



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Gewijd der jeugd voor taal en deugd. Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850

Schoemaker, B.O.

Citation

Schoemaker, B. O. (2018, December 6). *Gewijd der jeugd voor taal en deugd. Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/67096>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/67096>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The following handle holds various files of this Leiden University dissertation:

<http://hdl.handle.net/1887/67096>

Author: Schoemaker, B.O.

Title: Gewijd der jeugd voor taal en deugd. Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850

Issue Date: 2018-12-06

Gewijd der Jeugd, voor taal en deugd

Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850

Gepubliceerd door

LOT

Trans 10

3512 JK Utrecht

The Netherlands

phone: +31 30 253 6111

e-mail: lot@uu.nl

<http://www.lotschool.nl>

Illustratie op de omslag: lagere school in Rotterdam in het begin van de 19e eeuw, gravure van J.H. Hoedt, 1812.

ISBN: 978-94-6093-304-2

NUR 616

Copyright © 2018: Bob Schoemaker. All rights reserved.

Gewijd der Jeugd, voor taal en deugd

Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850

Proefschrift

ter verkrijging van

de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,

op gezag van Rector Magnificus prof.mr. C.J.J.M. Stolker,

volgens besluit van het College voor Promoties

te verdedigen op donderdag 6 december 2018

klokke 11.15 uur

door

Bobbie Olivier Schoemaker

geboren te Apeldoorn

in 1986

Promotor	Prof.dr. M.J. van der Wal
Co-promotor	Dr. G.J. Rutten
Promotiecommissie	Prof.dr. J.T. Leerssen (Universiteit van Amsterdam) Prof.dr. M.P.G.M. Mous Prof.dr. I.M. Tieken-Boon van Ostade Prof.dr. W.M. Vandenbussche (Vrije Universiteit Brussel)

Het onderzoek voor dit proefschrift is uitgevoerd als onderdeel van het project *Going Dutch. The construction of Dutch in policy, practice and discourse, 1750-1850*, gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

‘Gewijd der Jeugd, voor taal en deugd’

Zinspreuk van het onderwijzersgezelschap te Eindhoven

Inhoudsopgave

Voorwoord	13
DEEL I – INLEIDING	
1. Inleiding	17
1.1. Staats- en natievorming in Nederland	18
1.2. Onderzoeksvragen	22
1.3. Eerder onderzoek	23
1.4. Opbouw van het proefschrift	25
1.5. Bronnen	27
2. Theorie	31
2.1. Historische sociolinguïstiek	31
2.2. Standaardtalen en standaardisering	35
2.3. Standaardtaalideologie	39
2.4. Naties en nationalisme	42
2.5. Taal en onderwijs	45
DEEL II – TAAL EN ONDERWIJS	
3. Het Nederlands als standaardtaal	51
3.1. De eerste fase van het standaardiseringsproces	51
3.2. Taal en onderwijs in de 18 ^e eeuw	56
3.3. De Schrijftaalregeling	64
3.4. Besluit	74
4. De hervorming van het onderwijs	77
4.1. Het onderwijs in de 18 ^e eeuw	78
4.2. Kritiek op de oude school	82
4.3. De schoolwetten van 1801-1806	86

4.4. De nieuwe school	93
4.5. Sociale, regionale verschillen en schoolbezoek	101
4.6. Besluit	110
5. Taal-in-onderwijs-beleid	113
5.1. Nederlandse taal als schoolvak: wet- en regelgeving	113
5.2. De opleiding en examinering van onderwijzers	120
5.2.1. Onderwijzersexamens	123
5.2.2. Kweekscholen	130
5.2.3. Onderwijzersgezelschappen	135
5.3. School- en leesboeken	141
5.3.1. Oude schoolboeken	141
5.3.2. Nieuwe schoolboeken in de 18 ^e eeuw	147
5.3.3. School- en leesboeken in de 19 ^e eeuw	152
5.3.4. Taal en spelling in school- en leesboeken	158
5.4. Besluit	164

DEEL III – TAALONDERWIJS

6. Leesonderwijs	169
6.1. Spel- en leesonderwijs in de 18 ^e eeuw	169
6.2. De hervorming van het leesonderwijs	173
6.2.1. Toonmatig lezen	174
6.2.2. Verstandelijk lezen	178
6.3. Van spel- naar klankmethode	182
6.3.1. De klankmethode	182
6.3.2. Invoering van de klankmethode	188
6.3.3. Didactische vernieuwing: letterhoutjes en leesmachines	192
6.4. Besluit	196
7. Schrijfonderwijs	199
7.1. Schrijfonderwijs in de 18 ^e eeuw	199

7.1.1. Sociale verschillen in het schrijfonderwijs	199
7.1.2. De methode van het schrijfonderwijs	202
7.2. De hervorming van het schrijfonderwijs	205
7.2.1. Nieuwe doelstellingen voor het schrijfonderwijs	205
7.2.2. Schrijven op de lei: schrijfonderwijs voor jonge kinderen	208
7.3. Schrijfonderwijs in de 19 ^e eeuw	212
7.3.1. Werktuiglijk schrijven	212
7.3.2. Verstandelijk schrijven: eigen opstellen	218
7.3.3. Verstandelijk schrijven: brieven	225
7.3.4. Taalvaardig schrijven: dictee	229
7.4. Besluit	232
8. Grammaticaonderwijs	235
8.1. Grammaticaonderwijs in de 18 ^e eeuw	236
8.1.1. Grammatica in 18 ^e -eeuwse schoolboekjes	238
8.1.2. Spraakkunsten voor de jeugd	245
8.2. Grammaticaonderwijs in de 19 ^e eeuw	255
8.2.1. Theoretisch en praktisch grammaticaonderwijs	256
8.2.2. De praktijk van het grammaticaonderwijs: taal oefeningen	270
8.2.2.1. Taalkundig ontleden	273
8.2.2.2. Verbetering van verkeerd geschreven opstellen	277
8.2.2.3. Vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden	286
8.3. Schoolgrammatica's, 1800-1850	289
8.3.1. Schoolgrammatica's	290
8.3.2. Overige grammaticale schoolboekjes	305
8.4. Redekundig ontleden als schoolvak	309
8.5. Besluit	323
9. Spreekonderwijs en spreektaal	327
9.1. Spreekonderwijs	328
9.2. Dialect en spreektaal in het onderwijs	332

9.3. Spreektaalnormen en spellinguitspraak	339
9.4. Besluit	342

DEEL IV – TAALNORMEN IN HET ONDERWIJS

10. Taalnormen in schoolboeken: spelling	347
10.1. Orthografische variabelen	348
10.1.1. De spelling van lange <i>a</i> in gesloten lettergreep	348
10.1.2. De spelling van Wgm. <i>*i</i>	350
10.1.3. De spelling van lange vocalen in open lettergrepen	351
10.1.4. De spelling van werkwoorden met een <i>d</i> -stam	353
10.1.5. Overige klinker- en medeklinkerspellingen	354
10.2. Eerste tijdvak, 1750-1804	355
10.2.1. Selectie	355
10.2.2. Resultaten	357
10.2.3. Besluit	364
10.3. Tweede tijdvak, 1805-1850	365
10.3.1. Selectie	365
10.3.2. Resultaten: grammaticale schoolboeken	367
10.3.3. Resultaten: leesboekjes	374
10.3.4. Besluit	376
10.4. Besluit	377
11. Taalnormen in schoolboeken: grammatica	379
11.1. De tweede naamval	380
11.1.1. Eerste tijdvak, 1750-1804	383
11.1.2. Tweede tijdvak, 1805-1850	389
11.1.3. Besluit	396
11.2. Betrekkelijke voornaamwoorden	397
11.2.1. Onzijdige relativa	398
11.2.1.1. Eerste tijdvak, 1750-1804	401

11.2.1.2. Tweede tijdvak, 1805-1850	404
11.2.2. Mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa	407
11.2.2.1. Eerste tijdvak, 1750-1804	408
11.2.2.2. Tweede tijdvak, 1805-1850	411
11.2.3. Besluit	414
11.3. Besluit	416
12. Conclusie	419
Appendix A: bibliografie van geraadpleegde school- en taalboeken	431
Bibliografie	445
Geraadpleegde archieven	465
Summary	467
Curriculum Vitae	475

Voorwoord

Het verleden wordt wel eens gekarakteriseerd als een vreemd land. Wat ons aantrekt in de geschiedenis is hetzelfde als wat ons ertoe brengt andere landen en culturen te bezoeken; iets anders, iets exotisch, een zekere nieuwsgierigheid naar andere plaatsen en andere manieren van leven. Tegelijkertijd is het verleden net als een vreemd land soms onbereikbaar, slecht toegankelijk of onbegrijpelijk vanuit ons eigen oogpunt. Het schrijven van dit proefschrift heeft mij in staat gesteld het verleden, dit vreemde, andere land, te bezoeken en te onderzoeken. Een reis van ruim vier jaar, soms over hobbelige wegen van onleesbaar archiefmateriaal of tegenstrijdige onderzoeksresultaten, soms over snelwegen van gedigitaliseerd bronmateriaal en nieuwe inzichten, komt nu ten einde. Ik heb mijn reisdoel bereikt, en naar ik hoop een stukje van onze geschiedenis dichterbij gebracht, tot leven gewekt, en inzichtelijk gemaakt. Het verslag van mijn reis naar het verleden ligt nu voor u.

Ik wil van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken die mij op mijn reis hebben begeleid. Allereerst mijn promotores Marijke van der Wal en Gijsbert Rutten. Met enthousiasme hebben zij iedere stap op mijn weg tot in het kleinste detail gevolgd, kritisch beoordeeld en van raadgeving voorzien. Hun aandachtige en opbouwende kritiek heeft in belangrijke mate bijgedragen aan het bereiken van mijn reisdoel, en heeft me steeds nieuwe moed gegeven. Felicitaties gaan uit naar Andreas, die een parallel pad niet ver van het mijne heeft bewandeld, en ook zijn reisdoel heeft behaald. Bijzondere dank gaat uit naar de internationale collega's van het Historical Sociolinguistic Network (HiSoN), voor alle leerzame en bovenal gezellige congressen, summerschools en andere samenwerkingsverbanden. De informele, kleinschalige en vriendelijke sfeer van deze bijeenkomsten heeft mij altijd veel inspiratie en motivatie gegeven, en bovendien het gevoel dat er ook buiten onze Leidse onderzoeksgroep interesse en aandacht is voor onze

onderzoeksresultaten. De stress van een Pecha Kucha-presentatie is daarvoor een kleine prijs.

Tot slot nog een woord van dank aan vrienden en familie, die met gemeente dan wel geveinsde interesse naar de voortgang van mijn onderzoek zijn blijven vragen. Dank aan Katinka en Rob, die in zeer korte tijd het gehele manuscript van nuttig commentaar hebben voorzien. Dank aan mijn ouders, bij wie ik altijd een veilige haven weet. En dank, tot slot, aan Soof, die de gehele reis aan mijn zijde heeft doorstaan. Die me vooruit liet draven in mijn enthousiasme, en me vooruit sleepte in mijn chagrijn, maar die bovenal altijd vertrouwen heeft gegeven.

B.O. Schoemaker

September 2018

DEEL I – INLEIDING

1. Inleiding

Dit proefschrift gaat over het taalonderwijs op de lagere scholen in Nederland tussen 1750 en 1850. Het maakt deel uit van het onderzoeksproject *Going Dutch, the construction of Dutch in Policy, Practice and Discourse (1750-1850)*, waarin de ontwikkeling van het Nederlands tot moderne, nationale eenheidstaal (of *standaardtaal*) centraal staat. In de Europese geschiedschrijving wordt de periode tussen 1750 en 1850 gekarakteriseerd als een overgangperiode, waarin fundamentele politieke en culturele veranderingen het begin van de moderne tijd inluiden (cf. Van Sas 2004: 17-18). Onder invloed van het verlichtingsdenken en het opkomende nationalisme zetten burgerlijke en revolutionaire bewegingen overal in Europa processen van staats- en natievorming in gang, waarin oude politieke en maatschappelijke structuren werden weggevaagd en vervangen door nieuwe organisatievormen, die hun oorsprong vonden in democratische idealen en het streven naar nationale eenheid. Ook in Nederland vond in deze periode een transitie plaats van oud naar nieuw, waarin afscheid werd genomen van de particularistische maatschappelijke orde van de oude Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, en een begin werd gemaakt met de modernisering en ‘eenwording’ van Nederland (Knippenberg & De Pater 1988). In het *Going Dutch*-project wordt deze eenwording bestudeerd vanuit historisch-sociolinguïstisch perspectief. Daarbij staan drie verschijnselen centraal: 1. de discursieve constructie van het Nederlands als standaardtaal, 2. de verspreiding van de normen van het Standaardnederlands door middel van actief taal- en onderwijsbeleid en 3. de acceptatie van de normen van het Standaardnederlands in het taalgebruik. Het eerste en het derde verschijnsel staan centraal in o.a. Rutten (2016) en Krogull (2018). In dit proefschrift staat het tweede verschijnsel centraal.

