

**“MAATSCHAPPELIJKE VORMING” VIA
HET LEESONDERWIJS IN DE
19de-EEUWSE VOLKSSCHOOL (*)**

door

Hilde COECKELBERGHS
Aspirant N.F.W.O.

De 19de eeuw wordt wel eens de eeuw van de volksofvoeding genoemd. Bij een deel van de verlichte burgerij leefde de overtuiging dat de ellendige sociale en morele wantoestanden, waarin een groot deel van de lagere bevolgingsklassen leefde, te wijten was aan onwetendheid, en dat deze euvels bijgevolg konden verholpen worden door een degelijk volksonderwijs.

Vanaf 1842 werden, in toepassing van de organieke wet op het lager onderwijs, systematisch in alle gemeenten lagere scholen opgericht met een gemeenschappelijk, zij het zeer vaag programma : godsdienst en moraal, lezen en schrijven, het wettig stelsel van maten en gewichten, de beginselen van rekenen en van de moedertaal.

Onze belangstelling gaat uit naar de inhoud van dit volksonderwijs : welke kennis achtte men onontbeerlijk voor de integratie van het kind in de zich langzaam industrialiserende maatschappij : welke feitenkennis bracht men bij en welke gedragsleer werd er aangeleerd ?

Op deze vragen hebben wij een antwoord gezocht door middel van een analyse van de leesboeken Nederlands, bestemd voor het lager onderwijs, in de periode 1840-1914 (van de algemene inrichting

(*) Om de omvang van de voetnoten te beperken, worden de leesboekjes met een code aangeduid, waarin o.a. het jaartal van verschijnen is opgenomen. De volledige referenties vindt men in bijlage 2.

van het lager onderwijs in België tot de Eerste Wereldoorlog, toen in dit land uiteindelijk de leerplicht ingevoerd werd).

Gezien de overvloed aan bewaard gebleven schoolboeken uit die periode werd een selectie gemaakt. Vermits voor ons onderzoek de factor "beïnvloeding" primair is, lag het voor de hand die schoolboekjes te weerhouden, die het meest gebruikt werden en die de goedkeuring wegdroegen van de overheid. Van drie onderwijs-organiserende instanties konden we achterhalen welke boeken zij in hun scholen wensten gebruikt te zien :

1) Voor de gemeentescholen stelde de Centrale Commissie (vanaf 1879 de Verbeteringsraad), samengesteld uit de 9 provinciale inspecteurs, regelmatig een lijst op van goedgekeurde boeken (1).

2) Inzake de parochiale scholen van het bisdom Gent werden voor de jaren 1880-1902 lijsten goedgekeurde boeken teruggevonden in het pedagogisch tijdschrift "Het Katholiek Onderwijs".

3) Als tegenhanger van het christelijk geëngageerd onderwijs zochten we gegevens over liberaal gekleurde onderwijsinstellingen. Omdat voor de stad Gent de nodige gegevens niet voorhanden zijn, hebben we het Antwerpse stadsonderwijs genomen, waarvan een rijk archief bewaard bleef. De gegevens voor Antwerpen beslaan de periode 1853-1930.

In deze leesboeken vinden we heel wat basiskennis aangaande het dagelijks leven, de organisatie van de maatschappij, over biologie, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen en gezondheidsleer, vooral in de lagere en middelbare graad van het lager onderwijs, waar nog geen gespecialiseerde handboeken gebruikt werden. Daarnaast weerspiegelen de leeslesjes het normen- en waardenstelsel van de burgerlijke samenleving. Er zijn rechtstreeks moraliserende leeslesjes, die duidelijk bepaalde morele principes willen bijbrengen, en er zijn literaire stukjes, beschrijvingen, sprookjes, verhalen en tafereelen waarin heel wat normen en waarden als het ware toevallig in-

(1) Deze lijsten, die sinds de organieke wet op het lager onderwijs van 23 september 1842 werden opgesteld, werden teruggevonden voor 1842-45 en voor 1865-1926 in het *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique*. Het hiaat 1845-1864 kon gedeeltelijk aangevuld worden met de "administratieve memorialen" van de provincies.

geslopen zijn. Zo bieden de leesboekjes voorbeelden van zowel opzettelijke morele en sociale opvoeding als van wat men een spontane of automatische cultuuroverdracht zou kunnen noemen.

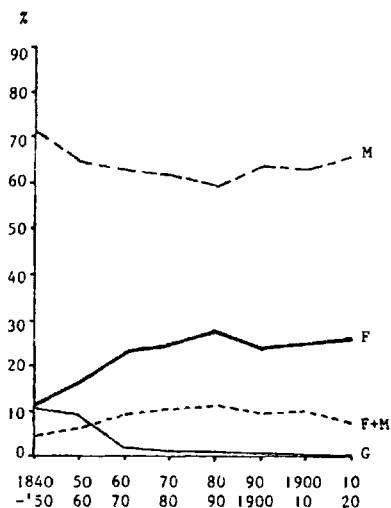
Vóór we de morele en sociale gedragscode van naderbij gaan bekijken, willen we even nagaan hoe belangrijk deze gedragsleer was in het totaal van de onderwijsinhoud van de leesboeken. Hiertoe hebben we de leeslesjes van de ca. 100 ontlede boeken in 4 groepen onderverdeeld :

- leeslesjes godsdienstondericht (catechese, gebeden, heiligenverhalen);
- leeslesjes feitenkennis;
- leeslesjes feitenkennis waaraan een morele overweging of een waardeoordeel verbonden is;
- leeslesjes gedragsleer of morele opvoeding.

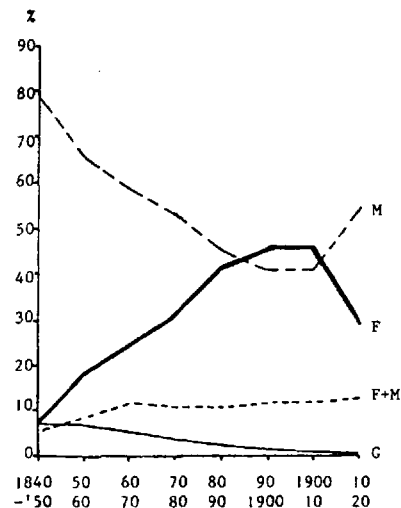
We hebben de boekjes die tijdens eenzelfde decennium gebruikt werden telkens gegroepeerd en zo voor elk decennium bepaald hoeveel belang er gemiddeld aan elke groep leeslesjes gehecht werd.

De resultaten werden grafisch in beeld gebracht (zie grafiek 1).

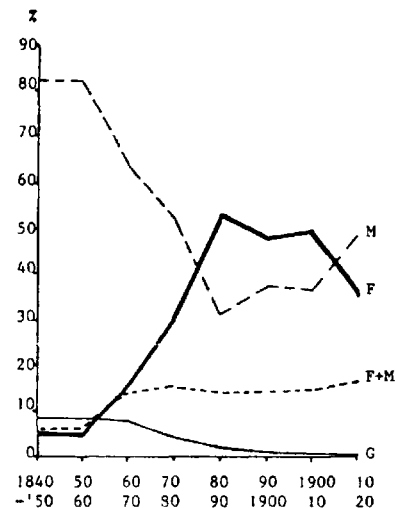
LAGERE GRAAD



MIDDELBARE GRAAD



HOGERE GRAAD



F : Feitenkennis
F + M : Feitenkennis waaraan een morele overweging gebonden is.
M : Morele opvoeding, gedragsleer
G : Godsdienstonderricht

In de eerste graad van het lager onderwijs beslaat de zuivere gedragsleer over de hele tijdsperiode vrij constant 60 tot 70% van de leesboekjes, waarbij nog een kleine 10% van de gemengde groep (feitenkennis waaraan een morele overweging toegevoegd is) kan gevoegd worden.

In de middelbare graad is er een duidelijke terugloop van de gedragsleer waar te nemen : van 80 tot 40%, waar ook weer een 10% van de gemengde groep kan bijgeteld worden. Na 1900 neemt de gedragsleer weer toe.

Dezelfde evolutie, maar iets geprononceerder, vinden we terug in de hogere graad : een daling van 80% tot 30 à 35%, gevolgd door een lichte stijging.

De achteruitgang van de hoeveelheid gedragsleer gebeurt volledig ten voordele van de feitenkennis. Daarom zullen we even kort aanhalen wat deze feitenkennis zoal omvatte.

Vanaf de jaren 1860-'70 is het thema “de dieren, de planten, de delfstoffen” erg populair in de boekjes voor de lagere en middelbare graad. We vinden daar een vrij systematische bespreking van de belangrijkste huisdieren en landbouwgewassen, waarin de aandacht voornamelijk gaat naar het *nut* dat de mens van die dieren en planten heeft.

