin werd er verder in het werk op gewezen, dat de overgang van de ene klas naar de andere het best één keer per jaar gebeurde, met name 'op den tijd van het examen... door den schoolopziener of door de schoolcommissie'<sup>52</sup>.

Met de instelling van het examen, 'bij de wet uitdrukkelijk voorgeschreven'<sup>53</sup>, was men dus al aardig op weg naar de conceptie van ons jaarklassensysteem met zijn inherent probleem van het zittenblijven, dat als het ware prospectief door Floh werd behandeld, waar hij schreef dat:

'eindelijk het verplaatsen, of bevorderen der leerlingen van de eene klasse tot de andere, met alle mogelijke omzichtigheid, en op goede gronden behoorde te geschieden, is van het hoogste belang, om getrouw nagekomen te worden. Immers, daar het onderrigt, dat in de eerste klassen wordt gegeven, in allen deele eene grondlegging en voorbereiding is tot hogere kundigheden, zoo zouden die kinderen, die te overhaast, en met geene genoegzame kennis voorzien, van de eerste, bij voorbeeld, in de tweede klasse verplaatst worden, daardoor noodwendig, voor altoos, in zekere opzigten, verdreven worden; en zoo ook, van de tweede tot de derde; omdat zij, bij de steeds toenemende vorderingen hunner meer bekwame medescholieren, altoos noodzakelijk achter blijven'<sup>54</sup>.

De simultane onderwijsorganisatie, het paradepaardje van de Bataafse onderwijsvernieuwing, bleef ook na 1815 in de pedagogische literatuur aanbevolen. Vooral in Noord-Nederland zette de pedagogische pers haar lofbetuigingen t.a.v. de klassikale methode voort<sup>55</sup>. In het Zuiden, dat onder Willem I met het Noorden één koninkrijk uitmaakte, hadden de Nederlandse periodieken evenwel geringe invloed<sup>56</sup>. Wel wees het eerste pedagogische tijdschrift aldaar, de *Bibliothèque des instituteurs*,

op de voortreffelijkheid van klassikaal onderricht<sup>57</sup>. In het Noorden ging men bovendien verder met het redigeren van verhandelingen met betrekking tot deze problematiek.

Te Leiden verscheen in 1818 *Over de belangrĳheid van goede schoolvertrekken...*<sup>58</sup>. Men achtte het in dit werkje wenselijk dat de laagste klasse, indien de mogelijkheid zich voordeed, in een afzonderlijk lokaal zou onderwezen worden. Deze maatregel was vooral door beschouwingen i.v.m. orde en tucht ingegeven. Niettemin stelde de bijgevoegde schets slechts één schoollokaal voor, waarin honderd leerlingen, verdeeld over drie klassen plaats moesten nemen. Rechts van de onderwijzer moesten de grote lessenaars staan (voor de hoogste of derde klas), links de kleinste (voor de laagste of eerste) en in het midden die voor de middelste of tweede klas. Alle banken waren frontaal tegenover de borden geplaatst, zodat de onderwijzer de kinderen recht in het gezicht kon kijken. Elke klas moest over haar eigen leerbord kunnen beschikken<sup>58</sup>. Het document onderschreef dus volledig het stereotype beeld van de lagere school, dat in het concept van de Bataven grijpt was.

Een jaar later (1819) schreef de Provinciale Commissie van Onderwijs in Friesland een prijsvraag uit naar 'de oorzaken van de werkeloosheid bij een gedeelte der kinderen in de meeste der scholen' en de middelen om die te verhelpen. Het bekroonde antwoord kwam van twee onderwijzers en werd in Amsterdam gepubliceerd<sup>59</sup>. Hun stelling luidde, dat een behoorlijke schikking van de leerlingen in het lokaal enerzijds en het opstellen van een zakelijk lesrooster anderzijds zouden bijdragen tot het in de prijsvraag geformuleerde probleem. Er werd een onderverdeling in drie klassen voorgestaan. Elke klasse had een gedetailleerd programma van stille en luide activiteiten, dat de meester toeliet tegelijk meerdere afdelingen (klassen) te onderwijzen<sup>60</sup>. Genoemde verhandeling schonk ook aandacht aan de interindividuele verschillen. Aangezien niet iedereen volgens hetzelfde tempo vorderde, werd het zittenblijven als oplossing voorgesteld<sup>61</sup>. Het tweede advies van de auteurs betrof het opstellen van een zakelijk lesrooster. Daartoe formuleerden zij een aantal vuistregels<sup>62</sup>, waaruit de principiële fractionering van het didactische handelen op basis van de tijd moge blijken.

Het blijft intussen zeer de vraag of zulke denkbeelden ook in het Zuiden ingang vonden. Van Tichelen betwijfelt dit sterk<sup>63</sup>. In het Zuiden waren publikaties over onderwijskundige aangelegenheden nog vrij schaars<sup>64</sup>.

Alleen Pietersz' *Welmoed*<sup>65</sup>, het verhaal van een

'verdienstelijk onderwijzer', stelde terloops de bekende vernieuwingsprincipes met betrekking tot de schoolorganisatie, het schoolbestuur en de indeling in klassen in het licht. Die principes, herinnerend aan het Bataafse model, werden gehandhaafd in de *Voorlopige Instructie...*<sup>66</sup> van 20 mei 1821. Daarin werd het maximaal aantal leerlingen per leerkracht op 70 vastgesteld. De aanneming van nieuwe leerlingen diende op vaste tijdstippen te gebeuren. De leerlingen zelf werden in drie klassen onderverdeeld en kregen afwisselend, volgens de gelijktijdige leerwijze, van de onderwijzer les. Tenminste één keer in het jaar moest de onderwijzer een 'onderzoek' instellen. Dat gaf hem de mogelijkheid bepaalde leerlingen van de ene naar de andere klas te laten opschuiven. Voor elke klas en/of afdeling diende hij ten slotte een lesrooster op te stellen<sup>67</sup>.

In de theorie zowel als in de wetgeving had de klassikale organisatie zich dus als de betere opgeworpen.

## 2. *Ideeën en praxis*

### 2.1. *De voorkeur voor klassikaal onderwijs*

Bij de realisatie van hun denkbeelden hadden de schoolopziensers, de apostelen van de Bataafse vernieuwingsbeweging, af te rekenen met de ingewortelde gebruiken, de bestaande vooroordelen en de onkunde van de schoolmeesters<sup>68</sup>. Toch waren er in het eerste decennium van de negentiende eeuw al enkele sterk ontwikkelde klassikale organisaties<sup>69</sup>. Maar het betrof randverschijnselen. Belangrijker was wellicht de eensgezindheid in het streven naar simultaan onderwijs. De pioniers van de pedagogische beweging wisten hun krachten zodanig te verenigen dat de omstreeks dezelfde periode ontstane Bell-Lancasterse leerwijze in Nederland weinig kans maakte<sup>70</sup>.

Heel wat artikels uit het *Algemeen Magazijn voor Onderwijs en Opvoeding* en uit het latere *Nieuw Algemeen Magazijn voor Onderwijs en Opvoeding* tonen duidelijk aan dat men niet stond te springen om de Angelsaksische methode en organisatie over te nemen<sup>71</sup>. Met deze methode werd overigens op overtuigende wijze afgerekend, o.m. door Visser<sup>72</sup> en Görnitz<sup>73</sup>. Vooral het eerste werkje is zeer illustratief. Hoofdzakelijk was het 'de toon des bevels', die in de Lancasterse scholen heerste, die het moest ontgelden. Bovendien werd de opvatting dat één onderwijzer, met behulp van monitoren, gemakkelijk honderden leerlingen kon onderwijzen,

sterk op de korrel genomen. Het was tenslotte duidelijk dat voor werkelijk verantwoord onderwijs, dat de grenzen van het werktuiglijke overschreed, een veel langere leertijd nodig was<sup>74</sup>. Vandaar dat de Bataven niets overlet lieten om zich voor de propaganda ten gunste van de nieuwe methode in te zetten.

