

DUITSE SEMINARIES EN NEDERLANDSE KWEEKSCHOLEN, EIND 18DE — BEGIN 19DE EEUW

M. DE VROEDE

(Lector aan de Universiteit te Leuven, Faculteit van de Psychologie en de Pedagogische Wetenschappen, Seminarie voor Historische Pedagogiek).

Het is bekend dat de pedagogische beweging in Nederland, in de 18de en het begin van de 19de eeuw, in sterke mate door de Duitse werd gestimuleerd. Dat blijkt o.m. uit de belangrijke import van Duitse pedagogische literatuur¹, uit de inhoud van de sedert 1800 gepubliceerde *Bijdragen*², uit de betekenis van de Aufklärungspedagogiek voor de *Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen*. Het filantropinisme had in de Noordelijke Nederlanden grote invloed³.

Naarmate nieuwe opvoedingsidealen ingang vonden, werden de klachten over de verwaarlozing van het lager onderwijs en de onkunde van de leerkrachten talrijker en talrijker⁴. Met het oog op de volksverheffing kreeg de lagere school immers een geheel nieuwe sociale betekenis. De maatschappij had de plicht, voor die school zorg te dragen, en dat hield verschillende consequenties in. Daartoe behoorden de eisen die men voor het eerst aan de schoolmeester stelde. „De schoolmeester of liever de Onderwijzer (want het woord *Meester* is voor een kind niet bevallig) ...”, leest men in *De Menschenvriend* uit 1788⁵. Een wel typerende uitlating: het woord was de Aufklärungspedagogen evenmin „bevallig”. De man die een school leidde moest zijn leerlingen immers liefhebben, hun deugdzaamheid bevorderen en hun verstand ontwikkelen, m.a.w. opvoeden⁶. Het was dus onontbeerlijk dat hij qua kennis en methode onderlegd was en wist hoe hij met kinderen diende om te gaan⁷. De onderwijzer werd de drager van opvoeding en vorming als sociale functies. Niet dat verschijnsel op zichzelf deed zijn betekenis volkomen veranderen, maar wel het feit dat de maatschappij aan die functies een beslissende rol ging toeschrijven en dan ook bereid was financiële offers te brengen. Voorbeeldige onderwijzers moesten zeer hoog worden aangeschreven. Ze hadden „den grootsten invloed op de vorming van het *Nationaal* karakter, en van de daarvan afhangende ware en duurzame grootheid der Natie”⁸.

Dat stelde meteen in alle scherptheit het probleem van de opleiding. Waar men het schoolhouden tevoren louter als een handwerk aanleerde, werd thans een opzettelijke, specifieke vorming noodzakelijk. Vanzelfsprekend was aan het eind van de 18de eeuw nog lang niet iedereen van die noodzaak overtuigd, maar de gedachte won veld met het in-

zicht dat opvoeding doel van het onderwijs moest zijn ⁹.

Inzake de bedoelde specifieke vorming zou men kunnen verwachten dat hetgeen in de Duitse Staten reeds in de 18de eeuw werd gerealiseerd, maatgevend is geweest. In feite heeft men niet klakkeloos overgenomen, maar eigen oplossingen nagestreefd en gevonden. Uit de hierna volgende vergelijking moge dat naar voren komen. Uiteraard moet ik me daarbij, vooral wat betreft de Duitse „Schullehrerseminare” ¹⁰, hier voortaan seminaries genoemd, tot grote trekken beperken.

Het streven naar verbetering van de lagere school, eerst van het piëtisme en daarna van de Aufklärung uitgegaan, heeft in de Duitse Staten, in de loop van de 18de eeuw, de gedachte van een adequate onderwijzersopleiding, die in petto reeds aanwezig was in 17de-eeuwse geschriften ¹¹, in realisaties omgezet. De Staat heeft zich daarbij slechts weinig laten gelden. Wel strekte de staatsbekkernis zich ook tot het lager onderwijs uit, maar wat de opleiding betreft bleef het initiatief, Pruisen niet uitgezonderd, doorgaans in handen van particulieren, vooral van geestelijken. De overheid kwam pas met subsidies tegemoet wanneer een onderneming bleek te slagen, en subsidies waren niet eens de regel ¹². Slechts in het eerste kwart van de 19de eeuw is de overheid zich op grote schaal met de onderwijzersopleiding gaan inlaten.

De Duitse seminaries zijn in de 18de eeuw niet zozeer gesticht, dan wel gegroeid uit wat reeds aanwezig was. Het gebrek aan ruime staatsinterventie heeft daarbij het uitblijven van coördinatie tot gevolg gehad. Onderwijsstof en vorm van organisatie liepen sterk uiteen. Men ging haast overal, en vaak experimenterend, zijn eigen weg, al waren sommige instellingen door de invloed van bepaalde gedachtenstromingen of personen onderling verwant ¹³. Ook geografische verschillen vallen te constateren ¹⁴. Bij alle verscheidenheid van vorm hadden de seminaries nochtans één karaktertrek gemeen: het waren niet-autonome instellingen ¹⁵. Ze leunden aan bij een weeshuis, een lagere school, een gymnasium, een hogere burgerschool. Dat had o.m. tot gevolg dat de seminaries meestal niet beschikten over eigen lokalen en eigen leraren; het personeel wisselde vaak, de hoofdfunctie van de leerkrachten lag doorgaans elders ¹⁶.

In verband met de min of meer directe oriëntatie op de praktijk van het lager onderwijs, onderscheidt men seminaries van de „technische” en van de „wetenschappelijke” richting ¹⁷. De eerste, verbonden aan plattelandsscholen en ook aan stedelijke weeshuizen of lagere scholen, hadden die oriëntatie zeer uitgesproken. Ze ontstonden uit een onmiddellijke nood aan leerkrachten voor die scholen. De opleiding van de

kwekelingen (weeskinderen, jongelui die de lagere school achter de rug hadden, handwerklieden of bedienden) kwam neer op een progressieve inschakeling in de onderwijspraktijk. Daarnaast kregen ze theoretisch onderricht, dat echter niet meer dan vier tot zes uur per week omvatte. Het resultaat van die opleiding was aan de ene kant vaardigheid in het schoolhouden, maar aan de andere kant een kennis die niet veel hoger reikte dan het niveau van het lager onderwijs. Het accent viel niet op het weten, maar op het kunnen.

In de seminaries van de „wetenschappelijke” richting vallen twee taken te onderscheiden: een oudere „humanistische” en een jongere „realistische”. Onder de eerste dient men te verstaan: de bijzondere lessen die, naast het gewone onderwijs, in Latijnse scholen of gymnasia werden gegeven aan die leerlingen die het oog hadden op het lager onderwijs. Op weinig uitzonderingen na, bevatte de opleiding niets meer. De aanstaande schoolmeesters volgden met de andere gymnasiasten de gewone lessen, waarvan die in het Latijn in mindere of meerdere mate het hoofdbestanddeel vormden, en daarnaast wat voor hen alleen bestemd was. In de seminaries van de tweede tak stonden, inzake algemene vorming, de realia op de voorgrond, ten koste van de oude talen. Ze waren vooral verbonden aan een „Realschule” of een gymnasium. Als kwekelingen telden ze hoofdzakelijk handwerklieden, die door een profaan beroep in hun onderhoud voorzagen.

Het is zeer de vraag of de gymnasiumseminaries degelijke onderwijzers afleverden. Het gymnasiaal onderwijs zelf was verbaal-formalistisch, niet verbonden met de levenswerkelijkheid. Onderwijzer werden juist zij die de klassieke studies niet tot het einde toe konden volgen. De speciale voorbereiding op het lager onderwijs was doorgaans niet erg omvangrijk en bleek vooral gebrekkig door het tekort aan, of zelfs het geheel ontbreken van praktische oefeningen. Eigen oefenscholen of -klassen waren tot in de eerste decennia na 1800 niet aanwezig. Het kwam meestal zelfs niet tot proefflessen in andere scholen, maar slechts tot onderlinge ondervragingen onder de seminaristen zelf, of met enkele leerlingen die men uit de laagste klassen van het gymnasium bij elkaar bracht. Daarbij ging het dan noodzakelijk om herhaling van de catechismus ¹⁸. In de „realistische” seminaries was het studieprogramma uitgebreider dan in de „humanistische”, maar bleek de beroepsopleiding doorgaans even weinig efficiënt ¹⁹.