1.1. Staats- en natievorming in Nederland

De ontwikkeling van Nederland tot moderne eenheidsstaat en natie – de ‘metamorfose van Nederland’ (Van Sas 2004) – begint in de nadagen van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De Republiek was in de 16^e eeuw ontstaan uit de opstand van enkele Nederlandse gewesten onder leiding van Willem van Oranje tegen de Spaanse koning Filips II. Hoewel de Republiek in de Staten-Generaal een overkoepelend bestuursorgaan kende, lag de soevereiniteit bij de afzonderlijke gewesten. Tussen de gewesten, maar ook binnen ieder gewest, bestonden grote juridische, economische en sociale verschillen. Adel, regenten, stedelijke burgerij, het gildewezen en de kerk streden om de macht en verdedigden hun eigen belangen. In de ‘gouden’ 17^e eeuw vormden de economische welvaart en bloeiende handel een bindend algemeen belang dat al deze verschillen overschaduwde, maar toen handel en economie in de 18^e eeuw stagneerden, en talloze handelsoorlogen de positie van de Republiek op het wereldtoneel ondermijnden, leidde de onderlinge verdeeldheid tot grote bestuurlijke en financiële verlamming. Tegen deze achtergrond ontstond in de loop van de 18^e eeuw een sterke oppositiebeweging, waarin de bestaande sociale en politieke orde ter discussie werd gesteld. Een belangrijke rol in deze oppositiebeweging speelde de burgerbeweging, bestaande uit leden van de stedelijke middenklassen en andere maatschappelijke middengroepen, die van politiek en bestuur waren uitgesloten, maar in toenemende mate een plaats opeisten in het publieke leven binnen de Republiek.

Binnen deze burgerbeweging maakten de idealen van de Verlichting opgang. Onderdeel van deze ‘vernederlandsing van de Verlichting’ was het ontstaan van een nationale communicatiegemeenschap (Mijnhardt 1989: 548). De groei van het boekbedrijf en het lezerspubliek, de opkomst van periodieke geschriften als kranten en tijdschriften en de oprichting van talloze culturele en wetenschappelijke genootschappen, schiepen de kaders van een nieuwe publieke ruimte, waarin de universele idealen van de Verlichting werden vertaald in

oplossingen voor eigentijdse, Nederlandse problemen (Van Sas 2004: 21, 54). Een van die problemen was de groeiende armoede. De stagnatie van handel en economie en herhaaldelijke handelsoorlogen hadden de Republiek op de rand van een faillissement gebracht. Met name in sommige Hollandse steden waren verpaupering en verval zichtbaar. In de geschriften en genootschappen van de Nederlandse Verlichting werd de bevordering van deugdzaamheid, kennis en moreel burgerschap als middel in de strijd tegen armoede en zedelijk verval gepresenteerd (cf. Los 2005). Taal en onderwijs speelden in dit discours een centrale rol. De school werd beschouwd als de plek bij uitstek voor de verspreiding van nuttige kennis, vaardigheden en goede zeden onder het volk. De taal werd een belangrijke rol in de uitwisseling van kennis en de ontwikkeling van burgerschap toegedicht.

Binnen de burgerbeweging maakte ook het nationale denken opgang. Vanaf de jaren zestig van de 18^e eeuw ontstond in de geschriften van de Nederlandse Verlichting een zekere ‘vaderlandscultus’, waarin niet langer de afzonderlijke gewesten, maar de Republiek als geheel als locus van vaderlandsliefde, loyaliteit en burgerschap werd beschouwd (Van Sas 2004: 71-74). Het *vaderland* werd als sleutelwoord van het opkomende natiebesef steeds vaker het onderwerp van politieke geschriften (Kloek & Mijnhardt 2001: 225). Deze geschriften, die binnen de nationale communicatiegemeenschap van de Nederlandse Verlichting werden verspreid en waarin Nederland als historische en culturele eenheid werd voorgesteld, maakten de verbeelding van Nederland als natie – als *imagined community* (Anderson 1983) – mogelijk. Ook in dit nationalistische discours speelden taal en onderwijs een rol: het onderwijs in de vorming van nationale burgers door de verspreiding van kennis over de nationale geschiedenis, aardrijkskunde, zeden en taal; de taal als wezenskenmerk en communicatiemiddel van de natie.

Vanaf de jaren tachtig van de 18^e eeuw ging deze eerste, culturele fase van het natievormingsproces gepaard met een meer politiek geïnspireerd

nationalisme. Tegen de achtergrond van de politieke strijd in de Republiek, en onder invloed van de democratische idealen van de Verlichting, radicaliseerde een deel van de burgerbeweging. Deze zogenaamde *Patriotten*, die voorheen stredden voor inspraak binnen de bestaande politieke structuur van de Republiek, richtten zich nu op omverwerping van de oude orde en de vestiging van een democratische, centralistische en nationale eenheidsstaat. In het midden van de jaren tachtig deden de Patriotten een eerste greep naar de macht. In de nasleep van de voor de Republiek rampzalig verlopen Vierde Engelse Oorlog (1780-1784) ontstond een zeker machtsvacuüm. Patriotse vrijkorpsen beheersten delen van het land en op verschillende plaatsen werd een begin gemaakt met de hervorming van het bestuur naar Patriotse idealen. Stadhouder Willem V voelde zich niet langer veilig in Den Haag en week uit naar Nijmegen. Slechts met steun van het Pruisische leger wisten zijn aanhangers de rust te herstellen en de positie van de stadhouder veilig te stellen. Maar erg lang zou de rust niet duren. In 1789 brak in Frankrijk de revolutie uit, en daarmee wisten de ideologisch verwante Patriotten zich gesteund door het machtige Franse leger. In 1795 werd met behulp van de Fransen de *Bataafse Revolutie* uitgeroepen. Vertegenwoordigers van de burgerbeweging grepen de macht; de stadhouder vluchtte naar Engeland en de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden maakte plaats voor de *Bataafse Republiek*.

De *Bataafs-Franse tijd* (1795-1813) vormt een cruciale fase in de geschiedenis van staats- en natievorming in Nederland. In deze fase werden de idealen van de Nederlandse Verlichting vertaald in concrete hervormingen. In de *Nationale Vergadering*, het Bataafse parlement, werd de nationale eenheidsstaat op wettelijke gronden gevestigd. De oude federalistische structuur, met haar afzonderlijke rechtssystemen, belastingstelsels, tolheffingen, muntsoorten, maten en gewichten, werd afgeschaft ten gunste van een uniform en gecentraliseerd staatsbestel. Ook op het gebied van onderwijs en taal werden verlichte idealen in deze tijd omgezet in concrete hervormingen. In 1801, 1803 en 1806 werden de

eerste schoolwetten gepubliceerd, die de organisatie van het onderwijs op nationaal niveau brachten en de inhoud en pedagogiek van het lager onderwijs ingrijpend vernieuwden. De oprichting van de onderwijsinspectie en de invoering van een uitgebreid systeem van onderwijzersexamens markeerden de professionalisering van het onderwijs. In de *Schrijftaalregeling* van 1804-1805 werden de spelling en grammatica van het Nederlands officieel vastgelegd en als taal van het bestuur en het onderwijs ingevoerd. De *Verhandeling over de Nederduitsche spelling* (1804) van Matthijs Siegenbeek en de *Nederduitsche spraakkunst* (1805) van Petrus Weiland vormden de kern van de nieuwe Nederlandse standaardtaal.

Tegelijkertijd was de Bataafs-Franse tijd een periode van grote bestuurlijke verwarring. In de Nationale Vergadering woedde een felle strijd tussen *Unitarissen*, voorstanders van een sterk gecentraliseerd staatsbestel, en *Federalisten*, die een meer decentrale staatsinrichting voorstonden. Nadat de strijd, mede onder invloed van Frankrijk, in 1805 in het voordeel van de Unitarissen werd beslist, volgde niet veel later de benoeming van Koning Lodewijk Bonaparte en vervolgens de inlijving bij Frankrijk. Pas na het vertrek van de Fransen in 1813, en de vestiging van het *Koninkrijk der Nederlanden* onder Koning Willem I in 1815, brak een periode aan van relatieve rust en consolidatie. Hoewel nieuwe maatschappelijke en politieke uitdagingen zich al spoedig aandienden, werden de ideologische fundamenteën en belangrijkste hervormingen uit het revolutietijdperk grotendeels ongemoeid gelaten. De centralisering en modernisering van de samenleving werden door Willem I voortgezet; de schoolwet van 1806 werd gehandhaafd en zou tot 1857 de organisatie en inrichting van het onderwijs bepalen; de voorschriften van Siegenbeek en Weiland bleven tot ver in de 19^e eeuw van invloed op de taal van bestuur en onderwijs. Het is dan ook in de eerste helft van de 19^e eeuw dat het taalonderwijs tot ontwikkeling kwam en uitgroeide tot een volwaardig schoolvak voor de lagere school.

1.2. *Onderzoeksvragen*

Tot de hervormingen die gepaard gingen met het ontstaan van Nederland als nationale eenheidsstaat, behoorden onder meer de uniformering van de taal in de Schrijftaalregeling van 1804-1805 en de hervorming van het onderwijs in de schoolwetten van 1801-1806. Op het snijvlak van deze hervormingen ontstond een nieuw taalonderwijs, waarin het onderwijs in de normen van de nationale taal werd beschouwd als noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van nationaal burgerschap. Doelstelling van dit proefschrift is om dit nieuwe taalonderwijs in kaart te brengen. De vraag die daarbij centraal staat is: *Hoe werden de normen van de nieuwe Nederlandse standaardtaal via het onderwijs op de lagere scholen verspreid?* Deze hoofdvraag valt uiteen in een aantal deelvragen (cf. § 2.5.):

1. Welk beleid voerde de overheid ten aanzien van het taalonderwijs?
2. Was het taalonderwijs voor alle kinderen toegankelijk?
3. Waren onderwijzers met de methoden en normen van het nieuwe taalonderwijs bekend?
4. Hoe leerden kinderen op school lezen, schrijven, spelling en grammatica?
5. Welke schoolboeken en schoolgrammatica's werden daarbij gebruikt?
6. In hoeverre volgden de schoolboeken en schoolgrammatica's de officiële taalnormen?
7. Welke rol speelde de gesproken taal in het taalonderwijs?

Op al deze vragen geeft dit proefschrift antwoord. Bijzondere aandacht gaat daarbij uit naar de onderwijspraktijk. Door gebruik te maken van onderwijsverslagen in pedagogische tijdschriften en rapporten van de onderwijsinspectie, wordt een beeld geschetst van de alledaagse praktijk van het taalonderwijs op de lagere scholen. Ook wordt ruimschoots aandacht besteed aan de ideologische achtergronden van het taalonderwijs, zoals die in het pedagogisch en metalinguïstisch discours vanaf het midden van de 18^e eeuw

werden geformuleerd. Steeds wordt daarbij ook het historisch uitgangspunt, de situatie van het taalonderwijs zoals die was voor de hervormingen van de Bataafse tijd, geschetst. Het onderwijs in het Nederlands op de lagere scholen blijft steeds het aandachtspunt. Omdat dit onderzoek in het teken staat van de ontwikkeling en verspreiding van de Nederlandse standaardtaal, komen de oude en vreemde talen, zoals Latijn, Grieks, Frans, Duits en Engels niet aan bod. Vanwege het beperkte bereik blijft ook het taalonderwijs in het hoger onderwijs buiten beschouwing.

1.3. *Eerder onderzoek*

Het onderwijs in de Nederlandse taal in de 18^e en 19^e eeuw is in verschillende publicaties aan bod gekomen. Een klassieke studie is De Vos' *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden: een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19^e eeuw* (1939). Het biedt een overzicht van een aantal belangrijke ontwikkelingen, methoden en publicaties op het gebied van het taalonderwijs, maar de nadruk ligt vooral op de tweede helft van de 19^e eeuw en de vroege 20^e eeuw. Een recenter overzichtswerk is de *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (2015) van Hulshof et al.: een gedegen overzichtswerk waarin de periode 1750-1850 ruimschoots aan bod komt, maar waarin de vreemde talen centraal staan en de nadruk wat betreft het Nederlands ligt op de ontwikkeling van het redekundig ontleden als schoolvak (cf. § 8.4.).