Tijdens de Napoleontische periode werd trouwens de voortreffelijkheid van de Nederlandse leermethodes geprezen<sup>75</sup>, hoewel enige teruggang in de praktijk niet kan ontkend worden.

## 2.2. De realisaties tijdens het Koninkrijk der Nederlanden

Willem I voerde opnieuw een duidelijk beleid ter zake. Hij wilde bovendien de hervorming in de Zuidelijke Provinciën doorvoeren, ten einde een evenwichtig parallelisme tussen Noord en Zuid te bereiken. Dat was een vrij hachelijke onderneming, temeer daar het onderwijs in het Zuiden in alle opzichten achterop was gebleven<sup>76</sup>.

Niettemin werd tussen 1815 en 1830 pionierswerk verricht. Naast het streven naar materiële, inhoudelijke en vakdidactische verbeteringen, werd heel wat energie geïnvesteerd in het afzweren van de oude hoofdelijke methode<sup>77</sup>.

Eén van de meest urgente problemen vormde inderdaad de ongeschiktheid van de meesters. Men was er van overtuigd dat veel oud leed uit de wereld zou geholpen worden, wanneer daar verandering in kwam. Op initiatief van de Staat werd daarom in 1816 in het Noordnederlandse Haarlem een rijkskweekschool opgericht. Voor de Zuidelijke Provinciën volgde in 1817 een analoge stichting te Lier<sup>78</sup>. Geheel in het spoor van de Nederlandse pedagogische beweging is de voorkeur van hun respectieve directeuren, Prinsen<sup>79</sup> en Schreuder<sup>80</sup>, naar de klassikale leerstofbehandeling uitgegaan<sup>81</sup>. Beide kweekscholen waren trouwens met een oefenschool uitgerust, zodat men er de zo geprezen methode in praktijk kon brengen. De overheid koesterde reeds bij de oprichting van deze instellingen de hoop dat zij, vooral in het Zuiden, het hart van de vernieuwing zouden worden<sup>82</sup>.

Te Lier werd een ware propaganda gevoerd voor het klassikale onderwijs<sup>83</sup>. De oefenschool telde niet meer dan dertig leerlingen, een uitzonderlijk laag aantal in vergelijking met de gebruikelijke schoolpopulatie. Ze waren in één lokaal samengebracht en volgens het boekje in klassen onderverdeeld. Schreuder zelf gaf er het modelonderwijs, dat bijgewoond werd door de verstgevorderde kwekelingen. Het simultaan onderwijs geraakte aldus

bekend onder de naam 'Haarlems-Lierse' methode. Dit verhinderde niet dat het mutueel onderwijs er bestudeerd werd, maar men wees het af, ter wille van zijn werktuiglijk karakter<sup>84</sup>.

De verspreiding van het klassikale onderwijs in het Zuiden gebeurde echter niet alleen via de kweekschool te Lier. Andere vernieuwingsagenten waren: de rijkslagere scholen; bepaalde stedelijke burgerscholen, stedelijke armenscholen en scholen in een armen- of bedelaarsgesticht, die als 'modelscholen' voor hospiterende schoolmeesters fungeerden; de normaalcursussen; de onderwijzersgezelschappen; en bepaalde onderwijscongregaties<sup>85</sup>.

Alle min of meer gecoördineerde inspanningen ten gunste van het lager onderwijs botsten in het Zuiden echter op een aantal tegenkantingen. Er was vooreerst het nijpende gebrek aan behoorlijke schoollokalen. De regering heeft in ruime mate subsidies verleend om daarin verbetering te brengen; niettemin bleef er omstreeks 1830 nog heel wat te doen. Ten tweede was er het probleem van onaangepaste leerboekjes en didactisch materieel. Ook hier werd een poging gedaan om de toestand te saneren. Voor ons is vooral de tendens om per klas zoveel mogelijk dezelfde leerboekjes te gebruiken, belangrijk. Klassikaal onderwijs vorderde uiteraard uniforme handboeken. Op de derde plaats valt het lage inkomen van de onderwijzer te noteren. De meesten hadden financiële problemen, wat het beroep uiteraard niet aantrekkelijker maakte. Tenslotte was er het meer fundamentele probleem van de vooroordelen. Deze golden vooral het gebruik van de simultane leerwijze en de vernieuwde handboekjes. Bovendien zag men in de initiatieven van de overheid een bedreiging voor de religieuze sfeer van het onderwijs. Vandaar dat de schoolverbetering in het Zuiden slechts geleidelijk aan op gang kwam<sup>86</sup>.

Nochtans waren er enkele tastbare verbeteringen. Naast inhoudelijke en vakdidactische vernieuwingen werd het onderwijs meer en meer klassikaal gegeven. In de beste scholen werden de leerlingen in drie klassen ingedeeld, keken zij tegen de zwarte leerborden aan en lazen zij op de pancarte aan de muur aan welke les zij toe waren<sup>87</sup>.

In bepaalde gevallen zoals te Brussel, ging men nog een stap verder in de richting van het jaarklassensysteem. Omstreeks 1828 hield men er in de stedelijke school nr. 1 volgende gebruiken op na:

'De leerlingen worden in het begin des jaars gerangschikt naar den leeftijd en de graad hunner vorderingen: op het einde des jaars, na een onderzoek, gaan de leerlingen die het programma eener klasse machtig zijn, in eene hogere afdeling over. In den loop des jaar schuiven er geene



leerlingen op van de eene klasse naar de andere: het leerplan van elke klasse moet, in zijn geheel, door al de leerlingen bestudeerd worden. De lessen zijn gelijktijdig; de onderwijzer wendt zich tot alle leerlingen zijner afdeling; ze lezen dikwijls gezamenlijk; de juiste antwoorden worden door allen tegelijk herhaald, op een gegeven teken zonder te schreeuwen of te dreunen; ze antwoorden ook afzonderlijk, maar de vraag wordt pas aangewezen na eenige ogenblikken nadenken, ten einde afwijkende of overhaaste antwoorden te voorkomen<sup>88</sup>.

Ook te Gent werd omstreeks 1828 in de drie gemeentescholen het klassikale onderwijs ingevoerd, op aandringen van de Nederlandse overheid. De gemeenteraad had daartoe een schoolreglement ontworpen. Artikel 13 stipuleerde dat het onderwijs volgens de verbeterde klassikale manier moest gegeven worden. Inzake overgangen was men echter soepeler dan te Brussel. Artikel 17 bepaalde immers dat na elk half jaar 'verslag over het gedrag en de vorderingen moest uitgebracht worden'<sup>89</sup>. Wellicht gaf dit aanleiding tot een herverdeling van de leerlingenpopulatie. Deze werkwijze was trouwens ook in het Noorden gebruikelijk<sup>90</sup>. In Limburg mogen de resultaten met betrekking tot het invoeren van klassikaal onderricht eveneens bevredigend genoemd worden<sup>91</sup>.

Al wierp de propagandacampagne voor het simultaan-gelijktijdig onderwijs dus duidelijk vruchten af, toch kon zij niet beletten dat de mutuele methode van Angelsaksische origine in het Zuiden betrekkelijk veelvuldig werd toegepast<sup>92</sup>. Scholen voor onderling onderwijs werden tijdens het tweede decennium van de 19de eeuw opgericht te Antwerpen, Brussel, Doornik, Ieper, Luik, Tongeren, Maastricht en elders<sup>93</sup>. Uiteindelijk moest deze methode toch het onderspit delven voor de klassikale behandeling. Het doorslaggevend argument was, dat er in de mutuele scholen wel onderricht werd gegeven, maar dat de opvoeding daardoor niet zonder meer gewaarborgd was<sup>94</sup>.

