

# ***De historiografie van het Belgische kleuteronderwijs nader bekeken\****

-----  
Marc DEPAEPE en Frank SIMON

## **INLEIDING**

In het kader van een ruimer opgezet onderzoek naar de geschiedenis van het Belgische basisonderwijs verscheen in 1988 een bibliografie, waaraan Jacques Lory zijn medewerking verleende<sup>1</sup>. In verband met de geschiedenis van het kleuteronderwijs vermeldt deze bibliografie slechts zestien bijdragen van algemene aard<sup>2</sup>. Zes ervan betreffen onuitgegeven licentie-verhandelingen. Op twee oubollige overzichten na, behelst de rest artikel(tje)s in tijdschriften en gedenkboeken, meestal gebaseerd op die verhandelingen, terwijl anderen nauwelijks op het predicaat

---

\* Een min of meer gelijkaardige versie van dit artikel verschijnt in het Frans : MARC DEPAEPE & FRANK SIMON, « Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie », in *Histoire de l'éducation*, nr. 77, 1999, een themanummer van JEAN-NOËL LUC (dir.), *L'éducation préélémentaire aux XIXe et XXe siècles*. De redactie verleende ons evenwel geen toelating om de tekst ook hier in het Frans te publiceren ; vandaar de Nederlandse herbewerking.

1. MAURITS DE VROEDE, JACQUES LORY, FRANK SIMON e.a., *Bibliografie van de geschiedenis van het voorschools, lager, normaal- en buitengewoon onderwijs in België 1774-1986/Bibliographie de l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique 1774-1986*, Leuven, 1988.

2. *Idem*, p. 44-45. Bijdragen van lokale aard worden bij de zgn. lokale of regionale studies vermeld.

« wetenschappelijk » aanspraak kunnen maken. Wie vandaag de dag over de geschiedenis van het kleuteronderwijs in België wil schrijven, is nog altijd op die vrij magere oogst aangewezen, die intussen wel met een aantal nieuwe studies werd aangevuld, alweer echter in hoofdzaak niet-gepubliceerde verhandelingen<sup>3</sup> en daarvan afgeleide producten.

In onderhavige bijdrage trekken wij, voornamelijk aan de hand van de bestaande literatuur, eerst en vooral de diverse fasen na in de ontwikkeling van het Belgische kleuteronderwijs. Deze vallen samen met het conceptuele onderscheid dat men heeft aangebracht inzake de pedagogische finaliteit van de kleuterschool. Tegelijk pogen we echter, bij wijze van oefening, door de historisch-pedagogische overleving heen te kijken naar het discours dat die ontwikkeling schraagt — een historiografische aanpak die, ook in het buitenland, nog maar zelden voorkomt<sup>4</sup>. Met onder meer de publicatie van Jean-Noël Luc<sup>5</sup> als richtsnoer willen we meer bepaald, op basis van nog verder te exploreren bronnenmateriaal, de modernistische én melioristische interpretatie doorprikken. Zulk een interpretatie werd in België vooral vanaf de jaren zestig aan de ontwikkeling van het kleuteronderwijs gegeven. Onzes inziens vloeide ze uit een niet altijd even afstandelijke omgang met de bronnen voort. Onderzoekers namen immers gemakkelijk, en naar ons gevoel al te gemakkelijk, het discours van de tijdgenoten in de mond, als zou het kleuteronderwijs van in de eerste helft van de negentiende eeuw het voorwerp zijn geweest van constante verbetering. Illustratief in dat opzicht zijn overigens de onderzoeksvragen die men zich in die traditionele succes-stories niet of nauwelijks heeft gesteld.

In tweede instantie proberen we aan de hand van de externe, zeg maar maatschappelijke ontwikkeling van het kleuteronderwijs te verklaren waarom dat vooruitgangsgedanken zo populair is geworden. Daarbij hebben we achtereenvolgens oog voor de

---

3. Bijvoorbeeld de aan de KU Leuven gemaakte licentieverhandelingen van M. ALLEGAERT (1989), F. SPINNEWYN (1989), D. GEUTJENS (1989), K. BOSMANS (1991) en I. ADRIAENSSENS (1997) onder leiding van M. Depaepe enerzijds en de aan de U Gent gemaakte licentieverhandeling van C. HENS (1994) onder leiding van F. Simon anderzijds. Wij hebben dit materiaal ten dele in paragraaf 4 van onderhavig artikel verwerkt.

4. Zie bijvoorbeeld LILLY E. CLERKX, *Moeders, kinderen en kinderopvang*, Nijmegen, 1981.

5. JEAN-NOËL LUC, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, 1997.

legislatieve en institutionele ontwikkeling van de sector. Alles bij elkaar had de kwantitatieve vooruitgang van het kleuteronderwijs, zeker tot in de jaren zeventig van deze eeuw, veel weg van een pedagogische triomf. Niettemin kan op basis van een hernieuwde lezing van de interne, pedagogisch-didactische ontwikkeling worden besloten dat de historische continuïteit in het kleuteronderwijs zeer groot is geweest, wat het gefaseerde omslagdenken in termen van pedagogische verbetering zometeen problematiseert dan toch in sterke mate nuanceert. Zulks wordt aangetoond in de laatste paragraaf. Daarin wordt het verband gelegd met het ruimere interpretatiekader van de pedagogisering dat pas recentelijk in de pedagogische historiografie tot ontwikkeling is gekomen<sup>6</sup> en vermoedelijk ook van toepassing is op de geschiedenis van het basisonderwijs in zijn geheel<sup>7</sup>.

## CONCEPTUELE ONTWIKKELING

### Van « matressenschooltjes » naar « bewaarscholen »

Traditioneel worden in de geschiedenis van het Belgische kleuteronderwijs drie opeenvolgende fasen onderscheiden : die van de matressenschooltjes, die van de bewaarscholen en die van de kleutertuinen. Tot deze visie en de verspreiding ervan heeft in onze contreien de licentieverhandeling van Elisa Lemberchts<sup>8</sup>, waaruit overigens meerdere tijdschriftenartikels zijn voortgesproten, sterk bijgedragen. In die verhandeling uit 1970 is de hand van de Leuvense hoogleraar Maurits De Vroede, een onbetwiste autoriteit in de toenmalige historische pedagogiek<sup>9</sup>, sterk te herkennen. Niet

---

6. Zie bijvoorbeeld MARC DEPAEPE, « Educationalisation : A key concept in understanding the basic processes in the history of Western education », in *History of Education Review*, 1998 (XXVII) nr. 2, p.16-28.

7. Zie MARC DEPAEPE e.a., *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, (STUDIA PAEDAGOGICA, XXV), Leuven, 1999.

8. ELISA LEMBERCHTS, *De bewaarschool in België, 1827-1857*, Leuven, licentieverhandeling in de pedagogische wetenschappen, KU Leuven, 1970.

9. Zie MARC DEPAEPE & MARK D'HOKER, « Het wetenschappelijk werk van Maurits De Vroede », in MARC DEPAEPE & MARK D'HOKER (red.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum prof. dr. Maurits De Vroede*, Leuven, 1987, p. 13-39.

alleen was zijn voorbeeld inspirerend voor het grondig en vrij uitgebreide bronnenonderzoek (ook in archieven) dat aan Lemberechts' studie ten grondslag ligt, maar evenzeer voor de interpretatie die eraan werd gegeven. Concreet valt onder meer te denken aan het door haar gelegde verband tussen de opkomst van nieuwe types van voorschools onderwijs enerzijds en de Verlichting en de Industriële Revolutie anderzijds. Het feit dat De Vroede zich naderhand een aantal resultaten van dit onderzoek eigen heeft gemaakt en ze ook verder heeft uitgewerkt, kan in dat verband gemakkelijk als bewijslast worden ingeroepen. Overigens vormt de onverlegenheid waarmee andere onderzoekers van diezelfde interpretatie gebruik hebben gemaakt, een bijkomende indicatie voor de degelijkheid van het werkstuk dat indertijd door Lamberechts werd afgeleverd. Maar dat alles neemt natuurlijk niet weg dat, na dertig jaar, de vraag kan (en moet ?) worden gesteld of haar verklaring, die tot op de dag van vandaag in de pedagogische opinie doorwerkt<sup>10</sup>, niet dringend aan heroriëntering toe is.

Zoals gezegd, lag het uitgangspunt van Lemberechts in de laat-18de eeuwse matressenschool in de Zuidelijke Nederlanden. Die instelling plaatste ze op één lijn met haar Noordelijke pendant, eveneens matressenschool genoemd (maar ook bekend onder de naam van « bankjesschool », « oordjesschool », « bijschool », « leeglopersschool », « kleine-kinderschool », « meesteressenschool » en « speelschool »); met de Engelse « *Dame schools* », de Franse « *garderies* » of « *refuges* », de Duitse « *Spielschulen* » (ook « *Strickschulen* » en « *Wartschulen* » genoemd), de Zwitserse « *Geväterleschulen* » (ook « *Titischulen* » en « *Häfelischulen* » genoemd) en de Italiaanse « *Scuole delle Maestre* ». Als gemene deler van al die « scholen » onderkende zij de weinig pedagogische [of, beter, de nog maar weinig « gepedagogiseerde »] omgang met kinderen : « In een ongezonde « *chambre à tout faire* » werden de kleuters, tegen betaling, stilgehouden door meestal oudere vrouwen, die helemaal geen opleiding hadden gekregen en wie het alleen om het geld te doen was. Zwijgen en stilzitten was het parool. De matres trachtte het doel met straffen en zoetigheden te bereiken. Gaf ze ook onderwijs, dan was dat uiterst beperkt. Van stelselmatige lichamelijke of verstandelijke opvoeding viel niets te bespeuren. Aan de behoeften van het kind beantwoordden de schooltjes dus zeker niet, maar wel kwamen ze tegemoet aan de wensen van de

---

10. Zie bijvoorbeeld het colloquim *Van oppas tot opvoeden*, dat op 3 oktober 1998 doorgang vond aan het Centrum voor Permanente Educatie (CPE) op de KATHO-Campus te Tiel.

ouders, die er hen naar toe brachten om van hen verlost te zijn, eerder dan om ze iets te laten leren. Het zij overigens opgemerkt dat lang niet alle kleuters in de klein-kinderschooltjes een plaats vonden. In de arbeidersklasse was de financiële situatie immers ontoereikend. Kinderen uit de werklidengezinnen leefden dan ook onder bedroevende omstandigheden, fysiek en moreel »<sup>11</sup>.

