

EEN GESCHIEDENIS VAN HET ONDERWIJS IN NEDERLAND

Piet de Rooy

Een geschiedenis
van het onderwijs
in Nederland

Eerste druk 2018
Vijfde druk 2023

© Piet de Rooy 2018

Alle rechten voorbehouden

Omslagontwerp Bureau Beck

De uitgeverij is er niet in geslaagd de rechthebbenden van de omslagillustratie te achterhalen. Eenieder die meent rechten te kunnen doen gelden, wordt verzocht contact op te nemen met de uitgeverij.

Foto auteur © Anca de Rooy

Afbeeldingen binnenwerk © Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht (pp. 35, 74, 118, 158, 234, 272), © Elmer Spaargaren (p.192)

NUR 680

ISBN 978 90 284 5339 5

www.wereldbibliotheek.nl



Inhoud

Woord vooraf 7

- 1 In den beginne 15
- 2 Het schoolregime 35
- 3 De schoolstrijd 75
- 4 Doorleren 119
- 5 Vernieuwing 159
- 6 Vrijheid en gelijkheid 193
- 7 De becijferde school 235
- 8 Besluit 273

Dankwoord 293

Noten 295

Annotatie voetnoten 314

Literatuur en bronnen 318

Personenregister 348

Woord vooraf

Het Nederlandse onderwijs verkeert in een diepe crisis. De inspectie van het onderwijs meldt met treurigstemmende regelmaat dat ‘de prestaties in het funderend onderwijs gestaag dalen en de ongelijkheid toeneemt’. Het voortgezet onderwijs is ook niet in orde, zoals blijkt uit het PISA-onderzoek, waarmee internationaal het niveau van vijftienjarigen wordt vergeleken. We dalen in de 21ste eeuw aanhoudend op alle lijstjes. Ook op het niveau van het hoger onderwijs klinken talrijke klachten, met name over de ontoereikende financiering om de toevloed van studenten fatsoenlijk te kunnen begeleiden. En bijna vanzelf rijst dan de vraag wat hiervan nu de oorzaak is. Is het peil van de onderwijsgevenden bedroevend achteruitgegaan, heeft de overheid zich weer eens te veel, of juist te weinig met het onderwijs bemoeid, hadden het curriculum en de didactische vormen waarin dat gegeven wordt zich wel voldoende met de tijd mee ontwikkeld? En met de corona-epidemie werd het allemaal nog erger, want vanaf half maart 2020 misten de leerlingen zo’n 65 uur fysieke lessen en moesten ze zich behelpen met digitaal onderwijs. De overheid stelde met enige vastberaden paniek 8,5 miljard euro beschikbaar om de opgelopen achterstanden in te lopen.

En zo rijst het beeld op van het onderwijs dat in een soort vrije val lijkt te zijn beland, terwijl tegelijkertijd niet helemaal duidelijk is waar dat nu eigenlijk aan ligt. Misschien beter gezegd: er is geen rangorde in de aard en ernst van de problemen aangebracht. Gaat het relatief simpel om te weinig geld, moet vooral de structuur worden aangepakt, zodat leerlingen niet op hun twaalfde jaar al verdeeld worden over de verschillende vormen en niveaus van het voortgezet onderwijs, of zou het helpen om het hele curriculum op de schop te nemen om het meer bij de tijd te brengen? Of nog anders: is er al te veel vernieuwing over het onderwijs uitgestort en moeten we terug naar de basis, gewoon een beetje ouderwets lesgeven in kernvakken, meer vertrouwen stellen in lesgevers en vooral ook de admini-

stratieve en bureaucratische overload terugdringen? Over dit soort vragen verschijnen stapels rapporten, buigen zich tal van organen en organisaties, en beheersen eindeloze vergaderingen schoolland als een eindeloze motregen. Van alle kanten worden 'oplossingen' aangedragen, maar het lijkt wel alsof die elkaar allen maar verdringen.