In 't algemeen was de voorbereiding tot het onderwijzerschap in de 18de-eeuwse Duitse seminaries dus zeer gebrekkig ²⁰. In de instellingen van de „technische” richting beklemtoonde men te sterk de praktische

opleiding en kregen de seminaristen te weinig intellectuele bagage mee. Aldus werden ze „flachen, zu Allem bereiten, aber zu nichts geschickten Lehrer”²¹. In de seminaries van de „wetenschappelijke” richting kwam de praktijk daarentegen niet genoeg aan bod. Anderdeels bleven de leerplannen zelf deerlijk in gebreke; vast omlijnd waren ze niet, noch in hun geheel noch voor ieder vak. Men moest zich met het elementaire bezig houden, maar wilde een „gelehrte Dekoration” niet missen²². Uiterlijk vertoon vond men overigens hier en daar ook in andere opzichten terug, zoals het dragen van een uniform, het organiseren van concerten en toncelvoorstellingen. De traditie, het prestige van de klassieke studiën en de Aufklärungstendenzen hebben meegebracht: aan de ene kant, dat een aantal van de onderwezen vakken voor de aanstaande schoolmeesters niet ter zake bleek; aan de andere kant, dat de leerstof een bont allerlei is geworden dat gemakkelijk oververzadigde en in zijn onderdelen niet diep genoeg kon gaan²³. Non multum, sed multa! i.p.v. omgekeerd. Door het accent meer op het weten dan op het kunnen te leggen, schoot men het aangewezen doel voorbij, terwijl dat streven zelf is mislukt. Meer dan een halve wetenschappelijke vorming konden de seminaries immers niet geven; een waarlijk wetenschappelijke houding werd de seminaristen niet bijgebracht. Vandaar ook de klachten over het pedantisme van de schoolmeesters, die reeds in de Aufklärungstijd zijn opgestegen²⁴.

De leerlingen van de seminaries waren van zeer verscheiden allooi en meestal slechts toevallig bij elkaar gebracht: mensen van een zekere leeftijd, met een ontwikkeling van lager niveau, bedienden en handwerklieden, naast jongere verlopen gymnasiumstudenten of andere „fragwürdigen Objekten abgebrochener Bildungsversuche”²⁵. Ze dienden doorgaans in hun eigen onderhoud te voorzien. Die omstandigheden vergemakkelijkten het onderwijs natuurlijk niet. Het kwam vaak voor dat de lessen slechts korte tijd werden gevolgd, of ongeregeld werden bijgewoond. Het curriculum was overigens niet vast bepaald. Men bleef, terwille van financieringsproblemen, doorgaans nog ver van de geregelde organisatie, met twee- of driejarige cursussen, zoals die zich in de 19de eeuw heeft veralgemeend. Aangezien de meeste seminaries op het privé initiatief steunden en regeringstoelagen vooralsnog karig bleven, waren de mogelijkheden tot huisvesting in internaatsverband nog niet bijzonder groot. Wel was de ontwikkeling reeds begonnen die zou leiden tot het verlenen van beurzen aan de meeste kwekelingen en tot het overwegen van het internaatsysteem. Tot een geordend samenleven was het echter meestal nog niet gekomen²⁶.

In Nederland zijn, zoals in de Duitse Staten, initiatieven tot organisatie van een specifieke onderwijzersopleiding vooreerst van particuliere zijde uitgegaan, vooral van het *Nut*. R. Turksma²⁷ heeft de opleidingsinstituten behandeld die omstreeks de eeuwwende door verschillende departementen van de maatschappij werden gesticht. Men kan ze indelen in „kweekscholen” en „leer- en kweekscholen”. Een „kweekschool” was een instelling waar men aan onderwijzers-in-specte alleen theoretisch onderricht gaf. In 1796 werden er opgericht te Amsterdam en Haarlem. In deze laatste stad veranderde de instelling evenwel van karakter: van 1801 af was ze een „leer- en kweekschool”. Hieronder dient men te verstaan: een lagere school die tot model van verbeterd onderwijs diende en waar tevens een aantal leerlingen tot onderwijzer werd gevormd. De opleiding verliep zoals uitgestippeld in de *Algemeene Denkbeelden*²⁸ die het hoofdbestuur van het *Nut* in 1796 voorlegde aan de commissie die door de Nationale Vergadering was belast met het ontwerpen van een plan tot organisatie van het nationaal onderwijs²⁹. Leerlingen met aanleg en neiging tot het onderwijs werden langzamerhand, in de mate van het mogelijke, bij het lesgeven betrokken. Van de onderwijzer kregen ze aanvullende theoretische lessen. Onder zijn leiding oefenden ze in het lesgeven zelf. Na verloop van tijd konden ze ondermeester worden en zich onder toezicht van het schoolhoofd volmaken. Al was dus „de beoeffening met de beschouwing vereenigd”³⁰, toch lag het accent meer op de praktische dan op de theoretische vorming³¹. Zulke „leer- en kweekscholen” hebben departementen van het *Nut* tussen 1797 en 1808 gesticht te Groningen, Leiden, Rotterdam, 's-Gravenhage, Delft en Utrecht, en ook te Dordrecht vóór 1811³². Slechts één daarvan heeft van de overheid financiële steun ontvangen, met name die te Groningen, die door de Representanten van het Volk van Stad en Lande werd gesubsidieerd. Buiten het *Nut* om zijn analoge leer- en kweekscholen in drie steden tot stand gekomen. Te Amsterdam werden in 1745 armenscholen opgericht voor kinderen van alle godsdienstige gezindheid. Hun aantal steeg van drie tot acht, en tot elf in 1817. Ze werden gefinancierd door een fonds, een jaarlijkse collecte en een toelage van de stad. In het begin van 1798 werden ze gereorganiseerd. Zeker van dat ogenblik af werkten die instellingen als leer- en kweekscholen. Ontdekte een onderwijzer in een van zijn leerlingen aanleg tot het onderwijs, dan signaleerde hij dat aan het bestuurscomité. Dit onderzocht de betrokkene; was het resultaat gunstig, dan spoorde het de ouders aan hun kind „naarstig” naar school te zenden. De betrokkene werd aangenomen als

kandidaat-kwekeling en kreeg van zijn veertiende jaar af een maandelijks „douceur”. Hij mocht reeds hier en daar een handje helpen, vooral in de eerste en tweede klas. Na verloop van tijd en mits te slagen in een examen, werd hij tot kwekeling bevorderd. Hij bleef dat tot hij in een van de scholen, of elders, als ondermeester kon worden geplaatst. De kwekelingen bleven intussen bij het onderwijs behulpzaam. Op uren buiten de schooltijd gaven de eerste drie onderwijzers aan kwekelingen en kandidaten bijzondere lessen in „de hoogere kennis” van „kunstmatig lezen”, schrijven, Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, rekenen, algebra, meetkunde en zang. Het systeem³³ stemde dus overeen met dat van de leer- en kweekscholen van het *Nut*.

Te Rotterdam werkte sedert 1806 een analoge leer- en kweekschool, verbonden aan de stedelijke armenscholen. Viermaal per week, 's avonds van zeven tot tien, werd les gegeven in Nederlands, wiskunde, natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, moraal, logica en didactiek. Men was er daarbij om bekommerd „dat de leerlingen de vereischte geschiktheid erlangen, om de verkregen kundigheden aan anderen duidelijk mede te deelen”. Zij hielpen dus bij het onderwijs in de lagere scholen, of traden er als ondermeester op. Het is niet heel duidelijk of de kwekelingen, zoals te Amsterdam, ook allen uit de stedelijke armenscholen afkomstig waren³⁴.

In de stedelijke armenscholen te Leiden werden van vóór 1809 kwekelingen tot onderwijzer opgeleid, op een analoge wijze als te Amsterdam en Rotterdam³⁵.