Met name in de geschiedschrijving van de Nederlandse taal en taalkunde zijn er verschillende deelstudies verschenen waarin specifieke elementen van het taalonderwijs in het tijdvak 1750-1850 aan bod zijn gekomen. Leven en werk van verschillende pedagogen, onderwijzers en taalkundigen die bij de hervorming van het onderwijs betrokken waren, zijn beschreven in onder meer Van der Woude (1982), Meeldijk (1984), Noordegraaf & Bierling (1986), Dibbets (2002) en Noordegraaf (2004). De schoolgrammatica van de 18^e eeuw komt aan bod in

onder meer Noordegraaf (1975), Van der Woude (1975), Van der Wal (1990) en Rutten (2009). Van der Velde (1956) bespreekt de werkwoordsvervoeging in schoolgrammatica's uit het begin van de 19^e eeuw. In Noordegraaf (1985) komen verschillende elementen van het taalonderwijs aan bod, met nadruk op de ontwikkeling van het redekundig ontleden als schoolvak. Daan (1989) staat uitgebreid stil bij de positie van spreektaal en dialect in het onderwijs. Boekholt (1991) geeft een beknopt overzicht van de belangrijkste hervormingen ten aanzien van het taalonderwijs. Rutten (2016) bespreekt het onderwijs in de genitief in enkele schoolgrammatica's uit het tijdvak 1800-1830. Wat al deze studies gemeen hebben, is dat ze gebaseerd zijn op een relatief beperkt aantal schoolgrammatica's en taalpedagogische werken. Aandacht voor de onderwijspraktijk ontbreekt. Reeds in 1956 merkte Van der Velde op dat weinig bekend is 'hòe nu eigenlijk de 19^e-eeuwse schoolmeester het vak Nederlands heeft onderwezen.' (Van der Velde 1956: 103). In de bestaande literatuur wordt aan die vraag nauwelijks aandacht besteed; een van de doelstellingen van dit proefschrift is dan ook om juist op die vraag een antwoord te geven.

Ook in de historiografie van het Nederlandse onderwijs is de aandacht voor het taalonderwijs beperkt. In studies over het onderwijs in de 18^e en 19^e eeuw, zoals Reinsma (1966), Brepoels (1976), De Booy (1977), Boekholt (1978), Smeding (1987), Lenders (1988) en Verhoeven (1994), wordt het taalonderwijs niet systematisch in kaart gebracht. Met uitzondering van het leesonderwijs, dat met name in Lenders (1988) uitgebreid aan bod komt, wordt veelal slechts terloops naar het taalonderwijs verwezen. De beperkte aandacht voor het taalonderwijs noopt Boekholt & De Booy ertoe om in hun overzichtswerk *Geschiedenis van de school in Nederland* (1987) te concluderen: 'Nederlandse taal werd pas na 1857 een echt vak. Van geregeld taalonderwijs was voor die tijd nauwelijks sprake.' (Boekholt & De Booy 1987: 158). Deze uitspraak, die in Hulshof et al. (2015: 50, 161) herhaald wordt, is mijns inziens fundamenteel onjuist. Dit proefschrift zal aantonen dat juist in de eerste helft van de 19^e eeuw het schoolvak

Nederlandse taal een centrale positie in het curriculum van de lagere school veroverde, en ook in de praktijk vrijwel overal tot een centraal onderdeel van het onderwijs werd gemaakt.

1.4. *Opbouw van dit proefschrift*

Dit proefschrift bestaat uit vier delen. Hoofdstukken 1 en 2 maken samen het eerste, inleidende deel uit. In hoofdstuk 2 worden de theoretische kaders geschetst. Na een korte introductie van het vakgebied van de historische sociolinguïstiek volgt een theoretische verkenning van het standaardiseringsproces, met aandacht voor begrippen als *implementatie* en *acceptatie*, en wordt stilgestaan bij de rol van het nationalisme, taalideologieën en het onderwijs in de ontwikkeling van standaardtalen.

In het tweede deel van dit proefschrift worden de historische achtergronden van het taalonderwijs in de periode 1750-1850 beschreven. Hoofdstuk 3 behandelt de ontwikkeling van het Nederlands tot standaardtaal. Aandacht gaat daarbij uit naar ontwikkelingen in het denken over taal vanaf de 16^e eeuw, veranderende opvattingen over taal en samenleving in de 18^e eeuw en de totstandkoming van de Schrijftaalregeling ten tijde van de Bataafse Republiek. In hoofdstuk 4 komt de hervorming van het onderwijs aan bod. De inrichting van het onderwijs in de 18^e eeuw, de reorganisatie van het onderwijs onder de schoolwetten van 1801-1806 en de belangrijkste pedagogische en didactische hervormingen worden besproken. Ook wordt stilgestaan bij sociale en regionale verschillen in het onderwijs, en bij het schoolbezoek. In hoofdstuk 5 staat het door de overheid gevoerde taal-in-onderwijs-beleid centraal. Eerst wordt gekeken naar de bepalingen die ten aanzien van het taalonderwijs in de schoolwetten en andere wet- en regelgeving werden opgenomen. Daarna volgt het beleid ten aanzien van de opleiding en examinering van onderwijzers, met aandacht voor onderwijzersexamens, kweekscholen voor de opleiding van onderwijzers en de rol van onderwijzersgezelschappen. Tot slot komt het beleid

ten aanzien van de verspreiding van geschikte schoolboeken aan bod, waarbij niet alleen de rol van de overheid, maar ook meer particuliere initiatieven centraal staan.

In het derde deel van dit proefschrift komt het eigenlijke taalonderwijs aan bod. In hoofdstuk 6 bespreek ik de voornaamste ontwikkelingen op het gebied van het leesonderwijs. Met name de ontwikkeling van de klankmethode staat daarbij centraal. In hoofdstuk 7 volgt het schrijfonderwijs. Daarbij gaat de aandacht uit naar het onderscheid tussen werktuiglijk en verstandelijk schrijven, en de verschillende schrijfoefeningen die in het onderwijs gangbaar waren. In hoofdstuk 8 staat het grammaticaonderwijs centraal. Pedagogische discussies over de verhouding tussen theoretisch en praktisch grammaticaonderwijs, de belangrijkste taaloefeningen en de gebruikte schoolgrammatica's komen aan bod. Ook wordt uitgebreid stilgestaan bij de ontwikkeling van het redekundig ontleden als schoolvak. In hoofdstuk 9, tot slot, komt het spreekonderwijs aan bod. Onder meer de rol van het spreken in het onderwijs, de stigmatisering van het dialect en de ontwikkeling van een gesproken standaardtaal staan centraal. In al deze hoofdstukken wordt op basis van discussies in de pedagogische literatuur, veelgebruikte schoolboeken en onderwijsverslagen zo veel mogelijk een beeld geschetst van de onderwijspraktijk.

In het vierde en laatste deel van dit proefschrift wordt onderzocht in hoeverre schoolboeken en schoolgrammatica's in de eerste helft van de 19^e eeuw de taalnormen van Siegenbeek en Weiland volgden. In hoofdstuk 10 analyseer ik aan de hand van een aantal orthografische variabelen het taalgebruik in een selectie van de populairste schoolboeken en schoolgrammatica's; in hoofdstuk 11 volgt een vergelijkbare analyse aan de hand van een tweetal morfosyntactische variabelen.

In hoofdstuk 12, tot slot, presenteer de conclusies.

1.5. *Bronnen*

In dit proefschrift wordt gebruik gemaakt van verschillende bronnen. In de eerste plaats zijn dat de verschillende schoolwetten, taalwetten en andere beleidsdocumenten die door de centrale overheid of lagere overheden ten behoeve van het (taal)onderwijs werden gepubliceerd. Naast de schoolwet van 1806 en de schrijftaalregeling van 1804-1805 zijn dat onder meer de verschillende Bijzondere Schoolorden die in sommige gewesten en steden werden ingevoerd, en de Algemeene Boekenlijst van 1810.

Een tweede belangrijke bron zijn de talloze schoolgrammatica's en schoolboeken die voor het taalonderwijs werden gebruikt. De herwaardering van onderwijs en opvoeding vanaf de tweede helft van de 18^e eeuw leidde tot de publicatie van een groot aantal nieuwe schoolboeken voor alle mogelijke vakken. Deze schoolboeken zijn volgens Boekholt (1991: 77) 'tot nu toe verwaarloosde bronnen, die bij nadere analyse wel eens tot verrassende resultaten zouden kunnen leiden bij het achterhalen van het verleden van de Nederlandse taal.' Voor een deel is die uitspraak onjuist. Het bestaande onderzoek naar de geschiedenis van het taalonderwijs is juist hoofdzakelijk gebaseerd op beschikbare schoolgrammatica's. Anderzijds is die uitspraak juist, omdat het bestaande onderzoek is gebaseerd op slechts een klein deel van de beschikbare schoolboeken en schoolgrammatica's. Het gaat met name om boeken van bekende pedagogen en taalkundigen, als Van der Palm, Siegenbeek, Weiland, Anslijn en Brugsma. Daarbij wordt echter aan een groot aantal schoolboeken en schoolgrammatica's, waarvan sommigen net zo populair of nog populairder waren dan die van de genoemde auteurs, voorbij gegaan. Om nog maar te zwijgen van de vele boekjes met taal oefeningen, schrijf oefeningen en andere boekjes die voor het taalonderwijs werden gebruikt. Veel van deze werkjes zijn onbekend; in de bibliografieën van school- en kinderboeken uit de 18^e en 19^e eeuw komen we ze niet tegen (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997, Huiskamp 2000). De in dit

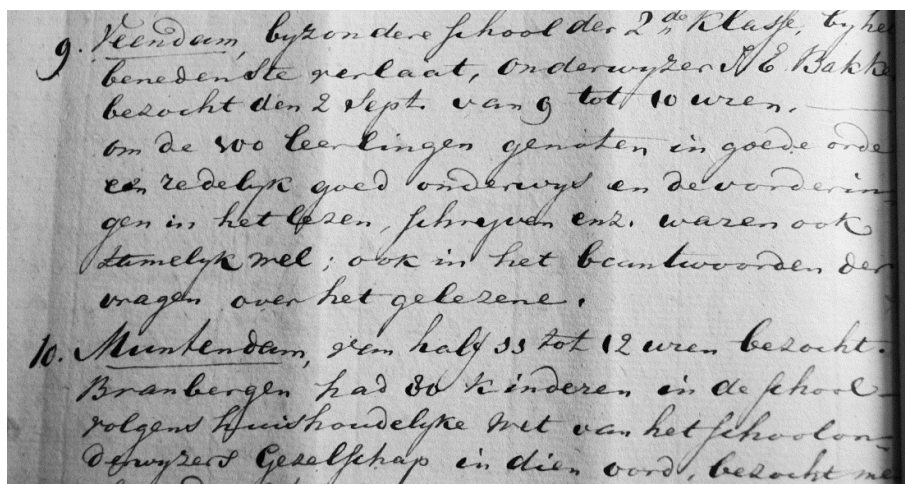
proefschrift geraadpleegde schoolboeken en schoolgrammatica's zijn opgenomen in appendix A.

Een derde belangrijke bron is het ruime aanbod aan pedagogische verhandelingen, handboeken en tijdschriften, die vanaf de tweede helft van de 18^e eeuw werden gepubliceerd, en waarin de organisatie, inrichting en pedagogiek van het nieuwe onderwijs werden besproken. In deze geschriften kwamen alle mogelijke onderwerpen met betrekking tot het onderwijs aan bod, en daarbij werd het taalonderwijs niet overgeslagen. Een van de voornaamste vaktijdschriften voor het onderwijs was de *Bijdragen betreffende den staat en verbetering van het schoolwezen*, dat vanaf 1801 onafgebroken maandelijks verscheen. Het is een van de waardevolste bronnen voor onderzoek naar de geschiedenis van het onderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw. Nieuwe wet- en regelgeving werd erin gepubliceerd. Nieuwe schoolboeken werden erin aangekondigd en gerecenseerd. Met regelmaat verschenen verhandelingen over het belang en de methodiek van het taalonderwijs. Maar de grote waarde schuilt vooral in de vele onderwijsverslagen: verslagen van de schoolbezoeken van schoolopzieners, van schoolexamens, van bijeenkomsten van onderwijzersgezelschappen, etc. Het zijn deze verslagen die zicht geven op de alledaagse praktijk van het taalonderwijs.

