

Vaderlandse geschiedenis en de participerende burger

Onderwijs in burgerschap in het midden van de negentiende eeuw

JASPER JANS

Citizenship education in the middle of the nineteenth century. National history and the participating citizen

Studies of nineteenth-century Dutch discourses of citizenship tend to focus on political, legal and literary discussions. This article aims to broaden the scope of the research field, by analysing models of 'good citizenship' that informed Dutch national history education in the middle of the nineteenth century. When we focus on schoolbooks and other didactic instruments, it becomes clear that around 1860 a new type of history education emerged that moved away from a passive notion of citizenship, towards an idea centred on civic self-awareness and active participation of the Dutch in societal life.

'Scholier zakt voor burgerschap,' kopte het dagblad *Trouw* op 21 juni 2012.¹ Sinds 2005 maakt burgerschap onderdeel uit van het curriculum op Nederlandse scholen. Desondanks, zo meldde het artikel, deed de Nederlandse scholier het slecht in vergelijking met scholieren uit andere landen. Uit internationaal onderzoek was gebleken dat Nederlandse scholieren nauwelijks de waarden en normen kenden die pasten bij 'goed burgerschap'. Om dit tegen te gaan, zo bevestigde de Amsterdamse hoogleraar actief burgerschap Evelien Tonkens twee weken later in dezelfde krant, moest van burgerschap een apart schoolvak gemaakt worden.² Nog twee maanden later liet hetzelfde dagblad drie deskundigen hun licht over het probleem schijnen. De drie legden de schuld voornamelijk bij onduidelijke richtlijnen vanuit het ministerie. Eén deskundige meende: 'Ik ben nog nooit scholen tegengekomen die het belang van burgerschap niet onderschrijven. Maar ze vinden het lastig om het handen en voeten te geven. Want wat is eigenlijk een goede burger?'³

De vraag wat een goede burger is en de bezorgdheid om het onderwijs in goed burgerschap zijn ouder dan de eenentwintigste eeuw. Dit artikel onderzoekt het burgerschapsideaal in het onderwijs op de lagere school in het midden van de negentiende eeuw, meer in het bijzonder zoals dat werd overgedragen via het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis. In de afgelopen vijftien

¹ *Trouw*, 21 juni 2012.

² *Ibidem*, 5 juli 2012.

³ *Ibidem*, 28 augustus 2012.

jaar zijn er veel studies verschenen die de veranderingen in het denken over burgerschap hebben geanalyseerd. Belangrijke voorbeelden zijn de begrips-geschiedenis van Kloek en Tilmans, *Burger* (2002) en *De stijl van de burger* (1998) van Aerts en Te Velde.⁴ Ook enkele studies uit het Natiestaat-project thematiseren dit onderwerp.⁵ Vaak richten deze analyses zich met name op het politieke en literaire discours. Zij baseren zich op de discussie over het ideaal van de burger zoals dat werd gebezigd door politici, journalisten, literatoren en andere intellectuelen. Zelden wordt er in de discussie gekeken naar de toepassing van het burgerideaal in de praktijk.

Dit artikel probeert een stap in die richting te doen door de blik te richten op het onderwijs, de plek bij uitstek waar burgerschapsidealen werden toegepast. Op school werd geprobeerd het ideaal van de goede burger concreet gestalte te geven. Studies naar onderwijs en opvoeding vormen daarom een belangrijke aanvulling op de bestaande burgerschapstudies. Vooral het lager onderwijs is in dat opzicht interessant. Ontworpen als volksschool was de lagere school bedoeld om kinderen uit de lagere en middenklasse te vormen en burgerlijke deugden aan te leren. In tegenstelling tot de Latijnse en Franse school en de HBS ging het daarbij niet om burgers die later een hoge post in de maatschappij gingen vervullen en mogelijk politiek actief konden worden, maar om de 'gewone' man en vrouw. Om meer te weten te komen over de veranderingen van het burgerschapsideaal in Nederland moeten we dus verder kijken dan alleen intellectuele kringen. Veranderingen in de opvoeding en het onderwijs van de burger kunnen ons meer vertellen over evolutie van het burgerschapsideaal in Nederland.

Historici van onderwijs en opvoeding hebben inderdaad vaak geconstateerd dat verschillende vormen van onderwijs tot doel hebben gehad om goede, vaderlandslievende burgers te vormen. Vaak stellen zij vast dat het passieve burgerideaal van de Brave Hendrik rond 1880 plaatst maakte voor een actiever burgerideaal.⁶ Jan Lenders heeft het thema verder ontwikkeld. Hij wijst er op dat in het midden van de negentiende eeuw binnen het onderwijsveld een verandering plaats vond in het opvoedingsideaal van de burger. In het tijdperk van de restauratie was de pedagogiek zich onder invloed van de Groninger Richting meer gaan richten op het gemoedsleven van het kind. Maar vanaf het midden van de eeuw wendden pedagogogen zich naar het ideaal van 'rationeel-zelfstandig

4 Joost Kloek en Karin Tilmans (red.), *Burger. Een geschiedenis van het begrip 'burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw* (Amsterdam 2002); Remieg Aerts en Henk te Velde (red.), *De stijl van de burger. Over Nederlandse burgerlijke cultuur vanaf de middeleeuwen* (Kampen 1998).

5 Vgl. Jeroen van Zanten, *Schielijk, Winzucht, Zwaarhoofd en Bedaard. Politieke discussie en oppositievorming 1813-1840* (Amsterdam 2004); Gert van Klinken, *Actieve burgers. Nederlanders en hun politieke partijen 1870-1918* (Amsterdam 2003).

6 Vgl. Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-Van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk. 1500-2000* (Assen 2006); Jeroen Dekker, *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900* (Amsterdam 2006); Angélique Janssens, Rudolf Dekker en Nelleke Bakker (red.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006).

burgerschap'.⁷ Dit omvatte een nadruk op de rationele ontwikkeling van het kind zodat de toekomstige burger op basis van de rede het algemeen belang kon leren kennen en nastreven.