Vb. DE KOE

Ik houd wel veel van u, goede koe ! want gij zijt een nuttig dier. Veel heb ik u te danken. Uw vleesch is voedzaam en gezond; van uwe melk maakt men malsche boter en kaas en van uwe huid draag ik lederen schoenen. Wat zouden wij moeten missen, zoo de goede God u niet geschapen had. (2)

Vele leesboeken groeperen hun leeslesjes in hoofdstukken als : het ouderlijk huis, de school, de omstreken van het huis, het veld, het bos, het dorp, de stad, de wereld.

Favoriete thema's in de lagere graad zijn ook : de jaargetijden en de vijf zintuigen. Informatie uit het dagelijks leven en over de organisatie van de maatschappij is in deze klassen bv. het maken van brood (het zaaien en oogsten van het graan, het werk van de molenaar en van de bakker), de linnenbewerking (planten van vlas, het roten, de verwerking tot linnen zelf, soms nog papierfabricatie uit oude vod-

(2) JV en GM, *Aanvankelijk leesonderricht*, Gent, 1869⁵.

den), de arbeidsverdeling in de maatschappij, de verschillende beroepen, de beschrijving van een markt enz...

Vanaf 1870-'80 krijgt de feitenkennis een formeler aspect. De hoofdbrok is meestal biologie. De planten en dieren worden systematisch per soort besproken (de zoogdieren, de werveldieren, de insecten, enz...).

In de leesboekjes van de hogere graad was de feitenkennis al vroeg erg gevarieerd. In de periode 1850-'70 hebben deze boekjes dikwijls een volksencyclopedisch karakter : ze trachten alle verzamelde kennis op eenvoudige wijze voor te stellen.

Vanaf de jaren 1870-'80 krijgt de gezondheidsleer beduidend meer aandacht. Rond dezelfde periode nemen enkele leesboeken ook lessen op over de nationale instellingen en over de "rechten en plichten van de burger". Dergelijke leeslessen behoren meestal tot de groep "feitenkennis waaraan een morele overweging toegevoegd is".

Het heeft weinig zin aan de hand van de leesboeken na te gaan hoeveel aandacht er respectievelijk is uitgegaan naar aardrijkskunde, geschiedenis en natuurwetenschappen, omdat er hiervoor, naast de leesboeken, gespecialiseerde handboeken konden gebruikt worden. Ca. 1880 breekt er trouwens in de onderwijsmilieus een hevige discussie los over de doelstelling van het leesboek : de éne groep wenst langs het leesonderwijs zoveel mogelijk kennis mee te geven, de tegenstanders pleiten voor een vlotte, aangename lectuur, die als hoofddoel heeft de kinderen zin en plezier in het lezen te geven, zodat ze na hun schooltijd spontaan naar lectuur als ontspanning zouden grijpen (3). De laatste opvatting heeft uiteindelijk de bovenhand gehaald en dit is een mogelijke (gedeeltelijke) verklaring voor het opnieuw dalen van de hoeveelheid feitenkennis in de leesboekjes ca. 1900. De toenemende sociale onrust vanaf de tachtiger jaren kan eveneens aanleiding geweest zijn voor het opnieuw toenemende moraliserende karakter van de leeslesjes. De lagere school werd actief ingeschakeld in de strijd tegen het alcoholisme. In de hogere klassen werden lessen ingelast die met rationele argumenten bv. de privé-eigendom en de noodzaak van de maatschappelijke ongelijkheid moesten bewij-

(3) Een weerslag hiervan vindt men in het voorwoord van Ka 6 (1886 ?). Welke eisen men aan de schoolboeken stelde, kan men terugvinden in de pedagogische tijdschriften, vb. *De Toekomst* 1890-'91, p. 141 en 196; *De Vereeniging*, 1872, p. 109 en 248-249; *Het lager onderwijs*, 1896, p. 198; *Sint-Gregoriusblad*, 1902, p. 45.

zen (4). Gezien we in het kader van dit artikel dit aspect niet kunnen uitdiepen, hebben we in de vorm van een bijlage een voorbeeld opgenomen (5).

De aard van de leeslesjes feitenkennis zelf veranderde ook : in plaats van vrij saaie, theoretische uiteenzettingen (bv. gedetailleerde beschrijving van de delen van een plant) komen bv. de reisverhalen van Columbus en beschrijvingen van vreemde landen. Ook hier wordt de lagere school ingeschakeld in de politiek van de “werelduitbreiding”. De overzeese gebieden worden als het ware aantrekkelijk voorgesteld om bij de bevolking een bereidheid tot uitwijking naar de kolonies te bevorderen.

Er wordt getracht zowel de feitenkennis als de moraal in een voor het kind aantrekkelijker vorm te gieten.

In de lagere klassen komen tegen het einde van de 19de eeuw verhoudingsgewijs meer neutrale lesjes voor : eenvoudige kindertafereeltjes zonder morele boodschap of meegegeven kennis, en poëtische stukjes eveneens zonder boodschap.

Vb. : DE POP

Johanna is een lief meisje.

Zij is nu acht jaar oud.

Zoodra zij uit de school komt, gaat zij met hare pop spelen.

Maar nu is er een vreeselijk ongeluk gebeurd.

De pop is uit Johanna's armen gevallen, op de harde steenen.

Arme pop !

Zij heeft zeker veel pijn aan het hoofd.

Gelukkig dat haar hoofd niet gebroken is.

Johanna heeft de pop zacht in hare armen genomen.

Zij zal haar uitkleeden en dan stillekens in bed leggen.

Als de pop een weinig geslapen heeft, zal zij misschien weder beter zijn.

Anders moet de geneesheer nog geroepen worden.

Het is wel jammer dat de pop niet kan spreken.

Maar ik geloof toch, dat zij alles verstaat, wat Johanna haar zegt (6).

Hoewel dit lesje geen direct moraliserende bedoeling heeft, zit hier duidelijk het rolpatroon van de vrouw in verwerkt.

(4) Bv. in Ro 3(j) (1891), Hol 5(j) (1871), Hol 8(j) (1896).

(5) Zie bijlage 1.

(6) Ka 5 (1886 ?), p. 15-16.

Tot zover deze elementaire gegevens over de feitenkennis in de leesboekjes.

Meer dan de feitenkennis interesseert ons de morele code, de sociale gedragsleer, of algemener nog, het normen- en waardenstelsel dat het leesboek aanleert. Uit de omvangrijke problematiek hebben we de arbeidsmoraal gekozen om in dit artikel te behandelen.

De numerieke gegevens die sporadisch in de verdere tekst vermeld worden, zijn afkomstig van een kwantitatieve frekwentieanalyse van de leesboekjes, waarbij een inventaris opgesteld werd van alle voorkomende morele principes en waarbij per boek geteld werd hoe dikwijls elk moreel principe voorkwam. Wij hebben weer de gegevens van de boeken die in eenzelfde decennium gebruikt werden samengenomen en in percent uitgedrukt t.o.v. de som van de frekwenties, waarmee elk moreel principe voorkwam binnen het desbetreffende decennium. Dit biedt ons de mogelijkheid de numerieke belangrijkheid van de verschillende morele principes onderling te vergelijken en om de evolutie ervan te volgen in de onderzochte periode 1840-1914.

We hebben echter de optie genomen om het hoofddaccent niet te leggen op het kwantitatieve aspect, voor een onderwerp dat, thuishorend in de mentaliteitsgeschiedenis, het veelal hebben moet van de kleinere details, het belang van de context, de subtiele informatie. In het kwantitatief onderzoek zelf hebben we dit probleem gedeeltelijk ondervangen door een gecombineerde frekwentieanalyse uit te voeren, waarbij bij elke vermelding van een moreel principe de vergezellende sanctie of motivatie eveneens genoteerd wordt.

- Bv. - het gehoorzame kind krijgt een koekje;
- een kind dat gelogen heeft, wordt door zijn geweten gekweld;
- een jongen die fruit steelt in de boomgaard, valt uit de boom en breekt zijn been;
- een vlijtige leerling wordt door de meester geprezen (7).

(7) Meer over de methodologische aspecten van dit onderzoek vindt men in Hilde COECKELBERGHS : "Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Ueberlegungen", *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-unterricht*, XVIII, 1977/78, p. 7-29. Belangrijke aspecten hieruit werden gepubliceerd naar aanleiding van het colloquium "Communication sociale et éducation", Mons, 1978 : Hilde COECKELBERGHS, "Les manuels scolaires comme source pour l'histoire des mentalités. Approche méthodologique", *Réseaux, Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique* (ter perse).