Volgens het goed bekende vervolg van dit verhaal kwam aan die verre gaande verwaarlozing een eind omstreeks 1820. Van dan af lieten de filantropische en pedagogische idealen van de *Aufklärung*, die mede waren geconditioneerd door de sociale noden van de (eerste) Industriële Revolutie, zich op diverse plaatsen in Europa gelden en kwam een nieuw type van « bewaarschool » tot stand<sup>12</sup>. Dat diezelfde gedachtengang, zij het soms in zeer embryonaire en rudimentaire vorm, reeds in de 19de en vrijwel in de gehele 20ste eeuw terug te vinden was bij diverse pedagogische opiniemakers, onder meer in vulgariserende encyclopedie-artikelen, toont behoudens de historiciteit, ook de populariteit van het discours aan, evenals zijn congruentie met de maatschappelijke ontwikkeling van de pedagogisering. Typisch is bijvoorbeeld, dat Muriel Leblon — een veelbelovende studente van Jacques Lory — voor haar onderzoek naar de socio-professionele eigenschappen van het onderwijzend personeel in de Brusselse kindertuinen haast blindelings van diezelfde interpretatie is uitgegaan<sup>13</sup>. Hoezeer

---

11. ELISA LEMBERECHTS, « Van matressenschool naar bewaarschool. Het ontstaan van een nieuw schooltype in het begin van de 19de eeuw », in *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1971-1972 (XVII) nr. 2-3, p. 104-117 en p. 129-140 (hier p. 104-105).

12. Zulk een gedachtegang treft men ook aan in het onderzoek van FRÉDÉRIC DAJEZ, *Les origines de l'école maternelle*, Paris, 1994, dat door kenners (zie de boekbespreking van JEAN-NOËL LUC in *Paedagogica Historica*, 1995 (XXXI) nr. 1, p. 238-240) evenwel niet onverdeeld gunstig werd ontvangen.

13. MURIEL LEBLON, *Le personnel enseignant des jardins d'enfants de la ville de Bruxelles (1879-1914). Etude d'une catégorie professionnelle*, Bruxelles, 1994 ; ID., « Le cadre juridique de l'enseignement gardien en Belgique : les grandes lois organiques de l'enseignement primaire et l'enseignement gardien (1842-1914) », in *Mémoires et Publications de la Société des Sciences, des Arts et des Lettres du Hainaut*, 1992 (XCVI), p. 181-191 ; ID., « Le système des nominations dans les écoles gardiennes selon les dispositions légales et administratives (1880-1914) », in *Education et Société. Revue hainuyère d'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, 1995, nr. 1, p. 245-257 ; ID., « La formation continue des institutrices gardiennes communales en Belgique selon les dispositions légales et

nochtans eigentijdse, c.q. modernistische invloeden het vooruitgangdenken van Lemberechts en haar medestanders hebben bevrucht, moge blijken uit haar conclusie betreffende de omschakeling van matressenschooltjes naar bewaarscholen: « Vergeleken bij de matressenschooltjes betekenden bewaarscholen ongetwijfeld een hele vooruitgang. Het lag inderdaad niet langer in de bedoeling, de kleine kinderen alleen maar voor allerlei ongelukken en gevaar te vrijwaren; men streefde er nu bewust naar ze op te voeden en zelfs te onderrichten. In onze oren kan « kleuters onderwijzen », in de strikte zin van het woord, bevreemdend klinken. Doorslaggevend was voor de inrichters echter de bedenking, dat vele kinderen na de bewaarschool nooit nog een andere school zouden bezoeken en dat dus het onderwijs dat ze daar ontvingen, het enige was dat ze in heel hun leven zouden genieten »<sup>14</sup>.

Dat zulk « omslag-denken » in ruime mate werd bepaald door het zelfdiscours dat in de bronnen werd ontwikkeld, hebben we al gezegd. Zulks gold a fortiori voor de omschakeling van bewaarscholen naar fröbelscholen, waarvoor, ook in België, vanaf de tweede helft van de 19de eeuw allerlei propagandamateriaal werd ontwikkeld<sup>15</sup>. Karakteristiek voor de filantropisch en *aufklärerisch* geïnspireerde bewaarschoolbeweging was volgens Lemberechts haar verankering in de armenzorg. Men deed een beroep op de liefdadigheid van particulieren (predikanten, adellijke dames en industriëlen of verenigingen) en kon daarbij rekenen op de steun van openbare instanties. Zo werden de eerste bewaarscholen van het nieuwe type in het Koninkrijk der Nederlanden in 1827 te Brussel opgericht. Die initiatieven waren verbonden met de plaatselijke afdeling van de « Maatschappij tot

---

administratives (1880-1914) », in *Education et Société. Revue hainuyère d'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, 1998, nr. 2, p. 155-168.

14. ELISA LEMBERECHTS, « Van matressenschool... », p. 140.

15. Representatief in dat verband zijn de 'fröbeliaanse' handboeken die in België het licht zagen, zoals bijvoorbeeld: JEAN-FRANÇOIS JACOBS, *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et des mères de famille*, Bruxelles, 1859; JULES GUILLIAUME, *Jardins d'enfants. La gymnastique du premier âge. Jeux et exercices avec ou sans accompagnement de chansonnettes*, Bruxelles, 1864; OCTAVIE MASSON, *L'école Froebel. Histoire d'un jardin d'enfants*, Bruxelles, 1872; ELISE VANDER MOLEN, *Méthode Froebel. Causeries à l'usage des jardins d'enfants et des classes inférieures de l'école primaire*, Bruxelles, 1881; Elise DESTRÉE-VANDER MOLEN, *Méthode Froebel. Notes d'inspection*, Bruxelles, s.d [1911].

Nut van 't Algemeen » zowel als met de Engelse Miss Caroline Colson, die zich op voorbeelden uit haar land van herkomst baseerde. Nog vóór de Belgische Revolutie (1830) werd het Brusselse voorbeeld gevolgd door Luik en Verviers<sup>16</sup>. Wat men gemakkelijk vergeet — wellicht door de conceptuele verwarring<sup>17</sup> — is dat te Brussel op basis van hetzelfde model einde

16. In dat verband zou alleszins de rol gespeeld door « Madame la Vicomtesse de Biolley, née Marie-Isabelle Simonis (1799-1865) » nader moeten worden onderzocht. Haar inspanningen betreffende de oprichting van een bewaarschool te Verviers schijnen evenwel slechts te dateren van 1834. Zie PIERRE GASON, *Raymond de Biolley*, Verviers, 1950, p. 30. KOEN ROTSAERT, « De eerste bewaarscholen in Brugge », in *Brugs Ommeland*, 1999 (XXXIX) nr. 1, p. 5-17 (hier p. 6) vermeldt 1836 als stichtingsjaar van de school van 'burggravin' de Biolley waarop de Brugse kanunnik C. Carton (1802-1863) zich, naar verluidt, inspireerde. A. DE MEESTER, *Het honderdjarig bestaan van de eerste bewaarschool te Brugge*, Brugge, 1941, p. 2, op wiens boekje Rotsaerts artikel steunt, lijkt evenwel iets onzekerder. Hij spreekt van « 1836 of 1837 » als oprichtingsjaar. Omstreeks 1840-1841 publiceerde de burggravin de Biolley alleszins een *Manuel* voor haar « *salle d'asile* ».

17. Zie in dat verband ook de publicatie: *Société pour le soutien et la propagation des écoles gardiennes à Bruxelles. Statuts et réglemens précédés d'une notice sur l'institution des écoles gardiennes*, Bruxelles, 1835, p. 6-7: « *Ces locaux, on les a désignés ici sous la dénomination d'écoles gardiennes, là de salles d'asile, ailleurs d'écoles pour la première enfance ; c'est que l'institution est d'une nature mixte ; elle se rapproche d'asiles ouverts aux pauvres, par les soins physiques et tout à fait maternels que les enfans y reçoivent, en même temps qu'elle tient de l'école parce qu'on leur y apprend quelques principes élémentaires de chant, de lecture, de calcul, etc. Mais il y a lieu de remarquer, que cette institution a pour l'éducation des enfans, tandis que les écoles, proprement dites, ont pour l'objet l'instruction.*

*Quoiqu'il en soit le but des salles d'asile ou écoles gardiennes est en résumé : 1 de préserver les enfans des dangers auxquels l'abandon les expose ; 2 de les rendre aptes, par une première éducation morale et intellectuelle bien calculée, à recevoir avec fruit l'enseignement qui les attend dans les écoles primaires ; 3 de rendre aux parens leur journée de travail, et d'assurer ainsi l'existence de toute la famille.(...)*

*Il n'est donc pas étonnant que l'institution des écoles gardiennes se soit rapidement propagée en Angleterre et en Ecosse d'abord, sous le nom d'azylums (sic) et infants schools ; en Hollande, sous le nom de bewaar scholen ; en Belgique, où on les appelle écoles gardiennes ; en France, salles d'asile, dénomination incomplète en ce qu'elle ne détermine pas le véritable but de ces établissemens ; dans l'Italie septentrionale il en a aussi été formé sous la désignation de scuole di ajuto (écoles d'assistance) ».*

1837 een parochiale, dat wil zeggen katholieke « *école gardienne... dite asile de charité* » werd opgericht, die later werd geadopteerd door de stad Brussel<sup>18</sup>. Mutatis mutandis geldt een en ander ook voor de « eerste » Brugse bewaarschool, die op initiatief van kanunnik Carton in 1840 in de leegstaande gebouwen van de voormalige Spermalieabdij tot stand kwam en een pedagogisch verantwoord alternatief wilde bieden voor de ongeveer dertig « vrouwenschooltjes » die toen in de West-Vlaamse hoofdstad bestonden. Het (uiteraard katholieke) beschermcomité van liefdadige dames uit de adelstand en de hoge burgerij, geïnstalleerd in mei 1844, nam vervolgens ook de tweede bewaarschool te Brugge onder zijn hoede. Deze school was in 1843 tot stand gekomen op initiatief van de broeders Xaverianen. Tenslotte verleende hetzelfde comité ook zijn bescherming aan de derde Brugse bewaarschool die in 1852, onder impuls van drie Vlaamse Dochters van Liefde was opgericht<sup>19</sup>, hetgeen het aandeel van het « verlichte » en « openbare » initiatief in de ontwikkeling van de eerste bewaarscholen toch aanmerkelijk nuanceert.

De Vroede greep die zogenaamde bewaarschoolperiode — ze liep van 1827 tot 1857, jaar waarin de eerste Belgische kindertuin te Elsene werd opgericht — aan voor een paper op het ISCHE-congres in 1982 te Budapest over « *preschool-education* »<sup>20</sup>. Eerst en vooral gaf hij een overzicht van hun kwantitatieve ontwikkeling en maakte daarbij een onderscheid tussen openbare (dat wil zeggen gemeentelijke), vrije gesubsidieerde) én vrije, niet-gesubsidieerde instellingen. Deze drie categorieën ontwikkelden zich respectievelijk tussen 1830 en 1857 als volgt : van één tot 24

---

18. ARCHIVES DE LA VILLE DE BRUXELLES, *Fonds de l'instruction publique*, carton 51, dossier 3. De school werd gesticht door « *Mesdemoiselles Evain, au moyen de souscriptions sous les auspices de Monsieur le Curé de la paroisse des Minimes* ». Bij de stichting werd de school ook financieel geholpen door het ministerie van Binnenlandse Zaken. Volgens RAMON DE LA SAGRA, *Voyage en Hollande et en Belgique sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons, dans les deux pays*, t. 2 : *Belgique*, Paris, 1839, p. 46-47 stak deze school inzake « *propreté et l'excellente direction donnée à l'enseignement* » gunstig af ten aanzien van de andere Brusselse « *salles d'asile* ».