In dit boek probeer ik geen antwoord te geven op deze vragen, laat staan een nieuwe oplossing toe te voegen aan het reeds bestaande koor. Wat ik wel op het oog heb is een poging om te achterhalen waarom deze vragen en problemen gerezen zijn. Zou het publieke debat over het onderwijs niet vooral een onderdeel zijn van het huidige declinisme, het gevoel dat we als samenleving aan het afzakken zijn, dat eigenlijk niets meer goed gaat? En als we dit pad van de relativering en nuancering inslaan, moeten we ons dan niet afvragen hoe stevig eigenlijk die PISA-cijfers zijn waarop we onze negatieve oordelen baseren? Aan het PISA-onderzoek kleven nogal wat problemen, zowel methodologisch als met betrekking tot de vraag wat er nu 'eigenlijk' gemeten wordt. Maar nog los daarvan: valt ons onderwijs te verbeteren op grond van dit onderzoek, kunnen we de best practices van meer succesvolle landen overnemen? Dat blijkt niet zo gemakkelijk te zijn. De woordvoerder van het relatief succesvolle Finse onderwijs, Pasi Sahlberg, legt voortdurend uit dat er eigenlijk geen algemene adviezen te geven zijn. Dat was wel de belofte van het onderzoek van John Hattie, een onderwijskundige uit Nieuw-Zeeland, die in 2008 bewees dat de kwaliteit van de leraar de belangrijkste factor was in het onderwijsproces. Maar diens onderzoek werd bij nader inzien als 'pseudowetenschap' gekarakteriseerd. En daaruit moet de conclusie worden getrokken dat het nog niet zo eenvoudig is om een of enkele factoren te onderscheiden die bepalen hoe goed het onderwijs is. De reden daarvan is dat het onderwijs geen geïsoleerd proces is, dat zich als het ware in een apart schoolland voltrekt. Het is geen machine, die sneller gaat draaien als de onderdelen wat worden gesmeerd of die bij haperen eenvoudig te vervangen zijn. Het onderwijs is vooral een ingewikkeld domein dat nauw verweven is met de cultuur waarin het functioneert. Het heeft een lang verleden, waarbij zowel het geheel als de delen een eigen geschiedenis hebben. Alleen daarom al is het goed de achteruitkijkspiegel van de geschiedenis te benutten, voordat we verder gaan.

Wie het verleden van het onderwijs overziet kan nauwelijks de gedachte vermijden dat er eigenlijk altijd geklaagd is over het onderwijs. Het was

eigenlijk voortdurend niet goed of het deugde niet. Dat is niet alleen een Nederlands verschijnsel: in de ons omringende landen klinken dezelfde geluiden, zoals een snelle raadpleging van internet duidelijk kan maken. In Duitsland vallen termen als ‘Absturz’, in Frankrijk als ‘déclin’, in Engeland als ‘shame’ en in de Verenigde Staten bleek meer dan de helft van de bevolking beneden het eindniveau van de basisschool te zitten. En na al deze onheilsgeluiden uit het buitenland mag weleens vermeld worden dat in 2020 uit Unicef-onderzoek onder de 41 meest welvarende landen bleek dat de Nederlandse jeugd tot de gelukkigste behoorde: jongeren voelden zich ondersteund door ouders, ze voelden zich thuis op school, pesten kwam relatief niet veel voor, alleen de prestatiedruk nam wel enigszins toe.

Zou het niet zo zijn dat de klachten vooral het gevolg zijn van te hooggespannen verwachtingen van het onderwijs? En is paradoxaal genoeg de keerzijde daarvan niet dat de resultaten van het onderwijs onderschat worden, dat we niet goed meer beseffen wat een ontzagwekkende groei in omvang en kwaliteit bereikt is? De geschiedenis die ik in dit boek presenteer streeft er dan ook naar de balans op te maken, evenwichtig te schetsen wat het onderwijs als ideaal voor ogen had en in welke mate dat gelukt is. Daarbij zijn drie ontwikkelingen als leidraad gekozen.