Dit artikel bevat in hoofdzaak een beschrijvende analyse waarin heel wat gegevens van het vernoemde kwantitatieve onderzoek werden verwerkt. Om het descriptief-analytische aspect van dit onderzoek een zo groot mogelijke objectiviteitsgraad te geven en de verwerking van het materiaal en de interpretaties voor de lezer controleerbaar te maken, hebben we veelvuldig van citaten en voorbeelden gebruik gemaakt en bij voorkeur die leeslessen uitgekozen, die in meerdere schoolboeken opgenomen zijn.

DE ARBEIDSMORAAL

In morele en sociale leerstelsels neemt de arbeidsethiek een belangrijke plaats in. Men zal stelling nemen in vragen zoals :

- Welke verplichting is er tot arbeid ? In welke mate en ten opzichte van wie geldt deze plicht ?
- Waarom moet de mens werken : wat is het doel en het nut van de arbeid voor de mens ?
- Op welke manier moet de mens werken ?
- Welke morele en materiële waarden kent men toe aan de arbeid ?

De 19de-eeuwse predikanten gaven aan de arbeid in hoofdzaak een negatieve waarde : "nl. als voldoening voor de zonde, waaruit eventueel een gevoel van vreugde 'om volbrachte plicht' kan ontstaan,... maar geen vreugde in het arbeiden zelf" (8). Arbeid moet zwaar en pijnlijk zijn om zijn boetvaardig karakter te behouden. Werken om in zijn levensonderhoud te voorzien was voor de 19de-eeuwse predikanten een eerder bijkomende reden en werd voornamelijk aangevoerd om bedelaars en luiards tot werken aan te zetten (9). Dit standpunt kan men samenvatten in de stelling dat het hoofddoel van de arbeid erin bestaat de hemel te verdienen.

(8) P.F. BROECKAERT, *Predikatie en arbeidersprobleem. Onderzoek naar de sociale opvattingen van de seculiere en reguliere clerus in Vlaanderen 1800-1914*, Mechelen, 1963, p. 192-193.

(9) *Idem.*

Welke arbeidsethiek brengen ons de 19de-eeuwse schoolboeken ? Het is een burgerlijke arbeidsmoraal, waarin de arbeid positief gewaardeerd wordt.

In geen enkel geraadpleegd leesboek werd het thema van de *arbeid als straf en boetmiddel voor de erfzonde* hernomen. De kinderen worden tot werklust en vlijt aangemaand met volgende argumenten : *arbeid bevordert de gezondheid, geeft vreugde en genot aan 't leven, behoedt voor verveling en voor armoede.*

De deugd vlijt of werklust wordt niet religieus gemotiveerd, op enkele schaarve vermeldingen na, dat het vlijtige kind Jezus' vriend is en door God bemind wordt. In de verklaring en rechtvaardiging van de sociale ongelijkheid, van de scherpe tegenstellingen tussen Rijk en Arm daarentegen, zal men wel veelvuldig van godsdienstige argumenten gebruik maken.

In de 19de-eeuwse leesboeken beslaat de arbeidsmoraal over de hele periode 1840-1914 ongeveer een tiende van de volledige gedragscode. Na godsdienstigheid en godsvrucht, die in het midden van de eeuw ca. 30% voor hun rekening nemen, om rond 1900 op ca. 10 à 15% terug te vallen, zijn werklust, vlijt of ijver onbetwistbaar de belangrijkste deugden.

Werklust beslaat 6 à 7% van de gedragscode, arbeidsvreugde 0,5%, volharding 0,5 tot 1,5% en het begrip "Time is Money" gemiddeld ook 1,5%. In de schoolcontext gezien, mag men hier nog een belangrijk deel van de deugd leergierigheid of leerzaamheid (gemiddeld ca. 7%) bijvoegen, vermits in de schoolboeken een vlijtig kind bij definitie een leerzaam kind is, dat graag naar school gaat en zich op deze wijze van jongaf gewent aan de arbeid.

Zo spelt een oude bedelaar de les aan een spijbelend jongetje in het bos : de bedelaar had vroeger ook de gewoonte de school te verzuimen, het werk werd hem "allengskens" onverdraaglijk en hij heeft nooit een ambacht kunnen leren "omdat ik van jongsaf de gewoonte van te werken had verloren. Gij ziet tot welken ellendigen toestand mijn luiaardij mij heeft gebracht. Mijn kind, ga naar school; gewen u aan den arbeid om later een braaf werkmans en de vreugd uwer familie te worden" (10).

(10) Hol 7(j) (1896), p. 5-6.

Rond het midden van de eeuw is de belangrijkste motivatie rond de deugd vlijt, dat arbeid tot welstand leidt en luiheid tot armoede. Vertikale sociale mobiliteit wordt uiteraard zelden alleen door hard werken verwezenlijkt. Spaarzaamheid, matigheid, volharding e.d. dragen elk hun steentje bij, en dan nog geeft meestal een erfenis of de gift van een weldadig man, als erkenning voor een deugzaam leven, de beslissende stoot tot een beduidende verhoging van de sociale status. Uitzonderingen hierop vormen de levensbeschrijvingen van burgerlijke helden zoals bv. Benjamin Franklin en Stephenson, die het wel uitsluitend dank zij hun morele kwaliteiten, hun begaafdheden en verworven kennis ver schoppen in de maatschappij.

Een andere uitzondering vindt men in volgend verhaaltje :

Een man roept op zijn sterfbed zijn drie zonen bij zich en vertelt dat er in de wijnberg, die hij als enige erfenis achterlaat een schat verborgen zit. Dadelijk na de begrafenis gaan de kinderen ijverig aan het graven, maar vruchteloos.

“Evenwel hadden zy den wynberg nu zo vlytig bewerkt dat hy het volgende jaar wel tweemaal zooveel vruchten opleverde als gewoonlyk. Zy hadden den grond ook nog nooit zo vlytig en zorgvuldig omgespit.”

Na enkele jaren waren ze allen rijk geworden, alleen door wat de wijnberg opgebracht had.

“De vlyt doet meerder nut dan 't goud aen hem die haer in waerde houdt.” (11)

In dit verhaaltje ligt het hoofdaccent op de idee dat arbeid waardevoller is dan geld of goed, een leuze waarvan dankbaar gebruik gemaakt wordt in de verrechtvaardiging van de maatschappelijke ongelijkheid.

In de periode 1840-1860 wordt vlijt in ongeveer de helft van de gevallen materieel beloond. Daarnaast betoogt men dat de arbeid behoedt tegen kwade hartstochten, verdriet en kwelling; arbeidzaamheid leert met overleg handelen, bevordert de eetlust en de gezondheid, verlengt het leven en geeft vreugde; een werkzaam man kan de dood zonder vrees tegemoet zien (12).

(11) Pie 9 (1841), p. 47-48. Ook opgenomen in Ro 3(j) (1891).

(12) Wo (1853), p. 57-58.

Luiheid leidt tot verveling :

“Zijt gij blij als ge stil zit en niets te doen hebt ?” vraagt de meester aan een leerling van het eerste klasje. “Neen, als ik stil zit en niets doe, dan ben ik niet blij, dan valt mij de tijd zeer lang. Ik werk graag en ik leer graag en daer-om ben ik niet blij als ik niets te doen heb” antwoordt het kind (13).

En dezelfde auteur legt de kinderen volgend versje in de mond :

Al teveel spelen
zou ons ras vervelen
eerst een lesje, dan een spel
zoo gaat alles wel (14).

Luiheid werkt ook op het humeur.

Een jongetje werd ziek, moest binnen blijven en had zin in niets.
“en wanneer ik ledig zat
kreeg ik bijster kwade nukken
wijn ik geen geduld meer had
’k zei in ’t eind — dat ledig wezen
kan toch nooit voordelig zijn” (15).
Als hij opnieuw begint zich bezig te houden en te lezen, voelt hij zich beter en zijn de ouders tevreden.

Een vlijtig kind wordt door zijn omgeving geprezen en bemind. Een lui kind wordt veracht en afgewezen.

Twee gedichtjes van Van Alphen die tot in de 20ste eeuw in talloze leesboekjes opgenomen werden, illustreren dit treffend :

De Naarstigheid

Des morgens lang te slapen,
te geeuwen en te gapen,
staat leelijk voor een kind.
Die altoos veel moet snappen,
En zotte taal wil klappen,
Ziet zelden zich bemind.

(13) Ol 3 (1844), p. 8.

(14) Idem, p. 24.

(15) Al (1845).

Zou ik mijn tijd besteden
Aan duizend nietigheden ?
'k Heb daar geen voordeel van.
Mijn lessen wil ik leeren,
Mijn meesters wil ik eeren,
Dan word ik haast een man. (16)

De Ledigheid

Nimmer moet ik ledig wezen;
Alles doen met lust en vlijt.
Bidden, leeren, schrijven, lezen,
Spelen, werken heeft zijn tijd.