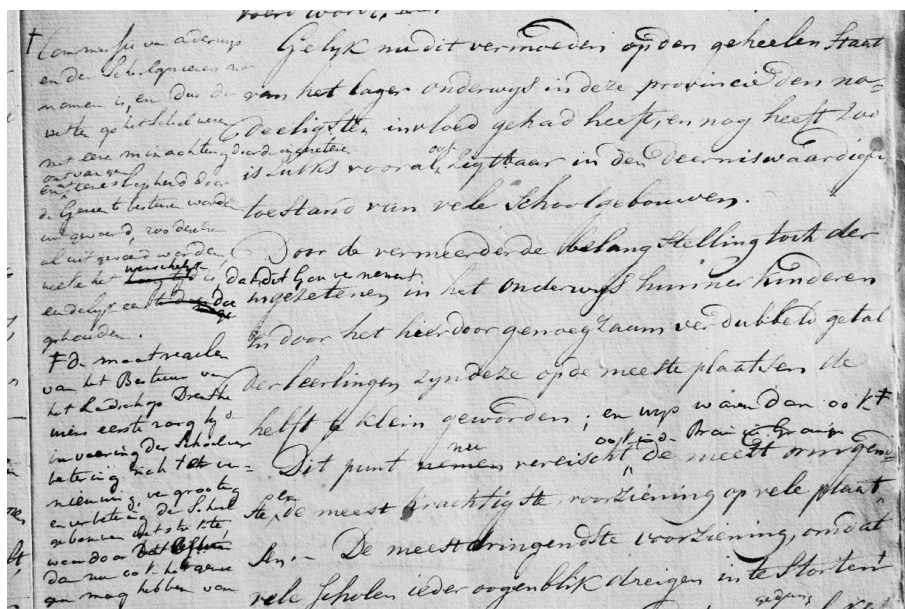
Een bron die eveneens zicht biedt op de dagelijkse onderwijspraktijk zijn de archieven van de onderwijsinspectie. In de schoolwet van 1801 werd de onderwijsinspectie opgericht. Het land werd verdeeld in schooldistricten en voor ieder district werd een schoolopziener benoemd. De opzieners bezochten de scholen in hun district meermaals per jaar, waarbij een rapport werd opgemaakt over de staat en kwaliteit van het onderwijs. Een deel van deze inspectierapporten is bewaard gebleven in regionale archieven (zie afbeeldingen 1.1.-1.3.). Ze bevatten een schat aan informatie over alle mogelijke aan het onderwijs gerelateerde zaken, van organisatie en financiering, de staat van schoolgebouwen, het schoolbezoek van leerlingen, de kunde van de onderwijzer, de gebruikte leermethoden en schoolboeken, en de vorderingen van de leerlingen. De lengte

en inhoud van de inspectierapporten waren sterk afhankelijk van de inzet en achtergrond van de schoolopziener. Sommige opzieners bespraken in korte zinnen en standaardformuleringen slechts enkele organisatorische en financiële aspecten van het onderwijs; anderen schreven uitgebreide rapporten van meerdere pagina's over onderwijsinhoudelijke en pedagogische kwesties. Binnen het brede spectrum van onderwerpen die binnen de taakopvatting van de schoolopzieners vielen, nam het taalonderwijs slechts een bescheiden plaats in. In veel inspectierapporten wordt dan ook niet of slechts zijdelings aan het taalonderwijs gerefereerd. Desalniettemin levert de bestudering van deze rapporten een aantal interessante observaties op ten aanzien van de praktijk van het taalonderwijs. De rol van de onderwijsinspectie in de hervorming van het onderwijs komt in hoofdstuk 4 paragraaf 4.3. uitgebreid aan bod.

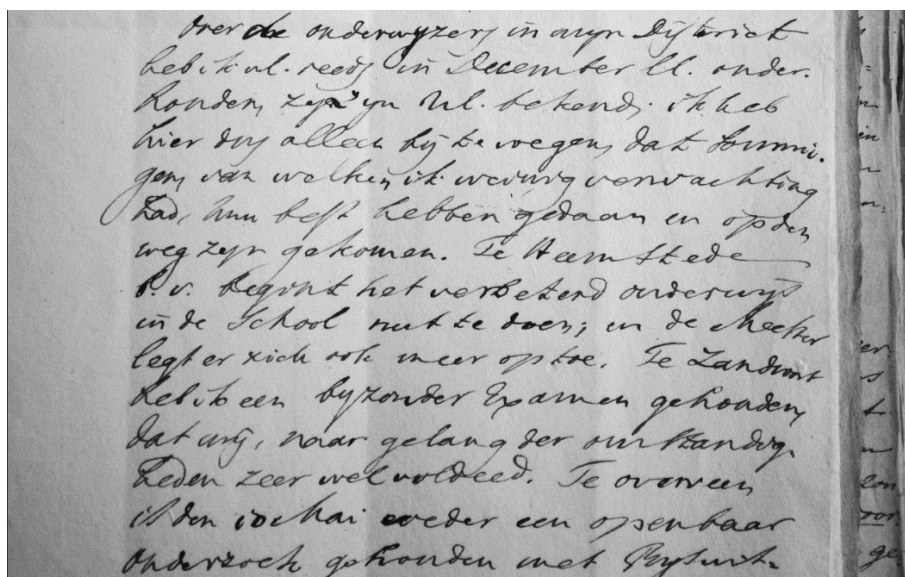
De onderwijsverslagen in tijdschriften als de *Bijdragen* en de rapporten van de schoolopzieners geven inzicht in de praktijk van het taalonderwijs. Met name in de beschrijving van het lees-, schrijf-, grammatica- en spreekonderwijs (resp. hoofdstukken 6, 7, 8 en 9) wordt van deze rapporten gebruik gemaakt.



Afbeelding 1.1. Fragment uit een inspectierapport van de Groningse schoolopziener Rutgers, oktober 1819 (889/41 GA).



Afbeelding 1.2. Fragment uit het jaarverslag 1814 van de Commissie van Onderwijs in Groningen (888/10 GA).



Afbeelding 1.3. Fragment uit een rapport van de Noord-Hollandse schoolopziener Teissèdre l'Ange, juni 1803 (89/7 NHA).

2. Theorie

In dit hoofdstuk komen de theoretische achtergronden aan bod die in dit proefschrift een rol spelen. In paragraaf 2.1. wordt het vakgebied waarvan dit onderzoek deel uitmaakt, de historische sociolinguïstiek, geïntroduceerd. In paragraaf 2.2. ga ik nader in op een specifiek thema binnen de historische sociolinguïstiek: het ontstaan van standaardtalen of standaardisering. In paragraaf 2.3. komt de ideologische achtergrond van het ontstaan van standaardtalen, de standaardtaalideologie, aan bod. In paragraaf 2.4. en 2.5. bespreek ik respectievelijk de rol van naties en nationalisme en van het onderwijs in de ontwikkeling en verspreiding van standaardtalen.

2.1. *Historische sociolinguïstiek*

Dit proefschrift gaat over de ontwikkeling van het onderwijs in de Nederlandse taal tussen 1750 en 1850. De oorsprong en ontwikkeling van standaardtalen zijn een onderzoeksthema in de *historische sociolinguïstiek*, een subdiscipline van de taalkunde die werk maakt van de reconstructie van de taalgeschiedenis in haar sociaal-culturele en historische context (Conde-Silvestre & Hernández-Campoy 2012: 1). De historische sociolinguïstiek werd in de jaren tachtig van de 20^e eeuw ontwikkeld met de doelstelling ons begrip van het hedendaagse en historische taallandschap te verrijken. Enerzijds stelt de discipline zich ten doel de invloed van sociale variabelen als leeftijd, geslacht, sociale status e.a. op taalvariatie en taalverandering in het verleden in kaart te brengen; anderzijds probeert zij maatschappelijke taalphenomenen als taalcontact, meertaligheid en taalattitudes vanuit hun oorsprong en historische ontwikkeling te verklaren (Conde-Silvestre & Hernández-Campoy 2012: 3).

Terwijl de theoretische fundamenteën van de historische sociolinguïstiek in kaart werden gebracht, stuitte men op een aantal methodologische problemen (Hernández-Campoy & Schilling 2012). Het voornaamste daarvan had

betrekking op het object van onderzoek: *historische data*. Al in 1972 constateerde Labov (1972: 98):

‘The fundamental methodological fact that historical linguists have to face is that they have no control over their data; texts are produced by a series of historical accidents; amateurs may complain about this predicament, but the sophisticated historian is grateful that anything has survived at all. The great art of the historical linguist is to make the best of this bad data, ‘bad’ in the sense that it may be fragmentary, corrupted, or many times removed from the actual productions of native speakers.’

Elke historische discipline is afhankelijk van bronnen die uit het verleden zijn overgeleverd. In de praktijk is die overlevering echter vaak beperkt en onvolledig. Het fragmentarische karakter van historische data roept vragen op over de *representativiteit* van deze data. In hoeverre zijn de beschikbare bronnen representatief voor de onderzochte periode? Is het op basis van beperkte informatie legitiem om algemene en generaliserende conclusies te trekken? Een bijkomend probleem heeft betrekking op *historische validiteit* in het algemeen. De vraag is of we vanuit een hedendaags perspectief iets kunnen zeggen over een verleden dat inherent ontoegankelijk en fundamenteel anders is dan het heden. Wat dat betreft is elke vorm van historisch onderzoek noodzakelijk gebaseerd op het *uniformiteitsprincipe*: het idee dat mensen in het verleden precies zo waren als ze in het heden zijn, en, meer specifiek, dat dezelfde processen die taalverschijnselen in het heden beïnvloeden, ook in het verleden werkzaam waren (Nevalainen & Raumolin-Brunberg 2012: 24-25, cf. Bergs 2012). Het uniformiteitsprincipe is echter niet onbetwist, voor zover we met geen zekerheid kunnen zeggen of het waar is; het fundamentele idee achter de *historiciteit* van het verleden is dat we er geen directe toegang toe hebben en dus met geen mogelijkheid kunnen bepalen *hoe* anders het is (Labov 1994: 21).

Men zou tot de conclusie kunnen komen dat deze fundamentele epistemologische problemen de reikwijdte en verklarende waarde van de historische sociolinguïstiek beperken. Maar, zoals Nevalainen & Raumolin-Brunberg (2012: 25) terecht opmerken, gelden vergelijkbare beperkingen in het postmoderne tijdperk ook voor de hedendaagse taalkunde, en, wat dat betreft, voor andere geesteswetenschappen. In het licht van deze epistemologische onzekerheid kunnen onderzoekers slechts streven naar *informational maximalism*, dat is

‘the utilization of all reasonable means to extend our knowledge of what might have been going on in the past, even though it is not directly observable. (...) it is in fact more realistic to say we wish to gain a maximum of information from a maximum of potential sources: different times and places – and, in the case of language, also different regional and social dialects, different contexts, different styles, different topics, and so on.’ (Janda & Joseph 2003: 37)

De bestudering van zo veel mogelijk verschillende bronnen kan onderzoekers helpen bij het maken van een goede inschatting over wat zich in het verleden heeft afgespeeld. De oriëntatie op een zo breed mogelijk spectrum van historische bronnen komt onder meer tot uitdrukking in de *language history from below*-benadering (Elspaß et al. 2007). Een van de gevolgen van de beperkte overlevering van historische bronnen is een zekere oververtegenwoordiging van (documenten van) officiële instanties en autoriteiten en leden van de sociaaleconomische en culturele elite. Deze oververtegenwoordiging in het historische materiaal heeft eraan bijgedragen dat de traditionele taalgeschiedenis veelal een perspectief *from above* vertegenwoordigt, waarbij het taalgebruik en de tekstproductie van een relatief kleine groep uit de hoogste sociale klassen centraal staan. In de *language history from below*-benadering staan juist het taalgebruik van de lagere sociale klassen en documenten van buiten het officiële of publieke domein centraal. Daarbij wordt gebruik gemaakt van onder meer *egodocumenten* als

persoonlijke brieven en dagboeken, vondelingenbrieven, bedelbrieven en vergelijkbare documenten, die inzicht geven in het taalgebruik van hen die niet tot de elite behoorden.