19. Zie KOEN ROTSAERT, « De eerste bewaarscholen... », p. 6-14.

20. MAURITS DE VROEDE, « Infant Schools in Belgium, 1827-1857 », in OTTO VÁG (ed.), *Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education (Budapest, 7-10 September 1982)*, t. 2, Budapest, 1982, p. 21-27. Die bijdrage steunde bijna integraal op de gegevens van Lemberechts.



gemeentelijke ; van vier tot 138 vrije gesubsidieerde (met als uitschieter 165 in 1848 !) en van één tot 218 ? niet-gesubsidieerde (met als uitschieter 312 ? in 1848). Zijn vraagtekentjes wezen evenwel op enige onzekerheid, vermits niet alle niet-gesubsidieerde privé-instellingen in de statistieken waren geregistreerd. Niettemin werd het vrij initiatief tussen 1845 en 1848 aangemoedigd door de overheid via gemeentelijke en provinciale subsidies, die onder meer op de Vlaamse voedselcrisis van 1845, 1847 en 1848 inspeelden. Van 1850 af vielen deze weg, zodat het aantal instellingen daalde. Aanvankelijk waren de meeste bewaarscholen geconcentreerd in de steden, hoofdzakelijk in de provincie Henegouwen, te Brussel en te Luik. In 1857 bevonden zich 206 bewaarscholen in de steden en 174 in de dorpen, wat een gemiddelde van 2,4 per stad en 1 per 14 dorpen representeerde. Naar verluidt beantwoordde die verspreiding aan de gedachte dat de bewaarschool niet alleen goed was voor arbeiderskinderen, maar voor kinderen van alle sociale klassen. Vandaar dat in de jaren vijftig ook betalende kinderen werden aanvaard in de bewaarscholen (die oorspronkelijk kosteloos waren en geld haalden uit giften, steunlijsten, loterijen, concerten, tentoonstellingen, enzovoort). Volgens De Vroede baadde de bewaarschool nog altijd in de sfeer van liefdadigheid, wat onder meer bleek uit de dagelijkse soepbedeling. Haar openingstijden — van de morgen tot de late avond — lieten toe dat ouders uit gingen werken. Maar ze werd hoe langer hoe meer gezien als een middel voor de opvoeding van de massa, die er vooral morele (godsdienst en goede gewoonten), lichamelijke (fysieke oefeningen en hygiëne) en intellectuele ontwikkeling (waarneming, woordkennis, aanvankelijk lezen en schrijven) kon opdoen. Officiële rapporten uit de tweede helft van de jaren 1840 stipten aan dat 12% van de bewaarschoolpopulatie kon lezen en schrijven, hetgeen, steeds volgens De Vroede, het karakter van de bewaarschool als instelling eerder om te leren dan om te spelen, onderstreepte. Tijdgenoten bakenden evenwel beide aspecten niet zo sterk van elkaar af en propageerden bijvoorbeeld het speelse, onderhoudende en zingende leren<sup>21</sup>.

Op basis van bronnenonderzoek valt trouwens nog wel een en ander te zeggen over de mankementen die in het traditionele vertoog zijn geslopen. Zo wordt in de voorhanden zijnde literatuur de economische rationaliteit achter bijstand en onderwijs, de

---

21. *Société...* [1835], p. 11-13 ; ZOË GATTI DE GAMMOND, *Manuel des salles d'asile et des écoles primaires*, Bruxelles, 1851, p. 15-16 et 38-41.

kosten-batenanalyse, niet in rekening gebracht, hoewel op dit vlak het toenmalige lichtende Parijse voorbeeld Jean-Denys Cochin, auteur van de *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom d'asiles* (1833), allesbehalve een beginnening was. Economische en humanitaire motieven lijken ook bij ons hand in hand te zijn gegaan<sup>22</sup>. Banden van de « *salles d'asile* » met de « *crèches* » dienen dringend te worden onderzocht. En ook de Fröbelpedagogiek zelf dient vanuit het perspectief van het latere beroepsleven te worden begrepen<sup>23</sup>.

Voorts worden de « *salles d'asile* » in de bestaande literatuur vrijwel altijd in verband gebracht met de industrialisatie. Nochtans was Brussel niet direct een geïndustrialiseerde stad, maar veeleer « *une grande ville avec des petits métiers* ». De initiatieven te Verviers en Gent passen ongetwijfeld veel beter in het « klassieke » beeld, al kende de eerste (stedelijke) kleuterschool te Gent maar een kortstondig bestaan (1834-1839). Een nieuw initiatief kwam pas in 1847 tot stand, wanneer ook de katholieken een eerste « *école gardienne* » hadden geopend<sup>24</sup>. De arbeiderscultuur doorbreken op het vlak van vroege kinderopvang ging overigens niet zo gemakkelijk : de « speelscholen » of « *écoles de voisinage* » bleven er erg dominant<sup>25</sup>, terwijl het ter zake aan katholieke zijde evenmin aan (moraliserende) initiatieven ontbrak. We komen op dat laatste nog verder terug. Bovendien is het niet bepaald duidelijk dat de *salles d'asile* uitsluitend voor arbeiderskinderen waren geconcipeerd. In haar handboek spreekt Zoë Gatti de Gamond, in navolging van het Franse voorbeeld Cochin, ook van het

---

22. Zie onder meer *Société pour le soutien et la propagation des écoles gardiennes à Bruxelles. Compte rendu de l'administration pendant l'exercice 1842-1843*, Bruxelles, 1843, p. 7.

23. « *En introduisant dans votre établissement la méthode Froebel, Messieurs, vous avez travaillé, non seulement pour l'école, mais encore pour l'atelier. - L'enfant acquiert chez vous de l'adresse manuelle et un esprit observateur et inventif...* » (*Crèche-Ecole Gardienne à St.-Josse-ten-Noode. Rapport sur l'administration de l'établissement. Années 1858 et 1859*, Bruxelles, 1860, p. 11 et 23).

24. [HENRI-FRANÇOIS BRACQ], *Discours prononcé le 23 décembre 1846, pour l'inauguration de la salle d'asile ou école gardienne-modèle, tenue par les Sœurs de Charité, à Gand*, [Gand, 1846].

25. MICHEL STEELS, « Speelscholen te Gent », in *Ghendtsche Tydingen*, 1972 (I) nr. 11, p. 199-203 ; OSWALD DE KERCHOVE, *De l'instruction populaire à Gand*, s.l., s.d., p. 19.

onttrekken van middenklassekinderen aan de nefaste invloeden van slecht opgevoede dienstmeisjes<sup>26</sup>.

### Van kleuterscholen naar kindertuinen

Profiterend van de analyse van de pedagogische pers, waarmee in de jaren zeventig onder zijn leiding een aanvang was genomen<sup>27</sup>, bestudeerde De Vroede in die periode ook de geschiedenis van de kindertuin in België<sup>28</sup>. Daarbij onderscheidde hij drie fasen : van 1857 tot 1878, de jaren 1879-1884 en na 1884 « tot een moeilijk vast te leggen terminus ».

De eerste periode begon zijns inziens met een subfase : « In de pedagogische periodieken uit de daaraan voorafgaande tijd vindt men weinig of geen sporen van Fröbel terug. De te Elsene in 1857 op privé-initiatief geopende kindertuin viel als het ware uit de lucht, maar plots manifesteerde zich dan op diverse wijzen een ontluikende belangstelling voor de « *Kindergarten* ». Duitse Fröbeladepten hebben daarin een rol gespeeld »<sup>29</sup>. Fröbels opvattingen en realisaties werden in het Brusselse inderdaad via conferenties toegelicht, hetgeen een abrupte overgang van de ene periode naar de andere toch duidelijk relativeert. Overigens vallen er behoudens de vele voordrachten, ook duidelijk protestants-piëtistische invloeden aan te stippen, een connectie die in België tot

26. Zoé GATTI DE GAMMOND, *Manuels des salles d'asile...*, p. 9-12.

27. MAURITS DE VROEDE e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België*, 4 dln, 6 vol. : *De periodieken 1817-1940*, Gent/Leuven, 1973-1987.

28. MAURITS DE VROEDE, « De fröbelschool in België, een probleemstelling », in *Liber Amicorum + Professor Dr Victor D'Espallier*, (STUDIA PAEDAGOGICA, V), Leuven, 1976, p. 165-174 (hier p. 166) ; MAURITS DE VROEDE, « Der Kindergarten in Belgien. Eine liberale Erneuerung », in *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich Schiller-Universität Jena, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*, 1983 (XXXII), p. 511-514.

29. Ter zake wordt onder meer verwezen naar de invloed van barones von Marnholtz-Bülow (eind 1857) te Brussel op de Centrale Commissie van het lager onderwijs, zie verder *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1858-1860*, Bruxelles, 1863, p. XXIV-XXV & XXVIII. Ook kan de rol van Mme Guillaume worden benadrukt : MURIEL LEBLON, « Deux figures de l'histoire des jardins d'enfants bruxellois : Fanny Guillaume-Wohlwell et Elise Destrée », in L. COURTOIS, J. PIROTTE & F. ROSART, *Femmes des années '80. Un siècle de condition féminine en Belgique*, Louvain-la-Neuve, 1989, p. 33-36.

op heden grotendeels werd doodgezwegen, maar via een nieuwe lezing van de bronnen beter tot haar recht moet kunnen komen<sup>30</sup>, evenals de persoonlijke inbreng van ambtenaren en liberale bewindslieden in het Brusselse, die, zoals De Vroede terecht opmerkt, stimulerend hebben opgetreden voor de verdere verspreiding van het fröbeliaanse gedachtegoed in België. Voor leerkrachten uit Elsene, en gedeeltelijk ook uit de provincies, werden aldaar in 1858, 1859 en 1860 de eerste fröbeliaans geïnspireerde normaalcursussen georganiseerd. In dezelfde jaren openden kindertuinen hun deuren of werden oude instellingen te Brussel, te Sint-Joost-ten-Node en te Gent in de fröbeliaanse richting geduwd. Dat, in het geval van Sint-Joost-ten-Node, te 1846 ook fourieristische en maçonnieke invloeden meespeelden in de oprichting van de *crèche-école gardienne*<sup>31</sup>, geeft verder aan dat in de verspreiding van het gedachtegoed van Fröbel een complex net van mentaliteitshistorische relaties heeft meegespeeld. Tegelijk zag anno 1859 de « eerste » handleiding voor de kindertuin het licht<sup>32</sup>. Toch nam de regering, volgens De Vroede, een eerder afwachtende houding aan : de Belgische kindertuin kon niet een kopie zijn van de Duitse en bovendien zou een en ander veel geld kosten. Beter was dan ook naar integratie van fröbeloefeningen in de bewaarscholen te streven. In de tweede subfase nam de belangstelling voor Fröbels denkbeelden geleidelijk toe, maar ze was zeker nog niet algemeen. Wel werden in de jaren zestig en zeventig kindertuinen geopend te Luik, te Nijvel, te Morlanwelz, te Bergen en te Antwerpen.