Het ligt voor de hand dat men de leer- en kweekscholen kan vergelijken met de Duitse seminaries van de „technische” richting. Het waren evenzeer niet-autonome instellingen, aanleunend bij een lagere school. Er valt nochtans een tweevoudig verschil te constateren. Kwekeling werden alleen leerlingen die men reeds uit ondervindingkende en die men slechts opleidde wanneer aanleg en lust tot het beroep bij hen aanwezig waren. Anderdeels was het theoretisch onderwijs meer omvattend. Waar Cuvier³⁶ en Noël³⁷, afgezanten van de Keizerlijke Universiteit, het systeem volledig goedkeurden³⁸, heeft V. Cousin³⁹ de vraag gesteld of de geest van routine niet in de hand werd gewerkt. Wat de praktijk van het schoolleven betreft volgden de kwekelingen het voorbeeld van de onderwijzer, wat er kon op uitlopen dat geen vooruitgang werd gemaakt. Een goede algemene ontwikkeling was wenselijk. Cousin betwijfelde of de theoretische opleiding, naast de praktische, wel voldoende inhoud had⁴⁰.

Het systeem van de leer- en kweekscholen is in Nederland niet toe-

vallig tot stand gekomen, maar was het resultaat van een bewuste keuze, waarbij de Duitse seminaries van de „wetenschappelijke” richting werden afgewezen. Die keuze werd vooral door het *Nut* zelf gemaakt.

De eerste gedachten die inzake een specifieke vormgeving van de onderwijzersopleiding naar voren werden gebracht, lieten diverse mogelijkheden open, of waren vrij vaag. In antwoord op de prijsvraag, door het *Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* in 1779 uitgeschreven, sprak H. J. Krom, predikant te Middelburg, de platonische wens uit dat „zeker soort van huizen” zouden worden gesticht, waar leermeesters de vereiste „instructien” zouden geven⁴¹, wat eerder in de richting van theoretisch onderwijs leek te wijzen. Zijn collega D. C. van Voorst, uit Cadzand, bepleitte de oprichting van leer- en kweek scholen én van een kweek school; deze laatste vond hij nodig voor een jaar of drie vier — maar men kon ze eventueel ook nadien laten voortbestaan — en zag hij als een internaat⁴². In 1788 brak *De Menschenvriend*⁴³ een lans voor de oprichting, in iedere provincie, van ten minste één filantropinum, of kweek school voor onderwijzers, waar theoretisch en praktisch onderwijs zou worden gegeven. Het feit dat, naar werd betoogd, de kwekelingen bij voorkeur uit de betere standen moesten worden gekozen, en het gebruik van de term „Philantropyn”, toonden hier wel zeer opvallend de invloed van het filantropinisme aan. Niet nader omschreven waren de kweek scholen, op te richten in sommige grote steden, waarvan H. Wester zich voorstander toonde in een door het *Nut* gepubliceerde verhandeling⁴⁴.

Een verantwoorde keuze treft men aan in de reeds vermelde *Algemeene Denkbeelden*, door het hoofdbestuur van het *Nut* in 1796 naar voren gebracht. Tot „aankweeking” van degelijke onderwijzers had men o.m. seminaries gesticht. Het hoofdbestuur gaf gaarne toe dat zulks het meest geschikte middel was „in een land, waarin de driestte onweetenheid heerscht” (!), maar vond het onbruikbaar met het oog op de nationale (lagere) scholen zoals men die zich in Nederland voorstelde. Seminaries heetten uitstekend waar het erom te doen was „de noodige kundigheden” bij te brengen aan jongelui die men tot leerkrachten in hogere scholen wilde opleiden. Waar haalden seminaristen echter „die zo noodzakelijke hebbelijkheid om te onderwijzen, en om dit onderwijs te kunnen inrichten naar de vatbaarheid der verschillende leerlingen”? Waar zouden ze hun vereiste psychologische kennis opdoen? Theoretische regels volstonden daartoe niet: ze bleken haast alle nutteloos wanneer ze in praktijk moesten worden gebracht. Alleen „eene alleroplettendste beoefening, eene oordeelkundige waarneeming”, m.a.w.

een praktische inwijding, kon in die behoefte voorzien⁴⁵. Het hoofdbestuur kante zich dus tegen kweekscholen naar het model van de Duitse seminaries van de „wetenschappelijke” richting. Zijn kritiek op de seminaries was overigens ongenueanceerd: het bestaan van de „technische” richting werd niet eens vermeld.

Die stellingname wees de manier aan waarop het *Nut* is gaan werken, waarbij het hoofdbestuur „de eigenlijke beoefenende inrigtingen”, m.a.w. de praktische aanpak, aan de departementen heeft overgelaten⁴⁶. Het ingevoerde systeem van de leer- en kweekscholen juichte men overigens in Nederland niet algemeen toe. In de *Bijdragen* uit 1805 werden de ondernemingen van het *Nut* alleen maar halve oplossingen genoemd; men drong er aan op kweekscholen, naar verluidt tot vorming van bekwaame onderwijzers „voor het eenige ware” middel erkend. De schrijver van het artikel dacht echter tevens aan „Landschullehrerseminare”, in plattelandsgemeenten te vestigen⁴⁷. De Commissie van Onderwijs in Amstelland (Noord-Holland), gedreven door „de hoge noodzakelijkheid van het bezorgen van een geregeld en gestadig onderrigt aan de Onderwijzers zelve”, wenste daartoe, in 1808, de oprichting van „Seminaria of Oefenscholen⁴⁸, twee termen die niet synoniem waren. Ook andere Commissies van Onderwijs hebben in hun jaarverslagen uit 1807-1810 op de stichting van kweekscholen aangedrongen⁴⁹. Waar de schoolopzieners in Zeeland een kweekschool verlangden⁵⁰, preciseerden ze niet wat voor instelling ze bedoelden. Het probleem van het ideale karakter van de onderwijzersopleiding bleek dus omstreekt 1810 nog te zijn gesteld⁵¹. De oplossingen, door het *Nut* gegeven, waren niet eenvormig, vermits naast de leer- en kweekscholen ook een kweekschool werkte.

De centrale overheid had inzake onderwijzersopleiding nog geen materiële voorzieningen getroffen, om redenen die straks ter sprake komen. Er was echter wel reeds principieel stelling genomen wat de vormgeving betreft. De instructie die de Agent der Nationale Opvoeding op 21 december 1798 van het Vertegenwoordigend Lichaam ontving⁵², belastte hem o.m. met het indienen van een plan „tot oprichting van een of meer kweekscholen, waarin geschikte voorwerpen tot bekwaame Meesters kunnen worden opgeleid”⁵³. In de *Memorie* die J. H. van der Palm (54) in juni 1800 voorlegde⁵⁵, koos hij stelling tegen kweekscholen naar Duits model, meer bepaald tegen de seminaries van de „wetenschappelijke” richting; hij stelde die als internaten voor, wat met de werkelijkheid zeker niet altijd overeenstemde. Afgezien van de kosten, betwijfelde Van der Palm, aansluitend bij de *Algemeene Denk-*

beelden, het nut van zulke instellingen, „vooral daar men langs dezen weg bezwaarlijk de kunst van zelve te onderwijzen aan de kwekelingen zal bijbrengen”. Aan dat argument voegde hij nog een ander toe: de levenswijze in de seminaries was doorgaans „de moeder . . . van stijfheid, verwaandheid, heerschzucht en onbevallige zeden”. De nadelen, „uit eene samenwoning van jonge lieden in dezen ouderdom oorspronkelijk”, noemde hij voldoende bekend. Overtuigd nochtans van de noodzaak de opleiding ter hand te nemen, legde hij een ontwerp van een daartoe bestemde instelling voor: een rijksinstelling voor uitsluitend externe leerlingen, met stipendia voor vijftien onder hen en kosteloos onderwijs voor allen. Bij de toelating moesten de kwekelingen reeds twee jaar als ondermeester hebben gefungeerd. Het uitgestippelde programma, in twee jaar te verwerken, was vrij uitgebreid. De leraren dienden daarbij de kwekelingen hun aanstaande bestemming geregeld en met nadruk onder het oog te brengen, opdat ze zich, zoals verwaande leerlingen van de seminaries, na het voltooiën van hun studie niet te geleerd zouden achten om nog als eenvoudige onderwijzers op het platteland te werken ⁵⁶.