Deze constatering moet aangevuld worden. Lenders heeft zich voornamelijk geconcentreerd op de algemene schoolpedagogiek.⁸ In dit artikel wordt ook gekeken naar de discussie in en over het vaderlandse geschiedenisonderwijs, dat een van de meest geschikte vakken was om burgerschapsidealen aan te leren. Het vak toonde de ontwikkeling van het land, de staat en het volk, en bevatte daarom altijd aannames over de rol en plaats van gewone burgers in staat en maatschappij. Die rol laat zich echter niet altijd omschrijven als 'rationeel-zelfstandig'. Rond 1860 veranderde het onderwijs in burgerdeugden van het aanleren van zelfopoffering en gehoorzaamheid naar burgerlijk zelfbewustzijn en participatie in de maatschappij. De rationeel-intellectuele ontwikkeling van de toekomstige burger bleef in eerste instantie ondergeschikt aan dat ideaal van participierend burgerschap. Pas rond 1880 kwam intellectuele vorming via het geschiedenisonderwijs meer tot ontwikkeling. Dit artikel gaat om het burger-ideaal dat tussen 1860 en 1880 aan scholieren ten voorbeeld werd gesteld: dat van de participerende burger.

Burgerschap en onderwijs

Sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw is er in Nederland een aantal studies verschenen over de ontwikkeling van het burgerschap sinds de middeleeuwen maar vooral in de negentiende eeuw. Zij tonen de spanning tussen de politieke connotatie van burgerschap (*citoyen*) en de sociaaleconomische of sociaal-culturele connotatie daarvan (*bourgeois*). In eerste instantie was rond 1800 burgerschap nationaal en inclusief geworden en niet langer beperkt tot de stedelijke bevolking. In de loop van de eeuw werden burgerrechten dan ook uitgebreid en werd er vanaf de jaren 1840 steeds vaker van de burger verwacht zich te mengen in het openbare leven. Maar niet iedereen kon gebruik maken van dezelfde rechten. De negentiende eeuw was de eeuw van het 'beschavings-offensief' waarin de gegoede burgerij via verschillende kanalen probeerde de kleine burgerij en de onderklasse te verheffen tot brave en nuttige burgers. Deze mochten dan wel staatsburgers zijn geweest, maar ze zouden eerst moreel en cultureel gevormd moeten worden voordat ze volledig gebruik konden maken van hun politieke rechten, zo was het idee. Het offensief propageerde

7 Jan Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19de eeuw. tussen verlichting en romantiek', in: Jan Rupp en Wiel Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs* (Antwerpen en Apeldoorn 2003) 59-109, 77.

8 Zie ook: idem, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijs-hervorming. Nederland 1780-1850* (Nijmegen 1988); Idem, 'Van kind tot burger. Lager onderwijs en de vorming tot burgerschap in de negentiende eeuw', in: Bakker, e.a. (red.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006) 11-34.

voornamelijk deugden als huiselijkheid, bescheidenheid, spaarzaamheid en gehoorzaamheid. Ook economische zelfstandigheid werd gezien als een voorwaarde voor politiek burgerschap. Dat normatieve burgerbegrip kwam in het laatste kwart van de negentiende eeuw steeds meer onder vuur te liggen. Bohemiens zetten zich af tegen de in hun ogen bekrompen burgerlijke deugden, maar ook vanuit socialistische en antirevolutionaire kringen klonk kritiek van degenen die zich opwierpen als de beschermers van respectievelijk de arbeider en de kleine burger.⁹

De hierboven aangehaalde studies hebben echter voornamelijk gekeken naar het politieke, juridische en cultureel-literaire discours over burgers. Het onderwijs vormt een interessante aanvulling op de studie van het begrip van burgerschap, want van meet af aan is de vorming van patriottische burgers een van de hoofddoelen van het nationale onderwijs in binnen- en buitenland geweest.¹⁰ Dat er een nauwe band bestaat tussen onderwijs en de vorming van burgers is bekend. De Amerikaanse socioloog John Boli betoogt dat in de moderne maatschappij massaonderwijs de enige mogelijke manier was om burgers op hun maatschappelijke rol voor te bereiden. Die maatschappelijke rol is typisch voor de moderne maatschappij die steunde op de economische activiteit van in principe gelijke burgers. In die zin was het fundamenteel anders dan de achttiende-eeuwse standenmaatschappij die steunde op de adel en de kerk. Boli karakteriseert het schoolonderwijs in de moderne maatschappij aan de hand van vier belangrijke eigenschappen. Ten eerste meent hij dat het universalistisch was in de zin dat iedereen gelijk toegang tot het onderwijs had. Verder kenmerkten egalitarisme en individualisme het schoolonderwijs omdat aan ieder kind dezelfde mogelijkheden werden geboden om zichzelf te ontplooien. De vierde eigenschap was standaardisatie. Alle leerlingen kregen hetzelfde onderwijs.¹¹

Boli's model is te schematisch, ahistorisch en teleologisch voor een nadere

9 Klok en Tilmans (red.), *Burger*; Aerts en Te Velde (red.), *De stijl van de burger*; Maartje Janse, *De afschaffers. Publieke opinie, organisatie en politiek in Nederland, 1840-1880* (Amsterdam 2007); Van Zanten, *Schielijk*; Van Klinken, *Actieve burgers*; Joost Klok en Wijnand Mijnhardt, 1800. *Blauw-drukken voor een samenleving* (Den Haag 2001); Jan Blom en J. Talsma (red.), *De verzuiling voorbij. Godsdienst, stand en natie in de lange negentiende eeuw* (Amsterdam 2000); Ellen Krol, *De smaak der natie. Opvattingen over huiselijkheid in de Noord-Nederlandse poëzie van 1800 tot 1840* (Hilversum 1997); Maarten Prak, 'Burghers into citizens. Urban and national citizenship in the Netherlands during the Revolutionary Era (c. 1800)', *Theory and Society* 26 (1997) 403-420; Henk te Velde, *Gemeenschap-szin en plichtsbef. Liberalisme en nationalisme in Nederland, 1870-1918* (s.l. [1992]); Siep Stuurman, *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat* (Amsterdam 1992).

10 Vgl. Derek Heater, 'The history of citizenship education. A comparative outline', *Parliamentary Affairs* 55 (2002) 457-474; Daniel Tröhler, e.a. (red.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions* (New York en Londen 2011); Walter Kusters en Marc Depaepe, 'The French Third Republic. Popular education, conceptions of citizenship and the Flemish immigrants', *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 23 (2011) 1, 22-40; Willeke Los, *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18e eeuw* (Hilversum 2005); Dominique Grootaers en Francis Tilman (red.), *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve* (Brussel 2002).