Over het wordingsverhaal van deze laatste zijn we goed ingelicht middels het onderzoek van de Gentse hoogleraar Van daele<sup>33</sup>. De pedagogisering getrouw, had deze Antwerpse

30. Zie bijvoorbeeld LOÏC CHALMEL, *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Frankfurt a.M., 1996, p. 315 waar hij een interessante « *réseau d'influence du piétisme sur l'éducation préscolaire* » voorlegt.

31. JOHN BARTIER, « Les milieux laïques et la liberté de l'enseignement en Belgique. Esquisse historique », in J. PRÉAUX (dir.), *Eglise et enseignement*, Bruxelles, 1977, p. 194. Het weze overigens opgemerkt dat P.J. Stevens, een notoir « *maçon* », spilfiguur was in de Brusselse propaganda voor de « *salles d'asile* ».

32. Bedoeld is : JEAN-FRANÇOIS JACOBS, *Manuel...* Zie MAURITS DE VROEDE, « De fröbelschool... », p. 167.

33. HENK VAN DAELE, « Fröbel en Allewaert. Het ontstaan van de Antwerpse stedelijke kindertuinen », in *Antwerpen*, 1980 (XXVI) nr. 1, p. 1-

schoolman in hart en nieren geen enkele moeite met het modernistische vooruitgangsdiscours à la Lemberchts<sup>34</sup>, evenmin als met de politieke uitleg die er door De Vroede aan werd gegeven. Volgens De Vroede was de implementatie van het fröbeliaanse gedachtegoed in België ten nauwste verbonden met de liberaal-katholieke antithese. In de door hem onderscheiden eerste fase kwam gedachtegoed van Fröbel vrijwel uitsluitend aan bod in het openbaar, c.q. gemeentelijk onderwijs en werd de propaganda in hoofdzaak gevoerd in liberale tijdschriften. De katholieke pedagogische opinie daarentegen remde de vernieuwing eerder af.

Vandaar dat De Vroede de tweede fase van de kindertuinen in België liet samenvallen met die van het liberale bewind tijdens de schoolstrijd — een redenering die overigens ook door Muriel Leblon zonder aarzelen werd overgenomen: « *Depuis longtemps, le monde laïc et libéral avait judicieusement compris l'importance capitale de l'implantation d'écoles pour la petite enfance dans les grands centres urbains du pays. Aidé en ce sens par les grandes cités libérales — Bruxelles, Liège et Anvers — qui avaient repris à leur compte la gestion financière, administrative et éducative des anciennes sociétés philanthropiques fondatrices de premières salles d'asile et écoles gardiennes, ou encore en obligeant de manière coercitive les petites villes de province, voire les communes rurales, à assumer totalement elles aussi — avec le soutien matériel de l'Etat par le biais des provinces — la création de ce genre d'établissements, le tout nouveau ministère de l'Instruction publique [1879] contribua au développemant dans nos régions d'un réseau de centres d'éducation préscolaire assez dense et, à bien des points de vue, précurseur de celui qui naîtrait massivement, après la Première Guerre Mondiale* »<sup>35</sup>. Evidentie voor die stelling werd

---

16; ID., « Schepen Evarist Allewaert en de eerste Antwerpse kleuterscholen », in *Band tussen School en Huis, 1979-1980* (XXXV) nr. 54, p. 10-11 et 14-15; ID., « Het ontstaan van de stedelijke kindertuinen te Antwerpen (ca. 1880) », in *L'initiative publique des communes en Belgique, 1795-1940*, t. 2, Bruxelles, 1986, p. 669-680.

34. Ter zake werd onder meer verwezen naar ALEXIS SLUYS, *Les jardins d'enfants d'Anvers*, Bruxelles, 1850, p. 5 (overdruk uit *Revue pédagogique belge*), die stelde dat Antwerpen « *peut-être le plus bel ensemble d'écoles fröbeliennes de l'Europe* » bezat.

35. MURIEL LEBLON, « La formation du personnel enseignant des écoles gardiennes en Belgique: le point de vue du législateur (1880-1914) et la création de la première école normale Fröbel (1910) », in *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis/Revue belge d'Histoire contemporaine*, 1991 (XXII) nr. 3-4, p. 657-690 (hier p. 658-659).

gehaald uit het feit dat de ministeriële circulaire van 18 september 1880, in uitvoering van de wet van 1879, een programma voor de kleuterscholen bevatte dat fröbeliaans was gekleurd, vermits het uitging van het spel (en de speelgaven) als fundament van de opvoeding. Daarenboven organiseerde de liberale regering van 1880 af cursussen en sedert 1882 ook examens die tot het behalen van een certificaat of diploma van « bewaarschoolonderwijs » konden leiden. Tenslotte ontstonden aan liberale kant in de periode van de schoolstrijd ook specifieke fröbeltijdschriften. De katholieken, mogelijk opgezweept door de gebeurtenissen, namen stelling tegen Fröbel : « zijn grondstelling was wel humanitair, maar ze gaf niet blijk van godsdienstige overtuiging »<sup>36</sup>.

De nederlaag van de liberalen in 1884 maakte volgens De Vroede dan ook een eind aan de planmatige politiek die de overheid tot verbreiding van de kindertuin had gevoerd. De kleuterschool werd voortaan een louter gemeentelijke aangelegenheid, wat tot een tweesporigheid tussen steden en dorpen aanleiding gaf. Nochtans plaatste men ook in het katholieke milieu het sein voor de fröbelmethode op groen. Men organiseerde fröbelcursussen, maar de vervreemding van het oorspronkelijke fröbelproject leek steeds groter te worden : het succes van het fröbelmateriaal werd niet gecompenseerd door een theoretische doorgronding van het project, wat onder meer moest blijken uit de verwaterde « toepassingen » van het (katholieke) programma van 1890.

Vraag blijft intussen of zo'n partijpolitieke analyse wel de beste ingang biedt voor de beschrijving van een pedagogische innovatie. Ten eerste leveren de bronnen evidentie voor de stelling dat het fröbeliaanse ideeëngoed ook al eerder te Brussel een voedingsbodem had gevonden in katholieke instellingen. Aan de reeds genoemde *école gardienne de la paroisse des Minimes* kende de Bestendige Deputatie van Brabant in 1860 een subsidie toe van 200 fr, « à condition qu'on y introduise, autant que possible, les procédés de la méthode Froebel », wat ook is gebeurd<sup>37</sup>. Daarenboven kan worden opgemerkt dat verwateringsprocessen tussen fröbeliaanse theorie en praktijk zich ook zullen hebben

---

36. MAURITS DE VROEDE, « De fröbelschool... », p. 171.

37. Gouverneur aan de burgemeester en schepen van Brussel, 15 juni 1860 ; Marie Bosquet, lid van de *commission de l'école gardienne*, aan de burgemeester van Brussel, 28 juli 1862 (ARCHIVES DE LA VILLE DE BRUXELLES, *Fonds de l'instruction publique*, carton 51, dossier 2).

voorgedaan aan liberale zijde<sup>38</sup>. Vanuit het perspectief van de toenemende pedagogisering, dat we hier verder als mogelijk interpretatiekader naar voren zullen schuiven — en dat ook ten aanzien van andere onderwijsinnovaties in België geldingskracht blijkt te bezitten<sup>39</sup> —, ziet het er alvast naar uit dat ook en vooral de « grammatica van de verschooling » in de loskoppeling van theorie en praktijk in het geding is geweest.

Natuurlijk gaf de Belgische onderwijsgeschiedenis in haar geheel gemakkelijk aanleiding tot een zuiver onderwijspolitieke verklaring. Van het ultramontaanse katholicisme moesten niet direct veel impulsen tot radicale onderwijsvernieuwing worden verwacht. Ter zake werd het voortouw bijna uitsluitend genomen door de progressieve radicaal-liberalen die in hun onderwijsvisie de kennisverwerving boven de moralisering plaatsten<sup>40</sup>. Daarbij komt bovendien dat de traditionele onderwijshistorici zich vooral op externe ontwikkelingen baseerden, wat niet alleen de dominantie van het onderwijspolitieke verklaringsmodel versterkte, maar evenzeer de melioristische uitleg in termen « hoe langer, hoe beter » en « hoe langer hoe meer ».

Hieronder gaan we dan ook eerst in op de externe ontwikkeling van het Belgische kleuteronderwijs zoals die tot op vandaag wordt overgeleverd, om vervolgens stil te staan bij de interne, waarin we elementen menen te kunnen herkennen voor een « revisionistische » interpretatie in de richting van toegenomen pedagogisering.

---

38. Zie bijvoorbeeld *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire... (1876-1879)*, Bruxelles, 1881, p. CLXIX : « *Nos écoles gardiennes ne sont pas bien organisées : l'esprit de Froebel ne les a pas vivifiées* ».

39. Zie bijvoorbeeld MARC DEPAEPE, MAURITS DE VROEDE & FRANK SIMON, « L'implantation des innovations pédagogiques : le cas du Plan d'Etudes de 1936 », in RENÉ POUPART (dir.), *François Bovesse et l'éducation*, Mons, 1992, p. 37-57.

40. KAREL DE CLERCK, BIE DE GRAEVE & FRANK SIMON, *Dag Meester, Goedemorgen Zuster, Goedemiddag Juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, 1984, p. 11-19.

## EXTERN-MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELING

### Wettelijke aspecten

De eerste organieke wet op het lager onderwijs van 23 september 1842 stelde vrij gedetailleerde regels op voor het gewone lager onderwijs en voor het normaalonderwijs. De organisatie van de andere onderdelen van het volksonderwijs, zoals het kleuter- en het adultenonderwijs, liet evenwel op zich wachten<sup>41</sup>. De wet van 1842 weidde enkel over de financiering ervan uit. Art. 25 luidde: « *Une partie du subside voté annuellement par la législation pour l'instruction primaire aura pour destination spéciale : 1) D'encourager l'établissement de salles d'asile, principalement dans les cités populeuses et dans les districts manufacturiers* »<sup>42</sup>. In een rondschrijven van 9 april 1843, pree de minister van Binnenlandse Zaken, Jean-Baptiste Nothomb, het nut en de functie van de bewaarscholen. In 1845, 1847 en 1848 werden dan ook aparte sommen voor de ontwikkeling van het kleuteronderwijs in de begroting ingeschreven. Meer dan een geforceerde en kortstondige toename van het aantal instellingen leverde dat niet op. In 1852 wijzigde de regering van koers. Ze verleende nog enkel toelagen indien de gemeenten in regel waren met het KB van 26 mei 1843 betreffende het kosteloos onderwijs aan arme kinderen. In de praktijk vertrouwde ze volledig op het initiatief van de gemeentelijke overheden en op het particulier initiatief.