In dit proefschrift komen benaderingen *from above* en *from below* samen. Enerzijds staan het officiële discours over taal en onderwijs en het daaruit voortvloeiende taal- en onderwijsbeleid van de Bataafse overheid centraal. De school- en taalwetten en andere beleidsdocumenten uit de archieven van de onderwijsinspectie vertegenwoordigen het perspectief *from above*, en bieden belangrijke inzichten in de doelstellingen en middelen van het standaardiseringsproces. Ook de pedagogische literatuur, waarin de ontwikkeling van het denken over het taalonderwijs zichtbaar wordt, speelt daarin een belangrijke rol. Daar staat tegenover dat dergelijke bronnen nauwelijks inzicht verschaffen in de dagelijkse praktijk van het taalonderwijs. Langer (2011: 177) wijst op het nut van kerk- en schoolinspectierapporten voor historisch sociolinguïstisch onderzoek, als bron waarin perspectieven *from above* en *from below* samenkomen:

‘A type of source which straddles (...) an account from ‘below’ and from ‘above’ is school and church inspection reports. These ‘Visitationsberichte’ are a useful source for gaining an understanding of rural and working-class societies. They are reports from official school inspectors and hence are very much history from ‘above’. However, given the very local nature of the subject matter (...) they can also provide a direct angle on the situation on the ground.’

In het vorige hoofdstuk heb ik er al op gewezen dat van schoolinspectierapporten en onderwijsverslagen uit andere bronnen in dit proefschrift ruimschoots gebruik gemaakt wordt.

Een ander belangrijk hulpmiddel in de reconstructie van de taalgeschiedenis is de reconstructie van het historische landschap waarin taalverschijnselen zijn ingebed. In het verlengde van Labovs (1994: 11) observatie

dat ons begrip van het taalverleden wordt beperkt door een gebrek aan kennis over de sociale structuur van taalgemeenschappen, benadrukken Conde-Silvestre & Hernández-Campoy (2012: 3) het belang van de sociale geschiedenis voor de historische sociolinguïstiek:

‘the interest of social historians in the structure of groups and communities from the past, together with the reconstruction of demographic and socio-economic structures, has greatly eased the task of the historical sociolinguist, by allowing him/her to reconstruct – on the reliable evidence afforded by contemporary documents (thus non-anachronistically) – the socio-historical circumstances which could have affected linguistic processes in the past.’

Overigens is die interesse wederzijds; cultuurhistorici als Peter Burke (2004, 2005) en Willem Frijhoff (2010, 2015) combineren onderzoek in de sociale geschiedenis en cultuurgeschiedenis met inzichten uit de historische sociolinguïstiek, in een benadering die Burke (2004: 1-3) de *cultural* of *social history of language* noemt. In de afgelopen jaren hebben historisch sociolinguïsten en historici samenwerking gezocht om methodologische verschillen te overbruggen en onderzoeksinteresses te verenigen (e.g. Langer, Davies & Vandenbussche 2012). Dit proefschrift is een poging aan deze gemeenschappelijke interesse een bijdrage te leveren, door de cultuurhistorische en historisch sociolinguïstische achtergronden te schetsen van het taalonderwijs in de late 18^e en vroege 19^e eeuw.

2.2. *Standaardtalen en standaardisering*

Een van de centrale thema's in de historische sociolinguïstiek is het ontstaan van de moderne nationale talen of *standaardtalen*. Al in 1925 schreef de Deense taalkundige Jespersen (1925: 45) dat de opkomst van de grote nationale standaardtalen en de daarmee geassocieerde marginalisering van de dialecten tot de belangrijkste gebeurtenissen uit de moderne taalgeschiedenis behoren (cf. Vogl 2012: 8). De vraag naar de oorzaken en mechanismen achter dit proces van

standaardisering is het onderwerp geweest van talloze studies, die zowel voor individuele talen als in comparatief verband zijn uitgevoerd (cf. Deumert & Vandenbussche 2003: 1-2). Deze studies laten zien dat unieke historische omstandigheden een rol hebben gespeeld in de ontwikkeling van individuele talen, maar ook dat, met name in het geval van de Europese talen, vergelijkbare sociolinguïstische en sociaal-culturele omstandigheden, zoals de veranderende positie van het Latijn of het ontstaan van moderne eenheidsstaten en naties, daaraan hebben bijgedragen (Deumert & Vandenbussche 2003: 2-3). De overeenkomsten in de geschiedenis van verschillende standaardtalen maken het mogelijk bepaalde structurele elementen aan te wijzen die aan het proces van standaardisering ten grondslag liggen, en deze te vatten in een beschrijvend model. Een veelgebruikt model in de historische sociolinguïstiek is dat van de Noors-Amerikaanse taalkundige Einar Haugen (1966, 1972, 1987). Volgens Haugens (1966: 931) klassieke definitie worden standaardtalen gekenmerkt door een *minimale variatie in vorm* en een *maximale variatie in functie*. Met andere woorden, een standaardtaal is een taal waarvan de taalkundige vorm (spelling, grammatica, lexicon, etc.) duidelijk omschreven en vastgelegd is, en waarvan het gebruik tot zoveel mogelijk maatschappelijke domeinen en sociale groepen is doorgedrongen.

Het standaardiseringsproces kent in het model van Haugen vier elementen: *selectie*, *codificatie*, *implementatie/acceptatie* en *elaboratie* (Haugen 1966: 931-933). Daarbij gaat het niet om elkaar opvolgende fasen, maar om verschillende deelprocessen die parallel aan en in wisselwerking met elkaar plaatsvinden. In de fase van *selectie* wordt een taalvariant gekozen die als blauwdruk voor de beoogde standaard dient. De selectiefase gaat vaak samen met discussies over de status van de taal. Welke variant vertegenwoordigt het beste of beschaafde taalgebruik? Dat kan een bestaande regionale of sociale variant zijn, zoals het dialect van een dominante regio of sociaaleconomische elite, of een combinatie van verschillende varianten. Zo namen Siegenbeek en Weiland het taalgebruik

van de Hollandse elite tot richtlijn voor de normen van het Nederlands (cf. § 3.3.). In de fase van *codificatie* worden de normen van de beoogde standaard vastgelegd in grammatica's, orthografieën, woordenboeken, etc. Het streven in het codificatieproces is variatie in de grammaticale vorm van de taal tot een minimum te beperken. *Elaboratie* heeft betrekking op uitbreiding van het functionele bereik van de taal en aanpassingen aan de vorm van de taal om deze voor gebruik in nieuwe functies geschikt te maken. Denk bijvoorbeeld aan de uitbreiding van het lexicon in het licht van nieuwe technologische ontwikkelingen, of om de taal geschikt te maken voor gebruik in nieuwe domeinen die voorheen aan andere talen waren voorbehouden (Deumert & Vandenbussche 2003: 7-8).

Het vierde element in Haugens model is *acceptatie*, dat wil zeggen de aanvaarding van nieuwe taalnormen door leden van de taalgemeenschap. Maar waar selectie, codificatie en elaboratie betrekking hebben op bewuste menselijke activiteit, heeft acceptatie voornamelijk betrekking op de betrekkelijk passieve rol van de taalgemeenschap. Daarmee mist Haugens oorspronkelijke model een component die de actieve verspreiding van taalnormen onder de taalgemeenschap in kaart brengt. Vandaar dat Haugen in een revisie (1972) van zijn model acceptatie vervangt door *verspreiding* ('propagation') en later (1987) door *implementatie*, dat hij definieert als 'the activity of a writer, an institution, or a government in adopting and attempting to spread the language form that has been selected and codified' (Haugen 1987: 61). Onder implementatie vallen alle activiteiten die gericht zijn op de verspreiding van taalnormen. Dat kan gaan om wetten die het gebruik van een bepaalde taalvariant bevorderen, het aanbieden van taalcursussen, de productie van kranten, boeken en ander gedrukt werk in de standaardtaal, of het organiseren van onderwijs in de standaardtaal op scholen en universiteiten. Het bewuste, systematische karakter van standaardiseringsactiviteiten komt ook naar voren in het begrip *taalplanning*, dat verwijst naar 'all conscious efforts that aim at changing the linguistic behaviour

of a speech community' (Deumert 2009: 371). Taalplanning waarbij officiële instanties en politieke autoriteiten betrokken zijn noemen we ook wel *taalbeleid* (Ager 2001: 5). In de taalplanningsliteratuur onderscheidt men *statusplanning*, *corpusplanning* en *acquisitieplanning* (Cooper 1989), die in grote lijnen overeenkomen met respectievelijk selectie, codificatie en elaboratie, en implementatie. Milroy & Milroy (2012: 22-23) behouden in hun standaardiseringsmodel zowel de actieve als de passieve elementen van het implementatieproces. Ze onderscheiden *acceptatie* van *diffusie*, waarbij het eerste gericht is op de aanvaarding van taalnormen door de taalgemeenschap, en het tweede op verspreiding van taalnormen in de taalgemeenschap. Als specifiek element van diffusie onderscheiden ze bovendien nog *prescriptie*, dat wil zeggen het expliciete en concrete voorschrijven van taalnormen in grammatica's, orthografieën, woordenboeken, etc., maar ook in het onderwijs.

In het *Going Dutch*-project hanteren we het onderscheid tussen implementatie, opgevat als bewuste taalplanningsactiviteiten gericht op de verspreiding van standaardtaalnormen onder de taalgemeenschap, en acceptatie, opgevat als de daadwerkelijke ingebruikname van taalnormen door taalgebruikers. Dit proefschrift richt zich nadrukkelijk op het eerste: de implementatie van de door Siegenbeek en Weiland gecodificeerde taalnormen in het onderwijs door middel van actief taal- en onderwijsbeleid. De acceptatie van deze normen door de Nederlandse taalgemeenschap is onderwerp van het proefschrift van A. Krogull (2018).

Het succes van het standaardiseringsproces is in belangrijke mate afhankelijk van implementatie en acceptatie. Prescriptieve taalnormen zijn pas effectief als ze door de taalgemeenschap worden geaccepteerd en in gebruik genomen. Haugen (1966: 933) stelde wat dat betreft dat 'a standard language, if it is not to be dismissed as dead, must have a body of users'. Ook Deumert & Vandenbussche (2003: 7) benadrukken het belang van implementatie/acceptatie in het standaardiseringsproces:

‘The sociopolitical realization of the decisions made at the stages of selection and codification is referred to as implementation, that is, the gradual diffusion and acceptance of the newly created norm across speakers as well as across functions. The implementation stage is the “Achilles heel” of the standardization process: acceptance by the speech community ultimately decides on the success or failure of a given set of linguistic decisions made at the stages of selection and codification.’

Gezien het belang dat in de (theoretische) literatuur aan implementatie/acceptatie wordt gehecht, is het opvallend dat de aandacht in het standaardiseringsonderzoek tot nu toe vooral is uitgegaan naar selectie en codificatie. Dat geldt zowel voor de historiografie van het Nederlands (e.g. Van den Toorn et al. 1997, Van der Sijs 2004, Van der Wal & Van Bree 2014) als voor de historiografie van andere standaardtalen (e.g. Linn & McLelland 2002, Deumert & Vandenbussche 2003). De bespreking van implementatie en acceptatie in dergelijke studies beperkt zich veelal tot bespreking van het metalinguïstisch discours waarin de verspreiding van de standaard bepleit wordt en de observatie dat de standaard na verloop van tijd algemeen geaccepteerd werd, maar het verloop van dat proces is nauwelijks systematisch onderzocht. Zelden worden implementatie en acceptatie als empirische vragen beschouwd die beantwoord kunnen worden door de bestudering van historische bronnen. Dit proefschrift wil dit tekort in de historisch sociolinguïstische literatuur enigszins verlichten.

2.3. *Standaardtaalideologie*

Haugens standaardiseringsmodel biedt een sterk conceptueel kader voor de beschrijving van het standaardiseringsproces, maar geeft geen inzicht in de achterliggende motivatie van bij dat proces betrokken actoren. In de taalplanningsliteratuur heeft men erop gewezen dat die motieven vaak taalextern

zijn: ze hebben geen betrekking op de taal zelf, maar op het sociale, culturele of politieke domein (Ager 2001). Deumert & Vandenbussche (2003: 9) wijzen bijvoorbeeld op de invloed van (verschuivende) machtsverhoudingen, sociale mobiliteit en religieuze en politieke ideologieën in het standaardiseringsproces. De invloed van taalexterne factoren komt voort uit het feit dat taal en samenleving in ons denken over taal onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Onze ideeën over wat een taal is, of zou moeten zijn, kunnen niet los gezien worden van onze opvattingen over politiek, cultuur en maatschappij. Een dergelijk complex van ideeën over taal en de rol van taal in de samenleving noemen we een *taalideologie* (Woolard & Schieffelin 1994: 57). De specifieke ideologie die aan het standaardiseringsproces ten grondslag ligt is de *standaardtaalideologie*. De belangrijkste elementen van de standaardtaalideologie zijn door Lodge (2014: 217) helder samengevat:

‘In ‘standard ideology’ the ideal state of language is one of uniformity, the standard form is inherently superior to other varieties and the most valid form of a language is to be found in writing (...). Language is rigidified, and the distinction between what is correct and what is incorrect sharply delineated. The boundaries between one language and the next are made clear-cut and associated inseparably with nationality. The elasticity and flexibility of vernacular speech with the notion of dialect continua are firmly rejected.’