Dat is ten eerste het onderscheid tussen theoretisch en praktisch onderwijs. Dat onderscheid is er eigenlijk al vanaf de allervroegste vormen van onderwijs. Kinderen leerden vooral in de praktijk van het dagelijkse leven, wat er op zo iets als ‘school’ gebeurde was slechts voor enkelen weggelegd en had daarmee een hoge status. Pas heel geleidelijk zullen er meer kinderen onderwijs gaan volgen, waarbij heel langzaam ook meer praktische inzichten en vaardigheden in het curriculum worden opgenomen. Ondanks alle veranderingen is echter het statusverschil tussen theorie en praktijk in stand gebleven. Dat is de achtergrond van de onderwaardering van het beroeps-onderwijs en de overwaardering van het hoger onderwijs. Dit verschijnsel roept zelfs de vraag op of de samenleving langzamerhand niet ‘overschoold’ is geraakt.

Een tweede ontwikkeling betreft de vraag in welke mate het onderwijs effect heeft op de sociale ongelijkheid. Aanvankelijk was dat geen probleem: de samenleving was in het verleden zeer ongelijk en dat weerspiegelde zich in het onderwijs: elke stand had zijn eigen schooltype. Pas tegen het einde van de negentiende eeuw wint, aanvankelijk nog heel bescheiden, het meritocratische ideaal terrein. Dat gaat ervan uit dat kinderen het onderwijs

verdienen dat hun verstandelijke vermogens toelaten. De realisering van dat ideaal had een sterk emanciperend effect en dat heeft het nog steeds. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de sterke stijging van de deelname aan havo/vwo en het hoger onderwijs van jeugdigen met een migratieachtergrond. Daaruit ontstond vervolgens de verwachting dat het onderwijs in staat was de samenleving te veranderen, waarbij echter de grenzen van wat onderwijs vermag uit het oog werden verloren. Meer in het algemeen lijkt de geschiedenis uit te wijzen dat het onderwijs de ontwikkelingen in de samenleving eerder volgt dan leidt.

Een derde ontwikkeling gaat over de vraag hoe de samenleving uiteindelijk, ten dele onbewust, tegen het onderwijs aankijkt. Lange tijd was dat eigenlijk geen vraag: scholen leidden op voor het functioneren in de samenleving. Zo werden overheidsfunctionarissen opgeleid, geestelijken en artsen, landmeters en zeekapiteins en veel juristen. In de negentiende eeuw werd echter het algemene doel om de overgrote meerderheid van de bevolking enige beschaving bij te brengen en daarmee het zedelijk gedrag te bevorderen. Dit verheffingsideaal was nauw verbonden met de opkomst van de nieuwe, min of meer democratische natiestaat. Tegen het einde van die eeuw kwam echter meer op de voorgrond te staan dat een hoogopgeleide bevolking de staten een betere positie bezorgde in de internationale concurrentiestrijd. Het culturele verheffingsideaal werd langzaam verdrongen door economische overwegingen. Het onderwijs werd daarmee een economisch goed, het leidde tot een hogere arbeidsproductiviteit en zorgde daarmee voor een grotere economische groei. Dit motief is eigenlijk alleen maar krachtiger geworden. Het gevolg is wel dat daarmee het onderwijs in sterk mate aan economische criteria wordt onderworpen. De 'leerwinst' wordt gemeten, zoals meer in het algemeen bijna geen terrein in het leven zo intensief onderworpen is aan het genereren en verzamelen van cijfers als het onderwijs. En net als in het bedrijfsleven is het onderwijs omgeven met een aanzienlijke hoeveelheid adviesbureaus, organisatiedeskundigen en interimmanagers. Deze benadering zet niet alleen de leerkrachten, maar ook de leerlingen onder een zekere druk. Als reactie daarop ontstaan er verschillende schooltypen die een vermindering van deze druk nastreven, die vooral belang hechten aan de ruimte die kinderen krijgen om in een eigen tempo hun intrinsieke belangstellingen te volgen.