De particuliere bewaarscholen overtroffen de gesubsidieerde instellingen ruimschoots in aantal. Het initiatief ging uit van particuliere personen en verenigingen, de clerus en de congregaties en genoot de steun van de kerkelijke overheid. Het algemeen erkende maatschappelijke nut van deze instellingen zorgde doorgaans voor voldoende financiële armslag onder de vorm van bijstand van weldadigheidsbureaus en giften. De voornaamste doelgroep was immers de arbeidersklasse, die op het vlak van moraliteit en hygiëne onrechtstreeks kon worden beïnvloed. De gemeentelijke instellingen kwamen lange tijd nauwelijks van de

---

41. Voor wat volgt, zie MARC DEPAEPE, MAURITS DE VROEDE, LUC MINTEN & FRANK SIMON, « L'enseignement maternel », in DOMINIQUE GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998, p. 192-220.

42. *Discussion sur la loi de l'instruction primaire du 23 septembre 1842*, Bruxelles, 1845, p. 10.



grond. Dat lag vooral aan het chronisch tekort aan financiële middelen en het gebrek aan geschoold personeel.

Complementair aan de hervorming van het lager onderwijs wilde het radicaal-liberale kabinet-Frère-Orban tijdens de eerste schoolstrijd een wettelijke basis leggen voor een stabiele ontwikkeling van het kleuteronderwijs. De regering betoogde dat, onder het regime van de wet van 1842, het initiatief tot de oprichting van een kleuterschool bij de gemeentebesturen had gelegen en dat daardoor de ontwikkeling ervan niet aan de noden had beantwoord. Vele instellingen zouden een precair bestaan hebben gekend en het onderricht zelf zou sterk te wensen hebben overgelaten. Artikel 1 van de wet van 1879 stipuleerde daarom dat de regering kleuterscholen aan de gemeentelijke lagere scholen kon toevoegen waar zij dat nodig achtte. Een dergelijk besluit was van een omstandig verslag van de hoofdinspecteurs afhankelijk. De bestaande instellingen, zowel gemeentelijke als vrije, konden regeringssubsidies blijven ontvangen, op voorwaarde dat zij zich aan het nieuwe wettelijke regime onderwierpen, dat zij aan een reële behoefte voldeden, dat het personeel voldoende bekwaam was en dat zowel het schoolgebouw als het klaslokaal aangepast waren.

Een deel van de begroting van het ministerie werd wettelijk voorbehouden voor het stimuleren van het kleuteronderwijs, in het bijzonder in de dichtbevolkte steden en in de industriële regio's. Een ministeriële omzendbrief van 18 januari 1882 versterkte nog de invloed van de uitvoerende macht. De kleuterscholen die gemeenten onder het vroegere wettelijke stelsel hadden opgericht, moesten voortaan aan de gemeentelijke lagere scholen worden toegevoegd in alle lokaliteiten waar de regering de nood aan kleuteronderwijs erkende. Zij gaf de provinciegouverneurs de opdracht, het aantal klassen en het aantal leerkrachten evenals het statuut van het personeel vast te leggen.

Behalve de uitbreiding van het kleuteronderwijs streefde de regering ook een inhoudelijke hervorming na. Zoals aangestipt, werd vanaf het schooljaar 1880-1881 een nieuw leerprogramma ingevoerd in die scholen waar gediplomeerde kleuteronderwijzeressen fungeerden, of waar al vroeger met de methode van Fröbel was gestart, en vanaf het schooljaar 1883-1884 in alle andere gemeentelijke scholen. Illustratief voor het belang dat de liberalen aan het kleuteronderwijs hechtten, was tevens de uitbreiding van de wettelijke voorschriften inzake het kosteloos onderwijs. Ook kinderen van drie tot zes jaar uit minder begoede milieus hadden voortaan ook recht op kosteloos onderwijs.

Onder de opeenvolgende katholieke regeringen in de jaren 1884-1914 genoot de ontwikkeling van het kleuteronderwijs kennelijk niet meer dezelfde prioriteit als voorheen. De wetten van 1884, van 1895 en van 1914 stipuleerden enkel dat de gemeenteraad over de oprichting en de organisatie van kleuter- en adultenscholen zou beslissen. De gemeentelijke autonomie was daardoor groter geworden. In de praktijk werd ze enkel begrensd door de voorwaarden die de regering aan het verlenen van toelagen stelde. Vanaf 1890 golden als belangrijkste criteria : een maximum aantal leerlingen van 60 à 70 per klas, « *un personnel enseignant capable* », het aanvaarden van het inspectiewezen en het volgen van het voorgeschreven programma in de mate van het mogelijke. Het ministerieel besluit van 21 september 1898, dat de subsidiëring van de kleuter- en adultenscholen conform de wet van 1895 regelde, legde bijkomende restricties op, vooral wat betreft de leerlingenschaal (dat wil zeggen de ratio van het aantal kleuters per kleuteronderwijzeres).

Na de Eerste Wereldoorlog namen de voorschriften en regels die uitsluitend op het kleuteronderwijs betrekking hadden, in die mate toe dat dit onderdeel van het volksonderwijs tot een aparte entiteit uitgroeide. Niettemin bleef het initiatiefrecht van de gemeentebesturen minder strak omschreven dan in het geval van de lagere scholen. De wet van 16 juli 1932 stipuleerde enkel dat een gemeente één of meer kleuterscholen kon oprichten, of één of meer vrije kleuterscholen kon aannemen. Alleen op verzoek van een aantal gezinshoofden die samen 35 kinderen van 3 tot 6 jaar hadden, kon de koning de gemeente verplichten kleuteronderwijs te organiseren. Een gemeentebestuur kon ook een bestaande kleuterschool niet opheffen indien de gezinshoofden het behoud ervan eisten, voorzover zij ten minste dertig kinderen telden.

Zoals in het geval van het lager onderwijs stimuleerde de socialistische minister Camille Huysmans op het einde van de jaren 1940 de expansie van het openbaar onderwijs. Hoewel de wettelijke basis daartoe ontbrak, richtten in 1947 de eerste rijksmiddelenbare scholen ook een afdeling voor kleuters op. Jaarlijks keurde het parlement de nodige kredieten goed. De wet van 27 juli 1955 erkende voor het eerst het recht van de Staat om kleuterscholen op te richten, waar daaraan behoefte bestond.

### **Kwantitatieve aspecten**

De overheidsstatistieken, die in België, in functie van het in de inleiding genoemde onderzoek naar de geschiedenis van het

basisonderwijs, recentelijk werden verzameld, uitgegeven en becommentarieerd door Luc Minten, Marc Depaepe, Maurits De Vroede, Jacques Lory, Frank Simon en anderen<sup>43</sup>, laten binnen het bestek van de zopas besproken wettelijke ontwikkeling, het beeld zien van een quasi exponentiële groei, zowel in termen van het aantal instellingen als van het aantal participanten.

Zo vertoont de schoolbevolking in absolute cijfers een ononderbroken toename tot aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog : 18.754 kleuters in 1845, 124.031 in 1878 en 283.416 in 1912. Tot aan de eerste schoolstrijd steeg het aantal kleuters jaarlijks gemiddeld met 3190 eenheden, nadien met 4687. Tijdens het interbellum schommelde de schoolpopulatie rond de 250.000 leerlingen. Op het einde van de jaren 1940, toen de naoorlogse *baby-boom* generatie de schoolgerechtigde leeftijd had bereikt, begon een tweede periode van opbloei. Het aantal kleuters steeg van 293.228 in 1949 tot 466.807 in 1969. Jaarlijks kwamen er gemiddeld 8678 kleuters bij. Vanaf de jaren zeventig kreeg het kleuteronderwijs af te rekenen met snel teruglopende aantallen : 384.694 kleuters in 1980 en 371.838 in 1989, hetgeen hoofdzakelijk te wijten was aan de terugval in de nataliteit.

Vermits het kleuteronderwijs echter niet valt onder de leerplicht, die overigens in België pas in 1914 werd ingevoerd, speelden in de hier beschreven evolutie ook andere dan demografische factoren een rol. Zo staat België internationaal bekend om de dichtheid van en participatiegraad aan het kleuteronderwijs. De grote expansie van het kleuteronderwijs hangt, allicht niet toevallig, samen met twee periodes van economische hoogconjunctuur : de decennia vóór en na 1900 en de jaren 1950 en 1960. In 1866 waren slechts 16% van de 3- tot en met 5-jarigen geregistreerd in de kleuterscholen. Tussen 1890 en 1910 verdubbelde de scholarisatie van de kleuters : 28% in 1890, 49% in 1900 en 60% in 1910. Tijdens het interbellum wijzigde die verhouding niet fundamenteel : 63% in 1920 en 62% in 1930. Na de Tweede Wereldoorlog zette de trend van participatie, die in de tussenoorlogse periode was stilgevallen, zich opnieuw door. In 1947 bedroeg de scholarisatiegraad van de kleuters 74% en in 1961 91%. Vanaf het eind van de jaren 1960 zat gemiddeld tweederde van de aan het onderwijs participerende kleuters in vrije scholen.

---

43. LUC MINTEN et al., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique*, 4 vol., 5 t. : *L'enseignement primaire, 1830-1992*, Bruxelles, 1991-1996.

Ook het aantal kleuteronderwijzeressen — mannelijke zijn, én dan nog heel sporadisch, pas in de laatste decennia terug te vinden — laat een stijgende rechte lijn zien die enigszins los staat van de fluctuaties inzake schoolbevolking. In de jaren rond de eeuwwisseling en de jaren 1950-1960 versnelde de aanwerving van nieuwe leerkrachten, maar van een daling van het personeelsbestand in de laatste twee decennia kan geen sprake zijn. Naast de inschakeling van deeltijdse jobs, wijst zulks op een dalende leerlingenschaal (ratio kleuters/leidster) — van 60 op het eind van vorige eeuw tot 24 in de jaren zestig — wat als toegenomen pedagogisch comfort kan worden beschouwd. Voorts valt de secularisering van de beroepsgroep op. Begin de jaren 1920 was in de gemeentelijke kleuterscholen één op tien onderwijzeressen een kloosterlinge; in de vrije scholen negen op tien. Pas vanaf het einde van de jaren vijftig verloren de religieuzen in het vrij onderwijs hun meerderheid. Op het einde van de jaren zestig behoorde één op vijf leerkrachten nog tot een congregatie. Nu zijn religieuzen in het kleuteronderwijs echt witte raven geworden en zulks hangt uiteraard niet alleen samen met het feit dat de professionalisering en salariëring van hen intussen zijn opgetrokken tot het niveau van de « normale » kleuterleidster, maar vanzelfsprekend met de voortschrijdende secularisering van de samenleving<sup>44</sup>.

Overigens leveren salariëring en professionalisering, waarop we hier wegens plaatsgebrek niet verder kunnen ingaan, nog meer gegevens die het vooruitgangdenken in de (externe) geschiedschrijving van het kleuteronderwijs hebben ondersteund<sup>45</sup>. Toch blijkt uit studies die eerder het interne, pedagogisch-didactisch functioneren dan de externe ontwikkeling van de kleuterscholen op het oog hebben<sup>46</sup>, hoezeer de continuïteit met het verleden daarbij

---

44. Zie MARC DEPAEPE, MAURITS DE VROEDE & FRANK SIMON (red.), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, 1993.