Dat voorstel, opgenomen in de eerste onderwijswet (1801), kon niet tot uitvoering worden gebracht ⁵⁷. Nadat in oktober 1801 een nieuwe staatsregeling was ingevoerd ⁵⁸, zette de overheid inzake onderwijzersopleiding een stap achteruit. In een nota ⁵⁹ die hij op 17 maart 1802 bij het Staatsbewind indiende, drukte de Raad van Binnenlandse Zaken de mening uit dat men zich kon beperken tot aanmoediging van het particuliere initiatief. Dit zou, dank zij die aanmoediging, „in eene steeds vermeerderde evenredigheid” groeien, zodat men op de duur aan bekwame leerkrachten geen gebrek zou hebben. Over de oprichting van een rijksinstituut werd niet meer gesproken. De schoolwet van 1803 bleef zeer vaag wat betreft de „aankweeking van geschikte voorwerpen” en die van 1806 zo mogelijk nog meer ⁶⁰. Dat wil niet zeggen dat de Staat, op wiens interventie o.m. *De Menschenvriend* en Wester een beroep hadden gedaan, belangstelling miste. Reeds in het eerste jaar na de revolutie was het probleem in regeringskringen gesteld. Naast de ontwikkeling van de politieke gebeurtenissen in se, heeft echter de situatie van de staatsfinanciën zich laten gelden. Aldus kon het schoolfonds, dat volgens Van der Palms *Memorie* het ontworpen instituut had moeten financieren, niet worden tot stand gebracht. Nadien heeft men, om het Rijk uitgaven te besparen, betoogd dat het particuliere initiatief kon volstaan. Was dat een overtuiging, of alleen maar een voorwendsel? De stellingname van Adriaan van den Ende ⁶¹ is ter zake.

Van den Ende was van de noodzaak van een degelijke opleiding volkomen overtuigd ⁶². In zijn *Handboek* heeft hij de wegen die men daartoe naar zijn mening moest volgen, niet aangewezen. Het valt echter niet te betwijfelen dat hij, evenmin als Van der Palm, iets voelde voor kweekscholen, opgevat naar het model van de Duitse seminaries met internaat ⁶³. Hij is er steeds tegen gekant gebleven. De ervaring had immers uitgewezen dat samenwonen van een groot aantal jongelui, „op zich zelve in velerlei opzichten altijd bedenkelijk”, vooral voor de aankomende onderwijzer schadelijk was, „omdat hij hierdoor al te zeer uit zijnen stand gebragt en alzoo min geschikt wordt voor dien, aan welken hij zich staat toetewijden”. Alles wat kon leiden „tot het maken van eenige vertooning of tot het uiterlijk schitteren” was gevaarlijk: „Jongelieden, die eenmaal daaraan gewend zijn, moeten noodwendig den regten smaak en de vereischte geschiktheid verliezen voor den stand van onderwijzer ten platten lande, voor welke de meesten hunner toch worden opgeleid” ⁶⁴. Van den Ende verkoos dus in elk geval een opleidingsinstituut met externaat. Dat er zulk een vóór 1816 niet tot stand kwam, heeft hij, evenals Falck ⁶⁵, toegeschreven aan de tijdsomstandigheden, de onstabieleit van de regeringen en het gebrek aan geld. Dat men alleen leer- en kweekscholen had gekend, heette niet het resultaat van een weloverwogen voorkeur ⁶⁶.

Die voorstelling van zaken kan men slechts gedeeltelijk accepteren. Van den Ende heeft immers vóór 1815 met de bestaande particuliere leer- en kweekscholen ook in se genoeg genomen. Het aldaar gevolgde systeem keurde hij niet af. Het had bewezen „verre weg aan het oogmerk beter (te) beantwoorden, dan die, welke elders zijn of worden gevolgd”, zo schreef hij nog begin 1815 ⁶⁷. Daarbij erkende hij nochtans dat het systeem onvoldoende gelegenheid bood tot studie en oefening ⁶⁸. In 1810 stond Van den Ende op het standpunt dat, „voor het tegenwoordige, ter aankweeking van geschikte onderwijzers zoo veel mogelijk gezorgd” was en dat de zaak van langsom minder dringend werd „naar mate het aantal van goede onderwijzers vermeerderd, die van zelve en ongemerkt geschikte kweekelingen vormen” ⁶⁹. Voorstellen vanwege sommige Commissies van Onderwijs, tot oprichting van opleidingsinstellingen door het Rijk, wees hij dan ook af. In 1815 erkende hij evenwel dat tussenkomst van het Rijk onvermijdelijk was geworden.

De omstandigheden werden per 1810 inderdaad ongunstiger. Het lager onderwijs ging met rasse schreden achteruit ⁷⁰ en de opleidingsinstellingen maakten daarop geen uitzondering. De leer- en kweekscholen

len, verbonden aan de armenscholen te Amsterdam, Leiden en Rotterdam, wisten zich te handhaven, evenals de school van het *Nut* te Haarlem. Alle andere opleidingsinstituten van de maatschappij zijn echter ten onder gegaan ⁷¹. De oorzaak lag in het verzwakken van haar financiële middelen, terwille van de tijdsomstandigheden. Aan het eind van de Franse tijd volstonden de gelegenheden tot opleiding van onderwijzers zeker niet. Ingrijpen van de overheid was onontbeerlijk geworden.

Ik zal de wijze waarop in 1816 het besluit tot oprichting van twee rijkskweekscholen tot stand is gekomen, niet behandelen. Laten we echter het karakter van die instellingen (Haarlem en Lier) bekijken ⁷², waarbij zij aangestipt dat Van den Ende het heeft bepaald; aan hem werd ook de leiding toevertrouwd.

Allereerst zij herhaald dat het ging om rijksinstellingen. Het Rijk droeg de onderhoudskosten van de lokalen, benoemde en salarieerde het personeel, verleende beurzen en/of „douceurs” aan alle kwekelingen (eerst dertig, daarna veertig in getal). Het onderwijs was kosteloos, met inbegrip van leerboeken en schoolbehoeften. Dat het Rijk zelf kweekscholen stichtte, vond zijn fundamentele reden in het feit dat men „die eenheid en vasten gang in het onderwijs” wilde verkrijgen die het particulier initiatief niet kon bereiken en „waarvan het belang echter zoo handtastelijk” heette ⁷³. Bedoeld initiatief had gedurende de Franse tijd sterk geleden en anderdeels waren veel groter behoeften ontstaan: in het Zuiden ontbrak alles „wat maar enigszins kan gerekend worden te behooren tot een geregeld lager schoolwezen” ⁷⁴. De betekenis van een „goede, wel ingerigte, aanhoudende en zoo veel mogelijk eenparige vorming van aankomende onderwijzers” viel dan ook niet te miskennen ⁷⁵.

In de tweede plaats merke men op, dat Haarlem en Lier autonome instellingen waren, niet aan andere verbonden, maar zelf beschikkend over een eigen oefenschool (toenmaals „leerschool” genoemd) die in functie stond van de opleiding. Het hoofd van de kweekschool was „directeur en onderwijzer”, d.w.z. zowel met de vorming van de kwekelingen als met het onderwijs in de oefenschool belast. Bekommernis om de kwekelingen in de onderwijspraktijk te scholen en voldoende kennis bij te brengen, kwam tot uiting in de opbouw van het curriculum. De duur van de studiën was voor de gewone kwekelingen (dertig op veertig) te Haarlem op vier tot vijf jaar bepaald. Daarnaast was er een groep van kwekelingen die vóór hun intrede elders reeds enige vor-

ming hadden ontvangen, en die dus ook van oudere leeftijd waren. Hun verblijf werd tot één jaar beperkt. Te Lier onderscheidde men eveneens die beide groepen ⁷⁶, maar waren de termijnen iets langer: vijf tot zes jaar voor de eerste, één of twee jaar voor de tweede. Dat werd noodzakelijk geacht, gelet op de situatie van het lager onderwijs in het Zuiden ⁷⁷. De kwekelingen die nog geheel moesten worden gevormd, kregen in een eerste fase alleen theoretisch onderwijs. De directeur gaf dat, ook aan de reeds meer gevorderden, vóór en na de gewone schooltijd in de oefenschool, een tijd die de jongeren ieder voor zichzelf aan studie besteedden. Een volgende stap was het bijwonen van de lessen in de oefenschool. Tenslotte, en wel gedurende de laatste twee jaar, werden de kwekelingen zelf geregeld met onderwijs belast. Ze traden, als assistent, hulponderwijzer of waarnemend hoofdonderwijzer, op in de stedelijke scholen, waar uiteraard onderwijs werd gegeven naar het model van de „leerschool”.