11 John Boli, *New citizens for a new society. The institutional origins of mass schooling in Sweden* (Oxford/New York 1989) 34-35.

analyse van de ontwikkeling van het onderwijs in de negentiende eeuw, zo meent de Belgische historicus Jeffrey Tyssens.¹² En inderdaad, de opsomming van vier karaktereigenschappen lijkt meer op een ideaaltyping dan op een accurate beschrijving van het lager onderwijs in Europa en Noord-Amerika vanaf het begin van de negentiende eeuw. Het bestaan van schoolgelden en de lage kwaliteit van leerkrachten en leermiddelen, bijvoorbeeld, maakten dat verschillende vormen van onderwijs in Nederland nog lange tijd niet voor iedereen even goed en even goed toegankelijk waren.

Toch lijkt de geschiedenis van het onderwijs in Nederland te illustreren dat de moderne taakstelling steeds een rol speelde in de opbouw van het onderwijsstelsel. De openbare lagere school had volgens de Bataafse Onderwijswet van 1806 inderdaad ten doel om de Nederlandse jeugd op te leiden in 'christelijke en maatschappelijke deugden'. Deze formulering kwam ook terug in de onderwijswetten van 1857 en 1878. Door de invoering van de provinciale schoolinspectie en verplichte autorisatie voor iedere nieuwe school nam de overheid bovendien een centrale rol in de vorming van dit publieke onderwijsstelsel op zich. Daarnaast werd aanvankelijk geprobeerd om de jeugd zoveel mogelijk hetzelfde onderwijs te laten volgen door de stichting van confessionele scholen zo veel mogelijk tegen te werken. In de loop van de negentiende eeuw werd er bovendien voortdurend geprobeerd de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en het schoolgaan onder jonge kinderen te stimuleren. De leerplicht kwam uiteindelijk in 1901 tot stand. Voorstanders van de openbare lagere school hebben dus steeds gepoogd om zo veel mogelijk kinderen zo veel mogelijk te onderwijzen in dezelfde maatschappelijke en christelijke deugden.

Maar ook die deugden zijn gedurende de negentiende eeuw in ontwikkeling geweest. Inzichtelijk in dat verband zijn Jan Lenders' eerdergenoemde studies naar de plaats van burgerschap, staat en maatschappij in de Nederlandse schoolpedagogiek van de negentiende eeuw.¹³ Rond 1800 had de ontluikende schoolpedagogiek een verlicht karakter, schrijft Lenders. Het stond ten dienste van de nationale eenheidsstaat en beoogde de vorming van autonome en redelijke burgers die dachten aan het algemeen belang.¹⁴ Na 1830 ontstond een meer romantische interpretatie van die missie, maar rond 1850 werd het rationalistische paradigma nieuw leven ingeblazen. Hierin werd niet het gevoel maar de rede voorgesteld als de enige manier om het algemeen belang te leren kennen. Om dat algemene belang te leren kennen en er naar te kunnen handelen moest de burger worden opgeleid in 'rationeel-zelfstandig burgerschap'.¹⁵ De bele-

12 Jeffrey Tyssens, 'Onderwijsconflict en -pacificatie vanuit een comparatief perspectief. België, Nederland, Frankrijk', in: Witte, e.a. (red.), *Het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis / Le pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge* (Brussel 1999) 39-86; Jeffrey Tyssens, 'Staat en burgerschap', in: Depaepe, e.a. (red.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie* (Leuven 2005) 143-158.

13 Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek'; idem, *De burger en de volksschool*; idem, 'Van kind tot burger'.

14 Vgl. Los, *Opvoeding tot mens en burger*.

15 Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek'.

rende zedekunde uit de eerste helft van de negentiende eeuw werd in liberale kringen daarom afgewezen ten faveure onderwijs tot vrije en zelfstandige individuen. 'De nieuwe burger zou zich niet alleen als een productief economisch individu maar vooral ook als een politiek, sociaal en cultureel individu ontwikkelen,' concludeert Lenders. 'Door het gezonde verstand te activeren, door rationele individuen te kweken, werd een hoger maatschappelijk doel bereikt: dat van nationale consensus en cohesie.'¹⁶

Ook in het politieke debat over het onderwijs zien we dat de rol die het lager onderwijs van haar Bataafse bedenkers had toebedeeld gekregen in de loop van de decennia opnieuw geïnterpreteerd werd. Aanvankelijk waren het vooral de zogenaamde christelijke deugden die het moesten ontgelden. Religie werd tot de wet van 1857 alleen gegeven in een algemeen christelijke vorm en met het oog op zedenkundige lessen.¹⁷ Katholieken en orthodoxe protestanten begonnen zich echter te verzetten tegen het algemeen christelijke karakter van de openbare school. De eersten vreesden de latent protestantse sfeer die er heerste terwijl de laatsten het onderwijs niet christelijk genoeg vonden. Het onderwijs in vaderlandse geschiedenis was vooral voor protestanten een bron van ergernis. Zij geloofden in Nederland als een protestantse natie die intiem was verbonden met de lotgevallen van de Nederlands Gereformeerde Kerk en meenden daarom dat het onmogelijk was om geschiedenis accuraat te doceren zonder confessionele gevoeligheden aan te roeren. Zoals bekend werd in de grondwet van 1848 de vrijheid van onderwijs afgekondigd. De financiële gelijkstelling van confessionele scholen zou echter nog lang op zich laten wachten.

Vanaf het midden van de negentiende eeuw werden in het onderwijs echter ook de zogenaamde maatschappelijke deugden ter discussie gesteld. De Onderwijswet van 1857 symboliseerde een nieuwe fase in de scholing van de nieuwe burgers. Ten eerste verbande de wet al het religieus onderwijs uit de lagere school hoewel de algemeen-christelijke sfeer nog steeds werd gepropageerd. Verder breidde de Onderwijswet het vakkenpakket uit met een aantal zaakvakken waaronder aardrijkskunde en vaderlandse geschiedenis. De nadruk kwam zo steeds minder te liggen op de zedelijke vorming van het kind en meer op zijn toekomstige rol in de maatschappij. Dit vormde ook de basis voor de discussie over de schoolplicht die in deze jaren werd aangezwengeld.¹⁸ Zes jaar later werd door de Wet op het middelbaar onderwijs bovendien de HBS opgericht waar leerlingen die niet naar de universiteit gingen zich konden voorbereiden op hun beroepsleven. Onder invloed van het sociaalliberalisme versterkte de wet van 1878 de ondersteuning van het onderwijs met publiek geld en werd geprobeerd om het onderwijs ook kwalitatief te verbeteren.¹⁹

Het is duidelijk dat de schoolpedagogiek en de politieke discussie over het

16 Ibidem, 101-102.

17 P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen en Maastricht 1987) 99.

18 Ibidem, 147-175.

19 Ibidem, 152-153.

lager onderwijs steeds onder invloed hebben gestaan van de discussie over burgerschap in politieke kringen. Maar daarmee weten we nog weinig van het burgerideaal dat daadwerkelijk aan de nieuwe burgers ten voorbeeld werd gehouden. Om daarachter te komen zullen we naar de inhoud van het onderwijs moeten kijken. Het vak vaderlandse geschiedenis kan daarbij een eerste aanzet zijn. Vaderlandse geschiedenis was namelijk bij uitstek geschikt om goed vaderlandslievend gedrag te tonen en aan te moedigen.