45. MAURITS DE VROEDE, « De lange weg naar gelijkwaardigheid », in *Christene School. Pedagogische Periodiek*, 1993 (C) nr. 24, p. 282-293.

46. Voor wat volgt, zie MARC DEPAEPE, « Tussen 'führen' en 'wachsenlassen'. Een sfeerbeeld van het emotioneel-pedagogische klimaat in de Vlaamse (katholieke) kleuterschool tijdens de jaren zestig », in *Pedagogisch Tijdschrift*, 1982 (VII) nr. 9, p. 394-405; ID., « De eeuw van het kind in historisch-pedagogisch perspectief. Theoretische achtergronden en een poging tot evaluatie aan de hand van het pedagogisch klimaat in de kleuterschool », in HENRI CAMMAER & EUGEN VERHELLEN (red.),

heeft overwogen, wat het fasische omslagdenken van opeenvolgende types voorschools onderwijs eveneens nuanceert. In de fröbeliaanse kleutertuin trof men volgens ons reeds duidelijk de grondpatronen aan van pedagogisering die in de loop van de tweede helft van de 19de en de eerste helft van de 20ste eeuw zowat overal in het Westen dominant zouden worden en waarin de laat-18de eeuwse en vroeg 19de eeuwse visies op opvoeder, c.q. leidster, en kind waren verankerd. In tegenstelling tot wat het geaccumuleerde vooruitgangdenken in de (historische) pedagogiek tot diep in de jaren zeventig heeft voorgehouden, getuigden de « nieuwe » omgangsvormen met het kind zeker niet altijd van een grotere zucht naar emancipatie, maar evenzeer van verfijnde vormen van moralisering, disciplineren, conditionering en zelfs infantiliseren...

## INTERN-PEDAGOGISCHE ONTWIKKELING

Qua algemene doelstelling week de fröbeliaanse kindertuin uiteindelijk niet zoveel af van de oudere bewaarschool. In beide gevallen kwam het erop aan, de kleuters te beschermen tegen negatieve invloeden, die hun fysieke, morele en intellectuele ontwikkeling konden schaden en hen door regelmatige en heilzame oefeningen te gewennen aan gehoorzaamheid, orde en tucht. Het verschil tussen kindertuinen en bewaarscholen situeerde zich in de klemtoon waarmee een en ander werd benadrukt. Zo viel het accent in de nieuwerwetse kindertuin nadrukkelijk op het opvoeden, terwijl in de bewaarschool de aandacht traditioneel naar het beschermen was uitgegaan. In aansluiting met Fröbel vond de idee ingang, dat kinderen boven alles behoefte hebben aan een harmonische ontwikkeling in zuivere lucht, in een gezonde en ruime omgeving, te midden van planten en bloemen. Volgens de promotoren van de fröbelmethode mocht de kindertuin geenszins een school zijn in de strikte betekenis van het woord. Het moest gaan om een instelling aangepast aan de natuur en de leeftijd van de kinderen : een echte « tuin », waar kinderen vrij konden spelen en leren. In de bewaarscholen heerste, naar verluidt, een te weinig pedagogische atmosfeer. De lessen en de oefeningen waren

---

*Onmondig en onvolwassen. De jonge mens in de eeuw van het kind*, Leuven/Amersfoort, 1990, p. 9-37 ; MARC DEPAEPE, « De ontwikkeling van het pedagogisch klimaat in de kleuterschool », in *Christene School. Pedagogische Periodiek*, 1993 (C), nr. 24, p. 294-306.

verouderd, te mechanisch, te vermoeiend, te afstompend en te veeleisend ; kortom, in tegenspraak met de ware aard van het kind.

Tussen haakjes, analoge argumentaties vielen ook al te horen bij de oprichting van de later als weinig pedagogisch gedoodverfde *salles d'asile*. Ook deze zouden de kinderen, in tegenstelling tot de verwaarlozing thuis, netheid en properheid bijbrengen aangepast aan de natuur ! Het ziet er dus naar uit dat het binaire, dichotomische denken van « oud » en « nieuw » — een fenomeen dat Jürgen Oelkers ook ten aanzien van de *éducation nouvelle* heeft opgemerkt<sup>47</sup> — zich in de bronnen constant verlegde. Kennelijk had de tijdgenoot nood aan zo'n discours om zijn eigen pedagogische actie beter in de verf te kunnen zetten. En doordat de meeste historici van het kleuteronderwijs te dicht bij die bronnen zijn gebleven, hebben zij dat discours, zonder daar verder stil bij te staan, zomaar in hun verhaal meegenomen. In dat verband valt het trouwens op hoezeer de *salles d'asile* zonder enige vermelding uit het beeld van de traditionele kleuterhistoriografie zijn verdwenen : een echte evaporatie. Nochtans sprak Bauwens er in 1914 nog over, al gebruikte hij de term in onmiddellijke verbinding met de *crèches*<sup>48</sup>. Men kan aannemen dat de Eerste Wereldoorlog ter zake als taalbreuk heeft gediend. Keren we echter terug naar de pedagogische opvattingen van de fröbeliaanse kindertuin.

Sommige eigenschappen van het kind, zoals de zucht naar actie en spel werden, volgens de Belgische aanhangers van Fröbel, ten onrechte beschouwd als aangeboren ondeugden, die zo vroeg mogelijk dienden te worden bestreden. Toegegeven, het kind bezat evenzeer bepaalde instincten als noden, maar uit zichzelf was het noch goed, noch slecht. Als die noden en instincten zich snel tot ondeugden konden gaan ontwikkelen, dan kwam dat juist door de grote beïnvloedbaarheid van het kind, waarop door de « bewaarschoolmeesteressen » niet altijd even adequaat werd ingespeeld. Zo behoorde het onmiskenbaar tot de taak van de moeder — én van de kleuterleidster die als haar vervangster optrad — de zintuigelijke ervaringen te stimuleren en het kind te helpen bij zijn verkenning van de wereld. Meer dan voorheen werd daarbij het belang van de verbeelding en het scheppend vermogen van het kind benadrukt. De kinderlijke neiging om alles kapot te

---

47. JÜRGEN OELKERS, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München, 19963.

48. LÉON BAUWENS, *Code général de l'enseignement primaire en Belgique*, 5e éd., Lierre, 1914, p. 68-71. De term werd als zodanig niet meer gebruikt in de wet van 1884.

willen maken, kreeg bijwijlen zelfs een optimistische interpretatie, namelijk als de niet te stuiten drang naar nieuwe kennis en naar het exploreren van ongekende mogelijkheden.

Uiteindelijk was ook dat fröbeliaanse inzicht verre van nieuw. De moederrol werd evenzeer beklemtoond in verband met de *salles d'asile* — ze verwees immers, over de in de literatuur weinig gewaardeerde omweg van Lancaster, naar Pestalozzi<sup>49</sup> — en vormde een nadrukkelijke aanwijzing voor de toegenomen belangstelling voor het kleine kind (2-6j) als aparte antropologische categorie<sup>50</sup>. Maar het is opvallend dat dat moederlijke perspectief nergens wordt gerelateerd aan het binnendringen van de vrouw als lesgeefster, directrice, weldoenster en, in het geval van Zoë Gatti de Gamond, als inspectrice, in de publieke sfeer; hooguit merkt men wel de feminisering van het kleuteronderwijs op, maar heeft men geen oog voor de filantropisch-emancipatorische effecten van dat proces. Een goede duiding van wie zich nu precies met de *salles d'asile* of kleuterscholen heeft ingelaten, moeten we evenzeer ontberen<sup>51</sup>. In dat verband ware het zeker nuttig de bovenaangestipte filantropistische netwerken met hun verankeringen in de werelden van de katholieken, fourieristen, vrijmetselaren... en protestanten, zoals vermoedelijk het geval was te Elsene<sup>52</sup>, beter te leren kennen.

De veranderende visie op de kleuteropvoeding, die in de tweede helft van de vorige eeuw — het weze opgemerkt — echter verre van veralgemeend was, moge van een positieve bejegening van het kind hebben getuigd, tegelijk opende ze ook de poort voor een mogelijke infantilisering. Een overaccentuering van het kinderlijke tegenover de wereld van de volwassenen impliceerde immers als vanzelf uitsluiting en uitgestelde mondigheid, die werd gecompenseerd door een gedwongen verblijf op een kommerloos gemaakt pedagogisch eiland. In de pedagogische pers kon men vanaf de jaren zestig van de 19de eeuw lezen dat onder de ruwheid

49. Zoë GATTI DE GAMOND, *Manuel...*, p. 17.

50. *Société pour le soutien...* [1835], p. 10-12; ZOË GATTI DE GAMMOND, *Manuel...*, p. 12-16.

51. We kunnen alleen verwijzen naar MURIEL LEBLON, « Le recrutement des institutrices gardiennes de la ville de Liège (1861-1914) et de la ville d'Anvers (1880-1914) », in *Bulletin de la Société royale du Vieux-Liège ASBL*, 1992 (XII) nr. 256-257, p. 286-291.

52. In dat verband zou het interessant zijn de rol van de familie Guillaume met haar Duïste connecties verder uit te spitten.

en de slechte manieren, die het gevolg waren van een verkeerde opvoeding, tedere, frisse en blozende kinderhartjes schuilden. Kinderen waren, zo luidde het, onschuldig en ongeschonden ; ze hielden van eerlijkheid en waarheid en brachten vrolijkheid en blijheid met zich. Op hen was de hoop van de toekomst gevestigd. Ze droegen in zich de kiemen van de nieuwe maatschappij.

Toch verschilde het beeld dat de nieuwlichters ophingen van de « kindertuinierster » — een naam die overigens nog niet sterk was doorgedrongen — in wezen maar weinig van de retoriek die al van in de eerste helft van de 19de eeuw rond de bewaarschoolonderwijzeres werd geweven. Ook na 1860 herhaalden moralisten en opvoedkundigen van allerlei slag, dat de ideale leidster dezelfde vaardigheden en eigenschappen moest bezitten als de ideale moeder. Men dacht in dat verband hardop aan kwaliteiten zoals liefde, zachtheid, tederheid, geduld, rechtvaardigheid, welwillendheid, zelfverloochening, toewijding, zorg, enzovoort. In het gedragsrepertorium van de kindertuinierster hoorden voorts thuis : het kunnen dragen van verantwoordelijkheid, het geven van het goede voorbeeld, het nemen van initiatief, het leiden van de activiteiten in functie van het vooropgestelde opvoedingsdoel, het houden van gezag en het uitvoeren van de haar opgelegde taken met ernst, maar tegelijk ook met plezier. Eén van de weinige nuanceringen die in vergelijking met vroeger werden aangebracht, betrof de vereiste om de kinderen beter te leren kennen. Ontzag moest ze evenwel blijven inboezemen, haar macht bewaren en haar edele opdracht nooit uit het oog verliezen.