Het theoretisch onderwijs omvatte voor de kwekelingen de volgende vakken: Nederlands, reken- en wiskunde, natuurleer (plant-, dier- en delfstofkunde), geschiedenis, aardrijkskunde, bijbelse geschiedenis ⁷⁸, schoonschrift, tekenen, zang en muziek, onderwijs- en opvoedkunde, en te Lier ook Frans. Dat was meer dan in de leer- en kweekscholen of de Duitse seminaries van de „technische” richting, maar minder dan in die van de „wetenschappelijke” takken. Men werkte veeleer in de diepte dan in de breedte. Zowel het theoretisch onderwijs als de inwijding in de praktijk waren overigens geen doel op zichzelf: ze stonden in functie van een vorming voor het leven. Gelet op de nieuwe finaliteit van de lagere school, volstond het niet dat de onderwijzer in kennis en methode onderlegd was. Hij diende in de allereerste plaats als opvoeder op te treden. Hij moest dus ook in dat opzicht worden gevormd, opgevoed zoals men wenste dat hij de kinderen later zelf zou opvoeden. Dat was een werk van jaren, waarmee men jong moest beginnen ⁷⁹ en dat met zorg moest worden voortgezet. Hier lag de wettelijke taak van de directeur t.o.v. zijn kwekelingen: hij „vormt hen in alle delen, door hun ten vader, vriend en raadsman te verstrekken”, zoals Van den Ende het had uitgestippeld ⁸⁰.

Als derde karaktertrek zij gereleveerd dat de rijkskweekscholen geen internaat hadden: de kwekelingen logeerden bij burgers in de stad. De bezwaren, door Van der Palm en Van den Ende geopperd en door P. J. Prinsen ⁸¹ en B. Schreuder ⁸² gedeeld, hebben dus doorgewerkt. Bovendien voegden laatstgenoemden er een ander argument aan toe: een internaat bracht afzondering mee en maakte, na enige jaren ver-

blijf, een jongeman eerder onwennig. Dank zij het externaat leerde hij daarentegen zijn houding tegenover de wereld buiten hem bepalen. Het was daarom de beste voorbereiding ⁸³. Men verlieze echter niet uit het oog dat strenge voorzorgen werden getroffen. De logementen werden door de directeur uitgekozen en moesten morele garanties bieden. De betrokken families hadden er alle belang bij, betreffende hun pensiongasten zijn wenken op te volgen. Hij kwam overigens geregeld kijken of alles naar wens verliep. Alle openbare gelegenheden in de stad waren voor de kwekelingen verboden. De politie hield een oogje in 't zeil en speelde desgevallend met de directeur onder één hoedje. Zonder toelating van de directeur mochten de kwekelingen de stad niet verlaten.

Het is wel duidelijk dat men zulk systeem alleen in stand kon houden in een klein stadje en met niet te veel leerlingen. Beide voorwaarden waren vervuld. Of, zoals Cousin betoogde, een andere gunstige omstandigheid gelegen was in het karakter van de jonge Hollanders, stiller dan dat van de Duitsers, evenals in de „nature flamande, qui exige une moins forte discipline”, zullen we best in het midden laten. Wel van belang daarentegen was het feit dat men op moraliteit en verantwoordelijkheidszin van de kwekelingen rekende. Ze kwamen vrijwillig, om zich op een loopbaan voor het leven voor te bereiden.

Tenslotte zij opgemerkt dat de kwekelingen bij de aanvang van hun verblijf werden getest. Vóór hun toelating hadden ze getuigschriften van goed burgerlijk en zedelijk gedrag en van aanleg tot het onderwijzerschap moeten overleggen, maar een toelatingsexamen was niet vereist. Het besluit tot opneming in de school werd hun evenwel pas afgeleverd „nadat zij gedurende een voorloopige en tijdelijke toelating van drie maanden op dezelve school, zoo van dat een en ander, als ook van hunne geneigdheid om zich aan den stand van onderwijzer toetewijden, de meest overtuigende bewijzen” hadden gegeven ⁸⁴.

Voor zover het aan Van den Ende bekend was, hadden de kweekscholen te Haarlem en Lier een organisatie gekregen zoals men in „geene dergelijke buitenlandsche” aantrof ⁸⁵. Om dat met volle zekerheid te kunnen bevestigen, zou men alle Duitse seminaries, ontstaan vóór 1816, in bijzonderheden moeten kennen, wat bij gebrek aan voldoende literatuur niet het geval is. Algemene werken ⁸⁶ en wat ik aan detailstudies consulteerde ⁸⁷, spreken intussen Van den Ende niet tegen. De ontwikkeling die de Duitse seminaries in de eerste decennia van de 19de eeuw hebben gekend, ging daarbij in de richting van een systeem dat wel gedeeltelijk met dat van de Nederlandse rijkskweekscholen over-

eenstemde, maar er toch ook wezenlijk van verschilde.

Die ontwikkeling werd gekenmerkt door reorganisatie van de bestaande instellingen, oprichting van nieuwe en coördinatie van het geheel, dank zij ruimere staatsinterventie. De nieuwe seminaries — in Pruisen alleen is hun aantal tussen 1806 en 1837 verviervoudigd ⁸⁸ — waren meestal zelfstandig en de reeds bestaande werden veelal autonoom ⁸⁹. In die van de „wetenschappelijke” takken bereikte men, zij het nog niet overal, meer evenwicht tussen theorie en praktijk, dank zij de oprichting van al of niet eigen oefenscholen en -klassen ⁹⁰. Omgekeerd ging men, in de „technische” richting, meer en meer aandacht besteden aan de theorie. In globo had een diepe verandering plaats, aan de grond waarvan de gedachten lagen van Pestalozzi. Met het oog op de nieuwe oriëntatie van de lagere school, moest de aanstaande onderwijzer een innerlijke gesteltenis en gestalte krijgen, gericht en berekend op de taak die hij bij de jeugd had te vervullen. Op een echte vorming van de gehele mens kwam het aan.

Over omvang en grenzen van die vorming bestond echter nog verschil van mening. De veranderingen in het Duitse seminariewezen zijn dan ook niet van zulke aard geweest dat uniformiteit in de opleiding tot stand kwam. Dat was ook de bedoeling niet. De meeste seminaries waren reeds internaten, maar in veel gevallen logeerden de seminaristen nog buiten de instelling ⁹¹. De duur van de studiën was in sommige niet bepaald, in de meeste echter twee jaar, in andere drie ⁹². Het aantal seminaristen, dat voor een goede gang van zaken niet te hoog mocht oplopen, varieerde van een twintig- tot een honderdtal en lag meestal tussen dertig en zestig ⁹³. Aangezien in Pruisen zelf in de jaren '20 eenvormigheid ver van bereikt was, zal het geen verwondering wekken dat men in Duitsland toen, en verder in de eerste helft van de 19de eeuw, nog grote verscheidenheid in de onderwijzersopleiding aantrof. Ondanks die verschillen kan men van een Pruisisch seminariewezen spreken dat zich in de jaren 1810 en volgende heeft ontplooid. Het is voor geheel Duitsland maatgevend geworden. Het werd gekenmerkt door drie aspecten: curriculum van drie jaar, uitsluitend internaat en een eigen oefenschool die van het seminarie deel uitmaakte.