In dat kader moet Lenders' stelling dat vanaf de jaren 1850 het idee van de rationeel-zelfstandige burger ging domineren in liberale onderwijskringen worden aangevuld. Lenders betoogt dat het nieuwe burgerideaal in de liberale schoolpedagogiek zich op twee manieren uitte in het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis, namelijk aan de ene kant in het geven van cultuur- en maatschappijgeschiedenis in plaats van *histoire bataille* en aan de andere kant in het stimuleren van historisch besef.²⁰ Door deze twee aan elkaar te koppelen lijkt hij over het hoofd te zien dat de verhouding tussen beide aanzienlijk verschoof rond 1880. In de discussie over het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis stipten enkele auteurs vanaf ongeveer 1870 inderdaad zaken als historisch inzicht, begrip en historisch denken aan. Veelal, echter, leek inzicht in veranderingen van de maatschappelijke toestand vooral te moeten leiden tot kennis van het heden, niet tot aanscherping van de denkvermogens van de leerlingen.²¹ Dit idee paste in de presentistische maatschappijgeschiedenis zoals dat sinds de jaren zestig opkwam. A.M. Kollewijn, hoofd van de Amersfoortse HBS, pleitte er in 1880 bijvoorbeeld voor om leerlingen 'historisch te leren denken' zodat de meerderheid van de leerlingen 'daaruit hare plichten en rechten als huisgenoot, staatsburger en mensch kon leren begrijpen.'²² Dit contrasteerde sterk met de *Handleiding bij het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis* van Douma en Veenman uit 1895. In deze handleiding was historisch inzicht inderdaad een voornaam onderwijsdoel terwijl de voorbereiding op goed burgerschap in het werk niet of nauwelijks voorkwam.²³ Historisch besef en historisch denken leken daarom meer het resultaat te zijn van een nieuwe wijziging in het denken over het geschiedenisonderwijs na 1880. In de decennia daarvoor vormde niet de kritisch-rationele burger de basis van het geschiedenisonderwijs op de openbare lagere school maar de zelfbewuste in economie en maatschappij participerende burger.

20 Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek', 91-92.

21 A.M. Kollewijn, 'Doel en methode bij het onderwijs in de geschiedenis', *De Schoolbode* (1874) 482-490, 509-522; D. de Groot, 'Het onderwijs in geschiedenis in de lagere school', *De Schoolbode* (1870) 337-351; H. de Raaf, 'Het onderwijs in de geschiedenis op de lagere school', *Pestalozzi. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1869) 193-207; J. Geluk, 'Iets over het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis op de lagere school', *Nieuwe bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden* (1868) 180-208.

22 A.M. Kollewijn, 'Iets over het onderwijs in de geschiedenis', *De Schoolbode* (1880) 381-385, 384-385.

23 H. Douma en G. Veenman, *Handleiding bij het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis* (Purmerend 1895).

De modelburger

Het vaderlandse geschiedenisonderwijs was rond het midden van de negentiende eeuw niet in goede staat. Het onderwijssysteem stond nog volop in de steigers en vakinhoudelijk lag de prioriteit bij lezen, schrijven, rekenen en moraal. In plattelandsgemeenten werd lang niet altijd vaderlandse geschiedenis gedoceerd. Wanneer er wel geschiedenis op het programma stond, was het niveau bovendien veelal niet hoog. '[Leerlingen] lezen weken en maanden in een boekje over Nederlandsche Geschiedenis zonder ooit iets van Vaderlandsche Geschiedenis te leeren,' merkte een Groninger schoolinspecteur op.²⁴

Dat wil echter niet zeggen dat er geen onderwijs in de vaderlandse geschiedenis plaats vond. Lessen uit het vaderlandse verleden werden bij uitstek geschikt geacht om de kinderen een gevoel van trots op het vaderland te bezorgen, alsmede, en niet in de laatste plaats, gehechtheid aan het huis van Oranje. Daarnaast werden geschiedenissen in het algemeen gezien als belangrijke onderdelen in de zedelijke vorming van het kind. Het vaderlandse verleden toonde een *morale en action* en was de leermeesteres van het leven. Gedurende de gehele negentiende eeuw werden er dan ook schoolboekjes voor vaderlandse geschiedenis uitgegeven en werd er in de onderwijspers gediscussieerd over de doeleinden, inhoud en methode van het geschiedenisonderwijs.

De zedelijke opvoeding werd voor 1860, hoewel ook daarna nog, vaak als hoofddoel van het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis aangemerkt. De belangrijkste deugden die jonge kinderen werden voorgehouden waren trouw en onderdanigheid. De ideale burger bemoeide zich niet met zaken die hem of haar niet aangingen en bewoog zich niet buiten de grenzen van zijn of haar stand. De toekomstige burgers moesten leren dat ze konden vertrouwen op de goedheid van de staat, die ze met geld en daad dienden te steunen.²⁵ Een artikel uit *De Oefenschool* is illustratief voor het heersende sentiment:

Ofschoon thans nog kinderen zijnde, zij worden eens, in welken stand dit dan ook wezen moge, burgers, leden van onze staat, burgers van een land, welke inwoners zich steeds door Godsdienstigheid, trouw, eenvoudigheid van zeden, boven andere volken kenmerkten; laat ons hun door voorbeelden aantoonen, welk geluk ons land te beurt viel, wanneer deze beoefend werden; laat ons hun aanwijzen, hoe ontzettend de gevolgen waren, wanneer dezelve daarentegen veronachtzaamd werden; hoe ons land bloeide, en in eer en aanzien toenam, wanneer het der deugden zijner voorouders getrouw bleef; hoe het kwijnde en te grond scheen te zullen gaan, wanneer vreemde zeden en gewoonten onze eigene vervingen en heerschende werden; laat ons hen aansporen tot liefde voor de ouderlijken grond, tot innige gehechtheid aan de Vorst en het stamhuis dat ons regeert; laat ons hun door voorbeelden uit onze vroegere geschiedenis, maar vooral ook uit die der

²⁴ 'Periodieke verslagen van de districtschoolopzieners betreffende de staat van het onderwijs in hun ressort, 1849-1850', in: *Provinciale Commissie van Onderwijs, 1815-1857* (Groninger Archieven).