Vandaar dat de opvoedingspraktijk in de kindertuinen nog zeer dicht aansloot bij die van de oude bewaarschool. Bij de implementatie van de fröbelmethode viel de nadruk vooral op praktische aspecten, zoals het gebruik van de fröbelgaven en -oefeningen. Fröbels opvatting van het kind als een soort creatief genie, vonden de meeste aanhangers op zijn zachtst gezegd overdreven. Bovendien achtte men het vrije initiatief van het kind terwille van praktische omstandigheden — het grote aantal kleuters in één klas bijvoorbeeld — moeilijk realiseerbaar, zodat voor de leidster hoe dan ook een « leidende » rol was weggelegd. Centraal in de morele opvoeding stonden haar *causeries*, waarin gemakkelijk een aantal zedenlessen konden worden verwerkt. Het officiële programma van 1880 pretendeerde de fröbelmethoden in een ruimer doel van gewennen en moraliseren in te passen. Vandaar dat het gebruikelijk bleef om in de kindertuinen, net zoals in de meeste bewaarscholen, de kinderen geboden aan te leren en catechismuslesjes (vraag en antwoord) te doen opzeggen.



Bovendien was de afstand tussen het officiële programma van 1880 en dat van 1890 lang niet zo groot als het verschil in liberale en katholieke onderwijsideologie op het eerste gezicht zou doen vermoeden. Het katholieke modelprogramma en -reglement uit 1890, dat weliswaar een zwakke copie vormde van het voorgaande en de realiteit in de grote liberale steden achterna hinkte, bracht wel geen spectaculaire vernieuwingen teweeg, maar het schroefde de fröbeliaanse verworvenheden ook niet terug. In dezelfde geest heette de « zelf- en vrije werkzaamheid des kinds » te wakkeren. Daartoe werden oefeningen (voornamelijk plooi- en scheurwerk) aangeprezen die tot doel hadden de oog-hand-coördinatie te bevorderen, het uithoudingsvermogen te ontwikkelen en de smaak te verbeteren. Zedelijke ontwikkeling, reinheid en hygiëne stonden daarbij al evenzeer op het voorplan. De kleutertuin bleef aldus de ideale (bewaar)plaats, waar een aanvang werd genomen met de sociale beheersing van het volk<sup>53</sup>. Bovendien maakte het programma van 1890 uitdrukkelijk gewag van aanvankelijk leesen schrijfonderricht, waardoor de vervaging met het lager onderwijs alsmar groter werd. Zulk een « didactische » vertaling van Fröbels ideeën, die vermoedelijk dicht bij de werkelijke implementatie in de praktijk aanleunde, liet overigens voldoende ruimte voor een integratie met de katholieke ideologie. Voor katholieken en liberalen waren de doelstellingen inzake kleuteronderwijs, afgezien van het al dan niet beklemtonen van het religieuze, uiteindelijk weinig verschillend.

Na de eeuwwisseling bleef de discussie over de finaliteit van de kindertuin voortduren : diende men in de kindertuin de kinderen in de eerste plaats te laten spelen of moest er vooral worden geleerd ? Over deze kwestie gaf het programma van 1890 geen uitsluitsel. Toch is het aannemelijk dat systematisch onderricht vaak voorkwam. Om te beginnen stond de pedagogische pers niet afkerig tegenover aanvankelijk reken, lees- en schrijfonderwijs in de kleuterschool en bovendien was dit ook de uitdrukkelijke wens van bepaalde ouders. De niet-aflatende vraag naar onderwijs voor kleuters kaderde in de algemene doelstelling die in deze periode voor het voorschoolse niveau werd uitgewerkt. Ook al bleef men betogen dat het gezin de opvoedingsplaats was

---

53. Zie *Crèche-Ecole-Gardiennne...*, p. 27 : « Pour faire apprécier à quel point sont observées toutes les mesures hygiéniques, il suffira de citer ce fait que pendant les trois mois durant lesquels a sévi si énergiquement le choléra en 1859, pas un enfant de la Crèche-Ecole-Gardiennne n'a été atteint du fléau ».

bij uitstek, toch werd de kleuterschool hoe langer hoe meer als een noodzaak beschouwd, ook voor kinderen uit de meer gegoede klasse. De kleuterschool, hoewel ze geen « echte » school kon en mocht zijn, garandeerde de beste overgang van het huisgezin naar het lager onderwijs, aldus de pedagogische vakbladen. Aan de ene kant vond men er de gezelligheid en de vriendschap van thuis terug, maar aan de andere kant maakte deze instelling het kind ook gewend aan werk en regelmaat, wat niet alleen als een middel werd gepercipieerd « om de luiheid te verdrijven maar ook om standvastigheid en volharding te bekomen ». Dit laatste toont aan dat de kindertuin doordrongen bleef van een moraliserende en meestal ook godsdienstige sfeer. De moralisering, kreeg ook vorm via de groeiende medicalisering en hygiënisering, aanvankelijk vooral in het officieel onderwijs. Ziekelijke kinderen vormden klaarblijkelijk een bedreiging voor de kleuterklas. Vandaar dat bij de leidsters erop werd aangedrongen, te waken over de gezonde voeding, de propere kleren en de goede (dat wil zeggen hygiënische) gewoonten van de kleinen (zoals het zich dagelijks wassen bijvoorbeeld).

Ook de visie op het kind was tot aan de Eerste Wereldoorlog nagenoeg onveranderd gebleven. Zo luidde het nog steeds dat het kind een tere plant was die met zorg moest worden ontwikkeld — een welbekende metafoor die niet alleen aan Rousseau maar zelfs aan Comenius herinnerde. Men stelde zelfs uitdrukkelijk dat onopgevoede kinderen de neiging hadden tot het slechte : ze waren opstandig, wispelturig en koppig en dienden via de kleuterschool tot brave en volgzame kinderen te worden omgevormd. Dààr zou de ware, vrolijke aard van het kind aan het licht komen, zouden zorgeloosheid en opgewektheid openbloeien, waardoor tegelijk een normale verstandelijke ontwikkeling kon plaats hebben. Na de oorlog is men mede als gevolg van de toenemende verwetenschappelijking van het gebied, meer en meer de individualiteit van elke kleuter gaan benadrukken. Daarbij werd ook rekening gehouden met de door Montessori gepredikte zelfwerkzaamheid. Maar de inbreng van de kinderpsychologie en reformpedagogiek had zeker nog niet tot gevolg dat kinderen nu plots in staat werden geacht zichzelf te besturen, wel integendeel. Aan katholieke zijde vooral werd erop gewezen dat kinderen niet met zelfbeheersing op de wereld kwamen, zodat vorming van de wil hoe dan ook noodzakelijk bleef. Wat intussen wel ingang had gevonden, was het denkbeeld betreffende het verschil in karakter tussen de geslachten, waarbij werd aangenomen dat de meisjes zachter van gemoed waren dan de jongens.

Vrijwel onmiddellijk na de Eerste Wereldoorlog hadden zich de eerste tekenen van onvrede met een uitsluitend fröbeliaans geïnspireerde pedagogiek gemanifesteerd. Het « Duitse » systeem werd door de Belgen als te streng, te mechanistisch en te disciplinair van de hand gewezen — juist dezelfde argumenten die men, o ironie der geschiedenis, had ingeroepen om de ideeën van Fröbel te implementeren. Naar verluidt was het dringend tijd dat er iets nieuws voor in de plaats kwam. Dat nieuwe werd gedeeltelijk gevonden in de zogenaamde zintuigelijke pedagogiek van Maria Montessori, die zowel op de spontaneïteit en de activiteit van het kind als op het vrijheidsprincipe was gebaseerd en daardoor zeer goed aansloot bij de reformpedagogiek en de nieuwe schoolbeweging, die zich als *Vom Kinde Aus*-pedagogiek op het internationale vlak voordeed. Bovendien had Maria Montessori het voordeel katholiek te zijn. Toch was de Montessori-methode, ondanks enkele fervente voorstanders in Vlaanderen, niet het enige uitgangspunt voor de vernieuwing. Aan die methode werd trouwens naderhand, alweer een zekere levensvreemdheid verweten, iets wat veel minder het geval heette te zijn bij Decroly. Deze pedagoog boekte, zeker in het officieel onderwijs, met zijn concentratie van leerinhouden rond « centrale denkbeelden », naderhand ook « belangstellingscentra » genoemd, heel wat succes. Daarnaast kon men ook niet voorbij aan de zogenaamde pedologie (of wetenschap van het kind) en het oprukkende experimenteel-wetenschappelijk onderzoek in de pedagogiek, de zogenaamde proefondervindelijke opvoedkunde die ook voor de kleuterschool meerdere beloftes in petto hield. En last but not least was er ook de invloed van de hygiëne-beweging die, mede naar het Amerikaanse voorbeeld, ook in België voet aan de grond had gekregen.

Al deze elementen waren op de een of andere wijze terug te vinden in het modelprogramma van 1927, dat in de pedagogische pers dan ook over het algemeen gunstig werd onthaald. Inhoudelijk viel het programma uiteen in een vijftal componenten, waaronder de intellectuele (m.i.v. zintuigelijke) opvoeding, die globaal genomen de harmonische ontwikkeling van het kind beoogden. Daarnaast gaf het programma ook wenken i.v.m. het werken met centrale denkbeelden, het doorvoeren van psychologische (c.q. pedologische of pedotechnische) observaties en didactische evaluaties. In het bijhorende modelreglement werden principes als zelfopvoeding, zelfcontrole en vrije activiteit aangeprezen, al bleef men ook trouw aan de concepten die door de jaren heen hun nut hadden bewezen. Meer bepaald bestond het nieuwe en speelse erin dat de kinderen, veel meer dan de leidster,

zelf aan bod moesten komen in de activiteiten, zoals bijvoorbeeld bij het poppenkastspelen en het marionettentheater.

Op het vlak van de pedagogische relatie wenste men, conform het principe van de geleide vrijheid, de klemtoon te doen vallen op interne geboden dan wel op externe verboden. Van de leidster werd verwacht, dat zij met geduld en vertrouwen eerder dan met « inschikkelijke gestrengheid » zou optreden. Zonder afbreuk te willen doen aan het imago van de « *institutrice-mère* », was men het erover eens dat haar taak meer en meer van « leiden » naar « begeleiden » moest evolueren. De opdracht van het kleuteronderwijs mocht immers niet langer besloten liggen in een systematische cognitieve training, maar diende zich toe te spitsen op het creëren van de ideale omstandigheden voor een optimale ontwikkeling. De kleuter werd nu vooral gezien als een individueel en specifiek wezen dat in zijn groei moest gestimuleerd worden via het spel, dat overigens de uitdrukking heette te zijn van zijn schier onuitputtelijke energie en fantasie. Maar de appreciatie van de mogelijkheden van het kind waren toch niet ongenueanceerd positief. Men was er zich namelijk ter dege van bewust dat de kleuter als egocentrisch wezentje meer dan eens de tegemoetkomende welwillendheid van de leidster, haar goedheid, toewijding, vrolijkheid, geestdrift of opgeruimdheid durfde te beschamen. Daarom kon de kleuterschool het niet stellen zonder straffen of belonen en was van onbegrensde vrijheid zeker geen sprake zijn.