De grondslagen van dat systeem ⁹⁴ hadden zowel een negatief als een positief karakter. Men verwierp een opleiding uitsluitend door de praktijk. Al was men niet blind voor de voordelen die daaraan konden verbonden zijn, toch overwoog de mening dat op die wijze het theoretisch onderwijs sterk tekort schoot. De onderwijzer diende meer dan de noodzakelijke kennis te bezitten; hij moest leren denken en inzicht krijgen

in de didactiek. Opleiding door de praktijk heette weinig meer dan een soort dressuur, het blinde aanleren van een ambachtelijke vaardigheid, waarop dan nog weinig toezicht kon worden uitgeoefend. Praktijk moest er zijn, maar de mogelijkheden daartoe bood even goed de oefenschool van het seminarie zelf. Men was er overigens van overtuigd dat levenservaring meer vruchten zou afwerpen dan praktische werkzaamheden in de oefenschool. In het seminarie was de theoretische opleiding intensief, ook op de ontwikkeling van het denken gericht, en niet alleen op het weten zelf maar ook op het overmaken daarvan afgestemd. Het grote positieve voordeel van de seminaries met internaat zag men evenwel daarin, dat alleen zij jonge mensen een echte vorming konden geven, in functie van hun opvoedingstaak. De directeur kon er op hen een diepgaande, want constante invloed uitoefenen, ook op moreel gebied. Uit het samenleven moest een wederzijdse steun groeien, een edele wedijver, een waardebesef van het allen gemeenschappelijke toekomstige beroep. Een harde maar doelmatige discipline — ze is wel vaak te streng geworden ⁹⁵ — beschouwde men als een efficiënte voorbereiding op het sobere onderwijzersbestaan. Het internaat maakte tevens godsdienstig leven in groepsverband mogelijk en heette de religieuze geest in de hand te werken.

Men constateert dus dat de concepties over de finaliteit van de onderwijzersopleiding, die aan het Pruisische seminariewezen en aan de structuur van de Nederlandse rijkskweekscholen ten gronde lagen, overeenstemden. In de praktische uitvoering bestond verschil. In Nederland voerde men een langer curriculum in en verkoos men het externaat. Men streefde echter evenzeer naar evenwicht tussen theorie en praktijk en naar het geven van een ware vorming. Het Pruisische seminariewezen heeft de richting bepaald die verder in de 19de eeuw in Duitsland werd gevolgd. Op die ontwikkeling was men in Nederland niet ten achter. Niet alleen chronologisch, maar ook wat hun structuur betreft, behoorden Haarlem en Lier tot de 19de eeuw, terwijl de „leer- en kweekscholen”, zoals de seminaries van de „technische” richting, 18de-eeuwse verschijnselen waren, ook waar ze nog na 1800 werden gesticht of voortleefden. Het aantal rijksinstellingen bleef in het Koninkrijk der Nederlanden tot twee beperkt. Ze behartigden de vorming van een elite, maar konden in de behoeften aan degelijke onderwijzers onmogelijk voorzien. Het particulier initiatief bleek dus onmisbaar. Vandaar het voortbestaan van leer- en kweekscholen en het organiseren van normaallessen. Ook na 1830 verdwenen die niet. Haarlem bleef immers de enige rijkskweekschool; haar structuur werd niet gewijzigd.

Na de revolutie bleef de instelling te Lier de facto gesloten. De wet van 1842 riep twee rijkskweekscholen in het leven. Bij de organisatie daarvan, te Lier en te Nijvel, heeft men aan het internaat de voorkeur gegeven en een curriculum van drie jaar ingevoerd, m.a.w. het Pruisische systeem. Dat was een afwijking van de situatie van vóór 1830, maar geen innovatie. De Pruisische seminaries waren immers ook het (aangepaste) model voor de zeven bisschoppelijke kweekscholen, die reeds vóór 1842 op de been werden gebracht. Men kreeg aldus in België een heel andere situatie dan in Nederland, waar de eerste christelijke normaalschool, in 1846 tot stand gekomen, nog een niet-autonome instelling was⁹⁶. Al is opleiding volgens het systeem van de leer- en kweekscholen ook in België niet onmiddellijk verdwenen, toch sloeg men in de particuliere zowel als in de openbare sector een heel andere richting in.

1. Wat de pedagogische geschriften uit het tweede en derde kwart van de 18de eeuw betreft, cfr. H. POMES *Over Van Alphen's kindergedichtjes*, Rotterdam 1908, p. 28-68.
2. *Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsch Gemeenebest* (titel gewijzigd in 1806, 1810 en 1815).
3. Cfr. A. DE VLETTER, *De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken*, Groningen 1915, p. 41-42.
4. J. KLASENS, *Groninger grondleggers van de Nederlandse volksschool*, Assen 1949, p. 29.
5. Jg. I, p. 182.
6. H. W. C. A. VISSER, *Het wijze en weldadige der schoolverordeningen, door 's Lands Hooge Magten vastgesteld in het jaar 1806*, Amsterdam 1810, p. 30.
7. In de schoolverordeningen zou van de onderwijzer een grondige kennis van het menselijk en kinderlijk hart worden vereist: gecit. bij J. H. FLOH, *Onderrigtingen, raadgevingen en wenken voor min of meer geoefende school-onderwijzers*, Groningen, Amsterdam, 1808, p. 129.
8. *Ibid.*, p. 133.
9. P. HOFSTEDÉ DE GROOT, in: *Het vijftigjarig bestaan der kweekschool voor onderwijzers te Groningen*, Groningen 1847, p. 8-10.
10. Daarvan vallen de „Normalschulen” te onderscheiden. Die gaan terug op J. I. von Felbiger en werden, hoofdzakelijk in het laatste kwart van de 18de eeuw, in Oostenrijk en in katholieke Duitse Staten opgericht. Het ging daarbij om slechts tijdelijke cursussen, vooral voor fungerende schoolmeesters.
11. Cfr. G. THIELE, *Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*, dl. I, *Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*, Berlijn 1938, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, dl. 62, p. 234-313.

12. SANDER, *Volksschullehrerseminar*, in: *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, ed. K. A. Schmid en W. Schraeder, dl. X, Leipzig 1887², p. 58.
13. H. KITTEL, *Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen*, Berlijn 1957, p. 9.
14. Cfr. T. EISENLOHR, *Die Schullehrer-Bildungs-Anstalten Deutschlands*, Stuttgart 1840, p. 3; THIELE, o.c., p. 174 en 226-227.
15. THIELE, o.c., p. 14.
16. EISENLOHR, o.c., 6-7; C. ANDREAE *Volksschullehrerbildung*, in: *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, ed. W. Rein, dl. IX, Langensalza 1909², p. 811.
17. Cfr. de systematische uiteenzetting van THIELE, o.c., p. 80-91 en 130-202, en H. R. SEEMANN, *Die Schulpraxis in der Lehrerbildung. Eine historisch-systematische Untersuchung*, Weinheim (1964), Göttinger Studien zur Pädagogik, n.r., 13, p. 19-29.
18. SEEMANN, o.c., p. 22.
19. K. FISCHER, *Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes*, dl. I, Hannover 1892, p. 299.
20. F. WEICKEN, *Seminar für Volksschullehrer*, in: E. M. ROLOFF, *Lexikon der Pädagogik*, dl. IV, Freiburg i. Br., 1915, kol. 1011.
21. W. HARNISCH, *Das Weissenfelder Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten*, Berlijn 1838, p. 110.
22. ANDREAE, o.c., p. 811.
23. EISENLOHR, o.c., p. 133.
24. U. PETERS, *Lehrerbildung*, in: *Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*, Stuttgart 1934, p. 267.
25. ANDREAE, o.c., p. 811.
26. Ibid.
27. *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*, Groningen 1961, p. 18-23.
28. *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs* (Amsterdam 1798).
29. Betreffende het ontstaan van die commissie: cfr. C. HENTZEN, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland*, dl. I, Nijmegen 1920, p. 14. Wat het stuk betreft, cfr. P. L. VAN ECK, *Hoe 't vroeger was. Schetsen ter inleiding tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Groningen 1927, p. 145-148; zie ook TURKSMA, o.c., p. 15-16, die echter de inhoud betreffende de onderwijzersopleiding onnauwkeurig weergeeft.
30. *Bijdragen*, 1800, 2de stuk, p. 88.
31. TURKSMA, o.c., p. 18.
32. De instelling aldaar wordt vermeld in de *Bijdragen*, 1811, p. 217.
33. Cfr. „Verslag nopens de inrichting der Nederduitsche Stads Armen-Scholen binnen Amsterdam, volgens de Schoolorde, vastgesteld den 7. Febr. 1798”, in: *Bijdragen*, 1800, 1ste stuk, p. 119-126; *De Lancaster-scholen in Engeland vergeleken met de Stads armen-scho-*

len te Amsterdam, Amsterdam 1817.