²⁵ A. van Marion, 'Over de vaderlandsliefde en de middelen, om dezelve bij de jeugd op te wekken' *Nieuwe bijdragen* (1831) 863-882, aldaar 881-882.



Afb. 1 Wandplaat uit 1877 over de tocht naar Chattam (zeeslag in de Tweede Engels-Nederlandse Oorlog). Het centraal stellen van een militaire gebeurtenis is kenmerkend voor een burgerschapsideaal dat in de voorafgaande decennia (1830-1850) in de schoolboeken dominant was.

tegenwoordige dagen ons doen zien, wat een land vermag, waarin Vorst en Volk dezelfde gezindheid koestert; waar één geest alle schreden bestuurt, en orde, pligt en wet door vereende kracht gehandhaaft worden.²⁶

Handboekjes over de vaderlandse geschiedenis die in de jaren dertig, veertig en vijftig in Nederlandse lagere scholen circuleerden, volgden dat paradigma. De hoofdrolspelers uit de vaderlandse geschiedenis waren politieke leiders en veldheren en de verhaalde gebeurtenissen waren bijna zonder uitzondering veldslagen, belegeringen, vredestraktaten en troonsbestijgingen. Deze gerichtheid op grote mannen en politiek-militaire daden impliceerde dat de gewone burger aan de ontwikkeling van het land geen groot aandeel had gehad. Er was slechts een aantal burgerlijke helden dat aan de kinderen als voorbeelden van ware patriottische burgers tentoongesteld werd. Dit waren Kenau Hasselaar, burgemeester Van der Werff en de zeehelden Tromp, Hein en De Ruyter. Deze kleine selectie uitzonderingen droeg onwillekeurig bij aan een militaristische notie van vaderlandsliefde: deze burgers hadden namelijk in tijden dat hun stad of land bedreigd werd de wapens opgenomen en dit met gevaar voor eigen le-

²⁶ D.W. Bosch, 'Voorlezing over het onderwijs in de geschiedenis op de lagere scholen', *De oefenschool. Tijdschrift voor jeugdige onderwijzers* (1838/39) 1-12, aldaar 10.

ven verdedigd. Hieruit bestond de burgerlijke bijdrage aan de welzijn van het vaderland. In vredetijd deed de burger niet mee.

Deze notie weerklonk in de expliciete morele lessen. Naast de christelijke deugden van eerlijkheid, vlijt en trouw werden vooral moed, eenheid, gehoorzaamheid en opoffering geëxalteerd. Vooral het voorbeeld van De Ruyter was geschikt om kinderen morele lessen te leren. In tegenstelling tot de verschillende prins en staatsmannen was hij opgekomen uit lage burgerlijke klassen en niet politiek besmet. Kinderen werden gevraagd zich aan zijn deugzaamheid te spiegelen: 'De Ruijter toch was iemand, die als mensch, als Christen en als held al die deugden in zich vereenigde, welke men zoo zeldzaam in één eenig persoon aantreft. [...] De Ruijter, die zijne verheffing alleen aan God en aan zijne deugd en dapperheid verschuldigd was, bleef te midden van zijne schitterende loopbaan de nederigheid zelve.'²⁷ De Ruyter belichaamde tevens dienstbaarheid en gehoorzaamheid. Ondanks zijn ernstige bedenkingen tegen het geringe aantal schepen dat hem voor een tocht tegen de Fransen ter beschikking gesteld werd, schreef een auteur, 'antwoorde hij als een gehoorzame dienaar van de Staat: "*de heeren hebben niet te verzoeken, maar slechts te gebieden.*"'²⁸

Zo stonden in het midden van de negentiende eeuw gehoorzaamheid, ondergeschiktheid en trouw bovenaan het lijstje van burgerlijke deugden. Moed en heldhaftigheid kwamen vlak daarna, maar alleen in tijden van oorlog. Aan burgerlijke activiteiten in tijden van vrede werd geen aandacht besteed en ook de ontwikkeling van de burgerlijke maatschappij was ogenschijnlijk niet van belang. Dit zou rond de invoering van de nieuwe onderwijswet in 1857 gaan veranderen.

Het pedagogische doel dat na 1857 uitgewerkt werd, laat zich karakteriseren als het vormen van een zelfbewuste burger die kennis had van de instituties op tal van maatschappelijke terreinen en doordrongen van zijn taak om in samenwerking met die instituties de welvaart van het vaderland te vergroten. Het burgerideaal lijkt te vallen binnen wat Siep Stuurman het ideaal van de productieve deugd heeft genoemd. In deze opvatting was arbeid het fundament van burgerschap en stond in principe open voor iedereen ongeacht zijn stand. Burgerschap werd in deze opvatting niet alleen politiek gedefinieerd. Burgers, of volwaardige leden van de maatschappij, waren allen die een productief en zedelijk bestaan leidden en bijdroegen aan de gemeenschap.²⁹ Het participerende burgerideaal dat we vanaf 1860 terugvinden in het geschiedenis lijkt daarom als idee niet nieuw te zijn. Als pedagogisch doel van het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis was het dat echter wel.

Historiografisch uitte het nieuwe burgerideaal zich in een presentistische geschiedschrijving. Niet langer zag het de geschiedenis uitsluitend als leermeesters van het leven, maar ook als geschikt middel om de huidige maatschappij te verklaren. Daarnaast verschoof de aandacht van politiek-militaire gebeurte-

²⁷ Tobias Knuivers, *Geschiedenis des vaderlands tot op onze tijden* (Amsterdam 1852) 121.

²⁸ Ibidem, 120.

²⁹ Stuurman, *Wacht op onze daden*, 369-373; Stefan Dudink, *Deugdzzaam liberalisme. Sociaal-liberalisme in Nederland 1870-1901* (Amsterdam 1997) 153-154.