Na de Tweede Wereldoorlog vonden velen dat de kleuterschool aan een nieuwe heroriëntering toe was. Ondanks haar aanspraken op totale persoonlijkheidsontwikkeling, slaagde de kleuterschool er nog altijd niet in, werkelijk integrale vorming van de kleuter te bereiken. De onderwaardering van het lichamelijke ontwikkelingsaspect sprak ter zake boekdelen. Naar verluidt had de Montessoriaanse pedagogiek met haar nadruk op systematische zintuigoefeningen aanleiding gegeven tot een kil-intellectualistische en analytische benadering van het kind. In de geest van het Decrolyaans geïnspireerde leerplan uit 1936 voor de lagere school, wilde men nu ook complementaire plannen voor het voorschoolse niveau die dichter aansloten bij het werkelijke leven. Deze zouden er komen in de jaren vijftig.

Het zoeken naar een vernieuwde kleuterschooldidactiek werd in 1951 bekroond met de uitvaardiging van het *Werkplan voor opvoedende activiteiten* dat luidens het MB van 2 oktober 1950 het programma uit 1927 diende te vervangen. Hoewel dit plan onder PSC-minister Pierre Harmel tot stand was gekomen, zouden de verantwoordelijken voor het katholiek onderwijs in 1952 een eigen

programma publiceren. Afgezien van een paar accentverschillen huldigde dit nagenoeg dezelfde psycho-pedagogische principes. Beide richtlijnen hadden als uitdrukkelijke bedoeling de kleuter-opvoeding te « descolariseren » in de richting van de moderne « *playroom* », zoals de Leuvense hoogleraar D'Espallier het uitdrukte.

De nieuwe pedagogische oriëntatie werd, zeker voor wat het officiële plan betrof, gezocht en gevonden bij autoriteiten als Decroly en Claparède. Aan de basis ervan lag de zogenaamde functionele psychologie, waarin werd betoogd dat wat op school werd gerealiseerd aan een ware behoefte van het kind diende te beantwoorden. Enkel datgene wat het kind werkelijk interesseerde, mocht met andere woorden nog aan bod komen. Voorts maakte het nieuwe werkplan met het oog op de bevordering van integrale opvoeding de artificieel aandoende opdeling uit 1927 in lichamelijke, intellectuele en morele vorming ongedaan. Als uitgangspunt werden de behoeften en neigingen van het kind genomen, die onder invloed van de genetische psychologie in functie van de leeftijd werden gedifferentieerd. Wat aanbevolen activiteiten betrof, onderscheidde het werkplan een viertal categorieën : constructieve bezigheden (boetsen bijvoorbeeld) in het kader van een of ander belangstellingspunt ; praktische bezigheden die zo dicht mogelijk bij het gezinsleven dienden aan te sluiten (tuinieren, afwassen, enzovoort) ; bezigheden gericht op de beheersing van de taal en specifiek opvoedende activiteiten zoals kindertheater, verhalen, sprookjes, versjes, liedjes, dansjes, tekeningen, en dergelijke meer.

Kennelijk had de « metamorfose » waarvan in de pedagogische pers gewag werd gemaakt vooral betrekking op de inhoudelijke opvulling en de uiterlijke vormgeving van de kleutertuin (met onder meer op maat gemaakte en gemakkelijk verplaatsbare tafeltjes en stoeltjes) en minder op de pedagogische mentaliteit als zodanig. Wanneer we er de Vlaamse vakbladen uit de jaren zestig op naslaan, dan valt het enerzijds op hoezeer brokstukken uit het verleden de visie op leidster, kind en hun onderlinge relatie zijn blijven domineren, terwijl aan de andere kant de toenemende kindgerichtheid vaak in een soort sentimentaliteit ontaardde die ware emancipatie sterk heeft bemoeilijkt, zoniet onmogelijk heeft gemaakt.

Volgens de ontwerpers van de nieuwe kleuterschool heerste in de kleutertuin een familiale geest, zodat de kleuters zich in een veilige en gezellige tweede thuis waanden. De leidster, die vooraan en toch temidden van haar kleuters stond, diende met de kinderen

een warme verhouding aan te knopen : « verover hun hart », zo luidde de strategie, « en wees vooral niet bang te tonen dat je van hen houdt ». Liefkozen en knuffelen waren somtijds toegestaan, want « welke kleuter zou niet graag eens in de armen van de leidster of op haar schoot in slaap gewiegd worden » ? Alleen in een klimaat van vrijheid en geborgenheid kon iedere peuter uit zijn schelp komen. Een goede leidster wist haar kinderen individueel aan te moedigen en kwetste de kleinen nooit in hun gevoelens. Ze zorgde ervoor dat binnen de muren van het « aantrekkelijke sprookjeshuis » het « heerlijke, psychische aspect van het kinderlijk leven, ontstaan uit fijn uitgesponnen vertellingen en poppenkastverhalen » primeerde.

Toch was de ideale kleuterschool nog altijd niet denkbaar zonder discipline. Het klimaat van vrijheid dat de kleuterschool typeerde, had niets gemeen met « laten begaan », maar vormde de grondslag voor de innerlijke tucht, in de katholieke kleuterschool opgevat als een vorm van « precatechese ». Bijgevolg was het nogal vanzelfsprekend dat kinderen zich ordelijk en in de rij naar de klas begaven. Ook het straffen kon niet worden afgeschaft. Zoals in het *Werkplan* stond te lezen, moest de opvoedster, « indien genegenheid en rede niet baten », willens nillens haar toevlucht nemen « tot de berisping, gegeven met zachtheid, welwillendheid en vastberadenheid ». Aan kleuterleidsters van de jaren zestig werd als algemene stelregel nog steeds voorgehouden, te straffen « door de kleuter iets te ontzeggen of te ontnemen waar hij veel van houdt », maar met de uitdrukkelijke belofte het hem terug te geven « zodra zijn gedrag voldoet ». Beter echter dan straf te geven, was straf te voorkomen en dat kon onder meer door het uitdelen van beloningen, aanmoedigingen, schouderklopjes, enzovoort. Een ander pedagogisch middel bij uitstek was het prijzen van een kind dat goed had gehandeld. Essentieel voor de ontwikkeling van het emotionele leven was verder het inspelen op de kinderlijke fantasie, waarbij het meer dan eens voorkwam dat negatieve gevoelens van het kind bewust werden genegeerd en zelfs in positieve, dat wil zeggen meer sociaal aanvaardbare, werden omgebogen. Bij het openlijk moraliseren via verhaaltjes smeedde de leidster geregeld een causale band tussen ongeoorloofd gedrag eensdeels en een daar immanent uit voortvloeiende straf anderdeels, een praktijk die ook al in de jaren twintig opgeld had gemaakt.

Alles bij elkaar ziet het er niet naar uit dat het zoeken naar synthese tussen vrijheid en gebondenheid in de concrete praktijk van de vroege jaren zestig — zeker wat het probleem van de tucht aangaat — de richting van het « *wachsenlassen* » is uitgegaan. Pas

vanaf het einde van de jaren zestig rees stilaan maar zeker opnieuw verzet tegen de contouren van een al te sterk geleide kleuterschool. In Vlaanderen resulteerde een en ander omstreeks het midden van de jaren zeventig in de uitgesproken voorkeur voor het « ervaringsgericht kleuteronderwijs », maar ook deze vorm van opvoeden, waarin van een onwrikbaar geloof in de positieve groeikracht van ieder individueel kind wordt uitgegaan, bood in de praktijk een veel minder radicale breuk met het verleden dan de voorstanders ervan het willen doen geloven<sup>54</sup>.

## CONCLUSIE

Wie de geschiedenis van het kleuteronderwijs vanuit pedagogisch standpunt bekijkt, kan zich nauwelijks van de gedachte ontdoen dat opvoedingsprocessen er volgens een eigen dynamiek, volgens een bijna gelijkvormige opvoedingsgrammatica moeten zijn verlopen en dat derhalve de continuïteit in het opvoedingsproces inderdaad veel groter moet zijn dan de discontinuïteit<sup>55</sup>. In de « moderne » samenleving ontspon zich, vanaf de kleuterschool, een gelijksoortig handelingencomplex dat tot doel had de leerlingen te « vormen » en te « disciplineren ». Het succes van opvoeding en onderwijs bleek allereerst af te hangen van het asymmetrische grondpatroon in de pedagogische relatie, waardoor dankzij de autoriteit van de leraar of opvoeder, de disciplineren van de leerlingen in de richting van het sociaal wenselijke gedrag mogelijk werd gemaakt<sup>56</sup>. Meer pedagogie(k) resulteerde dan ook niet noodzakelijk in meer autonomie voor het kind, maar kon, omgekeerd, ook in een verlengde afhankelijkheid uitmonden. Essentieel daarbij is evenwel dat de brutaliserende

---

54. Zie FERRE LAEVERS, « The innovative project experiential education and the definition of quality », in FERRE LAEVERS (ed.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*, (STUDIA PAEDAGOGICA, XVI), Leuven, 1994, p. 159-172 ; MARC DEPÆPE & FERRE LAEVERS, « Preschool education in Belgium », in GARY A. WOODILL, JUDITH BERNHARD & LAWRENCE PROCHNER (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, New York/London, 1992, p. 93-103.

55. Zie LARRY CUBAN, « Why some reforms last : the case of the kindergarden », in *American Journal of Education*, 1991-1992 (C), p. 166-194.

56. MARC DEPÆPE, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven, 1998.

elementen van fysiek geweld « professioneel » werden omgebogen in psychische dreigementen en emotionele chantage, die bij het kind een soort geïnterioriseerde angst voor de vrijheid schenen voort te brengen. Volgens de onzes inziens nog altijd aantrekkelijke hypothese van onder anderen Dasberg heeft men op die manier een pedagogisch inconsistente wereld opgebouwd, waarin opvoeding blijvend wordt geïsoleerd in een beschermd jeugdland, terwijl we maar al te goed weten dat dit door de hele technische en culturele ontwikkeling is achterhaald. We pretenderen nog altijd van het kind uit te gaan, maar exploiteren, economisch zowel als psychologisch, de markt van het kind ; we blijven volhouden dat kind-zijn iets anders is dan de volwassenheid, maar geven uiteindelijk de volwassenheid de uiterlijke schijn van het kind- of jong-zijn. Als we de Franse opvoedingsfilosoof Jacques Rancière mogen geloven, ligt hier de paradox van de emancipatie, die zich als pedagogische droom vanaf de Verlichting heeft ontvouwd : « *La tâche à laquelle les capacités et les coeurs républicains se vouent, c'est de faire une société égale avec des hommes inégaux, de réduire indéfiniment l'inégalité. Mais qui a pris ce parti n'a qu'un moyen de le mener à bout, c'est la pédagogisation intégrale de la société, c'est-à-dire l'infantilisation générale des individus qui la composent* »<sup>57</sup>.

Ons lijkt het alleszins verre van overbodig de geschiedenis van het kleuteronderwijs in België zowel als daarbuiten vanuit dat perspectief nader te bekijken.

---

57. JACQUES RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 1987, p. 221-222.