Dit zijn de drie thema's die voortdurend op de achtergrond een rol spelen in dit boek. Daarnaast komt er meer aan de orde, want zoals al gezegd: het

onderwijs is een ingewikkeld domein. Vandaar nog een laatste observatie. Niet elke verandering in het onderwijs is een verbetering geweest. In die zin is het dan wellicht ook verstandig maat te houden met grootschalige verbouwingen van de structuur van het schoollandschap, zoals ook vernieuwende didactische methoden slechts met enige behoedzaamheid toegepast zouden moeten worden. Daadkrachtige ministers zijn soms te waarderen, maar soms ook te vrezen. In het algemeen lijkt doormodderen nog de beste resultaten op te leveren. Laten we niet uit het oog verliezen dat het onderwijs als geheel op een verbluffend verleden kan bogen. In de loop der tijd gaan meer kinderen langer naar school dan ooit, de schoolgebouwen zijn doorgaans modern en prettig, er is voor ouders en leerlingen in ruime mate te kiezen uit allerlei vormen en niveaus van scholing en de leermethoden zijn verstandiger en kindvriendelijker dan eeuwenlang het geval was. Om een bekende waarschuwing te parafraseren: wellicht bieden de resultaten uit het verleden enige garantie voor de toekomst.

De opbouw van dit boek volgt in grote lijnen de groei van het schoollandschap. Daarbij heb ik niet gestreefd naar volledigheid. Dit wil zeggen dat niet elk schooltype aan de orde zal komen. Een encyclopedisch overzicht wordt immers al snel nogal saai. Belangrijker leek me de meer algemene ontwikkelingen van het onderwijs te schetsen, meer het bos dan de bomen in het oog te houden. Vandaar dat ik per periode inga op het onderwijstype of schoolniveau waaraan de meest belangrijke ontwikkelingen zijn te ontwaren. Voor zover relevant wordt daarbij ook aandacht geschonken aan de politieke, religieuze en economische context. Zo zijn ook de hoofdstukken verdeeld en opgebouwd, waarbij ik elk hoofdstuk heb voorzien van een zeer korte samenvatting, als een soort leeswijzer.

Het boek begint met een paar kinderen, gehurkt in het zand, aan de voeten van iemand die met vrij harde hand leert lezen en vervolgens het schrijven laat oefenen op potscherven. Met vallen en opstaan volgt dan een steeds ruimer aantal kinderen dat initieel onderwijs krijgt. Vooral in Nederland wordt, vergeleken met andere landen, al in de zeventiende eeuw een hoog niveau bereikt. Op die basis zullen in de achttiende eeuw opleidingen volgen die in de daaropvolgende eeuw de grondslagen vormen voor de opbloei van het middelbaar onderwijs. In de twintigste eeuw ten slotte zal vooral de explosieve groei van het hoger onderwijs de aandacht krijgen.

Deze opbouw volgt enigszins mijn persoonlijke lotgevallen. Afgezien van het feit dat ik, zoals menigeen, enige decennialang onderwijs heb 'genoten',

heb ik jarenlang in het onderwijs gewerkt. Daarmee trad ik in het voetspoor van mijn vader, die afkomstig was uit een boerenfamilie en als enige van het gezin mocht 'doorleren'. Hij heeft vervolgens zijn leven gewijd aan het onderwijs. Het is te symbolisch om niet te vermelden: hij is letterlijk in het harnas gestorven, in de docentenkamer van de kweekschool te Amersfoort. Een enkele keer zal ik in dit boek ook gebruikmaken van de ervaringen die mijn vader en ik hebben opgedaan. Achter de distantie, zo niet de ironie, die ik me in dit boek heb veroorloofd, gaat dan ook een sterke persoonlijke betrokkenheid schuil bij dat magische proces van cultuuroverdracht, van kinderen en jongeren iets leren en dan de voldoening als je ziet 'hoe het kwartje valt'. Die kweekschool is overigens inmiddels afgebroken en het schooltype heet nu pedagogische academie, wat nog eens duidelijk maakt dat de geschiedenis een ingewikkeld samenspel is tussen datgene wat blijft en dat wat verandert.



Onderwijzer P.J. de Rooij, tussen 1933 en 1944 verbonden aan 'De Christelijke School aan de Loonsedijk' te Sprang Capelle, geeft aardrijkskundeles.



Schoonklas afgebeeld in *Orbis sensualium pictus* van Amos Comenius, 1658.