Centraal in de standaardtaalideologie staat het idee dat er afzonderlijke, duidelijk afgebakende en uniforme talen bestaan, die indexicaal zijn voor de (nationale) identiteit van hun gebruikers. Nauw daarmee verbonden is het idee dat er een duidelijk onderscheid bestaat tussen *goed* en *fout* taalgebruik, tussen *standaard* en *niet-standaard*, en dat dit onderscheid in een hiërarchische verhouding staat die indexicaal is voor sociale status en prestige (Milroy 2001: 532-533). Dat betekent onder meer dat de dialecten in de standaardtaalideologie worden geassocieerd met een laag beschavings- of opleidingsniveau, lagere sociale klassen en

plattelandsregio's, terwijl de standaard wordt geassocieerd met beschaving en opleiding, hogere sociale klasse en stedelijke gebieden (Vogl 2012: 15).

Watts (2011, 2012) noemt de onderliggende ideeën over taal die aan de standaardtaalideologie ten grondslag liggen *taalmythen*. Hij onderscheidt onder meer de *mythe van de pure taal*: het idee dat elke taal een oorspronkelijke, pure vorm heeft; de *mythe van taal en etniciteit*: het idee dat elke taal toebehoort aan een specifieke etnische groep; de *mythe van taalcorruptie*: het idee dat taalcontact en taalvariatie de oorspronkelijke pure taal corrumperen; en de *mythe van barbarisme*: het idee dat 'onzuivere' taalvarianten indexicaal zijn voor de lagere sociale status van hun gebruikers (Watts 2012: 592-595). Een onderliggende mythe is *de mythe van homogeniteit*, die veronderstelt dat een taal in zijn oorspronkelijke vorm volledig homogeen is:

'It would have to avoid all contact with other languages, and it would have to have no dialect varieties and no variability. If such a language ever existed, it would not change from a state of perfect stasis, and each member of the ethnic group would be able to use it to the fullness of her/his ability. In addition, it would have to display total logical consistency and coherence in its constructions.' (Watts 2012: 595)

Tegelijkertijd wijst Watts (2012: 595-596) erop dat talen in werkelijkheid vrijwel nooit aan dit ideaal voldoen:

'a language is not and can never be a totally homogeneous system (...). Those who are using it need flexibility at all times to adapt it to the purposes of ongoing social practice, and heterogeneity and variability would seem to be built into all human language. The totally homogeneous language does not and cannot ever exist, yet the *myth of linguistic homogeneity* drives dominant discourses which aim to produce it.'

In recente jaren heeft onderzoek uitgewezen dat taalvariatie en meertaligheid voor de opkomst van standaardtalen eerder de norm waren dan de uitzondering (Lodge 2014). Met andere woorden, de standaardtaalideologie en het daaraan ten grondslag liggende homogeniteitsideaal zijn niet gegrond in enige talige werkelijkheid. Toch wijst Watts (2012: 587-589) erop dat taalmythen geen bewuste leugens zijn, maar gedeelde verhalen die uitdrukken wat wij *geloven* over wat taal is en welke rol taal speelt in de samenleving. Deze verhalen zijn cognitief van aard, en komen voort uit de conceptuele metaforen die het menselijk verstand gebruikt om het begrip *taal* begrijpelijk te maken (Watts 2011: 7-9).

2.4. *Naties en nationalisme*

De opkomst van standaardtalen en de standaardtaalideologie is onlosmakelijk verbonden met de opkomst van naties en nationalisme (cf. Blommaert 2006: 241). In de *eeuw van het nationalisme*, van grofweg de Franse Revolutie tot het einde van de 19^e eeuw, leidden nieuwe ideeën over politiek, cultuur en samenleving tot de opkomst van nationale ideologieën in heel Europa. De conceptualisering van *het volk* als soeverein lichaam veranderde diffuse bevolkingsgroepen in zelfverklaarde civiele naties die het recht op zelfbeschikking opeisten tegenover de traditionele heersende klasse. Tegelijkertijd leidde de cultivering van etnisch en cultureel erfgoed tot het ontstaan van een mozaïek van duidelijk onderscheiden naties, ieder met een eigen, herkenbare identiteit. Aan de basis van deze ontwikkeling lag het *nationalisme* of *nationaal denken*, door cultuurhistoricus Joep Leerssen (2008: 15) gedefinieerd als ‘a way of seeing human society primarily as consisting of discrete, different nations, each with an obvious right to exist and to command loyalty, each characterized and set apart unambiguously by its own separate identity and culture.’ In het nationalisme wordt aan de natie een primordiaal, natuurlijk karakter toegedicht. Zowel het mandaat van de overheid als de identiteit van de gemeenschap worden aan deze nationaliteit ontleend. De natie zelf wordt op uiteenlopende wijze gedefinieerd. Taal, cultuur, politiek,

etniciteit en andere gemeenschappelijke kenmerken spelen daarin in wisselende en continu veranderende samenstelling een rol. In de literatuur is sinds de jaren tachtig van de 20^e eeuw met name gewezen op het ideologische, subjectieve karakter van het natiebegrip. ‘What matters in group identity’, schrijft Leerssen (2008: 16), ‘is not any objective presence of real physical or cultural similarities or differences, but rather a group’s acknowledgement of perceived similarities or differences and the willingness to consider these meaningful.’ Benedict Anderson (1983) definieerde de natie als een *imagined community*, een gemeenschap waarvan de leden niet noodzakelijk enige objectieve kenmerken delen, maar waarin een gedeelde (taal)cultuur de verbeelding van gemeenschappelijkheid en een sterk gevoel van culturele en burgerlijke verbondenheid mogelijk maakt.

Het subjectieve karakter van nationaliteit doet niets af aan het feit dat in het nationale denken aan al dan niet verbeelde gemeenschappelijke culturele en sociale kenmerken grote waarde werd gehecht. Met name de taal speelde daarin een belangrijke rol. De manier waarop de taal in het nationale denken een rol speelt valt uiteen in twee dimensies, die samenhangen met een ideaaltypisch onderscheid dat in de literatuur over nationalisme wordt gemaakt tussen zogenaamde *civiele* en *etnische* naties (cf. Smith 2010: 42-47).

In het *civiele* natiemodel wordt de natie beschouwd als een soevereine politieke gemeenschap. De taal speelt daarin een rol als *communicatiemiddel* tussen de staat en zijn burgers en tussen burgers onderling, die in de publieke ruimte en in democratische instituties hun burgerlijke rechten en plichten uitoefenen. De natie wordt in het civiele natiemodel opgevat als een *community of communication*, waarin de taal burgers bindt in hun gezamenlijke politieke en maatschappelijke onderneming. Een goed voorbeeld van de civiele benadering van taal en natie vormt het taalbeleid van de Franse Revolutie (Wright 2012: 59-62). Het revolutionaire bewind kwam er al snel achter dat het centrale bestuur van de nieuwe Franse eenheidsstaat werd belemmerd door de dialecten en streektaalen die in een groot deel van het land werden gesproken. Beleid gericht op de

verspreiding van een uniforme Franse eenheidstaal moest het bestuur van voorheen autonome regio's vergemakkelijken, en de 'eenheid en ondeelbaarheid' van voorheen heterogene bevolkingsgroepen bevorderen. Het spreken van de landstaal werd beschouwd als een voorwaarde voor deelname aan de nationale democratie, en als een teken van loyaliteit aan de (natie)staat.

In het *etnische* natiemodel wordt de natie gekenmerkt door de gedeelde etnische en culturele identiteit van haar leden. De taal wordt in dit model beschouwd als het fundamentele kenmerk dat het lidmaatschap van de natie bepaalt, en waarin de identiteit van de natie tot uitdrukking komt. Het etnische natiemodel vindt zijn oorsprong in de Duitse romantiek van onder meer Herder en Fichte (Wright 2012: 62). Herder geloofde dat de taal de specifieke levensomstandigheden van een gemeenschap weerspiegelde, en dat in het gebruik van de taal de eigen denkwijze en het karakter van de gemeenschap tot uitdrukking kwamen (Leerssen 2008: 97-101). Fichte koppelde Herders taalopvatting expliciet aan het nationalisme. Hij meende dat de taal het fundamentele wezenskenmerk was dat de ene natie van de andere onderscheidde.

Het onderscheid tussen het civiele en het etnische natiebegrip is ideaaltypisch; in de praktijk lopen elementen van beide typen door elkaar heen. Leerssen (2008: 22) spreekt van een *verticale* (civiele) dimensie, die betrekking heeft op de natie als soevereine politieke gemeenschap, en een *horizontale* (etnische) dimensie, die betrekking heeft op de culturele identiteit die de ene natie van de andere onderscheidt. Die dimensionaliteit geldt ook voor het denken over de rol van taal in nationaliteit; ideeën over taal als communicatiemiddel van een politieke gemeenschap en ideeën over taal als wezenskenmerk van een etnische gemeenschap zijn elementen van hetzelfde ideologische discours. Wright (2012: 64) benadrukt dat, waar de nadruk in het nationalistisch discours ook ligt, de fundamentele taalopvatting hetzelfde is:

‘all forms of nationalism whether ethno-linguistic or civic-contractual have the same attitude towards language in the group. All nationalists believe that the nation-state is ideally a monolingual entity: ideologically, nationalism requires the citizen to use the national language to display loyalty; practically, economic, political and cultural life organized on a national scale is more easily managed in a monolingual setting.’

De congruentie van volk, staat en taal in de nationalistische ideologie was een van de drijvende krachten achter de standaardiserings- en taalplanningsactiviteiten van de 18^e en 19^e eeuw. In hoofdstuk 3 zullen we zien dat ook in Nederland de opkomst van het nationale denken, en in het bijzonder van een nieuw, nationaal burgerschapsideaal, een belangrijke rol speelde in de standaardisering van de taal.

2.5. *Taal en onderwijs*

Zowel in het standaardiseringsonderzoek als in de literatuur over naties en nationalisme is gewezen op het belang van het onderwijs. De school speelt een belangrijke rol in de socialisering van de jeugd in de heersende maatschappelijke opvattingen en ideologieën. Vandaar ook dat projecten van staats- en natievorming in de 18^e en 19^e eeuw veelal samengingen met de vorming van nationale onderwijssystemen, waarin leerlingen werden opgevoed in de taal, geschiedenis en zeden van de natie. Als zodanig speelde het onderwijs een belangrijke rol in de bewustmaking van de eigen nationale identiteit en het fundamentele onderscheid tussen *wij* en *zij* dat inherent is aan het natievormingsproces (Wright 2012: 70-71). Gezien het belang dat in het nationale denken aan de taal werd gehecht, is het geen wonder dat de verspreiding van de nationale taal een van de voornaamste doelstellingen werd van deze nieuwe onderwijssystemen. Door onderwijs in lezen en schrijven in de nationale taal werden leerlingen in staat gesteld als burgers deel te nemen aan de nationale

publieke ruimte, of nationale communicatiegemeenschap, waarin de grenzen van de natie telkens opnieuw werden bepaald en bevestigd.

In paragraaf 2.3. zagen we al dat de kenmerkende homogeniteit van de standaardtaal in strijd is met de natuurlijke variabiliteit van menselijke talen. Niemand wordt geboren met kennis van de uniforme, ‘correcte’ vormen van de taal; deze bestaan slechts in de grammatica’s, woordenboeken en orthografieën die samen de codex van de taal uitmaken. Het is dan ook een inherent kenmerk van de standaardtaal dat deze niet eigen is aan haar gebruikers, maar moet worden aangeleerd (Milroy 2001: 537). Vandaar ook dat activiteiten gericht op de implementatie en verspreiding van standaardtalen hoofdzakelijk betrekking hebben op het onderwijs. De rol van het onderwijs in de verspreiding van standaardtalen wordt vrij algemeen erkend. Deumert & Vandenbussche (2003: 7) merken op dat

‘the novel forms of elementary national education which emerged from the late eighteenth and early nineteenth century in most European countries, and which provided prescriptive language education to large numbers of speakers, were a central force in the diffusion of standard languages and the formation of a standard/dialect diglossia.’