Moeder-lief kan 't ook niet velen
Dat de tijd verwaarloosd wordt :
Lui zijn, zegt ze is tijd te stelen,
En ons leven is zoo kort ! (17)

Laat ons daarbij niet vergeten dat wie niet werkt, niet zal eten. In luilekkerland komt men slechts als men hard gewerkt heeft (18). En de krekkel, die de hele zomer gezongen heeft, klopt in de winter vruchteloos bij het miertje aan, dat ijverig voor een wintervoorraad gezorgd heeft (19).

Vanaf de jaren 1870-'80 worden de morele eigenschappen van de arbeid meer benadrukt dan de materiële gevolgen.

Het thema, *arbeid scheidt vreugde, voldoening, genoegen*, kortom, arbeid en vlijt zijn een bron van geluk, komt zowat 1 keer op 3 voor. Het gedichtje “Geburen” van J. Adriaensen is hiervan een mooie illustratie.

In het huis ter rechterhand,
Lief bestrooid met glinsterend zand,
Met die helderreine ruiten,
Waar een vinkje hangt te fluiten,
Waar een knaapje speelt en springt,
In dit huisje heet de man,
Vlugge Jan.

(16) Al (1845), p. 11.

(17) Idem, p. 15.

(18) Du 2 (1849).

(19) Ren (1843) en Bo 3 (1876).

In het huis ter linkerhand,
Met dien naakten kamerwand,
Met die grauwe, vergronde steenen,
Waar een kindje zit te weenen,
Waar een moeder klaagt en kucht,
Waar een vader zaagt en zucht,
Nu daar woont, — ge raadt het niet ?
Luie Piet (20).

In dit gedichtje vinden we nog twee thema's vermengd. Het thema luiheid leidt naar armoede, wordt uitgebreid tot : luiheid veroorzaakt, onder de vorm van armoede, droefheid en ongeluk in het huisgezin. In het huis van de vlijtige man wordt vreugde en geluk gesuggerd.

In het eveneens veel geciteerde gedicht van J.A.A. Goeverneur, "Wat geeft genot aan 't leven", wordt het thema, arbeid brengt vreugde en geluk, losgekoppeld van de idee welstand. Een fragment uit dit gedicht :

's Morgens tijdig op te staan
Moedig aan den gang te gaan
Lust en vlijt
Werkzaamheid
geeft genot aan 't leven (21).

De idee van arbeid als bron van geluk vindt men in deze periode onder talloze vormen terug :

- "de luitaard, die het werk ontziet, kan nimmer zich eens recht vermaken" (22);
- "wilt ge een gezond lichaam en een opgeruimd gemoed, bemint dan het werk" (23);
- "wie met vlijt zijn taak verricht
valt het alles even licht" (24);
- "als men arbeidt met vlijt en lust
dan smaakt het eten, dan smaakt de rust" (25).

(20) Ha 2 (1875), p. 38-39. Ook opgenomen in Ro 1 (1887).

(21) O.a. in Hol 8(j) (1896), p. 73.

(22) Dro (1874), p. 24, gedicht "De Luitaard".

(23) BO 4 (1877).

(24) Gedicht van Bouman, opgenomen in Hol 7(j) (1896).

(25) "Luilekkerland" van J.P. Heije, in Ka 8 (?1887).

In de leesboeken voor de hogere klassen worden herhaaldelijk, uitgebreider en theoretisch betogend, de verschillende voordelen van de arbeid naast elkaar gezet. Nog liever echter gaat men tekeer tegen de luiheid en haar rampzalige gevolgen. Hierbij grijpt men dikwijls terug naar bekende fabels en verhalen of naar mythen uit de klassieke oudheid.

Wanneer Hercules voor de tweesprong staat (de keuze tussen het Goed en het Kwaad) zegt de Deugd tot de Luiheid :

“Wat is uw genot dan toch ? Gij eet zonder honger, gij drinkt zonder dorst, gij slaapt zonder vermoeienis. Wat kunt gij in de wereld aanduiden dat door u als iets goeds of loffelijks tot stand kwam ? En uwe vrienden en volgelingen, wie zijn dat ? Onverstandigen en dwaazen; een vroolijk leven hebben ze toch maar een’ korten tijd; al spoedig worden ze zwak, ziekelijk en arm; ze zijn oud geworden vóór den tijd en sterven zonder dat iemand ze betreurt.”

Tot Hercules vervolgt ze :

“Gezondheid en reine vreugde is het deel van hen die mij volgen.” (26).

Dat arbeid de gezondheid bevordert, is ook een frekwent thema, soms geïllustreerd door het verhaaltje van de twee ploegijzers; het éne dat vaak door het paard getrokken wordt, blinkt; het andere, dat in de stal blijft, roest en wordt door de boer weggeworpen (27).

Vanaf 1870-'80 wordt ook de appreciatie van de omgeving voor het vlijtige kind meer benadrukt.

“Voor lanterfantten, luie guiten,
zal later elk zijn deur wel sluiten” (28).

Deze gedachte wordt ook dikwijls met de symbolen van het lopende en stilstaande water weergegeven, zoals in volgend gedichtje van Frans De Cort :

BEEK EN POEL

Hier een beekje zilverhel,
Slingrend tusschen bloemenranden —
Wie 't beschouwt, die vouwt de handen,
Zeggend : Och, wat is 't hier wel !

(26) Ha 2 (1875), p. 41-42.

(27) Mo 6 (1882) en Ro 2 (1887).

(28) “De school begint”, Dro (1874), p. 51.

Hoe zoo rustig
en zoo lustig
't Water kabbelend henenvliet.

Daar een stinkend, vuil moeras —
Zelfs de walgeliijkste puiten
Houden zich zorgvuldig buiten
Dezen modderigen plas !
En de wandlaar wendt, zoo straf
als de beenen
't hem verleen
zich van 't staande water af.

Wie gelijkt er nu den poel ?
Zeg mij, is het niet de vuilaard,
Zeg mij, is het niet de luiaard,
Zonder lust en plichtgevoel ?
En de beek, wie daarop trekt ?
Wel de knappe,
Frissche rappe,
Die der school tot roem verstrekt ! (29)

In zijn waardering voor het vlijtige kind verkiest men het hard werkende, wat dommere of nog minder begaafde kind boven het luiere, verstandige of oudere kind.

Moeder brengt uit de stad een kriekentaartje mee en belooft het aan het dochtertje dat 's avonds het grootste stuk zal gebreid hebben. Het jongste kind neemt dadelijk de breinaalden op, terwijl het oudere zusje overmoedig denkt dat ze eerst nog wat kan spelen en dan de achterstand wel zal inhalen, wat natuurlijk mislukt (30).

Hetzelfde thema vindt men terug in de welbekende fabel van de wedloop tussen de haas en de schildpad (31).

De laatste twee voorbeelden behandelen tevens het thema van de volharding, ook wel "aanhoudendheid" genoemd in de 19de-eeuwse teksten.

In de burgerlijke moraal is vlijt en werklust op zichzelf niet altijd meer voldoende. Een nieuwe waarde wordt ingeschakeld : de wilskracht. Typisch is het goochelen met de begrippen willen en kunnen.

(29) Opgenomen in Ja 4 (1875), p. 31-32 en in Ka 7 (?1886) en Hol 8(j) (1896).

(30) Hol 6(m) (1896), p. 68-69.

(31) O.a. in Ren (1843), Ha 2 (1875), Bo 5 (1877).

In “Ik kan niet betekent dikwerf, ik wil niet” houdt de onderwijzer aan Pieter, die dadelijk denkt dat de opgave voor hem te moeilijk is, volgende fabel voor. In een hete zomer, toen alle beken uitgedroogd waren, vond een spreeuw een fles voor de helft gevuld met water. Haar snavel was echter te kort om eruit te kunnen drinken. “Wat deed zij dan ? Denkt gij dat zij ook als Pieter zeide : het is te moeilijk, of mismoedig heenvloog ? Neen vriend, de spreeuw was slimmer. Zonder lang te aarzelen nam ze eenige steentjes en liet ze één voor één in de flesch vallen. Het water klom en de vogel kon weldra zijnen dorst lesschen” (32).

Het belang en de waarde die men hecht aan de karaktereigenschap wilskracht, komt in de twee gedichtjes van J.A. Droogenbroeck duidelijk naar voren. Het is een illustratie van de bekende spreuk : waar een wil is, is een weg.

IK KAN NIET

“Ik kan niet,” denkt de trage,
en daarom kan hij niet.
’t Is eens wat men gebiedt :
“Ik kan niet” denkt de trage
Hij zucht bij elke vrage
Wat heeft de bloed verdriet !
“Ik kan niet” denkt de trage,
— en daarom kan hij niet.