Afb. 2 J.J.L. van der Bruggen (1804-1863), de auteur van de onderwijswet van 1857 die van vaderlandse geschiedenis een verplicht vak op de lagere school maakte.

nissen naar een interesse in maatschappelijke instellingen en bedrijvigheid met meer belangstelling voor met name handel en zeevaart. Als laatste maakten koningen, prinses, generaals en admiralen meer en meer plaats voor gewone burgers en hun plaats in de maatschappij. Door introductie van burgerlijke rechten in plaats van enkel plichten kwam de burger ook in een andere relatie tot de overheid te staan. Hield patriotisme voorheen de bereidheid in te sterven voor het vaderland, nu gold het versterken van het vaderland door maatschappelijke interactie als uiting van vaderlandsliefde.

Deze drie noties – dat de geschiedenis in dienst moest staan van het heden, dat er meer aandacht moest komen voor niet-politieke maatschappelijke domeinen en dat burgers op de hoogte zouden moeten zijn van hun rechten naast hun plichten – werden individueel al geuit in enkele artikelen. In 1863/64 kwamen ze echter samen in een lang artikel dat Willem Degenhardt schreef voor het *Maandblad van het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap*. Degenhardt (1817-1902) was onderwijzer te Amsterdam, lid van het hoofdbestuur van het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap (NOG) en auteur van verscheidene schoolboeken. In zijn artikel merkte hij op dat er weinig politiek leven ‘bij ons volk’ was en dit betreurde hij: ‘Eene levendige, ijverige en hartelijke deel-

neming in al wat met de belangen des Vaderlands in verband staat, voegt een volk, dat den naam van ontwikkeld en verlicht wil dragen.’³⁰ De Amsterdamse onderwijzer wilde daarom het geschiedenisonderwijs hervormen. Hij zag bijvoorbeeld geen noodzaak om alle graven van Holland of de militaire macht van de Republiek uitgebreid te behandelen. Waar wel nood aan was, was de geschiedenis van maatschappelijke instellingen en bedrijvigheid:

De geschiedenis van ons volksleven in vroegeren tijd, inzonderheid met het oog op maatschappelijke toestanden en inrigtingen, benevens de geschiedenis van de ontwikkeling onzer scheepvaart en van onzen handel moet zich aan de voorstelling van het vroeger opgegevene aansluiten. Wij weten geen zoo krachtig middel tot aankweeking van echten volkszin dan voor de jeugd het beeld der vrome, werkzame en krachtvolle vaders te tekenen, zoo als zij zich in hun huiselijk en maatschappelijk leven, in hun’ handel en bedrijf vertoonden.³¹

Geschiedenisonderwijs volgens deze richtlijn zou helpen bij de overdracht van kennis over de ‘regeering, wetten, burgerlijke regten en verplichtingen’. Het presentistische geschiedbeeld ontbrak niet in Degenhardts betoog. Boekjes moesten niet beginnen met een exposé over de Friezen en Bataven, ‘maar met eene heldere voorstelling van ons volk, zoo als het *heden* is, zoo als het nu leeft en werkt, zoo als het zich in zijne instellingen en wetten doet kennen, zoo als het nu geregeerd wordt.’³²

Degenhardt sloot hiermee aan bij de opmerkingen over het geschiedenisonderwijs die de Leidse hoogleraar Veth eerder had gemaakt in een brochure over de Nederlandse volksschool.³³ Hij kreeg bovendien bijval. Verschillende artikelen uit deze jaren bevestigden het nut van vaderlands geschiedenisonderwijs als het ging om burgerlijke rechten en plichten, de ‘etymologie’³⁴ van gebruiken en toestanden in de hedendaagse maatschappij alsmede de vaardigheid ‘zich zelve rekenschap te geven van zijne handelingen als staatsburger’.³⁵ De jonge pedagoog De Raaf drukte zijn afkeer van het oude geschiedenisonderwijs kernachtig uit in *Pestalozzi. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding* in 1869:

En wat dwaas idee krijgt zoo de leerling toch wel van de eigenlijke historie. Keizers, koningen, pausen en andere volken, enkelen waarlijk groot en edel, velen trotsch en tyranniek, sommigen laag en verachtelijk, maar allen toch omgeven van den glans der waardigheid; staats- en godsdiensttwisten, bloedige land- en zeege-

30 D[egenhardt], ‘Vakken van onderwijs in de lagere school. Het onderwijs in de Geschiedenis des Vaderlands’, *Maandblad van het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap, ter bevordering van volksoopvoeding en onderwijs* (1863/64) 109-116; 66-71, aldaar 66-67.

31 Ibidem, 70-71.

32 Ibidem, 67.

33 Pieter J. Veth, *Een blik op de Nederlandsche volksschool naar aanleiding van een bezoek aan eenige instellingen van onderwijs in België en Frankrijk* (Amsterdam, Deventer en Leiden, 1862) 3-4, 8.

34 J.A. Leopold, ‘Onderwijs in de geschiedenis’, *Pestalozzi. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1869) 241-248.

35 ‘Ik betwijfel het nut van het onderwijs in de geschiedenis op de lagere school. Wie kan mij van het tegendeel overtuigen?’, *Pestalozzi* (1869) 220-224.

vechten, veldheeren en vlootvoogden van naam, verraders en sluipmoordenaars, het uitvaagsel der maatschappij, treden op de voorgrond; maar die velen, die de eigenlijke kern der maatschappij uitmaken, die evenwel niet schitteren door uiterlijken glans noch in 't oog vallen door de vlekken der gemeenheid, die ijverig maar in stilte werkten aan 't heil der menschheid, die allen, welke de beschaving hebben voortgestuwd, zij worden niet of zeer zelden genoemd. Moet een knaap, in wien ambitie steekt, niet geprikkeld worden tot iets?³⁶

Achter dit citaat stak een nieuw burgerbegrip. De burgerij werd niet voorgesteld als een oninteressante groep mensen die leefden onder koningen en prinses, maar als de kern van de maatschappij aan wie de voortgang van de beschaving te danken was. Ook had het idee dat de toekomstige burger geleerd moest worden hoe de maatschappij in elkaar stak en hoe hij (niet zij) diende te opereren in de maatschappelijke handel en bedrijvigheid postgevat. Vaderlands geschiedenisonderwijs bewoog weg van de grote mannen naar maatschappij-geschiedenis.