In den beginne

De opkomst van homo sapiens ging gepaard met een cognitieve revolutie, die nauw verbonden was met een grote taalvaardigheid. De rijke orale cultuur werd vervolgens langzaam maar zeker vastgelegd in het schrift. De Bijbel is een goed voorbeeld van deze overgang. Leren lezen en schrijven is echter moeilijk en tijdrovend. Op het fundament van schrijversopleidingen ontwikkelt zich langzaam maar zeker 'de school', als de institutie waarin dat leren gestalte krijgt.

De Bijbel in Sprang-Capelle

Op 1 april 1943 werd het huwelijk van mijn ouders bevestigd in de Hervormde Kerk te 's-Grevelduin- en Vrijhoeve-Capelle. Niet lang daarna vertrokken zij uit Noord-Brabant om in Rotterdam te gaan wonen. Ze staken niet slechts het Hollands Diep over, maar trokken ook over de Jordaan. De brug bij Moerdijk vormde de overgang naar een andere wereld. Ze verlieten hun 'vaad'ren erf' en daarmee vrijwel alles wat hun vertrouwd was. Na de oorlog werd een enkele keer het verleden weer opgezocht. Dat lag in een deel van Noord-Brabant dat van oudsher tot het graafschap Holland had behoord. Het was protestants, van de katholieken gescheiden door de Zuid-hollandse Dijk, ter plaatse meer bekend als de Loonsedijk. Vaag zie ik nog voor me dat de reis aanvankelijk per trein ging, op de houten banken van de derde klasse, maar beter herinner ik me de tochten achter op de Kaptein Mobylette, een bromfiets die in 1950 in de handel was gebracht. Als we over de Moerdijkbrug heen waren, stopte mijn vader bij een klein café, waar mijn chocomel op de kachel werd opgewarmd. Daarna gingen we over Hooge Zwaluwe, langs Raamsdonk en Waspik. Hier ongeveer begon 'Brabant'. Van daar reden we over de lange Winterdijk op Capelle aan, rechtsaf de Nieuwe

Vaart op en halverwege, na het spoorwegstation Nieuwe Vaart, linksaf de Heistraat in naar Vrijhoeve-Capelle.

Drie dorpen – Sprang, 's-Grevelduin-Capelle en Vrijhoeve-Capelle – waren in 1923 tot de gemeente Sprang-Capelle samengevoegd. In 's-Grevelduin-Capelle woonde mijn oma, de moeder van mijn moeder; de ouders van mijn vader woonden verderop in een boerderij aan de Heistraat in Vrijhoeve. Ertussenin woonde een geliefde tante, een zus van mijn vader, in een boerderij aan de Zuidhollandse Dijk. Mijn vader en moeder gingen in de zomer enkele jaren achter elkaar op de brommer, zij op een Solex, naar Duitsland, om te kijken waar de oorlogsellende vandaan gekomen was en hoe het daar nu ging. Mijn zus en ik logeerden dan wekenlang in Brabant, waar het leven even vertrouwd als vreemd was. Zo waren er bijvoorbeeld geen katholieken. In Rotterdam was mijn beste vriendje rooms; we speelden een enkele keer pausje bij hem op zolder en ik ging mee naar zijn kerk om de kerststal te bewonderen. Maar hier waren ze letterlijk achter de horizon verdwenen; ze schenen in Kaatsheuvel te wonen, ter hoogte van het sprookjesbos de Efteling, dat in 1952 was opengegaan.

Wonderlijker nog was dat mijn familie wel drie manieren van spreken hanteerde. Doorgaans was het een Brabants dialect, dat goed te verstaan maar moeilijk te imiteren viel. 'Dankjewel' was 'da ge bedankt zè dè witte' en bij zeuren kreeg je te horen: 'Ge mot nie maauwe.' Bij deftig bezoek, van de dokter bijvoorbeeld, gingen ze over op 'Hollands', een gekunsteld Nederlands dat ze waarschijnlijk op school hadden geleerd. Maar één keer per dag werd een verheven spreektaal verkozen: tijdens het middagmaal werd de Bijbel op tafel gelegd, waaruit dan op langzame en gedragen toon een gedeelte werd voorgelezen.¹