Wanneer we de balans opmaken van het vijftienjarige bewind van Willem I, dan valt vooral de sterke poging op om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De verbetering betrof niet alleen het materieel (lokalen, wedden, leermiddelen) maar ook de methode. Het klassikale onderwijs dat in de literatuur gestalte had gekregen, werd ook in het Zuiden als de betere methode erkend<sup>95</sup>.

### 3. Oorzaken van de verandering in de interne organisatie van de volksschool

De gedachtengang die wij terzake volgen, kan

aldus worden samengevat:

1. Tot omstreeks het einde van de 18de eeuw was de heersende didactische werkvorm het hoofdelijk afvragen van kennis. De individuele behandeling maakte een indeling van de leerlingen nagenoeg overbodig. Door tal van omstandigheden werd een klassikale behandeling noodzakelijk geacht. Klassikaal onderwijs bood in het beginstadium principieel weinig hinderpalen voor een flexibele schoolorganisatie.
2. Niettemin manifesteerden zich gaandeweg karakteristieke trekken van het verstarringsproces dat op lange termijn tot het jaarklassensysteem leidde<sup>96</sup>.

#### 3.1. Oorzaken van de omschakeling naar klassikaal onderwijs

Het hoofdelijk onderwijs was een toereikende vorm voor de oude lagere school. Men bekommerde zich weinig om de gang van zaken in de 'schooltjes'. De meester genoot de volledige vrijheid omtrent de wijze waarop hij te werk ging. Een klasindeling werd meestal niet gevorderd<sup>97</sup>. Onder invloed van bovengenoemde pedagogische beweging had de Bataafse schoolhervorming een eigen gezicht gekregen. Dit had uiteraard diverse gevolgen. Eén daarvan was het toenemend aantal leerlingen in de scholen. Op de duur bleek het hoofdelijk onderwijs ongeschikt om het steeds toenemende aantal kinderen de elementaire culturele vaardigheden bij te brengen<sup>98</sup>. Wanneer men op de oude manier bleef onderwijzen, dan ging er immers, bij een grote schoolpopulatie, veel tijd verloren. Met de klassikale behandelingsvorm meende men het middel gevonden te hebben om dat te verhelpen. Floh argumenteerde deze stelling als volgt: wanneer de leerlingen

'gezamenlijk worden onderwezen, wordt (...), behalve andere voordeelen, zeer veel tijds uitgewonnen. In hetzelfde vierendeel, of half uur, ontvangen vijf, tien of meer leerlingen te gelijk en zelfs nog met meer vrucht, dan anders, onmiddellijk onderricht'<sup>99</sup>,

wat dus, althans in zijn conceptie, op een aanzienlijke reductie van de bestede onderwijsenergie neerkwam<sup>100</sup>.

Een tweede groot voordeel lag in het feit dat, wanneer de onderwijzer zich tot de hele klas richtte, het plotseling veel stiller werd in de school. De oude methode vroeg immers dat iedereen zijn les individueel en luidop leerde. Bij de genoemde toename van leerlingen onttaarde dit gebeuren in een ware chaos. Nu had men een leerwijze gevonden

waardoor 'dat onstuimig geraas, dat anders, tot ware schande van vele scholen, dezelve nabijheid reeds op eenen verren afstand aankondigde' als van zelf wegviel. 'Want deze manier van onderwijzen, is met dat geraas volstrekt onbestaanbaar'<sup>101</sup>.

Nochtans werd er in bepaalde scholen verder gegaan op de traditionele manier, zelfs bij grotere groepen<sup>102</sup>. Dit is dus een aanwijzing dat er nog andere factoren in de omschakeling naar de klassikale methode meegespeeld hebben<sup>103</sup>.

Valks poneert als twaalfde stelling van zijn doctoraat:

'de klassikale methode ontstaat in het onderwijs, wanneer de leerstof in uitgebreidheid of diepte moeilijkheden vertoont, die in verband met de onvolkomenheid der beschikbare leermiddelen, mondelinge verklaring noodzakelijk maken, en het aantal leerlingen hoofdelijke toelichting prakties uitsluit'<sup>104</sup>.

Het is inderdaad zo, dat de klassikale onderwijsvorm zich van de oude methode onderscheidde door de invoering van het element verklaring. Men stelde zich in de klassikale school niet meer tevreden met het eenvoudige geheugenwerk, dat de hoofdelijke instructieprocedure typeerde. Bovendien ging de uitdieping van de leerstof gepaard met een uitbreiding van de inhoud. De centrale opdracht van de Bataafse volksschool werd de zedelijke vorming van de kinderen. Wat eenvoudig spel- en cijferwerk kon niet meer volstaan<sup>105</sup>. Voeg daarbij dat men kennis meestal in de encyclopedische zin van het woord opvatte; dat de te behandelen leerstof van oudsher een zekere ordening bezat; dat er leerboekjes bestonden die de leerstof in grote onderdelen fractioneerden en dat die kennis door de onderwijzer 'himself' op de leerlingen moest overgedragen worden, dan kon men bijna niet anders dan een soort klassikaal-simultaan onderricht als ideaal voorop stellen<sup>106</sup>.

Bij de gelijktijdige behandeling van de leerlingen werd men echter onmiddellijk met een probleem geconfronteerd: hoe kon men immers klassikaal onderwijs geven aan een zo heterogene groep scholieren? Van die heterogeniteit was men zich overigens goed bewust. Ieder weldenkend mens kon daaraan niet twijfelen:

'De noodzakelijkheid eener verstandige, dat is, naar steeds toenemende bevattingsbereikende, verdeling van de onderwerpen des onderichts, is zoo zeer in het oog loopend, dat dit nauwelijks enig betoog schijnt te behoeven. Wie toch begrijpt niet, dat een kind van zes of zeven jaren, dat gene niet bevatten kan, het welk men een ander, van tien of twaalf jaren, zeer ligt begrijpelijk kan maken'<sup>107</sup>?

De oplossing lag dus in het opsplitsen van de leerlingen. Vandaar dat men een verdeling van de zes- tot veertienjarigen in drie klassen voorstelde, wat dus eigenlijk op een globale homogenisering neerkwam, 'de meest primitieve vorm van een school met losser klasverband'<sup>108</sup>. Homogeniseren kwam juist tegemoet aan de individuele geaardheid van de kinderen, temeer daar men een verdere differentiatie voorzag.

### 3.2. Oorzaken van de verstarring in de organisatie

Het concept van de Bataafse volksschool bood dus, althans in principe, ruime mogelijkheden tot individualisatie en differentiatie<sup>109</sup>. In de praktijk zullen goede onderwijzers daar ook wel gebruik van gemaakt hebben<sup>110</sup>. Latere pedagogen zullen, zowel in Duitsland als in Nederland, die flexibiliteit blijven behartigen<sup>111</sup>, al werden zij 'langzamerhand roependen in de woestijn'<sup>112</sup>. Gaandeweg werd de term klassikaal-gelijktijdig onderwijs enger geïnterpreteerd. Men richtte zich vooral op de klassenorganisatie, die op lange termijn naar het jaarklassensysteem tendeerde<sup>113</sup>. Welke factoren dienen daarvoor verantwoordelijk gesteld? We menen dat we voor een goed begrip van die evolutie terug moeten naar de drieklassige volksschool. We wezen er trouwens op, dat de Bataafse school, ondanks haar soepele organisatie, toch een aantal wezenskenmerken van de huidige structuur vertoonde.