Dit burgerbegrip contrasteerde sterk met eerdere noties van burgerlijke opvoeding. De ideale burger van dit nieuwe geschiedenisonderwijs was actiever dan de burger uit de ideeën van de jaren veertig en vijftig. Op het eerste oog lijkt het een terugkeer naar de pedagogische opvattingen uit de Bataafse tijd die eveneens een actief burgerschap tot doel hadden. Willeke Los heeft bijvoorbeeld betoogd dat de nadruk op trouw, nationale eenheid en harmonie in het geschiedenisonderwijs van de na de restoratie in de plaats kwam van 'actieve' republikeinse waarden.³⁷ Maar de ontwikkeling van na 1860 is meer dan enkel een terugkeer naar Bataafse opvoedingsidealen. De voornaamste actieve burgerdeugd die terug te vinden was in het republikeinse *Schoolboek over de geschiedenis van het vaderland* (1801) van Hendrik Wester, bijvoorbeeld, was ondersteuning in de landsverdediging. De burgerlijke deugden die het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis op de openbare lagere school de leerlingen na 1857 ten voorbeeld stelde weken daar van af. Een drietal handboekjes dat na 1860 in veel scholen circuleerde laat dat duidelijk zien. Daarin valt de veel grotere nadruk op burgerlijk zelfbewustzijn en maatschappelijke interactie en participatie van burgers op.

Een goed voorbeeld daarvan was de bespreking van de middeleeuwen. Boeken uit het begin van de negentiende eeuw negeerden deze periode of beschreven het in termen van de conflicten tussen de graven en hertogen. In de nieuwe schoolboeken werd dit tijdperk echter beschreven als de periode die werd gekenmerkt door de opkomst van de burgerij als eigen stand met eigen belangen.

36 H. de Raaf, 'Het onderwijs in de geschiedenis op de lagere school' *Pestalozzi* (1869) 193-207, aldaar 199.

37 Willeke Los, 'Historia magistra civis. Citizenship education and notions of republicanism in Dutch history textbooks around 1800', in: Tröhler e.a. (red.), *Schooling and the making of citizens*, 262-281. De verschuiving naar deugdzaamheid en patriottische harmonie na 1813 vinden we ook terug in de politieke discussie en de letterkunde. Zie: Van Zanten, *Schielijk*; Krol, *De smaak der natie*; Rob van der Laarse, 'De Deugd en het Kwaad. Liberalisme, conservatisme en de erfenis van de Verlichting', in: Blom en Talsma (red.), *De verzuijing voorbij*, 2-45.

Ook namen auteurs expliciet afstand van de oude *histoire bataille* en wendden zich tot geschiedenis en ontwikkelingen in het sociale en economische leven. Zo beschreef Degenhardt pagina's lang de uitbreiding van de landbouw, nijverheid, en handel en de opkomst en bloei van steden in Nederland alvorens het leenstelsel uit te leggen.³⁸ Daarnaast begonnen auteurs het leenstelsel te gebruiken om een les in sociale verschillen en onrechtvaardigheid te leren door het lijdende gemene volk te plaatsen tegenover de geprivilegieerde edelman.³⁹ De kruistochten hadden bovendien niet langer de functie om moed en militaire kracht te tonen maar werden gebruikt om de burgerij te introduceren als op zichzelf staande klasse in de maatschappij. 'Wij kunnen dus zeggen, dat de kruistochten de opkomst der steden en van den zoogenaamden *derden stand* tengevolge hebben gehad', meende een auteur. 'Dat de edelen dit met leede oogen zagen, is licht te denken; dat er weldra eene spanning ontstond tusschen den adel en den *derden stand* evenzeer.'⁴⁰ De middeleeuwse twisten, zoals de Hoekse en Kabeljauwse, werden dientengevolge ook niet meer voorgesteld als betreurenswaardig onheil maar als episode in de opkomst van de burgerij.

Zo zijn er meer gebeurtenissen die de nieuwe boeken gebruikten om een andere les te leren dan de oudere schoolboekjes. De boekjes werden op die manier een geschiedenis van sociale en politieke vooruitgang. Een werk schreef bijvoorbeeld over de 'glorietijd' van de zeventiende eeuw: 'Welnu, zoudt ge nog de 17de eeuw terugwensen? 'k Geloof neen. Laten we ons liever verheugen, dat we leven in een' tijd, waarin godsdienstige verdraagzaamheid, gelijkheid van allen voor de wet en den hoogste burgerlijke vrijheid heerschen, in een' tijd, waarin de verlichting en beschaving van het volk krachtig door de regering worden bevorderd.'⁴¹ De Franse overheersing tussen 1806 en 1813 was daarnaast volgens Degenhardt een ongelukkige tijd geweest, maar deze jaren 'zijn niet geheel zonder gevolgen gebleven. [...] de toestand, welken wij thans beleven, zoowel in betrekking tot de wijze, waarop wij geregeerd worden, als omtrent onze overige maatschappelijke inrichtingen, heeft zijn grond gehad in de gewichtige gebeurtenissen van het laatst der vorige en het begin van deze eeuw.'⁴² Andere boekjes uit dezelfde jaren waren minder expliciet, maar ook zij zagen misfortuin niet alleen als beklagenswaardig, maar ook als een middel om maatschappelijke verbeteringen door te voeren.

Het meest expliciet werd het nieuwe ideaal vaak in de laatste woorden van de handboekjes. Hier wilden de auteurs de kinderen uitzwaaien met een laatste les. Het einde van Vierhouts *Geschiedenis van Nederland* (1860) bijvoorbeeld:

³⁸ Willem Degenhardt, *Vaderlandsche geschiedenis, een leesboek, ingericht met het oog op de behoefte der volksschool* (Amsterdam 1865) 45-51.

³⁹ Cornelis Vierhout, *De geschiedenis van Nederland, leesboek voor de volksschool* (Amsterdam 1860) 13-14.

⁴⁰ Albert Nuiver en O.J. Reinders, *Vaderlandsche geschiedenis, schetsen en tafereelen voor de hoogste klasse der volksschool* (Groningen 1871) 10.

⁴¹ Ibidem, 85.

⁴² Degenhart, *Vaderlandsche geschiedenis*, 165.