IK KAN WEL

“Ik kan wel” denkt de vlugge,
en daarom kan hij wel.
’t gaat alles goed en snel.
“Ik kan wel” denkt de vlugge,
Hij wijkt voor niets terugge.
Het werk is hem een spel :
“Ik kan wel” denkt de vlugge,
— en daarom kan hij wel (33).

Wanneer je iets aanpakt, moet je volharden; anders vervoeg je de twaalf stielen en de dertien ongelukken, blijf je arm en heb je het he-

(32) Ha 2 (1875), p. 15 en Bo 4 (1876), p. 54-55.

(33) O.a. in Hol 7(j) (1896), p. 100.

le leven lang bange zorgen (34).

Volharding is uiteraard ook één van de belangrijkste kwaliteiten van de voorbeeldige helden, zoals Columbus, Magelhaen, Lieven Bauwens, Franklin, Stephenson, Solvay e.a.

In de periode 1870-1914 staan in de leesboekjes de morele motieven centraal. Wat de deugd "werklust en vlijt" betreft, kwam het thema, *arbeid scheidt vreugde en brengt geluk* het meeste voor. Ook de boven behandelde thema's *volharding en wilskracht* horen in deze sfeer thuis. Verdere morele motieven die in verband met werklust en vlijt in de leesboeken voorkomen, zijn :

- het aanspreken van het eergevoel;
- het nuttigheidsbeginsel;
- plichtsbesef t.o.v. God;
- plichtsbesef t.o.v. de medemens, de samenleving.

Het *eergevoel* van de kinderen wordt aangesproken. Zo zal bv. een jongetje ijverig zijn best doen in de hoop later een goed werkman te worden (35).

Een topper van dit thema is het gedicht "Het vlasbloempje", van J.P. Heije, dat we in vijf leesboeken terugvonden (36). In de laatste twee versregels, die de moraalles bevatten, zien we hoe het eergevoel aan het nuttigheidsbeginsel gekoppeld wordt.

HET VLASBLOEMPJE

"Wat bloeit ge snel, wat welkt ge ras,
blauw bloemetje van 't groene vlas !
De zon rees pas ter middaghoogte;
Van morgen stondt ge in volle praal,
En nu reeds zijt ge dor en vaal,
En saamgeschrompeld van de droogte;
Kijk ! onbewimpeld zeg ik 't maar,
Als ik zoo'n aardig bloempje waar',
Dan bloeide ik vast het hele jaar !"

— Ja, dat is allerliefst bedacht,
Als men leeft voor pret en pracht,
En niet tot werken en tot winnen;
De mooie bloempjes die ge ziet,
Die zijn bij mij 't voornaamste niet...

(34) Ro 1 (1887).

(35) Ja 2 (1868).

(36) In Ha 2 (1875 + 1896), Ro 2 (1887), Su 5 (1888), Hol 7(j) (1896).

Ik maak de draadjes voor uw linnen
En oliezaden tot gerief...
En, als ik nu maar bloeien blijf,
Dan krijgt ge licht geen hemd aan 't lijf.

Wanneer de winter komt in 't land,
dan zult ge menige ijdele plant,
Vertreden op den mesthoop vinden;
Maar ik, al ben ik tweemaal dood,
Dan leef ik nog voor klein en groot,
want linnen wordt papier mēvrienden
Daarop leest ieder dan de leer :
Och bloei wat minder, werk wat meer...
“Van nut zijn is de kostlijkste eer !”

Werken is een plicht t.o.v. God, maar vooral t.o.v. de samenleving : elke mens heeft zijn taak in de maatschappij, elk maakt zich nuttig volgens zijn eigen stand.

Drie kinderen willen in het bos gaan spelen in plaats van naar school te gaan. Alle dieren waaraan ze vragen om met hen te spelen (de bij, de mier, het sijsje) hebben het echter te druk met hun eigen werk. De kinderen beseffen dat ieder wezen zijn plichten te vervullen heeft, en dat hun eigen plicht eruit bestaat ijverig te leren. Ze gaan dan ook braaf naar school (37).

Als overzicht geven we nog enkele “arbeidsregels” en moraliserende beschouwingen die de 19de-eeuwse arbeidsethiek grosso modo samenvatten.

Als arbeidsregels geeft Troch, wiens leesboek zowel in de gemeentescholen als in de parochiescholen van het bisdom Gent, alsook in de liberaal getinte stadsscholen van Antwerpen gebruikt werd, het volgende :

- gewen u vroeg aan nuttige bezigheden
- sta vroeg op, begin vroeg te werken
- stel niet uit tot morgen wat ge vandaag kunt doen
- werk als een redelijk mens, d.i., zie het werk als een voorbereiding op de eeuwigheid (38).

(37) Bo 5 (1877), p. 23-24.

(38) Tr 4 (1867), p. 166-167.

Uit verschillende leesboeken nog dit :

- "Werk regelmatig en zonder overspanning, zoo gij begeert dat uwe gewrichten in goeden staat blijven" (39);
- "Eerbiedig de zondagsrust".

Het maandagvieren daarentegen is de bron bij uitstek voor wangedrag en luiaardij en leidt tot de ellende van het huisgezin (40).

Het maandagvieren, het herbergbezoek e.d., zijn thema's voor de hoogste klassen en komen bijna uitsluitend voor in de leesboeken voor jongens. Er wordt vooral van ca. 1890 af de nadruk op gelegd. De grote stakingen van de tachtiger jaren kunnen hier niet vreemd aan zijn. In "Bemin den arbeid" somt Troch de belangrijkste voordelen op van een vlijtig leven :

"Wie lang en gelukkig leven wil, moet wakker arbeiden. Arbeid kruidt den maaltijd, bevordert den slaap, beloont met gezondheid, beschut voor verveling, bewaart voor dwaasheden en geeft blijden moed. Voor den ledigganger zijn de dagen immers te lang, voor den vlijtigen dikwijls te kort.

Arbeid verhoogt en vermeerdert de aardsche vermaken; hij maakt ook sterk, zo sterk dat men veel verdragen kan en matige hindernissen niet telt.

Arbeid geeft brood en verwerft ons, als we daarbij een goed inzicht hebben, achting, liefde en vertrouwen bij de menschen en, wat boven alles gaat den bijval Gods." (41).

Hierop volgt nog een aantal spreuken :

- het gebrek klopt wel soms den vlijtige aan het venster, het komt hem toch zelden aan huis.
- de luiheid gaat zoo langzaam dat de armoede ze weldra inhaalt (B. Franklin).
- een gebruikte sleutel is immer blank.
- weren in de hand staat deftiger dan een gouden ring aan den vinger (42).

(39) Hol 5(m) (1871), p. 29.

(40) Bo 3 (1871).

(41) Tr 4 (1867), p. 170-171.

(42) Idem, p. 171.

Sterk met de deugd “werkklust” verbonden is het thema “time is money”.

“Tijd”, zo schrijft Robyns, “is het kostbaarste aller goederen” (43). Er werden in dit artikel al verschillende voorbeelden aangehaald, zoals de uitspraak van de moeder in het reeds geciteerde gedicht van Van Alphen “De Ledigheid” (“Luiheid is tijd stelen...”). Dit typisch burgerlijke principe wordt in de leesboekjes rond 1840 al met nadruk gepropageerd, meer zelfs dan in de latere periode.

Te lang slapen is een zeer grote ondeugd met zware gevolgen :

Kleine Sigismond “sliep niet enkel van den avond tot den morgen maar nog de dry vierden van den dag daerby. Hy sliep in de school, hy sliep tehuis...”

Hij wordt vadsig en slaperig, onverschillig voor alles wat hem omringt, vuil en slordig op zijn kleren. Hij rekent steeds in alles op andere mensen. Ongelukkig voor hem sterven zijn ouders vroeg. Zijn kleine erfdeel is vlug verteerd en daar hij nooit de moed had om een stiel te leren, moet hij zich op het platteland als veehoeder verhuuren. Bij zijn werk valt hij echter in slaap en een wolf komt de schaapjes verslinden; een andere dag laat hij zich door de nacht verrassen en enkele schapen ontbreken. Sigismond wordt ontslagen.

“Hy leefde nog eenigen tyd van de openbare weldadigheid en vond één droevig einde... De luiheid is één van de zeven hoofdzonden en als men er zich aen gewend (sic), moet men er zich ook op verwachten vroeg of laet, van God en de menschen verlaten te worden” (44).

Van lang slapen word je ziek (45); je wordt nooit een werkzaam man en je zult in je latere leven ongelukkig en arm zijn (46). Wie te lang slaapt, komt te laat op school, profiteert maar half van de lessen, blijft dom en kan zich later niet zelf behelpen. Daarmee benadeelt hij dikwijls niet alleen zichzelf maar ook zijn onmiddellijke omgeving.