Op de eerste plaats veronderstelde het homogeniseren, hoezeer men daarmee ook oog had voor de bestaande verschillen, toch een relatieve gelijkheid van leerlingen met betrekking tot de in elke afzonderlijke klas behandelde leerstof<sup>114</sup>. Deze schijnbare contradictie valt o.i. vrij gemakkelijk te begrijpen. Uit het aangehaalde citaat van Floh wordt duidelijk, dat het gezond verstand het verschil tussen het bevattingsvermogen van een relatief jong kind (6 - 7 jaar) en van een ouder (10 - 12 jaar) poneerde. Men had dus wel de verschillen tussen twee of meer leeftijdsgroepen opgemerkt – vandaar dat men tot een indeling in drie klassen kwam – maar daarmee was nog geen uitspraak gedaan omtrent de bestaande verschillen binnen een relatief homogene groep. Niettemin vormt de mogelijkheid om binnen elke klas een verdere differentiatie door te voeren een aanwijzing dat men daar zo mogelijk rekening mee hield. Het is echter vrij aannemelijk dat één onderwijzer met een grote groep leerlingen niet tot in het oneindige kon doorgaan met het opsplitsen in afdelingen. Dat zou immers het onderwijs schaden. Gelet op het feit dat een onderwijzer om beurten elke afdeling moest onderwijzen, kon hij niet anders dan



het aantal onderafdelingen beperken. In een kleine school was dat zeker het geval<sup>115</sup>. Zodat wij besluiten dat deze differentiatie in de meeste gevallen ontoereikend was om de interindividuele, laat staan de intraindividuele verschillen in de beginsituatie op te vangen. Dat is ook weinig verwonderlijk, aangezien er nog geen sprake was van enige differentiële, kinder- of testpsychologie die de originaliteit van elk kind moest bloot leggen. Integendeel, deze originaliteit werd doorgaans gepercipieerd als een afwijking van het 'normale'<sup>116</sup>.

Met het gelijktijdig-klassikaal onderwijs, dat weliswaar een onmiskenbare verbetering was en een aantal positieve kansen in zich sloot, had men stilzwijgend het postulaat van het gemiddelde kind aanvaard. Eén van de hoofdmotieven voor de omschakeling was immers de bekommernis om efficiënter en economischer (tijdswinst) onderricht: 'Waarom een aantal malen aan verschillende kinderen dezelfde uitleg geven, als het even goed tegelijk aan alle kinderen samen kan'<sup>117</sup>? Deze relatieve gelijkheid, het apriori van elke vorm van gelijktijdig onderricht, dient evenwel goed begrepen te worden. Het klassikaal onderwijs onderstelde alleen een relatieve gelijkheid van de kinderen met betrekking tot de leerstof en dit is 'geheel iets anders dan de onderstelde gelijkheid van intellect of aanleg, of zelfs van stand'<sup>118</sup>.

Niettemin stellen wij het postulaat van die relatieve gelijkheid mede verantwoordelijk voor de tendens tot verstrakking in de schoolorganisatie. Illustratief is bijvoorbeeld dat de veronderstelde relatieve uniformiteit van leerlingen met betrekking tot de leerstof een vast beginpunt in het schoolgaan impliceerde<sup>119</sup>.

De omschakeling naar het simultaan onderwijs was intussen niet alleen een middel tot meer efficiënte instructie, het was ook en vooral een goed instrument om de hoofddoelstelling van de toenmalige volksschool, met name de zedelijke vorming van haar leerlingen, te realiseren. Er bestond immers een hecht verband tussen de 'vereischten der leer methode' en het doel der opvoeding<sup>120</sup>. In die verbinding tussen de rationalistische levensfilosofie enerzijds en de vernieuwde schoolorganisatie anderzijds, zien wij een tweede belangrijke verklaringsfactor voor de op de duur ongegrepen en onbegrepen kansen tot flexibiliteit. De cultus van de redelijkheid en de orde gaf immers aanleiding tot de fractionering van het didactische handelen in de ons welbekende lesroosters en programma's<sup>121</sup>.

De rationalistische idee, dat kinderen volgens een goed opgezet plan en lesrooster in de wijsheid moesten ingroeien, werd op meerdere plaatsen

uitgewerkt<sup>122</sup>. Het was goed te geloven in de almacht van de rede, die wortelde in de moderne verlichtingsfilosofie. De rede zorgde 'voor een goed bestek (rooster), en een goed bestek was het halve werk'<sup>123</sup>.

De redelijke ordening van de scholieren biedt overigens nog heel wat aanknopingspunten voor een vergelijking met onze hedendaagse basisschool:

'De school van nu bewijst, hoezeer de schoolopzieners van toen met het beklemtonen van orde, rust, stilte en gemak voor de onderwijzers als wezenlijke kenmerken van de klassikaal-gelijktijdige school in de roos hebben geschoten. Ze getuigen van een "philosophy of education", die van doen had met de eudemonistische verlichtingsfilosofie van de filantropijnen in de 18de eeuw'<sup>124</sup>.

De tucht en de orde, die hun intrede hebben gedaan met de nieuwe leerwijze, werden het best gewaarborgd door een verdeling in klassen. Zowel de onderwijzer als de leerlingen deelden 'in de weldadige uitwerking van de verdeling der schooljeugd in klassen'. De onderwijzer kon zijn opdracht immers in kalmte en rust, op 'eene meer redelijke, en voor hem zelven minder vermoeijende, en dus aangename wijze' uitoefenen, terwijl de leerlingen steeds in stilte werkzaam konden zijn. Bovendien had 'de gezamenlijke oefening der kinderen, aldus in klassen verdeeld', 'eene betamelijke eerezucht en naijver' tot gevolg, die hen zeer dienstig was bij de studie. 'En het vooruitzicht op bevordering tot eene hogere klasse' was evenzeer een 'spoorslag tot vlijt en naarstigheid'<sup>125</sup>.

Dat men met dergelijke beschouwingen duidelijk de intellectualistische en competitieve lagere school tegemoet ging, hoeft geen nader betoog. En dat een schoolorganisatie waarbij de leerlingen in klassen waren onderverdeeld, uitermate goed in een dergelijke visie paste, werd door het voorgaande geïllustreerd.

Nochtans staan wij hier voor een zeer embryonale vorm van klassenorganisatie. Wanneer men een verdeling van leerlingen beoogde, gebeurde dit steeds in het raam van een driedelige schoolstructuur, meestal onder de leiding van één onderwijzer. Deze toestand bleef nog enige tijd behouden. De ontwikkeling naar een zesklassige of achtklassige volksschool had zowel in Nederland als in Duitsland pas later plaats<sup>126</sup>. Tegen het einde van de 19de eeuw was de schoolorganisatie aldaar, hoofdzakelijk in de steden, naar ons huidig model ontwikkeld<sup>127</sup>.

We kunnen aldus besluiten dat de Bataafse schoollieden met hun organisatievorm, hoewel deze op de lange duur naar het jaarklassensysteem zou evolueren, slechts 'een interpreteerbaar begin,... een model waar men vele kanten mee uitkon'

hebben geschapen<sup>128</sup>. In hun opvatting zijn er immers zowel elementen van een flexibele als van een strakke organisatie terug te vinden. Wij vermelden bijvoorbeeld de differentiatiemogelijkheden enerzijds en de voorkeur voor een trapsge wijze ontwikkeling met de inherente jaarlijkse breuk (al dan niet overgaan naar een volgende klas of afdeling) in het leerproces anderzijds.