Wij hebben gezien dat niet oorlogsgrootheid of wereldheerschappij de bestemming is van ons land; dat ook niet laffe rust ons volg voegt, terwijl wij zoo mild met verstand en rijkdom door God zijn begiftigd; – maar dat bedachtzame ondernemingszucht in allerlei takken van nijverheid; ijver, trouw en degelijkheid in den handel; zelfregering die ons vatbaar maakt voor de hoogstmogelijke volksvrijheid, en bovenal het innig geloof en de godsdienstigheid onzer vaderen, – dat deze deugden ons tot den hoogsten rang onder de volken kunnen verheffen.⁴³

De oude vormen van deugdelijkheid verdwenen niet direct. Het citaat hierboven spoorde nog steeds aan tot trouw en innig geloof. Ook bij het vaderlandse geschiedenisonderwijs op de confessionele scholen bleef vroomheid en gehoorzaamheid lang hoog in het vaandel staan. Maar tegelijkertijd hadden op de openbare school de burgerlijke deugden en plichten een ander karakter gekregen. Kinderen werd geleerd hoe het land in elkaar stak en hoe zij konden bijdragen aan de welvaart van het land. Zo werden zij zelfbewuste leden van die economisch vitale stand, de burgerij.

Besluit

De evolutie van het burgerbegrip in de negentiende eeuw is niet alleen af te lezen aan het politieke discours over burgerschap. Ook het onderwijs, waar de burger werd gevormd, verschaft ons een blik op de betekenis van burgerschap in de negentiende eeuw. Dit geldt zowel voor de schoolpedagogiek zoals Lenders die bestudeerd heeft, als voor de vakinhoud van het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis.

In de context van het geschiedenisonderwijs op de openbare school is een verschuiving merkbaar in de burgerlijke deugden die aan de schoolgaande jeugd ten voorbeeld werd gehouden. In de decennia rond 1850 domineerde het idee van passiviteit, trouw en gehoorzaamheid aan de regering. In de geschiedenis volgens de schoolboekjes kwamen gewone burgers niet voor, tenzij om het land te verdedigen. Deze militaristische interpretatie van patriotisme werd na 1857 vervangen door een grotere nadruk op participatie in maatschappij en economie. De toekomstige burgers moest nu geleerd worden dat de burgerij een vitale stand in de maatschappij was en dat van burgers werd verwacht zich in te zetten voor het welvaren van het land. Bekendheid met hedendaagse maatschappelijke instellingen en burgerlijke rechten en plichten moest het doel van geschiedenisonderwijs zijn.

Hoe valt deze verschuiving te verklaren? De veranderende opvatting over goed burgerschap lijkt niet zo zeer het gevolg te zijn van de nieuwe rol die de burgerij na 1848 in het politieke leven kreeg.⁴⁴ De burgerlijke deugden zoals die

⁴³ Vierhout, *Geschiedenis van Nederland*, 171.

⁴⁴ Janse, *De afschaffers*; Piet de Rooy, *Republiek van rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam 2002).

in het geschiedenisonderwijs naar voren kwamen, waren beperkt tot de economische en huiselijke sfeer.⁴⁵ Dat politieke deelname enige rol zou spelen in het onderwijs op de lagere school lag ook niet voor de hand. Participatie in het politieke leven was in de negentiende eeuw beperkt tot een kleine bovenlaag. De meeste leerlingen van de lagere school kwamen uit de lagere en kleine middenstanden die niet beschikten over het stemrecht. Deelname in staatszaken of politieke activiteit werd van deze toekomstige burger niet verwacht.

De verschuiving lijkt meer het gevolg te zijn geweest van de belangrijke rol die de middenstand kreeg in het economisch welzijn van het land. Remieg Aerts heeft opgemerkt dat 'burger' de erenaam werd van de brave middenstand: 'de werkzame leden der maatschappij, die het staats-ligchaam tot zenuwen en spieren verstrekken'.⁴⁶ We zien dezelfde opvatting terug in de sociaal-liberale idee van de productieve deugd waarin niet bezit de voorwaarde voor politiek burgerschap was, maar de bijdrage aan het maatschappelijk welvaren.⁴⁷ Om volwaardig burger en lid van de maatschappij te worden, moesten kinderen worden opgeleid tot productieve, economisch nuttige burgers en niet tot passieve onderdanen van de staat. Hiermee hangt samen dat men in de jaren 1840 hoopte dat economische voorspoed militaire macht zou gaan vervangen als de bron van nationale glorie. Nederland was na 1839 definitief geen Europese grootmacht meer. Het hoefde daarom zijn trots niet meer te zoeken in militaire kracht te land of ter zee. In de tweede helft van de negentiende eeuw begon de Nederlandse welvaart op te bloeien door ontluikende industrialisatie en toegenomen handel. Om deze bron van welvaart te stimuleren was het niet langer noodzakelijk om kinderen op te voeden tot gehoorzaamheid en opoffering in tijden van oorlog, maar tot zelfbewust optreden in economie en maatschappij. Net als Potgieter de ijverige burger van de zeventiende eeuw inriep om de burger van de negentiende eeuw aan te sporen tot bedrijvigheid stelden schoolboekjes vaderlandse geschiedenis de deugden van de arbeidzame burgerij ten voorbeeld aan de nieuwe generatie burgers.

Jasper Jans is werkzaam als promovendus bij het European University Institute in Florence. Hij vergelijkt in zijn onderzoek de verschillende manieren waarop in het Nederlandse en Belgische onderwijs de vaderlandse geschiedenis ingezet werd als instrument om aan nationale burgerschapsidealen vorm te geven en deze uit te dragen. De relatie tussen burschapsideaal, onderwijs en de opkomende natie-staat staat centraal, maar met veel oog voor specifieke adaptaties van geschiedverhalen in dienst van politieke, religieuze en regionale belangen.

Jasper Jans, European University Institute / HEC, Via dei Roccettini 9, 50014 San Domenico di Fiesole (FI) Italië (e-mail: jasper.jans@eui.eu)

45 Vgl. Ido de Haan, 'Burgerschap, sociale stratificatie en politieke uitsluiting in de negentiende eeuw', in: Joost Kloek en Karin Tilmans (red.), *Burger*, 231-275, 246; Remieg Aerts, 'De erenaam van burger. Geschiedenis van een teloorlog', in: *ibidem*, 313-345.

46 Geciteerd in Aerts, 'Erenaam', 319-320.

47 Stuurman, 'Wacht op onze daden'; Dudink, *Deugdzaam liberalisme*.