De jongen, die zijn jeugd besteed heeft aan spelen en luieren, in plaats van aan leren, is onmachtig om zijn moeder te helpen na het onverwachte overlijden van de vader : hij heeft immers niets geleerd (47).

(43) RO 1.

(44) Le (1863), p. 46-47.

(45) Ol 3 (1844).

(46) O.a. in Gy 2 (1848), Co 5 (1843), Lj (1843).

(47) Lj (1843).

In een ander leesboekje wordt deze burgerlijke deugd met godsdienstige motiveringen kracht bijgezet : een jongetje komt te laat op school, mist het gebed en blijft bijgevolg verstoken van de hulp van de Heilige Geest (48).

Verder is men ook aan de maatschappij verplicht zijn jeugd goed te besteden, zodat men in zijn oude dag voor zichzelf kan zorgen (49).

Naast "de morgenstond heeft goud in de mond" wordt een ander leitmotiv uitvoerig uitgewerkt, met name "stel niet uit tot morgen wat ge heden doen kunt". Verloren tijd is immers nooit in te halen. Van Hauwaert rekende uit dat 1 à 2 onnuttig bestede uren per dag 912 verloren dagen in het leven betekenen (50). Uitstel kan verstrekkende gevolgen hebben. Een boer die het zaaïen van dag tot dag uitstelt, oogst niets (51). In een ander verhaaltje verzuimt een meisje de eieren van rupsen van de jonge koolplantjes te halen, zodat deze volledig door de larven vernield worden (52).

"Time is money", volharding en wilskracht, vlijtig leren en hard werken zijn de belangrijkste componenten van de burgerlijke arbeidsmoraal. Tot hiertoe hebben we nagegaan op welke wijze en met welke argumentatie deze morele principes werden aangeleerd. Tot besluit willen we enkele voorbeelden geven van de functies die aan die arbeidsmoraal toebedacht werden in het burgerlijke maatschappijbeeld. We denken meer bepaald aan de rol die aan *arbeid* toebedeeld werd in de verklaring en de verrechtvaardiging van de sociale ongelijkheid.

Arbeid is ook in de vroegste schoolboekjes duidelijk niet meer de plicht van de armen alleen, maar van alle burgers, ook van de rijken. Men rekent nog enigszins af met de luie adel.

Wanneer Karel de Grote een school bezoekt prijst hij de ijverige arme leerlingen en stelt hen aan de ridderkinderen, "vol yden trots en zonder vlyt", tot voorbeeld. Niet de afkomst, maar kennis en deugd geven toegang tot een ambt aan Karels hof (53).

(48) Ste 3 (1842), p. 5.

(49) Mo 5 (1862 + 1882).

(50) Ha 2 (1875), p. 38.

(51) Hol 8(j) (1896), p. 37-38.

(52) Dr 2 (1883); Su 3 (1888); Hol 7(j) (1896).

(53) Du 1 (1849); Ha 1 (1864); Ha 2 (1875 + 1896); Bo 5 (1877).

De adel, zeer weinig in de leesboekjes vertegenwoordigd, wordt wel meer voorgesteld als lui, verkwistend en decadent (54).

Vrij dikwijls wordt ook een arm, vlijtig kind uitgespeeld tegen een rijk, lui kind.

Een rijke boer voedt Christoffel, het kind van een arme dorser, samen op met Maurits, zijn eigen zoon en zendt het kosteloos naar school. Maurits is lui op school, zoekt ook op volwassen leeftijd alleen vermaken en verwaarloost de hoeve totdat de vader van verdriet sterft.

Al vlug door schulden beladen, moet het eigendom openbaar verkocht worden. Een naburig edelman koopt het goed en Christoffel, die als rentmeester "door vlyt en spaerzaamheid iets verkregen had", neemt het in pacht. De opbrengst van de verkoop was onvoldoende om Maurits' schulden te betalen "en hy zoude dus landlooper geworden zyn, indien Christoffel, uit dankbaerheid en medelyden hem niet aengenomen en eene vrye woning en den vryen kost gegeven had." (55).

Niet alleen voor de armen is het noodzakelijk een ambacht te kennen, ook voor de rijken is het wenselijk iets nuttigs geleerd te hebben. Fortuna is immers wispelturig.

Een arme landman verleent gastvrijheid aan een vreemdeling. Wanneer deze laatste zich verontschuldigt niets te kunnen betalen, ontspint zich volgend gesprek :

"Daer wordt u immers niets gevraegd, zegde Philip.

"Ach !", hernam de vreemdeling; "ik was ryk voorheen, maer thans ben ik arm, en weet niet, wat ik beginnen zal om my te onderhouden."

"Hoe ? zyt gy dan gebrekkig !" vroeg Philip.

"God dank ! neen," was het antwoord; "er scheelt my niets.

"Wat ?" hernam Philip "gy kunt u van uwe armen en beenen goed bedienen, en gy klaegt zoo ! Wel man, dan hoeft gy immers niet te vreezen om van honger te sterven ! Ontbreekt het u aen werk ? blijf dan hier, en help my het land te bebouwen; ik verzeker u, gy zult u er goed by bevinden; gy zult genoeg verdienen om ervan te leven, en daerenboven gezond en sterk worden."

"Helaes !" zuchtte de vreemdeling, "in eenen stand geboren en opgevoed, waerin de overvloed my omringde, en voor al myne behoeften

(54) Pie 8 (1842), p. 89-91.

(55) Gy 2 (1848), p. 52-54.

door vreemden gezorgd werd, geloofde ik, dat de rykdom, die my te beurt gevallen was, al myn leven duren zou; ik leerde daerom niets; thans ben ik arm; alles heb ik verloren en werken kan ik niet !”

“Dat is zeer erg !”, zegde Philip met verontwaardiging : “Nu verwonder ik my in het geheel niet, dat gy gevaer loopt om van honger te sterven. Gy wist toch wel dat de fortuin ongestadig is, en u ter eeniger tyd den rug kon keeren. Maer het is nog tyd, blyf maer hier en dan zult gy wel leeren werken; gy zult daerby dan spoedig de waerheid ondervinden van de spreuk die zegt, dat de arbeid alleen gelukkig maekt. De arbeidzaeme man vindt het ware geluk des levens; maer den lediglooper is voor zich zelve onnut, en voor anderen, daerenboven, een lastig schepsel op deze wereld.” (56).

Arbeid is belangrijker dan geld. Dat ondervond ook de jonge heer Van den Berg die in zijn jeugd als tijdverdrijf bij zijn buurman, de nagelmaker, spijkers leerde vervaardigen. Wanneer hij later door ongelukkige beursspeculaties al zijn bezittingen verloor en als arme zwerver in een veraf gelegen dorp belandde, herinnerde hij zich zijn verworven kennis en slaagde erin met het spijkermaken aan de kost te komen.

“Het is toch goed, zeide hij dikwijls, dat men iets, al is het maer een schoenspijker, kan maken. Deze kunst is mij thans van meer nut dan mijn landgoed, dat ik voor geen vijftig duizend frank zou verkocht hebben.” (57).

Naast de stellingen, dat arbeid meer tot eer strekt dan bezit en dat arbeid belangrijker en nuttiger is voor de mens dan geld, worden alle voordelen die men aan de arbeid toekent (gezondheid, goede eetlust, rustige en vaste slaap bevorderend, enz...), integraal overgedragen op het leven van de arbeider. De arbeider wordt als vertegenwoordiger van de lagere bevolgingsklassen genomen. Wanneer hij vlijtig werkt en daarbij nog de spaarzaamheid, het vooruitzicht, de reinheid en vooral de tevredenheid beoefent, dan kan hij in zijn eigen stand een zekere welstand bereiken en is zijn lot bijna benijdenswaardig voor de rijke. Deze laatste mist immers de weldadige invloed die de geregelde manuele arbeid op de gezondheid uitoefent. Daarbij

(56) Pie 8 (1841), p. 98-99.

(57) Ha 2 (1875), p. 16-17. Ook in Ha 2 (1896).

heeft hij ook zorgen die de arme niet kent (58). “Hoe meer schatten men verwerft, hoe meer zorgen men zal hebben” (59).

Men kan besluiten dat de arbeidsmoraal een essentieel deel van het 19de-eeuwse burgerlijke normen- en waardenstelsel vormt. Verschillende belangrijke morele principes sluiten er nauw op aan : spaarzaamheid, vooruitzicht, reinheid, orde en hygiëne, maar ook tevredenheid met het lot en eerbied voor de eigendom.

Al deze socio-morele eigenschappen worden in de leesboeken dikwijls in de arbeidsethiek verwerkt en vormen samen het beeld van de voorbeeldige arbeider, die een beperkte welstand, maar vooral een vredig en gelukkig huisgezin kan verwezenlijken.