Bij de realisatie van hun denkbeelden stootten de pedagogische leiders evenwel op heel wat weerstanden. Dit was vooral in het Zuiden het geval. Toch zetten de voormannen van de vernieuwingsbeweging door. Willem I onderstreepte de organisatieprincipes van de Bataafse leiders in een aantal Koninklijke Besluiten. Hoewel deze en andere initiatieven tot onmiskenbare verbetering hebben geleid, waren ze toch ontoereikend om tot een algemene verspreiding van het simultaan onderwijs, met zijn typische interne organisatie, te leiden. De Belgische Omwenteling trok overigens een streep door hetgeen men in de Zuidelijke Provincies zo moeizaam aan het opbouwen was.

#### Noten

1. R. Vandenbergh, *Didactiek van het lager onderwijs m.i.v. voorbereidend onderwijs*. Leuven, 1973, p. 21.
2. Dit beeld dient genuanceerd te worden. Zowat 1700 scholen bezitten zes klassen (dus 10200 jaarklassen). Niettemin komen er toch nog meer dan 5000 lagere scholen voor met slechts één, twee of drie klassen. C. C. de Keyser, België. Het lager onderwijs. *Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*. Deel 1. Antwerpen - Hoorn, 1974, p. 180.
3. A. van Meersen, H. van Daele, A. H. M. C. Schellekens, *Onderwijskundig Woordenboek*. Antwerpen, 1974, p. 82.
4. K. Ingenkamp, *Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, 1972, p. 25.
5. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele doorlichting. Anderhalve eeuw denken over de klassikale school. Een bloemlezing uit de pedagogische pers 1796-1964*. Purmerend, 1964, p. 5.
6. K. Doornbos, *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage, 1969<sup>2</sup>, p. 30; H. C. de Wolf, *Onderwijsvernieuwing, afrekening met het verleden. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon lector in de theorie en de geschiedenis van stelsels en stromingen op het gebied van onderwijs en opvoeding (historische pedagogiek) aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 19 februari 1973*. Meppel, 1973, p. 3-4.
7. Voor kritiek en alternatieve voorstellen zie o.m. K. Ingenkamp, o.c.; K. Doornbos, o.c.; R. Vandenbergh, o.c., p. 20-25; E. de Corte, e.a.; *Beknopte*

*didaxologie*. Groningen, 1974<sup>3</sup>, p. 266; L. Borghi, Vernieuwingen in de structuren van het basisonderwijs. -in: D. Berstecher, e.a., *Opvoeding en onderwijs voor de 21e eeuw. Interne en externe onderwijsvorming*. (Europa 2000). Deventer, 1975, p. 13-55; P. Claeys en M. van Haegendoorn, *Mijn school heeft ezelsoeren*. Antwerpen-Amsterdam, (1974), p. 63-64; V. D'Espallier, Individualisatie. *Katholieke encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs*. Deel 2. 's-Gravenhage-Antwerpen, 1952, p. 310-312; R. Standaert, Jaarklas. *Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*. Deel 2. Antwerpen-Hoorn, 1977, p. 443-444. Een grondige literatuurstudie betreffende deze problematiek werd uitgevoerd onder leiding van Prof. R. Vandenbergh: T. Vervondel, *De interne organisatie van het basisonderwijs. Een literatuurstudie*. (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling). Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 1973.

8. Met betrekking tot de Nederlandse situatie is er wel enige aanzet te vinden: J. A. Valks, *Klassikaal en individueel volksonderwijs. Histories-theoreties overzicht*. Amsterdam, 1925; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele doorlichting...*; Idem, *Naar de school van morgen*. (Nauta-Reeks, 13). Alphen a/d Rijn, 1968; H. C. de Wolf, *Volksonderwijs in Nederland van omstreeks 1775 tot omstreeks 1840. Ontstaan en invoering van klassikaal onderwijs, Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, dl. 92 (1977), p. 223-241. Voor de overschakeling naar klassikaal onderwijs in België zijn er heel wat aanknopingspunten te vinden in het werk van 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 reeks, deel 7). Leuven, 1970; en M. de Vroede, e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogische leven in België in de 19de en de 20ste eeuw*. Deel I: *De periodieken 1817-1878*. Gent-Leuven, 1973.
9. K. Ingenkamp, o.c., p. 22; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele...*, p. 5; T. Vervondel, o.c., p. 8-14; R. Vandenbergh, o.c., p. 45; B. Simon, *Research in the History of Education*, -In: W Taylor (Ed.), *Research Perspectives in Education*, London, 1973, p. 144.
10. M. Depaepe, *De interne organisatie van het Belgische lager onderwijs in de 19de eeuw. Een historische oriëntatie ter verklaring van het ontstaan en de evolutie van het jaarklassensysteem*. (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling). Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 1977.
11. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 35-53; G. B. J. Raingo, *Memoire sur les changemens opérés dans l'instruction publique de l'impératrice Marie-Thérèse jusqu'à ce jour*. Brussel, 1827, p. 9-11 en 43; E. Matthieu, *Histoire de l'enseignement primaire en*