34. Rapport aan de minister van Binnenlandse Zaken van de „Commissie van Oppertoezicht over het algemeen Armenbestuur der stad Rotterdam”, 13.12.1810, in: *Bijdragen*, 1811, p. 321-327; Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage, Binnenlandse Zaken na 1813, Commissariaat-generaal Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, 2676 (map „Generale Aanschrijvingen”).
35. Stadsarchief Leiden, „Notulen Boek der bijzondere verrichtingen van Gecommitteerden uit de Plaatselijke School Commissie te Leyden tot het opzigt der byde Stads Armen Scholen aldaar”.
36. J. L. N. F., genaamd Georges CUVIER, 1769-1832, zoöloog, sedert 1808 raadsheer van de Keizerlijke Universiteit, belast met diverse missies, waaronder 1811 die in Nederland samen met Noël.
37. F. J. M. NOEL, 1775-1841, veelschrijver, inspecteur-generaal van de Keizerlijke Universiteit sedert 1808.
38. Cfr. CUVIER en NOEL, *Rapport sur les établissemens d'instruction publique en Hollande, et sur les moyens de les réunir à l'Université Impériale*, (Parijs 1811), p. 52-54. Het gedeelte betreffende het lager onderwijs werd daaruit in Den Haag overgedrukt: CUVIER en NOEL, *Première partie du Rapport sur les établissemens d'instruction publique, en Hollande. Ecoles primaires*, 's-Gravenhage 1816.
39. 1792-1867, filosoof, professor aan de Sorbonne, maakte vooral na 1830 carrière, werd o.m. belast met missies in Pruisen en Nederland.
40. v. COUSIN, *De l'instruction publique en Hollande*, dl. I, Brussel 1838, p. 36-37.
41. *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen*, dl. VIII, Middelburg 1782, p. 148; zie TURKSMA, o.c., p. 1-5, mede wat Van Voorst betreft.
42. *Verhandelingen*, p. 377-387.
43. Jg. I, p. 177-184, art. „Kweekschool voor Schoolmeesters”; zie TURKSMA, o.c., p. 7.
44. *Prijzverhandelingen over de gebreken in de burgerscholen*, Amsterdam 1799², p. 70-71.
45. *Algemeene denkbeelden*, p. 18-19.
46. *Gedenkschriften der Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, voor de eerste vijftientig jaren van haar bestaan*, Amsterdam 1809, p. 72.
47. „Iets over het oprigten van kweekscholen voor school-onderwijzers, ten platten lande”, in: *Bijdragen*, 1805, 2de stuk, p. 61-64.
48. *Bijdragen*, 1808, 8ste stuk, p. 7 (algemeen overzicht van de staat van het lager onderwijs in Amstelland).
49. A. VAN DEN ENDE, *Geschiedkundige schets van Neêrlands schoolwetgeving met aantekeningen en bijlagen*, Deventer 1846, p. 268.
50. *Bijdragen*, 1808, 8ste stuk, p. 21 (algemeen overzicht van de staat van het lager onderwijs in Zeeland, d.d. 28.4.1808).
51. Cfr. de „Aanmerkingen omtrent de onderwijskunde en de vereischten tot hare beoefening”, in: *Bijdragen*, 1810, p. 101-140.

52. *Instructie voor den Agent der Nationaale Opvoeding, waar onder begreepen is de Geneeskundige Staatsregeling, de vorming der Nationaale Zeden, de bevordering van het Openbaar Onderwijs, en van Kunsten en Wetenschappen. Den 18. October 1798. Het vierde Jaar der Bataafse Vrijheid, Den Haag 1799; betreffende wordings-geschiedenis en inhoud daarvan, cfr. HENTZEN, o.c., p. 40-47.*
53. *Instructie, p. 4.*
54. Cfr. A. DE GROOT, *Leven en arbeid van J. H. van der Palm*, Wageningen 1960.
55. *Memorie van den Agent der Nationale Opvoeding, J. H. van der Palm*, ed. B. Schreuder, Leiden 1854.
56. *Memorie, p. 37-40; TURKSMA, o.c., p. 28-30.*
57. Cfr. de verklaring van Van der Palm, d.d. 16.7.1801: *Bijdragen*, 1801, 5de stuk, p. 4.
58. Cfr. HENTZEN, o.c., p. 82 en 86-90.
59. Tekst in de *Bijdragen*, 1802, 4de stuk, p. 5-30.
60. Cfr. HENTZEN, o.c., p. 86-223; L. W. DE BREE, *Het platteland leert lezen en schrijven*, Amsterdam z.j., p. 43-44; TURKSMA, o.c., p. 34 en 38.
61. 1768-1846, verbonden aan het Agentschap van Nationale Opvoeding 1800, amanuensis, „Commissaris tot de zaken van het lagere Schoolwezen en Onderwijs binnen het Bataafsch Gemeenebest” 1805, „inspecteur van het lager schoolwezen” 1808, inspecteur-generaal van de Keizerlijke Universiteit 1812, „commissaris voor de zaken van het Middelbaar en Lager Onderwijs” 1814, „hoofdinspecteur van het Middelbaar en Lager Onderwijs” 1817.
62. Cfr. A. VAN DEN ENDE, *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest*, dl. 1 (enig verschenen), Amsterdam 1803, p. 469-470.
63. Cfr. zijn concept-voorstel, door de Secretaris van Staat voor de Binnenlandse Zaken op 11.2.1815 aan de koning overgemaakt: Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage, Staatssecretarie, 18.2.1815, nr. 91.
64. Voorstel van Van den Ende, 21.5.1816: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
65. Anton Reinhard Falck, 1777-1843, secretaris van Staat 1814-1818, minister van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën 1818-1824.
66. COUSIN, o.c., dl. I, p. 227.
67. Concept-voorstel d.d. 11.2.1815 (zie noot 63).
68. Voorstel d.d. 21.5.1816 (zie noot 64).
69. Opmerkingen van Van den Ende bij de voorstellen, in 1807-1810 door de Commissies van Onderwijs ingediend: VAN DEN ENDE, *Geschiedkundige schets*, bijlage XII.
70. Cfr. A. J. BERKHOUT, *Proeve eener beknopte geschiedenis van het lager onderwijs in ons vaderland*, 2de uitg., Amsterdam z.j., p. 56-58.
71. Rapport van de Commissie van Onderwijs in Noord-Holland, 12.10.1815: Rijksarch. Haarlem, Archief Lager Onderwijs, prov. Noord-