Ten slotte zij nogmaals gewezen op de kapitale rol die de arbeidsmoraal speelt in het bevestigen van de bestaande maatschappelijke orde. De hele thematiek staat treffend geformuleerd in volgend gedicht (60) :

WERKMANS LIED

Ik ben geen vorst, geen held op aard;
Ik draag noch kroon, noch helm, noch zwaard;
De vleiërs blijven ver van mij;
De kwellende afgunst laat mij vrij.
Ik ben een kloeke werkman.

Geene eerezucht foltert mijn hart;
Mij baart eens anders roem geen smart;
Verstak mij 't lot van geld en goed,
Ik heb gezondheid, kracht en moed.
Ik ben een kloeke werkman.

Toch zie ik fier de wereld in,
En toon met trots mijn huisgezin,
Waar zindlijkheid het oog bekoort,
Geen kwade drift de kalmte stoort.
Ik ben een kloeke werkman.

Een vrouw, aan spaarzaamheid gewoon,
Vermeert door wijs bestuur mijn loon;
Zij steunt mijn moed, verzacht mijn leed,
Als ongeval mijn huis betreedt.
Ik ben een kloeke werkman.

(58) Pie 9 (1842), p. 31; Mo 5 (1882), p. 100-101.

(59) Ol 3 (1844), p. 14.

(60) Hol 8(j) (1896), p. 69.

Mijn kindren zijn mijn zoetste vreugd;
Die groeien op in eer en deugd,
Vereedlen zich door onderricht,
En leerden 's burgers recht en plicht
Ik ben een kloeke werkman.

Als werker noemt men mij bekwaam;
Als mensch bewaar ik mijn goede naam;
Den rechten weg verlaat ik niet;
Ik doe wat billikheid gebiedt.
Ik ben een kloeke werkman.

Heil zij den braven arbeidsman,
Dien woelgeest niet bekruipen kan,
Die t welzijn door den mensch bejaagd,
Aan eigen vlijt en zielskracht vraagt !
Ik ben een kloeke werkman.

W. KNIBBELER

BIJLAGE 1 :

LEESLES DE EIGENDOM

Als gij door vlijt een boek als prijs verdiend hebt, wat zoudt gij dan zeggen indien een minder werkzaam kind, dat zijnen tijd met spelen doorbrengt, terwijl gij studeert, u dit boek afname, en het voor zich wilde behouden ? Gij zoudt gewis zeggen, dat het geen recht op dit boek heeft, daar het niets gedaan heeft om ditzelve te verdienen.

Hetgeen met uw prijsboek gebeurt, geschiedt ook in de wereld. De werkzame verwerft goederen, welke de luiaard niet erlangt; en deze goederen zijn als het ware een prijs, dien de samenleving uitreikt. Trouwens, deze prijs, deze belooning is het, wat men "eigendom" noemt. Gij begrijpt dat de belooning moet toebehooren aan hem, die ze verdiend heeft.

Alles wat de mensch zich door zijnen arbeid verschafft, het dagloon van den werkman, de oogst van den landbouwer, de winst van den handelaar, de jaarwedde van den beambte, dat alles is eigendom. De eenen verteeren hunnen eigendom, zij besteden hem aan hunne noodwendigheden of vermaken; anderen verteeren er slechts een deel van, en ontzeggen zich genietingen; zij sparen. Het is klaar dat de eigendom, omdat hij vandaag niet verteerd is, daarom niet minder morgen den eigendom blijft van hem, die denzelfden verworven heeft.

Het is een groote voldoening voor het meestedeel der menschen iets na hunnen dood aan hunne kinderen te laten; hierdoor verkrijgen deze een recht, dat zij wel niet aan hun eigen arbeid verschuldigd zijn, maar zij ontvangen nochtans geene belooning zonder werk; het is hun vader die voor hen gespaard heeft; hij heeft hun zijne rechten overgelaten; en daar hij met zijnen eigendom doen kan wat hij wil, behoort hetgeen de kinderen erven, hun wezenlijk toe.

Een bewijs dat de overzetting des eigendoms van den vader op de kinderen geene schade, maar een voordeel voor de samenleving daarstelt, is, dat anders heel waarschijnlijk niemand meer zou willen werken, zoodra hij bekomen hadde, wat tot zijn onderhoud noodig is. Ook zou de ophooping der kapitalen, in den regel zoo nuttig voor 't algemeen, zelden plaats hebben, en de maatschappij zou beroofd zijn van het voordeel om in één hand de voortbrengselen der werkzaamheid en der besparingen van verscheidene geslachten vereenigd te zien (61).

(61) Ro 3(j) (1891), p. 258-259.

BIJLAGE 2 :

LIJST VAN GECITEERDE LEESBOEKEN

- AL H. VAN ALPHEN, *Kleine gedichten voor kinderen. Ten gebryke der schoolen van Belgien, Maaseik, 1845. (oorspronkelijke Nederlandse uitgave : Utrecht, 1787).*
- Bo 3 J. BOUCHERY, *Sneeuwlokjes. Derde leesboek voor lagere en middelbare scholen, Antwerpen, 1876 (14e druk in 1895).*
- Bo 4 J. BOUCHERY, *Rozeknopjes. Vierde leesboek voor lagere en middelbare scholen, Antwerpen, 1877.*
- Bo 5 J. BOUCHERY, *Bloemenkrans. Vijfde leesboek voor lagere en middelbare scholen, Antwerpen, 1877.*
- Co 5 J.B. COURTMANS, *Eerste oefeningen in het lezen, bepaeldelyk ingerigt om aen kinderen in korten tyd het lezen te leeren. Laegste klasse V, Gent, 1843.*
- Dr 2 L.F. DRIES, *Lezen en verstaan. Eerste leesonderricht in schrijven, lezen en spellen in overeenkomst met het programma van 20 juli 1880. 2e deel, Brussel, 1883.*
- Dro J.A. VAN DROOGENBROECK, *Dit zijn zonnestrallen. Gedichten voor onze Vlaamsche jeugd, Brussel, 1874 (3e dr.).*
- Du 1 P. VAN DUYSE, *Gedichtjes voor kindren, Gent, 1849.*
- Du 2 P. VAN DUYSE, *Nieuwe kindergedichtjes. Versjes, fabelen, zangstukken, zedespreuken en sprookjes, Gent, 1849.*
- Gy 2 C.L. GYSELINCK, *De vriend der scholieren of de verteller van den jeugdigen leeftyd ten gebryke der Roomsche-Catholyke Scholen; met wethundige aentekeningen, geplaatst onder elke vertelling waer die toepasselyk zijn. Tweede deel, inhoudende vertellingen ter bevordering van goede zeden en ter opscherping van het verstand (Middelbare klas), Gent, 1848.*
- Ha 1 P. VAN HAUWAERT, *Nuttige lezingen voor de jeugd. Naer goede bronnen bewerkt, Gent, 1864.*
- Ha 2 P. VAN HAUWAERT, *Lezingen voor de jeugd ten dienste der hoogste klasse onzer lagere en middelbare scholen, 6e verbeterde uitgave, Brussel, 1875 (11e sterk gewijzigde druk in 1896).*
- Hol 5 B. VAN HOLLEBEKE, *Vijfde leesboek voor lagere jongensscholen, Namen, 1871.*