De Bijbel die werd gebruikt, een boek van ruim anderhalve kilo, was in 1941 uitgegeven door uitgeverij Zomer en Keuning te Wageningen. Hij werd van begin tot einde voorgelezen, inclusief de geslachtstafels: 'En Enos leefde, nadat hij Kenan gewonnen had, achthonderd en vijftien jaren; en hij gewon zonen en dochteren.' Als Openbaringen uit was, werd weer begonnen met Genesis. Het was onbegrijpelijk. We hoorden eigenlijk alleen de bijna gezongen klanken. Het voorlezen van de Bijbel was in protestantse kring een belangrijk ritueel.* Katholieken hadden het in het algemeen niet zo met

* De filosoof Frits Staal heeft naar voren gebracht dat bij rituelen de inhoud of betekenis nauwelijks van belang is, des te meer het getrouw uitvoeren van 'de gewoonte', de juiste procedure. Het gaat om 'rules without meaning'.

boeken en de Bijbel was in die gemeenschap lange tijd voorbehouden aan theologen en priesters. Bij protestanten gold echter het *Sola Scriptura*: alleen de Schrift, het woord van God, en iedere gelovige had het recht én de plicht zich ermee te verstaan, zonder tussenkomst van kerkelijke ambtsdragers. De betekenis van de Bijbel volgde uit dit citaat:

Al de Schrift is van God ingegeven, en is nuttig tot leering, tot wederlegging, tot verbetering, tot onderwijzing, die in de rechtvaardigheid is; Opdat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust. (2 Timotheüs 3:16-17)

De Bijbel heeft zo eeuwenlang gefunctioneerd, als 'leering en onderwijzing'. Het verklaarde de oorsprong van het leven op aarde, gaf richting aan het heden en bood uitzicht op een hiernamaals.

In het algemeen wordt tegenwoordig aangenomen dat de Thora, de eerste vijf boeken van het Oude Testament, in de vijfde eeuw v.Chr. is geschreven, althans rond 400 v.Chr. een min of meer vaststaande tekst kreeg.* De term 'tekst' is hier van belang: deze komt van het Latijnse *textus*, wat verwijst naar het weven, het in elkaar vlechten. In de Thora werden zeer uiteenlopende mondelinge overleveringen met knippen en plakken samengevoegd. Als de omstandigheden zich gewijzigd hadden, dan werden deze teksten aangepast om de relevantie van het geheel te waarborgen.² Deze tekst werd vervolgens vastgelegd op vellen papyrus die aan elkaar bevestigd waren, waardoor een 'boekrol' tot stand kwam van ongeveer 340 centimeter lengte. Van deze 'boeken' was slechts een zeer beperkt aantal exemplaren beschikbaar, die door slijtage en verval na een jaar of veertig moeilijk bruikbaar waren geworden, zodat ze dienden te worden gekopieerd. De afgedankte exemplaren werden vervolgens in de Genizah, een aparte ruimte in de synagoge, als het ware te ruste gelegd, een ontroerend gebruik. Met name de Genizah in de Ben-Ezrahsynagoge te Caïro bleek een fabelachtige vindplaats.³

Na verloop van tijd werden de vellen papyrus niet langer tot een rol aan elkaar gehecht, maar doormidden gevouwen en vervolgens aan een kant ingebonden: er viel nu in een boek te bladeren en dat was een stuk eenvoudiger dan het op- en afrollen van de tot dan toe gebruikte rollen. Deze

* Min of meer vergelijkbare teksten waren ouder: de *Ilias* werd vermoedelijk in het midden van de achtste eeuw v.Chr. vastgelegd, de oudste overgeleverde tekst van het Gilgamesh-epos wordt rond 2100 v.Chr. gedateerd.