- Hainaut. Bergen, 1897, p. 19 en 36; A. Sluys, *Geschiedenis van het onderwijs in de drie graden in België tijdens de Fransche overheersing en onder de regeering van Willem I.* (Koninklijke Vlaamse Academie, Reeks VI, dl. 61). Gent 1912, p. 49-50; L. Lebon, *Histoire de l'enseignement populaire.* Brussel, 1872<sup>s</sup>, p. 267-273, 281 en 292-293; L. Mottet, *Histoire de l'enseignement primaire communal à Liège depuis 1830.* Luik, 1907, p. 17-18-18.
12. M. de Vroede, *Van Schoolmeester...*, p. 68, 95-110; A. Sluys, *L'enseignement en Belgique sous le régime français.* Brussel, 1898, p. 16-23 en 56; J. Brepoels, *Het lager onderwijs in de provincie Limburg. 1815-1830.* (Werken uitgegeven onder de auspiciën van de Bestendige Deputatie van de provincie Limburg, 18). Hasselt, 1975, p. 38-39 en 72-73; J. Palmero, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes.* Parijs, (1958), p. 255-256, 258-261 en 289; H. van Tichelen, *Voor honderd jaar. Uit en om de geschiedenis van het eerste gemeenteonderwijs te Antwerpen. Met documentaire illustratie naar archiefstukken.* Antwerpen, 1934, p. 15-16; C. J. van Nerum, *Essai sur l'instruction primaire et en particulier sur les écoles gratuites de Gand.* Gent, 1838, p. 29-31; D. Destanberg, *Geschiedenis van het volksonderwijs te Gent. 1770-1842.* Gent, 1901, p. 7-8; E. Matthieu, *L'enseignement primaire en Belgique. Résumé historique.* (Compte rendu du troisième congrès scientifique international des catholiques tenu à Bruxelles du 3 au 8 septembre 1894). Brussel, 1895, p. 30; A. Sluys, *Geschiedenis...*, p. 57, 61, 72-73; G. B. J. Raingo, *o.c.*, p. 49 en 71; en M. Gontard, *L'enseignement en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833). Des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise.* (Annales de l'Université de Lyon, 3 ième série, 33). Parijs, 1959.
  13. R. Vandenbergh, *Problematiek van innovatie in het onderwijs en geplande veranderingen.* Leuven, 1975, p. 1-5.
  14. M. de Vroede, *Van Schoolmeester...*, p. 109-110; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 224; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 18-20; J. A. Valks, *o.c.*, p. 40.
  15. De opvoedkundige ideeën van Locke en Rousseau waren o.m. inspirerend voor de Duitse pedagogische beweging, die in Nederland ingang begon te vinden en die ook daar tijdens het laatste kwart van de 18de eeuw een gelijkwaardige beweging op gang bracht. Het werk van Pestalozzi geraakte er omstreeks de eeuwwisseling (1800) eveneens bekend. De Wolf merkt echter op dat de invloed van Rousseau en Pestalozzi niet moet worden overschat. Zie H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 225. Voor de invloed van Rousseau zij verder verwezen naar W. Gobbers, *J. J. Rousseau in Holland. Een onderzoek naar de invloed van de mens en het werk.* Gent, 1963, en Idem, 'Emile' in Nederland. Een studie over het onthaal en de invloed. *Paedagogica Historica*, 1962 (2), p. 424 e.v.
  16. H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 231-232; Idem, *o.c.*, p. 5; M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 143 e.v.; J. H. Meijssen, *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis. 175 jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs in Nederland. 1801-1976.* 's-Gravenhage, 1976, p. 14.
  17. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 117; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 226; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 31; vgl. o.a. de prijsvragen van het *Zeeuwsch Genootschap.*
  18. H. Wester, *Beëndwoording der prijsvraag opgegeven door de Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. Welke zijn de gebreken in de Scholen, waar in de jeugd van den gemeenen burgerstand onderwezen wordt? - Daar de genoemde jeugd geen private, genoegzame onderwijzing genieten kan: welke zou de beste School-inrichting zijn, om haar tot nijverheid en goede zeden, en tot dien trap van kundigheden te vormen, welk voor haaren toekomstenden werkzaam Stand, in het algemeen, verëischt wordt? - En welke zijn de geschikte middelen, om deze inrichting tot Stand te brengen? - in: Prijsverhandelingen over de gebreken in de burgerscholen. Uitgegeven door de Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. Amsterdam 1799<sup>2</sup>, p. 1-76; C. G. Horstig, idem. -in: *Prijsverhandelingen...*, p. 77 e.v. B. Spoelstra, *De opleiding der jeugd in de scholen tot gezellige (de samenleving betreffende) deugden.* 1791.  
Hendrik Wester (1752-1821) was achtereenvolgens schoolmeester en inspecteur. Zijn verhandeling werd met de 'gouden eerpenning' bekroond. Carl Gottlieb Horstig (1763-1835) was een Duits schoolopziener. Zijn verhandeling werd vertaald door Arend Hendrik van Gelder. Aan deze verhandeling werd de 'zilveren eerpenning' toegekend. Spoelstra was een Nederlands predikant.*
  19. Wester besprak achtereenvolgens de stand van de schoolgebreken en een betere wijze van schoolonderwijs. Hij onderscheidde drie voornaamste schoolgebreken: ongeschikte leerboeken, onbekwame leermeesters en gebrekkig onderwijs. Daaruit volgde dat de schoolverbetering op deze punten moest aangevat worden: hij vroeg geschikte schoolboeken, bekwame meesters en behoorlijk onderwijs. Middelen daartoe waren: nieuwe reglementen en handboeken, examens voor schoolhouders, bezoldiging van de meesters, oprichting van inspectie en kweekscholen.
  20. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 40.
  21. J. Wester, *o.c.*, p. 71-73.
  22. *Id.*, p. 74-75.
  23. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 43-44 en 48.
  24. Hij besprak o.m. het programma en zijn gebreken; de 'ideale' meester, de opziener, de leerwijze, de zedelijke opvoeding, het kunst- en kweekschoolonderwijs, enz...
  25. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 40: 'Veel schoolmeesters weten de kinderen het stilzitten in de scholen zo nadrukkelijk in te prenten, dat de kinderen het wel verwensen mochten, dat God hun



- beweegbare ledematen en gezond bloed geschonken heeft'. Klassikaal onderwijs behoeft daarom geen onderwijs te zijn 'waar de drift tot werkzaamheid in haar tedere kiem vertreden wordt'.
26. Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805): landelman die op zijn landgoed in Reckahn lagere scholen organiseerde.
  27. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 33 en 48.
  28. *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs, ingeleverd in den jaare 1796, van wegen de vergadering van hoofdbestuurders der Nederlandsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, aan de Commissie uit de Nationale Vergadering representeerende het volk van Nederland: benoemd en gelast tot het ontwerpen van een plan van openbaar nationaal onderwijs.* (Amsterdam, 1798). Zie ook: L. W. de Bree, *Het platteland leert lezen en schrijven. Het lager onderwijs op het platteland in de eerste helft der 19de eeuw.* Amsterdam, s.d., p. 11; H. C. de Wolf, l.c., p. 233; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 37-38.
  29. *Algemeene denkbeelden...*, p. 44; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele doorlichting...*, p. 10; Idem, *Naar de school...*, p. 61; J. A. Valks, o.c., p. 48; Zie ook H. C. de Wolf, l.c. p. 229: hij stelt dat de feitelijke schoolleeftijd tussen zes en twaalf jaar lag.
  30. J. A. Valks, o.c., p. 48.
  31. *Id.*, p. 8 en M. de Vroede, *Van Schoolmeester...*, p. 118 en 142.
  32. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 61-62; J. A. Valks, o.c., p. 8.
  33. *Memorie van den Agent der Nationale Opvoeding, J. H. Van der Palm.* (1801). Heruitgegeven door B. Schreuder in 1854.  
Johan Henricus van der Palm (1763-1840) was o.m. hofprediker en hoogleraar, 1799-1801 agent van nationale opvoeding.
  34. *Reglement van Orden voor de Openbare Scholen in de Bataafsche Republiek.* 1801. Zie L. W. de Bree, o.c., p. 24; J. A. Valks, o.c., p. 48.
  35. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 85.
  36. *Id.*, p. 85 en J. A. Valks, o.c., p. 49.
  37. (J. B. Nothomb), *Etat de l'instruction primaire en Belgique. Rapport décennal (1830-1840) présenté aux Chambres Législatives le 28 janvier 1842 par M. le ministre de l'Intérieur.* Brussel, 1842, p. 129-130: S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele doorlichting...*, p. 10; Idem, *Naar de school...*, p. 33; J. A. Valks, o.c., p. 50; L. W. de Bree, o.c., p. 39-40; J. H. Meijssen, o.c., p. 22.; E. Ducpétiaux, *De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en Hollande et aux Etats-Unis.* Deel 2. Brussel, 1838, p. 295.
  38. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 54-55; E. Ducpétiaux, *De l'état...*, Deel 2, p. 296.
  39. Zie bijvoorbeeld: Schooltafel of orde der schoolwerkzaamheden ontworpen door eenen schoolopziener, ten dienste van de scholen in zijn district.
  40. H. C. de Wolf, o.c., p. 9; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 63.
  41. Adriaan van den Ende (1768-1846), ex-predikant, aufgeklärte bewonderaar van von Rochow, vanaf 1800 verbonden aan het Agentschap van Nationale Opvoeding, supervisor van de *Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het schoolwezen*, door Van der Palm belast met het opstellen van een handboek voor onderwijzers.
  42. A. van den Ende, *Handboek voor Onderwijzers op de Openbare lagere scholen binnen het Bataafsche Gemeenbest. Vervaardigd op last van den Agent van Nationale Opvoeding*, dl. I (enig verschenen). Amsterdam, 1803.  
Dat hij een drieklassige schoolstructuur voorstond, blijkt overigens uit de door hem gepubliceerde boekenlijst, die de wenselijke leerboeken voor de 'hoogste, middelste en laagste' klasse bevatte. Zie o.m. Boekenlijst. Supplement op dezelve. *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk...*, Deel II, Leiden, 1811, p. 368-398. Vgl. verder M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 138-139 en S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 32-33, 44, 48-49.
  43. Bernhard Heinrich Overberg (Höckel, 1754-Münster, 1826). Reformator van het volksschoolwezen. Priester (1779), kapelaan, directeur van de normaalschool te Münster (1783-1825), inspecteur over het volksonderwijs en regent van het seminarie.
  44. B. Overberg, *Handleiding voor schoolleeraars ten platten lande uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* 3 dln., s.l., 1806-1810 (dit was een gedeeltelijke vertaling van *Anweisung zum zweckmäßigen Schul-Unterricht für die Schullehrer in Hochstift Münster*, 1793). Zie o.m. deel 1, p. 71 en deel 3, p. 5-6.
  45. Was lid van de eerder genoemde Nutscommissie die een adviesopdracht toegewezen kreeg inzake de verbetering van het Nederlandse schoolwezen, vervolgens correspondent van de Hollandsche Huishoudelijke Maatschappij, schoolopziener in het 2de district van het departement Overijssel en 'Christen Leeraar' te Enschede.
  46. J. H. Floh, *Onderrichtingen, raadgevingen en wenken, voor min of meer geoefende schoolonderwijzers, die hunnen belangrijken post, volgens de nieuwste schoolverordeningen in dit koninkrijk, doelmatig wenschen waar te nemen, tot gemak voor hun zelve, en ten meeste nutte der aan hun onderwijs toevertrouwde jeugd.* Groningen-Amsterdam, 1808.
  47. J. H. Floh, o.c., p. 49-52.
  48. *Id.*, 59-90: hfst. IV (programma 1ste klas); hfst. V (prog. 2de klas); hfst. VI (prog. 3de klas).
  49. *Id.*, p. 106.
  50. *Id.*, p. 108: 'Alle kinderen behooren voor elken