- Holland, 22; nota van Van den Ende, d.d. 9.1.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2660.
72. Voor wat volgt moge ik reeds verwijzen naar mijn studie over de opleiding van de onderwijzer in België en Luxemburg, van het Ancien Régime tot omstreeks 1842, studie die over korte tijd zal worden gepubliceerd. Zie intussen: M. DE VROEDE, *De Lierse rijkskweekschool, schepping van koning Willem I*, in: 't Land van Ryen, *Driemaandelijks Cultureel Liers Tijdschrift*, 17de jg., 1967, p. 12-19; ID., *Bernard Schreuder, eerste directeur van de rijkskweekschool te Lier (1817-1830)*, *ibid.*, p. 23-32. Wat Haarlem betreft, cfr. TURKSMA, o.c., p. 44-51.
73. Voorstel van Van den Ende, 21.5.1816 (zie noot 64).
74. Repelaer van Driel aan de koning, 2.6.1817, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2660.
75. Considerans van het K.B. van 31.5.1816, nr. 60: *ibid.*, Staatssecretarie, op die datum.
76. Er was bovendien een groep van niet-kwekelingen. Op uitdrukkelijk verlang van de koning, liet men fungerende meesters die wel aangeleg hadden maar „eene nadere handleiding” behoeften, gedurende twee maanden hospiteren. Hun aantal mocht tezamen nooit meer dan vijf bedragen: Falck aan Repelaer van Driel, 31.5.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677; K.B. van 29.7.1817: *ibid.*, Staatssecretarie, 29.7.1817, P3/73.
77. Die was van zulke aard dat men „eenigerhande behoorlijke onder-richting en opleiding” van de kwekelingen, vóór hun aankomst te Lier, niet kon verwachten: Van den Ende aan Falck, 3.5.1822, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Ministerie van Publiek Onderwijs, 2784 (10.5.1822).
78. Te Haarlem niet alleen „Bijbelsche geschiedenissen”, maar ook „Bijbelsche zedekunde”.
79. C. J. VAN NERUM, *Examen du projet de loi sur l'instruction primaire, arrêté entre le gouvernement et la section centrale de la Chambre des représentants*, Gent 1842, p. 30-31.
80. Voorstel d.d. 21.5.1816 (zie noot 64).
81. 1777-1854; onderwijzer te Schiedam, sedert 1801 hoofd van de school van het Nut te Haarlem, directeur-onderwijzer van de kweek-school aldaar van 1816 tot zijn dood; schoolinspecteur, auteur van talrijke leerboeken.
82. 1787-1862; ondermeester te Amsterdam, huisonderwijzer te Baarn, hoofd van de kweekschool te Lier 1817-1830, schoolinspecteur.
83. COUSIN, o.c., p. 56.
84. Besluit van commissaris-generaal Repelaer van Driel, d.d. 11.6.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
85. Concept tot Repelaers voorstel aan de koning van 2.6.1817, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
86. Naast de geciteerde, ook: H. HEPPE, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, 5 dl., Gotha 1858-1860.

87. G. FLUEGEL, *Das niedere Schulwesen und die Lehrerbildung im vormaligen Hochstift Fulda*, Fulda 1886; E. R. FREYTAG, *Entstehungsgeschichte der Königlich Sächsischen Lehrerbildungsanstalten*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 454-468; L. HAENSELMANN, *Das erste Jahrhundert der Waisenhaussschule in Braunschweig*, Braunschweig 1897; HARNISCH, o.c.; F. JONAS, *Die Ausbildung der Volksschullehrer unter der Regierung Friedrichs des Grossen*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 547-559; W. JUETTING, *Festschrift zur Einweihung des neuen Seminargebäudes zu Erfurt am 20. Aug. 1881*, Leipzig 1882; H. LEWIN, *Das Königliche paritätische Lehrerseminar in Usingen, vormals Herzogliches Landes-Seminar zu Idstein in Nassau*, Wiesbaden 1901; F. MARTIN, *Kurze Geschichte des Kgl. Lehrerseminars zu Eisleben*, Eisleben, 1888; A. MESSER, *Die Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph 1763-1774* Mainz 1897; H. MUELLER, *Leben und Streben im Seminar zu Hannover während der Jahre 1790-94*, Hannover 1877; F. NETTESHEIM, *Geschichte der Schulen im alten Herzogthum Geldern und in den benachbarten Landestheilen*, Düsseldorf (1881); H. RANITZSCH, *Das grossherzogliche Lehrerseminar zu Weimar in dem ersten Jahrhundert seines Bestehens*, Weimar 1888; O. F. ROEBBELEN, *Einladung zum hundertjährigen Jubelfeier des Schullehrerseminars in Hannover*, Hannover 1851; T. J. SCHERG, *Das Schulwesen unter Karl Theodor von Dalberg besonders im Fürstentum Aschaffenburg 1803-1813 und im Grossherzogtum Frankfurt 1810-1813*, 2 dl., München 1939; F. TEUTSCH, *Die evangelisch-sächsischen Seminare in Siebenbürgen*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 333-353; G. THIELE, *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preussen 1809-1819*, Leipzig 1912; W. ZIMMERMANN, *Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein*, dl. II, Keulen 1957.
88. Elf in 1806, 28 in 1828, 34 in 1831, 45 in 1837: KITTEL, o.c., p. 13; PETERS, o.c., p. 275; EISENLOHR, o.c., p. 31-33.
89. Voorbeelden in HEPPE, o.c., dl. II, p. 350; THIELE, *Geschichte*, p. 163; FREYTAG, o.c., p. 458; zie de lijst bij SEEMANN, o.c., p. 20.
90. Cfr. SEEMANN, o.c., p. 47-63.
91. PETERS, o.c., p. 276-277; SANDER, o.c., p. 72.
92. Cfr. de gegevens van v. COUSIN, *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, dl. I, Parijs 1840³, p. 342-349.
93. Cfr. *ibid.*, en EISENLOHR, o.c., p. 27.
94. Cfr. COUSIN, *Allemagne*, dl. I, p. 52-53; EISENLOHR, o.c., p. 21-29.
95. COUSIN, *Allemagne*, dl. II, p. 44, vond de tucht in de Pruisische seminaries, vooral in de protestantse, zo streng dat hij sprak van klooster- en kazernetucht.
96. Cfr. TURKSMA, o.c., p. 61-74.



PEDAGOGISCH NIEUWS

Grammatici en spellingconservatisme

Ter gelegenheid van de viering van de 394ste dies natalis van de Rijksuniversiteit te Leiden heeft de rector magnificus, prof. dr. L. Kukenheim Ezn., een oratie gehouden, waarin hij drie wijzen van benadering van de taal besprak. Men vindt het verslag van deze oratie in *Levende Talen* no. 257 - april 1969.

Op het terrein van de taalkunde werken nl. drie soorten onderzoekers: grammatici, linguïsten en, meer en meer, beoefenaren van de exacte wetenschappen. Vooral in Frankrijk is de beoefening van de grammatica door de grammatici tot een specialisme gemaakt dat, zoals alle specialismen, tot vreemde verfijningen heeft gevoerd. Er bestaat in dat land een merkwaardige samenhang - wij zouden liever schrijven een rampzalige samenhang - tussen het beoefenen van de grammatica en het standpunt der grammatici ten opzichte van spellinghervorming. „Fransen”, zegt Kukenheim, „zien in hun taal een kunstobject, waaraan gedurende eeuwen door generaties is gewerkt en waarvan de afbraak niet geduld wordt. De spelling, evenals de taal, is het resultaat van eeuwenoude collectieve arbeid. De spelling vereenvoudigen is dat aspect negeren, een in de ogen van de beschaafde Fransen even verwerpelijk vandalisme als historische gebouwen afbreken. Het Frans is in hoge mate een leestaal geworden. Een fonetische spelling mag dan functioneler zijn, wat volgens Kukenheim twijfelachtig is gezien de frequente homofonie, maar er wordt niet altijd en overal naar rationaliteit en functionaliteit gevraagd. De grammatici zijn ook steeds weer de verwoedste tegenstanders van de achtentwintig spellinghervormingen, die sinds de zestiende eeuw in Frankrijk zijn voorgesteld. In Frankrijk maakt de spellinghervormer geen schijn van kans. Alle redelijke, logische en praktische argumenten zijn in het veld gebracht tegen de bizarrerie van de traditie, maar zijn steeds afgestuit op de Franse mentaliteit, die in de gangbare spelling een schat van cultuur en nationale geschiedenis voelt, die zij koestert als een kostbaar familiebezit. Er heerst een ijzeren grammaticale discipline in Frankrijk, zodat van een periode van behoefte aan regels in de zestiende eeuw men gegaan is tot een manie en tyrannie van regels, dikwijls kunstmatig geformuleerd en geheel willekeurig tot stand gekomen”.

Een afschrikwekkend voorbeeld, zou men zo zeggen. We vrezen dat hier te lande, misschien niet collectief, maar ongetwijfeld wel individueel, een soortgelijke correlatie bestaat, bij grammatici en bij weerstrevende leken. Naast rationale argumenten contra spellinghervorming zal men zeker irrationele argumenten moeten aanvaarden. Misschien heeft Kukenheim in zijn oratie een der sterkste irrationele „argumenten” naar voren gehaald.

VAN DER V.