nieuwe vorm, in de late oudheid ontwikkeld, viel uiteraard ook te gebruiken voor dunne vellen perkament. Deze codex-vorm, al zeer snel vooral door de christenen gebruikt, zou de rollen snel verdringen.⁴ Een codex vergt dat een besluit wordt genomen over de ordening. Rollen konden afzonderlijk worden geraadpleegd, maar in een 'boek' worden ze als 'hoofdstuk' opgenomen, waarmee ze een vaste volgorde toegekend krijgen.⁵ En dan was er nog de taal. De boeken van het Oude Testament waren in het Hebreeuws en Aramees, die van het Nieuwe Testament in het Grieks. De vertaling naar het Latijn vond plaats tussen 390 en 405 n.Chr. Deze tekst van Hiëronymus, de Vulgaat, werd sinds het concilie van Trente in 1546 als enige gezaghebbende door de kerk erkend. Dit besluit keerde zich tegen een aantal versies en varianten van de Bijbel in de landstaal. Zo was er in 1477 een 'Delftse Bijbel' uitgegeven, bestaande uit het Oude Testament, maar zonder de Psalmen; dat was het eerste gedrukte boek in de Nederlanden.

School

Het in een boek vastleggen van verhalen die soms al eeuwenlang in een gemeenschap de ronde deden, betekende dat de balans tussen mondelinge en schriftelijke overleveringen verschoof.* Ooit was het zo dat wie iets belangrijks te melden had door de straten en over de velden trok en zijn stem verhief: 'En Mozes riep het gansche Israëel, en zeide tot hen: Hoor Israëel!' (Deuteronomium 5:1).⁶ Verkondigen werd uitleggen. Gezag was voortaan gebaseerd op vertrouwde met de Schrift. Als Jezus in de voorbereiding op zijn prediking door Satan in verzoeking wordt gebracht, halen beiden passages aan uit de oude geschriften. Het debat is een soort citeerwedstrijd, die ten slotte door Jezus wordt afgebroken met de woorden: 'Ga weg, satan! Want er staat geschreven: Den Heere, uwen God zult gij aanbidden, en Hem alleen dienen. Toen liet de duivel van Hem af...' (Mattheüs 4:10-11). Het 'hoort' is vervangen door 'er staat geschreven'.⁷ Het schrift werd een dwingend verschijnsel op zichzelf. En dat verschijnsel bracht op termijn de school voort, want leren lezen en schrijven vergt langdurige instructie.

Leren spreken gaat vanzelf, het verloopt als een natuurlijk proces. Het begint onmiddellijk na de geboorte, het kan niet worden tegengehouden en

* Deze omslag 'in de balans tussen mondelinge en schriftelijke overlevering' valt in Mesopotamië rond 1300 v.Chr. te signaleren.

evenmin worden versneld. De vooraanstaande taalpsycholoog Steven Pinker (1954) schreef dat hij voortdurend verbaasd was over de snelheid waarmee peuters ‘the logic of language’ gingen beheersen.⁸ Lereren schrijven is echter een heel ander verhaal. De Nederlandse taalkundige A.J. Kraak (1928-2015) bracht naar voren: ‘Tegen de moeiteeloosheid van de natuurlijke taalverwerking en het natuurlijke taalgebruik steekt de moeite van de schriftelijke taalverwerking en het schriftelijk taalgebruik huizenhoog af.’⁹

Het oudste schrift, het spijkerschrift, is ontwikkeld in Sumer, in het zuidelijke deel van Mesopotamië, en dateert van 3300 v.Chr., het hiërogliefenschrift in Egypte is van 3100 v.Chr. Daarnaast ontwikkelt zich het alfabet, rond 800 v.Chr. door de Grieken overgenomen en daarna via de Romeinen in het Westen verspreid.¹⁰ Het schrijven was aanvankelijk een ambacht, bedreven door priesters en ambtenaren, vaak binnen de familie gehouden en omgeven met het waas van een sacrale bezigheid of op zijn minst een geheime kunst: ‘hiërogliefen’ is afkomstig uit het Grieks en betekent ‘heilige inscripties’, zoals ons woord secretaris etymologisch teruggaat op het Latijnse *secretum*, geheim.