- schooltijd hunne lessen te kennen en steeds te weten, wat er op elken dag der weke, en in iederen schooltijd, verhandeld staat te worden'.
51. Dit was conform met de Algemeene Schoolorde van 1806, art. 5. Zie *Id.*, p. 93.
  52. *Id.*, p. 125-126.
  53. *Id.*, p. 118; E. Ducpetiaux, *De l'état...*, Deel 2, p. 296.
  54. J. H. Floh, *o.c.*, p. 54.
  55. Het betreft hier vooral de sedert 1800 in Leiden uitgegeven *Nieuwe Bijdragen* (Leiden, 1800-1830), het *Algemeen Magazijn voor onderwijs en opvoeding* (Amsterdam, 1819-1826), *De vrijmoedige School- en Huisvriend* (Groningen, 1822-1825), *De Rozestruik* (Zaltbommel, 1825-1826) en *de Paedagoog* ('s-Gravenhage, 1828-1829). Zie M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 364-370.
  56. *Id.*, p. 370.
  57. Bergen, 1819-1834. Zie M. de Vroede, e.a., *Bijdragen...*, Deel I, p. 72 e.v. en Idem, *Van schoolmeester...*, p. 365-366.
  58. *Over de belangrijkheid van goede schoolvertrekken en derzelve vereischts benevens de schets van een op zich zelve staande schoolvertrek voor honderd leerlingen. Met drie platen.* Leiden, 1818, p. 1, 3-4, 12, 16 en 18. Dit werkje verscheen tevens in het Frans. *Sur la construction et ordonnance intérieure des salles d'école, suivie du plan d'une salle pour cent élèves. Avec trois planches.* Leiden, 1818.
  59. W. van Haarst en H. M. Reidsma, *Welke zijn de oorzaken van de werkeloosheid bij een gedeelte der kinderen in de meeste der scholen? En welke zijn de middelen, om al de kinderen gelijktijdig afwisselend werkzaam te doen blijven, gedurende den geheelen schooltijd?* Amsterdam, 1821.
  60. H. van Tichelen, *Uit het verleden van opvoeding en onderwijs. Met documentaire illustratie naar archiefstukken.* Hoogstraten, 1942, p. 14-15.
  61. *Id.*, p. 17-22, 22-24 en 27.
  62. *Id.*, p. 15-17: '1. Verdeel den tijd, voor het onderwijs bestemd in behoorlijke tijdperken. 2. Bepaal voor ieder tijdperk de werkzaamheden van elke klasse of afdeling. 3. Zet telkens de eenmaal vastgestelde werkzaamheden voort. 4. Laat de verschillende werkzaamheden meer of minder in een week voorkomen al naar hun gewicht en noodzakelijkheid. 5. Rangschik die werkzaamheden zóó, dat ge van tijd tot tijd iedere klasse zelf kunt onderwijzen. 6. Laat de samenstelling van uw plan van werkzaamheden afhangen van den aard der school en van plaatselijke omstandigheden'.
  63. *Id.*, p. 13.
  64. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 373.
  65. J. Pietersz, *De verdienstelijke onderwijzer Welmoed, een werkje ten dienste van aankomende onderwijzers.* Brussel, 1826. Wij raadpleegden de vermeerderde en verbeterde uitgave: *Welmoed, of de verdienstelijke onderwijzer; een beknopt handboek voor schoolleeraars.* Hasselt, 1843, p. V-VI, 4, 21, 47-52, 97-98 en 110-113.  
J. Pietersz (1798-1871) was hoofdonderwijzer van de rijkslagere school te Brussel en auteur van talrijke handboekjes.
  66. *Voorlopige Instructie. Vastgesteld bij Besluit van den Minister van Publiek Onderwijs, de Nationale Nijverheid, en de Koloniën van den 20 mei 1821*, no. 11. Getekend voor eensluitend afschrift D. J. van Ewijck, secretaris. Bedoeld zijn artikel IV, V, VII, VIII, XIII en XV.
  67. G. B. J. Raingo, *o.c.*, p. 91-92; J. Brepoels, *o.c.*, p. 246.
  68. Voor een bespreking van de weerstanden zie o.m. H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 232-233; B. Overberg, *o.c.*, deel 3, p. 20-21; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 60.
  69. J. A. Valks, *o.c.*, p. 62-63.
  70. Het systeem van mutueel onderwijs werd door Andrew Bell (1753-1832) en Joseph Lancaster (1778-1838) ontwikkeld. Vandaar dat het naar hen de Bell-Lancastermethode werd genoemd. Andere benamingen waren mutueel, wederzijds, wederkerig of onderling onderwijs. Eén onderwijzer stond in voor een zeer groot aantal leerlingen en werd daarom door verschillende monitoren of leerlingen-helpers bijgestaan. In tegenstelling tot het klassikaal of simultaan onderwijs, waar de klas in principe gelijktijdig door de meester werd onderwezen, vertrouwde men in het mutueel onderwijs de instructie-opdracht in hoofdzaak toe aan leerlingen-helpers, die elk voor een handjevol leerlingen verantwoordelijk waren. Zie o.m. M. Depaepe, *o.c.*, p. 41-48; C. J. van Nerum, *o.c.*, p. 83-90; H. van Tichelen, *Uit het verleden...*, p. 13, 32, 39 en 45. Voor een bespreking van de Bell-Lancasterse methode in Nederland zie o.m. H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 237-240; H. van Tichelen, *Uit het verleden...*, p. 58-60; A. H. Joustra, Enkele opvoedkundige en onderwijskundige ideeën van de Friese schoolopzie-ner H. W. C. A. Visser. *Pedagogische Studiën*, 1967 (44), p. 128.
  71. Hans Willem Cornelis Anne Visser (1773-1826), predikant te Warns en te IJsbrechtum; secretaris van de Commissie van Onderwijs in Friesland, auteur van o.m. onderwijskundig geschriften. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen bekroonde zijn *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden...*
  72. H. W. C. A. Visser, *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenscholen, in het Koninkrijk der Nederlanden behoreen medegedeeld te worden, en de beste leerwijze voor dezelve, benevens eene vergelijkende daarvan met de Bell-Lancasterse schoolinrichting.* Leiden, Deventer, Groningen, 1820.
  73. P. K. Goerlitz, *Prijsverhandeling over den omvang en de inrichting van het onderwijs in de openbare armenscholen, vergeleken met dat volgens de Bell-Lancasterse leerwijze.* Rotterdam, 1821.
  74. A. H. Joustra, *l.c.*, p. 130-135; H. van Tichelen, *Vóór honderd jaar. Uit en om de geschiedenis van het eerste gemeente-onderwijs te Antwerpen.* Antwer-