Desondanks wijst Vandenbussche (2007: 29) erop dat de historische pedagogiek een *black box* in ons begrip van het implementatieproces is. Onze kennis over concrete onderwijsmethoden, onderwijsmaterialen en de dagelijkse onderwijspraktijk is, met betrekking tot hun rol in de verspreiding van standaardtaalnormen, beperkt. Wel hebben verschillende onderzoekers vragen gesteld die in het licht van die thematiek van belang zijn. Elspaß (2002: 45) vraagt zich af:

‘In what way did people learn the written standard? Which grammars did they use? Did they use grammars at all? If not, which ‘norm authorities’ could they

rely on? Did teachers master the standard variety? To what extent, and for how long, did regional influences prevail in their actual written language production and their teaching?’

Deumert & Vandenbussche (2003: 459-460) wijzen op het belang van onderzoek naar de verschillende plaatsen van onderwijs (de school, de kerk, thuisonderwijs, etc.) en sociale verschillen in het onderwijssysteem. Wie had toegang tot onderwijs? Welke verschillende schooltypen waren er? Ook benadrukken ze het belang van onderzoek naar passieve blootstelling aan de standaardnorm. Wat lezen kinderen thuis of op school? In hoeverre werd daarin de standaardnorm nagevolgd? Deumert (2003: 39) wijst verder op het belang van concrete (taal)oefeningen en methoden in de socialisatie van leerlingen in de nationale (taal)ideologie:

‘With respect to language standardization, the authoritative discourse and the ritual practices of the classroom (e.g. teacher-centered corrections and over-corrections of “non-standard” language, question-and-answer sequences as well as imitation drills and dictations) – including the preponderance of written artefacts (ranging from writing on the board to exercise and library books), – create a firm belief in and awareness of “right” and “wrong” in language use, and support the establishment of the written national standard as the authoritative and legitimate linguistic norm.’

Al deze onderzoeksvragen en thema’s komen in een of andere vorm in dit proefschrift aan bod (cf. § 1.2.). De verschillende typen scholen en het sociale onderscheid in het schoolsysteem zijn het onderwerp van hoofdstuk 4. De vraag naar de taalvaardigheid van onderwijzers wordt in hoofdstuk 5 beantwoord. Het gebruik van grammatica’s, de pedagogiek van het taalonderwijs en concrete taal oefeningen en lesmaterialen komen verspreid over de hoofdstukken 6, 7, 8 en 9 aan bod. Passieve blootstelling aan de standaardnorm is het onderwerp van

hoofdstukken 10 en 11, waarin de mate van navolging van de standaardnorm in populaire school- en leesboekjes wordt onderzocht.

DEEL II – TAAL EN ONDERWIJS

3. Het Nederlands als standaardtaal

In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van het Nederlands tot standaardtaal centraal. In paragraaf 3.1. bespreek ik de eerste fase van het standaardiseringsproces: de periode van grofweg de 16^e tot halverwege de 18^e eeuw, waarin een kleine groep taalbeschouwers de eerste stappen zetten in de beregeling en codificatie van het Nederlands. In paragraaf 3.2. bespreek ik het taalkundig discours van de tweede helft van de 18^e eeuw, waarin opvattingen over taal, samenleving en onderwijs samenvielen en de roep om uniforme taalnormen voor het onderwijs steeds luider klonk. In paragraaf 3.3. bespreek ik de totstandkoming van de schrijftaalregeling in de Bataafse tijd.

3.1. *De eerste fase van het standaardiseringsproces*

De ontwikkeling van het Nederlands tot moderne, min of meer uniforme standaardtaal lag niet in de aard van de taal besloten, maar was het resultaat van een proces van standaardisering, waarin onder invloed van nieuwe opvattingen over de rol van de taal in de samenleving werd gestreefd naar eenheid in de vorm en het gebruik van het Nederlands. Hoewel het proces van standaardisering voor een groot deel samenvalt met de periode van staats- en natievorming in de late 18^e en vroege 19^e eeuw, heeft het Nederlands als standaardtaal wortels die teruggaan tot de 16^e eeuw. In die periode leidde de herwaardering van de volkstaal tot de eerste pogingen de regels van de taal te beschrijven en in normatieve werken vast te leggen. In deze eerste fase van het standaardiseringsproces was de zoektocht naar de normen van het Nederlands het project van een kleine groep schrijvers en taalbeschouwers. Het taalgebruik van het overgrote deel van de taalgemeenschap liet zich maar in zeer beperkte mate door dit normatieve discours beïnvloeden. Voor historisch-sociolinguïstische studies naar het taalgebruik in de 17^e en 18^e eeuw verwijs ik naar Nobels (2013), Simons (2013) en Rutten & Van der Wal (2014). Deze

paragraaf is er met name op gericht de ontwikkeling van het normatief discours in kaart te brengen als voorgeschiedenis van ontwikkelingen in de 18^e en 19^e eeuw.

De eerste fase van de standaardisering van het Nederlands is uitvoerig beschreven door Van der Wal (1995). Zij (1995: 1) merkt op dat de ontwikkeling van een positieve houding (of *taalattitude*) ten opzichte van de eigen volkstaal een noodzakelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van een standaardtaal. Voor de 16^e eeuw nam de volkstaal in het denken over taal een ondergeschikte positie in. Hoewel het Nederlands reeds vanaf de 13^e eeuw werd gebruikt in bestuurlijke en ambtelijke stukken, en zich ook een zekere Nederlandstalige literaire traditie had ontwikkeld, was het Latijn, en in mindere mate het Frans, de prestigetaal die werd gebruikt in het godsdienstige, diplomatieke en wetenschappelijke domein. Een positieve taalattitude ten opzichte van de eigen volkstaal ontwikkelde zich in Nederland vanaf de 16^e eeuw onder invloed van Reformatie, Humanisme en de toenemende ‘verschriftelijking’ van de samenleving. Deze verschriftelijking bestond erin dat onder invloed van verschillende sociaaleconomische ontwikkelingen het gebruik van het geschreven en gedrukte woord in de samenleving toenam. Frijhoff & Spies (1999: 237) onderscheiden een aantal factoren die daarin een belangrijke rol hebben gespeeld:

‘de ontwikkeling van de handel met zijn schriftelijke weerslag in bedrijfsadministratie, correspondentie en koopmansboekjes; de verschriftelijking van het stedelijk leven als zodanig door een proces van professionalisering en beginnende bureaucratisering (...); de fixatie van ambachtelijke en technische kennis in handboekjes die de aankomende ambachtsman in staat stelden zelf zijn vak te leren en dat autonoom uit te oefenen of verder te ontwikkelen; de ruime verspreiding van goedkoop populair drukwerk voor de politieke meningsvorming sedert het begin van de Opstand; en ten slotte de groeiende nadruk op de lezing van Gods woord en de uitleg daarvan door de catechismus en de geestelijke schrijvers in de verschillende

kerken van de Reformatie, even later ook in de rooms-katholieke kerk, waar de vroomheidsliteratuur een grote vlucht nam.’

Het toegenomen gebruik van het schrift had tot gevolg dat er steeds meer geschriften in de volkstaal verschenen. Dat leidde weer tot het besef dat de volkstaal wel degelijk geschikt was voor gebruik in functies die voorheen aan het Latijn of het Frans waren voorbehouden. Het toenemende gebruik van de volkstaal ging gepaard met expliciete betogen waarin het nut en de waarde van het Nederlands werden geprezen. De Antwerpse arts Joannes Goropius Becanus (1518-1572), bijvoorbeeld, beschouwde het ‘Duyts’ (Nederlands) als de oudste en beste taal ter wereld, die in schoonheid en uitdrukkingskracht niet onderdeed voor het Latijn. Hij beriep zich daarbij op een ietwat creatieve interpretatie van het bijbelverhaal over de Toren van Babel; op basis daarvan concludeerde hij dat het Nederlands ouder was dan het Hebreeuws, waarvan ook de naam getuigde: ‘Duyts’ zou een verbastering zijn van ‘doutst’, ofwel *de oudste* (Van der Wal 1995: 24).

Het toenemende gebruik en de positieve houding ten opzichte van het Nederlands leidden tot pogingen de regels van de taal te beschrijven en vast te leggen in normatieve werken. Deze eerste taalopbouwende activiteiten gingen gepaard met een zeker *taalpurisme*: het idee dat de taal in zijn oorspronkelijke staat zuiver en regelmatig was geweest, maar door verwaarlozing en vreemde invloeden in verval was geraakt. Vanaf het midden van de 16^e eeuw verschenen de eerste orthografieën en grammatica’s van het Nederlands: de *Nederlandsche Spellinghe* (1550) van de Gentse drukker Joost Lambrecht (1491-1557), de *Nederduitsche Orthographie* (1581) van Pontus de Heuter (1535-1602) en de *Twe-spraack vande Nederduitsche letterkunst* (1584) van de Amsterdamse rederijkerskamer *In Liefde Bloeiende*. Net als Becanus beschouwde de auteurs van de *Twe-spraack* het Nederlands als een taal die niet onderdeed voor het Latijn, die slechts gecultiveerd diende te worden om tot volle bloei te komen. Dat hield onder meer

in dat de spelling en grammatica van het Nederlands op regelmatige gronden moesten worden gevestigd. In de praktijk was daarbij het Latijnse voorbeeld leidend. Zo werd in de *Twe-spraak* een volledig naamvalssysteem van zes naamvallen geïntroduceerd, terwijl het Nederlands oorspronkelijk slechts vier naamvallen kende, die bovendien in de 16^e eeuw al grotendeels uit het taalgebruik verdwenen waren (Van der Wal 1995: 28). Toch zou de Latijnse grammatica nog lange tijd het Nederlandse normatieve discours beïnvloeden.

Een ander element van de herwaardering en opbouw van het Nederlands was het streven naar taalzuiverheid, met name op lexicaal gebied. Men verzette zich tegen Franse en Latijnse leenwoorden, die in het ambtelijk en wetenschappelijk taalgebruik, en in het taalgebruik van de hogere sociale klassen, waren doorgedrongen. Er werden verschillende woordenboeken gepubliceerd waarin voor ontleende woorden Nederlandse alternatieven werden gemunt. Zo publiceerde de Antwerpse jurist Jan van den Werve (1522-1576) in 1553 het *Tresoor der Duytsscher Talen*, waarin verklaringen en vertalingen van met name juridische termen werden opgenomen. In 1574 publiceerde de Antwerpse drukker Cornelis Kiliaan (1528-1607) het *Dictionarium Teutonico-Latinum*, een Nederlands-Latijns woordenboek.

Tot in de 16^e eeuw lag het economische en culturele zwaartepunt van de Nederlanden in de zuidelijke provincies. Vandaar ook dat in de aanvankelijke taalopbouwende en taalzuiverende activiteiten zuidelijke auteurs een belangrijke rol speelden. Na de val van Antwerpen in 1585 verschoof het zwaartepunt van dergelijke activiteiten naar het Noorden, en dan met name naar Holland. Daar verschenen in de 17^e eeuw verschillende grammaticale werken en werd de taal de inzet van debatten waaraan onder meer de grote 17^e-eeuwse schrijvers Vondel en Hooft deelnamen. Het belang van de volkstaal werd nogmaals benadrukt door de publicatie van een officiële bijbelvertaling, de *Statenbijbel* in 1637. Aan de publicatie van de Statenbijbel gingen uitgebreide normatieve discussies vooraf. Inzet van die discussies was het vaststellen van taalnormen die het gehele

taalgebied vertegenwoordigden. Tot nu toe hebben we gesproken over dé Nederlandse taal, maar in werkelijkheid was er sprake van een continuüm van aaneengesloten en elkaar overlappende dialecten. In grote lijnen onderscheiden we daarin het Brabants, het Vlaams, het Hollands en het Oostelijk Nederlands (Van der Wal 1995: 30). De vertalers van de Statenbijbel wilden het Nederlands op supraregionale gronden vestigen en de invloed van de dialecten beperken.