“Maatschappelijke vorming” via het leesonderwijs

- Hol 5(m) B. VAN HOLLEBEKE, *Vijfde leesboek voor lagere meisjesscholen*, Namen, 1871.
- Hol 6(m) B. VAN HOLLEBEKE, *Lagere meisjesscholen. Nieuwe leeslessen met prentjes*, Namen, 1886. (Lagere afdeling).
- Hol 7(j) B. VAN HOLLEBEKE, *Nieuwe leeslessen met prentjes. Middelbare afdeling*, Namen, 1896. (Voor jongensscholen).
- Hol 8(j) Idem, *hoogere afdeling*, Namen, 1896.
- Ja 2 J.F. JACOBS, *De planten*, Laagste klas nr. 2, Brussel, 1865.
- Ja 4 J.F. JACOBS, *Verschijselen der natuur. Leesboek der lagere school*, Brussel, 1875.
- Ka 5 H. VAN KALKEN, *Nederlandsch leesboek voor lagere en middelbare scholen. Leesboek A*, Brussel, (1886 ?).
- Ka 6 Idem, *leesboek B*, Brussel, (1886 ?).
- Ka 8 Idem, *Nieuwe reeks, A*, Brussel (1887 ?).
- Le A. LEROY, *De kindervriend, Leesboek*, Mechelen, 1863.
- Lj *Leesboek voor de jeugd*, Mechelen, 1843.
- Mo 5 B. MORTIER, *Leesstelsel naar de Methodeleer van de Eerw. Heer Ph. De Coster*, Tweede deel; middelste klas, Brussel, 1862 (16e, sterk gewijzigde uitgave in 1880).
- Mo 6 Idem, *derde deel*, middelste klas, Brussel, 1862 (15e sterk gewijzigde uitgave in 1882).
- OI 3 OLINGER (Abt), *Derde leesboek ten gebuik der lagere scholen*, Brussel, 1844.
- Pie 8 J. PIETERSZ, *Tweede leesboek voor de middelste klasse eener lagere school*, Mechelen, 1841.
- Pie 9 J. PIETERSZ, *Eerste leesboek voor de hoogste klasse eener lagere school, in dicht en on dicht bijeenverzameld*, Mechelen, 1841.
- Ren P.J. RENIER, *Fabelen*, Kortrijk, 1845.
- Ro 1 F.A. ROBYNS, *Nieuw leesboek voor de volksscholen, naar den regelmatig gang der aanschouwing ingericht en met menigvuldige houtgravuren versierd*, Eerste deel, Luik, 1887 (nieuwe druk).
- Ro 2 Idem, *tweede deel*, Luik, 1887 (nieuwe druk).
- Ro 3(j) Idem, *derde deel voor jongensscholen*, Luik, 1891 (nieuwe uitgave).
- Ste 3 B. VAN DEN STEENE, *Derde leesboek ten gebuik van Rooms-katholieke scholen*, Sint-Niklaas (1842).

Hilde COECKELBERGHS

- Su 3 E. SUY en A. VAN OVERBEKE, *Klein leesboek voor lagere scholen*, 2e deeltje Middelklas, Gent, 1888.
- Su 5 Idem, 5e deeltje Middelklas, Gent, 1888.
- Tr 4 P. TROCH, *Leesboek voor volksscholen*, Derde deel, Lier, 1867.
- Wo J. WOLFF, *Mengelwerksken. Meestendeels overgenomen uyt het Leesboek over belangryke onderwerpen voor kinderen*, Mechelen, 1853.

LA "FORMATION SOCIALE" PAR
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE
DANS LES ECOLES POPULAIRES
DU XIXe SIECLE

par

Hilde COECKELBERGHS

RESUME

Cet article est une approche de l'enseignement populaire au 19ième siècle. La question posée est la suivante : quelle fut la connaissance jugée indispensable à l'intégration de l'enfant dans la société en voie d'industrialisation ?

Le commentaire de la "connaissance des faits" que l'on trouve exposée dans les livres de lecture est bref : nature, présentation, évolution au cours de la période étudiée (1840-1914). Le graphique illustre l'importance attribuée respectivement à la "connaissance des faits" et à l'enseignement de la morale dans le livre de lecture.

L'objet principal de cette étude est l'examen du code moral, du système des normes et des valeurs que le livre de lecture propose à ses lecteurs. Le thème majeur est celui de l'Ethique du Travail.

A l'opposé des sermons dominicaux du 19ième siècle, qui présentent le travail comme l'expiation du péché originel, les livres scolaires contiennent une éthique essentiellement bourgeoise, évaluant le travail de façon positive. L'assiduité des enfants est stimulé par des arguments tels que : le travail, source de santé et de joie de vivre, garantie contre l'ennui et la pauvreté.

Vers le milieu du siècle, l'accent est mis sur l'idée du travail, comme source de prospérité, et de la paresse entraînant l'indigence. Cependant, la mobilité sociale verticale ne se réalise que rarement grâce à la seule vertu du labeur assidu. L'homme vertueux se distingue par une série de qualités : économie, sobriété, persévérance, piété, propreté, etc... Il sera récompensé par la générosité de quelque riche, qui fera de lui son héritier ou qui l'accueillera au sein de sa famille.

RESUME — SUMMARY

A partir de 1870-1880 les vertus morales prévaudront sur les effets matériels du travail. La joie, le plaisir, la satisfaction, voilà les récompenses du travail, qui devient ainsi source de bonheur. D'abord ce thème se rallie à celui de la prospérité. A partir de 1880-1890 environ, le plaisir abstrait, que crée le travail, devient entité. Ainsi l'enfant zélé est récompensé par l'appréciation de son entourage.

L'éthique bourgeoise ne demande pas seulement zèle et assiduité. Elle introduit une nouvelle valeur : la volonté, la persévérance. De là les adages : "qui veut, peut" et "je ne peux pas" égale "je ne veux pas".

Afin de stimuler l'ardeur, les livres de lecture prônent le sentiment de l'honneur, le principe de l'utilité, le sentiment du devoir envers Dieux et envers la société.

Enfin il y a le thème : le temps c'est de l'argent, thème qui réunit deux idées : — à qui se lève matin, Dieu aide et prête la main; — ne remets pas à demain ce que tu peux faire aujourd'hui.

Par l'éthique du travail on explique et on justifie l'inégalité sociale.

Il est du devoir de tous les citoyens, qu'ils soient riches ou pauvres, de travailler et d'apprendre un métier. En effet, Dame Fortune peut se montrer bien capricieuse. Ci et là la noblesse paresseuse n'échappe pas à la réprobation.

Le travail apporte à l'homme plus de bénéfices que l'argent ou les biens. Le riche ne jouit pas de l'influence bénéfique sur la santé d'un travail manuel régulier, et les soucis que lui causent ses biens, soucis inconnus au pauvre, le tracasent continuellement. Grâce à de nombreuses qualités socio-morales, telles le zèle, l'économie, la prévoyance, la sobriété, la propreté, l'ordre et l'hygiène, mais aussi par ce qu'il se contente de son sort, l'ouvrier est à même de se réaliser une certaine aisance à l'intérieur de sa classe. Par-dessus tout il jouira d'une vie familiale paisible et heureuse.

Cette éthique du travail avait pour but de consacrer l'ordre social établi.

"SOCIAL TRAINING" THROUGH READING-LESSONS IN THE 19th CENTURY ELEMENTARY SCHOOL

by

Hilde COECKELBERGHS

SUMMARY

This article contains an analysis of the content of the 19th-century reading-lessons as an answer to the question : "what knowledge was considered indispensable for the child's integration into the slowly industrializing society?"

The factual knowledge dealt with in the Dutch readers is briefly discussed (nature, way of presentation and their evolution) for the period between 1840 and 1914. The importance attached to factual knowledge and moral education

respectively is shown in the diagram included.

In this investigation the greatest attention is devoted to the ethics, to the system of norms and values taught by the reading-book. In this connection the theme of labour-ethics is discussed in detail.

As opposed to the 19th-century Sunday-sermons in which labour is mainly viewed as a penance for the original sin, the textbooks contain civil labour-ethics in which labour is evaluated positively. The principal arguments with which the children are stimulated to diligence and zest for work are : labour is beneficial to health, gives joy and pleasure to life, protects from boredom and poverty.

About the middle of the century the emphasis is on the theme : labour leads to prosperity and laziness to poverty. However, vertical social mobility is very seldom realized through hard work only. Thanks to a full range of qualities (thrift, sobriety, tenacity, piety, cleanness, etc...) the virtuous man is mostly noticed by a generous wealthy man who provides for him in his will or adopts him into his family.

From the years 1870-80 on the moral qualities of labour are more emphasized than the material consequences. Labour creates joy, pleasure and satisfaction, in a word labour is a source of happiness.

In a first stage this theme is still associated with the idea of prosperity. From about 1880-90 on the sheer joy of labour is viewed more and more as something independent.

Furthermore, an industrious child is rewarded, among other things, by the appreciation of his environment (parents, schoolteacher).

In civil ethics diligence and zest for work are of themselves not always sufficient. Another value is being inserted : will-power, perseverance : "where there's a will, there's a way"; "I can't" often means "I won't". Other moral motives used in connection with zest for work and diligence in the reading-books are : an appeal to the sense of honour, the principle of utility, the sense of duty to God and to society.

A last theme in labour-ethics : "Time is money". Here two main ideas must be mentioned : "early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise" and "delays are dangerous".

Labour-ethics are used in the explanation and the justification of social inequality.

Labour is the duty of all citizens, both the rich and the poor, and for the two groups it is necessary to have learned a trade. Fortune is indeed a fickle lady. Here and there the lazy noblemen are made a butt of.

For man labour is more important and useful than money or property.

The rich man must do without the salutary influence of regular manual labour on his health and, moreover, has worries resulting from his property, which are unknown to the poor man. Thanks to a series of social-moral qualities such as zest for work, thrift, foresight, sobriety, cleanness, order and hygiene, but also contentedness with his lot and respect for property the labourer can realize a limited prosperity within his standing, but especially he can live a quiet and happy family-life.

These labour-ethics were to consolidate the existing social order.