- pen, 1934, p. 167-168; Idem, *Uit het verleden...*, p. 51-66.
75. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 107-110; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 236-237.
76. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 105-106. G. Landuyt, Het Lager onderwijs in de provincie Antwerpen onder Willem I. Schoolorganisatie en onderwijs. *Taxandria*, 1975 (47), p. 13-16; 19-20 en 76-77.
77. J. Brepoels, *o.c.*, p. 221; A. Sluys, *Geschiedenis...*, p. 271.
78. Voor een gedetailleerde beschrijving, zie M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 133-150, 151-165.
79. Pieter Johannes Prinsen (1777-1854). Ondermeester en onderwijzer te Schiedam. In 1801 hoofdonderwijzer aan de Nutsschool te Haarlem, sedert 1817 directeur-onderwijzer aan de rijkskweekschool aldaar. Schoolopziener en auteur van talrijke publikaties. Zie o.m. M. de Vroede, *e.a.*, *Bijdragen tot de geschiedenis...*, Deel I, p. 255.
80. Bernard Schreuder (1787-1862). Onderwijzer te Amsterdam, huisonderwijzer te Baarn en directeur-onderwijzer aan de rijkskweekschool te Lier (1817-1830). Tevens schoolinspecteur. Zie *ld.*, p. 133.
81. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 209-210; J. Brepoels, *o.c.*, p. 243; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 225; H. van Tichelen, *Vóór honderd jaar...*, p. 23.
82. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 151, 156-157 en 165.
83. H. van Daele, *150 jaar stedelijk onderwijs te Antwerpen. 1819-1969*. Antwerpen, 1969, p. 17.
84. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 198, 207 en 209.
85. Voor hun respectieve invloed, cfr. *ld.*, p. 240-252, 253-274, 276, 277-326, 327-349, 451-452, 477, 488-489 en 504.
86. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 372-382; J. Brepoels, *o.c.*, p. 225 en 247-248; L. Ceijssens, *Het onderwijs te Turnhout voor 1830*. Turnhout, 1934, p. 38, 40-41, 107-109 en 126-132; C. J. van Nerum, *o.c.*, p. 134-135, A. Sluys, *Geschiedenis...*, p. 272.
87. L. Lebon, *Histoire...*, p. 399.
88. A. Sluys, *Geschiedenis...*, p. 276 en 279.
89. C. J. van Nerum, *o.c.*, p. 127; D. Destanberg, *o.c.*, p. 15-19.
90. Vergelijk het onderwijs te Middelburg: J. H. Meijssen, *o.c.*, p. 26 en L. W. de Bree, *o.c.*, p. 54.
91. J. Brepoels, *o.c.*, p. 249.
92. H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 238.
93. Eveneens te Hasselt en te Borgloon, maar deze kenden weinig succes. Zie J. Brepoels, *o.c.*, p. 244-245; H. van Daele, *150 jaar...*, p. 18. Voor de realisaties te Antwerpen en te Brussel zij verwezen naar H. van Tichelen, *Vóór honderd jaar...*, p. 31-34; H. van Daele, *150 jaar...*, p. 42; H. Boon, *o.c.*, p. 124-126; A. Sluys, *Geschiedenis...*, p. 299-300.
94. M. de Vroede, *Van schoolmeester...*, p. 208-209.
95. *Id.*, p. 350. Voor een 'bilan scolaire du régime hollandais' zie ook A. Sluys, *L'évolution de l'enseignement primaire à Bruxelles*. 1897, p. 52.
96. Ook Valks maakt onderscheid tussen de overschakeling naar klassikaal onderwijs (methode) en de ontwikkeling van de klassenorganisatie (structurele opbouw van de school), die hij als twee op elkaar volgende stadia beschouwt. Zie J. A. Valks, *o.c.*, p. 83-84 en 97-98.
97. J. Tews, Klassenorganisation der Volksschule. -in: W. Rein, *Encyklopädische Handbuch der Pädagogik*. Vol. VIII. Langensalza, 1906, p. 729.
98. *Id.*, p. 730; E. de Corte, *e.a.*, *o.c.*, p. 266.
99. J. H. Floh, *o.c.*, p. 51.
100. Vgl. ook H. Wester, *o.c.*, p. 75; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 239.
101. J. H. Floh, *o.c.*, p. 53.
102. J. A. Valks, *o.c.*, p. 83; J. H. Floh, *o.c.*, p. 50 en H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 239.
103. J. A. Valks, *o.c.*, p. 83.
104. *Id.*, in bijlage; dezelfde gedachte verdedigt hij op p. 97-98 en 100-101.
105. J. Brepoels, *o.c.*, p. 243.
106. K. Ingenkamp, *o.c.*, p. 22; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 231.
107. J. H. Floh, *o.c.*, p. 55.
108. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 61.
109. *Id.*, p. 61-63; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 231; Vgl. ook J. F. Wilberg, *Regthart, of de goede onderwijzer. Een boek voor schoolonderwijzers. Uit het Hoogduitsch vertaald*. Haarlem, 1821, p. 50.
110. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 62.
111. *Id.*, p. 88-97; Bedoeld zijn o.m. Bernhard Gottlieb Denzel (1773-1838) en Berend Brugsma (1797-1868).
112. *Id.*, p. 117.
113. *Id.*, p. 39 en 86.
114. J. A. Valks, *o.c.*, p. 96 en J. Brepoels, *o.c.*, p. 249.
115. Het enige criterium om verder te differentiëren dan de gebruikelijke drie klassen was immers de talrijkheid van de leerlingen. Zie J. H. Floh, *o.c.*, p. 51.
116. V. D'Espallier, *l.c.*, p. 310.
117. *Id.*, p. 310.
118. Aan de 'gelijkheidsidee' van alle mensen moet zeker geen causale band met de klassikale methode toegeschreven worden. Deze idee had hoogstens een catalyserend effect op de toepassing ervan. Zie J. A. Valks, *o.c.*, p. 96.
119. J. H. Floh, *o.c.*, p. 95.
120. H. Wester, *o.c.*, p. 76; J. F. Wilberg, *o.c.*, p. 49, 51, 53 en 72; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 51.
121. B. Overberg, *o.c.*, Deel I, p. 64; J. H. Floh, *o.c.*, p. 55.
122. J. H. Floh, *o.c.*, p. 106-109; J. F. Wilberg, *o.c.*, p. 68-71.
123. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 55-56; Karlheinz Ingenkamp merkt tevens op dat motieven van orde en discipline niet vreemd zijn aan het jaarklassenprobleem. K. Ingenkamp, *o.c.*, p. 21-22. Voor de invloed van dergelijke factoren op de onderwijsgeschiedenis van de Verenigde Staten, zie R. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*.



- Chicago, 1962.
124. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 54.
  125. J. H. Floh, *o.c.*, p. 52-54.
  126. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 39; H. C. de Wolf, *l.c.*, p. 240; J. Tews, *l.c.*, p. 731; K. Ingenkamp, *o.c.*, p. 25.
  127. J. A. Valks, *o.c.*, p. 8 en 61-62; S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Algehele doorlichting...*, p. 6.
  128. S. J. C. Freudenthal-Lutter, *Naar de school...*, p. 74

Curriculum vitae

Depaepe, Marc (André) (1953). Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen (Leuven, 1977). Sedertdien Aspirant-Navorser van het Belgische Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (NFWO).

Bereidt aan de afdeling Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit te Leuven een doctoraat voor over de zin en de betekenis van de historische pedagogiek. Adres: Vesaliusstraat 2, B-3000-Leuven.