De geletterdheid nam geleidelijk toe, aanvankelijk vooral rond hof en tempel, later met name in de steden bevorderd door handel en bestuur. Zelfs koningen, die toch konden beschikken over dienaren die de schriftelijke kant van het besturen voor hun rekening namen, beroemden er zich op persoonlijk de kunst van het schrift meester te zijn. Koning Shulgi (ca. 2050 v.Chr.) in Mesopotamië pochte: ‘Ik ben een bekwaam schrijver zonder weerga.’ En Assurbanipal (668-627 v.Chr.) liet optekenen: ‘Ik heb het verborgen geheim van de gehele schrijverskunst geleerd. Met eigen ogen heb ik de tabletten van hemel en aarde aanschouwd.’¹¹ Vermoedelijk nam geletterdheid in enigerlei vorm in het Midden-Oosten toe tot ongeveer tien procent van de bevolking, in het klassieke Griekenland rond de twintig procent.

De groeiende betekenis van geletterdheid betekende allerminst dat de wereld slechts vervuld raakte met het krassende geluid van pennen op papier of dat menig een zich na gedane arbeid in een hoekje terugtrok met een goed boek. Verreweg het belangrijkste communicatiemiddel bleef de menselijke stem.* Johan Huizinga schreef in *Herfstij der Middeleeuwen* (1919) bijvoorbeeld over ‘de geweldige werking van het woord op een onverzadigden en

* Hoewel soms het schrift de stem overtrof: toen Bonifatius in 718 Rome bezocht, sprak hij weliswaar in het Latijn, maar dat werd door zijn Engelse tongval niet verstaan. Hij werd pas begrepen toen hij zijn woorden opschreef.

onwetenden geest, door rondreizende geestelijken die urenlange preken hielden, soms dagen achter elkaar.¹² Het belang van de stem, van het geluid, kreeg in handen van de Franse arts en satiricus François Rabelais (1483?-1553) zelfs een fantastische uitwerking. In het vijfde boek van zijn cyclus over Gargantua en Pantagruel verhaalt hij over een gezelschap dat in een schip langs een ijszee vaart, waar volgens de stuurman de vorige winter een gruwelijke veldslag had plaatsgevonden. De kou was toen dermate fel, dat de geluiden van de slag in de lucht bevroren waren. Volgens een Nederlandse vertaling uit 1682 ging het om

het gekerm en gekryt van mannen en vrouwen, het kloppen en kletzen der kolven, knodsen en stryd-hamers, het gerammel en geraatel der harnassen, en hellebaarden, het gebriesch en geklepper der peerden, en voorts alle andere ysselyke raaseryen van 't gevecht.

Pantagruel stak zijn hand op om de glaciale geluiden op te vangen, die vervolgens in zijn handen ontdooiden. De woorden bleken niet te verstaan. Het klonk als

hin, hin, hin, his, his, tikke, torsje, lorsje, brededin, bredac, frir, frir, bou, bou, bou, bou, bou, bou, trac, trac, trac, turr, turr, torr, turr, terr, tourr: On, hon, gon, ron, ton, von, ouon ououon: Goth, soth, magoth, en ik weet wat al andere bystere Barbaarse woorden.

Maar ook het gebries van paarden, het daveren van kanonschoten, het slaan van trommels en het steken van trompetten vielen te beluisteren. Weest ervan overtuigd, zo schreef Rabelais, dat we ons met dit verschijnsel lange tijd wisten bezig te houden.¹³

Rabelais en zijn gezelschap vermaakten zich met de woorden. Scholieren zouden er ook mee beziggehouden worden, zij het zelden tot hun onverdeeld genoegen. Het was een beetje wrang dat het Griekse woord σχολη (scholè) vooral betekende 'rust, vrije tijd, liefhebberij'. Het stond voor de afwezigheid van verplichtingen, voor het ontbreken van de noodzaak te werken, de ontheffing van de strijd om het bestaan. Ingespannen arbeid was banaal, dat was iets voor slaven of handwerkslieden. Een beschaafd mens veroorloofde zich alleen enige inspanning als het erom ging zichzelf te ontwikkelen of een vriend bij te staan.¹⁴ Dit aristocratisch ideaal gold uiteraard slechts een heel kleine groep Griekse intellectuelen.¹⁵