Het project van taalopbouw ging in de 18^e eeuw onverminderd door. Met name in de eerste helft van de eeuw verschenen verschillende invloedrijke grammatica's en taalbeschouwende werken van onder meer Moonen (1706), Verwer (1707), Séwel (1708), Ten Kate (1723) en Huydecoper (1730). Een belangrijk punt van discussie in het normatief discours van de 18^e eeuw was de grond waarop taalnormen gebaseerd dienden te worden (cf. Knol 1977: 73-78). In de eerste plaats was er het zogenaamde *achtbare gebruik*: het taalgebruik van de grote en meest gewaardeerde schrijvers. In de 18^e eeuw gold met name het werk van Hooft en Vondel als voorbeeld voor het taalgebruik. In de tweede plaats werd gekeken naar het *taalverleden*: het algemene taalgebruik in eerdere fasen van het Nederlands. Deze algemene taal werd geacht in onder meer de Statenbijbel tot uitdrukking te komen. In de derde plaats werd gekeken naar het *gesproken taalgebruik*. Hoewel weinig 18^e-eeuwse grammatici de spreektaal expliciet als richtsnoer voor het geschreven taalgebruik namen, werd in het normatief discours met regelmaat een beroep gedaan op de uitspraak. Dat gold onder meer voor de spelling van de lange *a* met *aa* of *ae* en voor de spelling van de lange *e*'s en *o*'s (cf. § 10.1.).

In de 18^e eeuw was de Nederlandse standaardtaal al volop in ontwikkeling. Er bestond een zekere consensus over een flink aantal taalnormen. Grammaticale discussies spitsten zich toe op specifieke orthografische en morfosyntactische variabelen (cf. hoofdstuk 10, 11). Wat dat betreft vertoont het 18^e-eeuwse Nederlands, zoals dat in het normatief discours werd beschreven, kenmerken van een *protostandaard*: een supraregionale taalvariant die wordt

gekenmerkt door een zekere normatieve uniformiteit en een zekere mate van prestige, maar die nog niet de volledige normatieve homogeniteit (minimale variatie in vorm) en acceptatie door de hele taalgemeenschap (maximale variatie in functie) vertoont die kenmerkend zijn voor een standaardtaal (cf. Deumert & Vandenbussche 2003: 456). De verdere ontwikkeling van het Nederlands tot standaardtaal kwam in de tweede helft van de 18^e eeuw op gang, toen onder invloed van het nationale denken en de verlichtingspedagogiek het ontbreken van uniforme taalnormen verder werd geproblematiserd.

3.2. *Taal en onderwijs in de 18^e eeuw*

De taalopbouwende activiteiten uit het begin van de 18^e eeuw lagen in het verlengde van de 16^e en 17^e eeuw. Grammatici streefden ernaar de taalnormen van het Nederlands op regelmatige gronden te vestigen en vast te leggen, en de invloed van andere talen te minimaliseren. Hoewel zich reeds vanaf de 16^e eeuw een positieve attitude ten opzichte van de volkstaal had ontwikkeld, bleef de grammatica hoofdzakelijk een elitaire aangelegenheid, die met name door een kleine groep welvarende en hoogopgeleide burgers werd beoefend. Dat veranderde vanaf halverwege de 18^e eeuw. Het elitaire karakter van de taalbeoefening maakte geleidelijk aan plaats voor een meer inclusieve benadering, waarin de grammatica voor een breder publiek toegankelijk werd gemaakt. Het was deze veranderende taalopvatting die in belangrijke mate bijdroeg aan de verdere standaardisering van het Nederlands, en aan de ontwikkeling van een pedagogisch discours waarin het taalonderwijs een belangrijke rol speelde.

Rutten (2009) onderscheidt drie fasen in de grammatica van de 18^e eeuw: een fase van *elitaire grammatica* van ca. 1650 tot 1740; een fase van *civiele grammatica* van ca. 1740 tot 1770; en een fase van *nationale grammatica* vanaf ca. 1770. In de fase van de elitaire grammatica was de taalbeoefening, zoals we reeds zagen, het domein van leden van de hoogste sociaal-culturele klassen: politici, hoge ambtenaren, predikanten en literatoren. Kennis van de grammatica diende de

tekstproductie van de elite en werd beschouwd als een kenmerk van ontwikkeling en beschaving, dat de hogere sociale klassen van de lagere sociale klassen onderscheidde (Rutten 2009: 57). Tot de elitaire grammatica behoorden de grammatica's en taalbeschouwende werken uit het begin van de 18^e eeuw van onder meer Moonen, Verwer en Ten Kate. Het waren grammaticale werken met een wetenschappelijk karakter waarvoor een zekere kennis van het Latijn en de Latijnse grammatica haast onontbeerlijk was (Rutten 2009: 58). Het is veelzeggend dat Verwer zijn grammatica van het Nederlands, de *Linguae Belgicae idea grammatica, poetica, rhetorica* (1707) zelfs geheel in het Latijn publiceerde.

In het midden van de 18^e eeuw veranderde het denken over taal en samenleving. De transitie van elitaire naar civiele grammatica viel samen met de vergroting van de publieke ruimte en de opkomst van een nieuw, nationaal burgerschapsideaal (Rutten 2009: 56, cf. § 1.1.). In paragraaf 1.1. hebben we reeds gezien dat het midden van de 18^e eeuw werd gekenmerkt door de opkomst van een verlichte burgerbeweging, die zich organiseerde in allerlei culturele en wetenschappelijke genootschappen, waarin de idealen van de Verlichting op de Nederlandse politiek en samenleving werden toegepast. Centraal in dit denken stond een nationaal en inclusief burgerschapsideaal (Los 2005: 313). Men geloofde dat het welzijn van de samenleving afhing van de inzet van ieder individu. Iedere burger, ongeacht stand, geslacht of godsdienst, diende een bijdrage te leveren aan de welvaart van de samenleving, door zich, zowel in zijn werk als in de uitoefening van zijn burgerlijke rechten en plichten, naar vermogen in te zetten. Dat ging gepaard met een deugdedethiek waarin waarden als vaderlandsliefde, ijver, zedelijkheid en godsvrucht centraal stonden. Iedere burger, kortom, moest de samenleving *tot nut* en *tot deugd* zijn. Om iedere burger in staat te stellen zich als mens en burger te ontwikkelen werd de aandacht gevestigd op het onderwijs en de taal, beide onmisbaar in de vorming van de jeugd.

De genootschappen en geschriften van de Nederlandse Verlichting vormden de kern van een nieuwe publieke ruimte waarin natie, burgerschap en onderwijs centraal stonden. Dat ging gepaard met een taalopvatting waarin het belang van de taalbeoefening voor zowel individuele burgers als de samenleving als geheel werd benadrukt. Een van de eersten die de maatschappelijke rol van de taal expliciet benadrukten was de jurist en historicus Meinard Tydeman (1741-1825) (cf. Noordegraaf 2012). In 1762 hield hij voor het (mede door hemzelf opgerichte) Utrechtse dichtgenootschap *Dulces Ante Omnia Musae* een *Betoog der nuttigheid en noodzakelijkheid van de beoefening der moedertaal*, waarin hij het belang van de taalbeoefening voor de samenleving uiteenzette.¹ Tydemans uitgangspunt was dat het (grammaticaal) correcte gebruik van de taal een belangrijke voorwaarde was voor de ontwikkeling van het denkvermogen. ‘Een netgepaste keur van taal en zinrijke bewoording’ acht hij noodzakelijk voor ‘de opheldering des benevelden verstands’, ook wanneer deze ‘in zijne inwendige alleenspraak en redening’ (in gedachten) wordt gebruikt (Tydeman 1775: 4). Impliciet sluit Tydeman hier aan bij de rationalistische taalopvatting van de Europese Verlichting, waarin taal, denken en werkelijkheid in een transparante verhouding tot elkaar stonden (cf. Rutten 2006: 50-55, § 8.4.). In het rationalistische verlichtingsdenken werd de werkelijkheid als een logisch, wetmatig en kenbaar geheel beschouwd. Wilde de mens tot kennis van de werkelijkheid komen, dan moest ook het denken, en de taal waarin het denken tot uitdrukking kwam, aan dezelfde logica en wetmatigheid beantwoorden. De directe relatie die in deze rationalistische taalopvatting tussen taal en denken werd gelegd, maakte de beoefening van de grammatica onderdeel van het emancipatiestreven van de Verlichting, en van het discours over opvoeding en onderwijs.

Tydeman koppelde de rationalistische taalopvatting, waarin taal en denken in een directe relatie tot elkaar stonden, aan het burgerschapsideaal van

¹ Het *Betoog* werd in 1775 gepubliceerd in de bundel *Proeve van oudheid-, taal- en dichtkunde* van het dichtgenootschap.

de Nederlandse Verlichting. Wie zich in de godsdienst, de wetenschappen, een publieke functie, de uitoefening van zijn beroep of als burger wilde ontwikkelen, moest in staat zijn zijn gedachten op een heldere en begrijpelijke manier aan anderen mede te delen, en de gedachten van anderen tot zich te nemen en te begrijpen. ‘Het is zeker’, schrijft Tydeman, ‘dat naar mate iemand zig zijne denkbeelden klaarder, en zijne gedachten onderscheidener wete voor te stellen, hij des te beter bekwaam zij, dezelve aan anderen mede te delen, en dus de voorgestelde doeleinden te bereiken.’ (Tydeman 1775: 3-4). Tydemans taalopvatting is kenmerkend voor de periode van civiele grammatica. De taal speelt hier een rol als communicatiemiddel in de uitwisseling van gedachten, zowel in de persoonlijke, professionele en burgerlijke betrekkingen tussen burgers, als in de opvoeding en het onderwijs van de jeugd. Kenmerkend voor deze fase is dat het beoogde publiek van de grammatica werd uitgebreid, van een kleine groep taalgebruikers naar de middenklasse van beschaafde burgers. De grammatica was niet langer slechts een zaak van literatoren, politici en wetenschappers, maar van ieder lid van de beschaafde burgermaatschappij. De verbreding van het doelpubliek ging gepaard met een zekere *pedagogisering* van het normatief discours. Tydeman (1775: 17) beschouwde het onderwijs in de moedertaal als ‘een goede en regelmatige gewoonte, aan welke men de jeugd van kindsbeen af moest verplichten.’ Deze pedagogisering van het normatief discours zien we terug in grammatica’s die omstreeks het midden van de 18^e eeuw verschenen. In het werk van onder meer Van Belle (1748, 1755), Elzevier (1761) en De Haes (1764) werd gebruik gemaakt van verschillende didactische strategieën en vereenvoudigd taalgebruik om de grammatica voor een breder publiek toegankelijk te maken (Rutten 2009: 59-66). Van Belle publiceerde zijn *Korte wegnijzer ter spel- spraak en dichtkonden* (1748) ‘tot gemak voor ’t geheugen’ geheel op rijm en maakte gebruik van ezelsbruggetjes voor de memorisatie van de vervoeging van sterke werkwoorden (cf. § 8.1.2.). De grammatica’s van

Elzevier en De Haes werden gekenmerkt door bondigheid en vereenvoudigde, toegankelijke terminologie.

De fase van *nationale grammatica* onderscheidt zich van de civiele grammatica door een nog sterkere nadruk op de pedagogisering van grammaticale werken en een verdere uitbreiding van het doelpubliek. Onder invloed van democratische idealen en het opkomende nationale denken werd de doelgroep uitgebreid van de hogere en middenklassen van beschaafde burgers naar de gehele samenleving. Deze ontwikkeling viel samen met de opkomst van een pedagogisch discours waarin de ontwikkeling van de verstandelijke en zedelijke vermogens van het kind centraal stond (cf. § 4.2.). Ook in dit pedagogisch discours stond het nationale burgerschapsideaal centraal. Alle kinderen, ongeacht stand, geslacht of godsdienst, moesten worden opgevoed tot nuttige en deugdelijke burgers, die een bijdrage konden leveren aan het algemeen welzijn van de samenleving. De taal speelde daarin, als middel in de overdracht van kennis en vaardigheden, een centrale rol; goed taalonderwijs werd als een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van de verstandelijke en zedelijke vermogens van het kind beschouwd.

In de periode van nationale grammatica vielen de discoursen over taal en onderwijs samen (cf. Rutten 2016: 45). Exponent van deze ontwikkeling was het werk van Kornelis van der Palm (1730-1789). Van der Palm was kostschoolhouder in Delfshaven en had een brede interesse in taalkundige en pedagogische kwesties. In een verhandeling voor de *Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen te Haarlem* over de vraag hoe men kinderen het beste tot verstandige en nuttige mensen kon opvoeden, antwoordde hij:

‘Het eerste ’t welk een Kindt, in wat staet het ook geboren is, moet leeren, is het lezen en schryven zyner Moedertael’, en hier van mag men niet afscheiden, ten zy het eene goede vordering in dezelve gemaekt hebbe. Immers, wanneer men overweegt, dat andere Talen en Wetenschappen, door behulp van lezen en

schryven moeten geleerd worden, kunnen wy dezelve aenmerken als Werktuigen, om het voorgenomene ter uitvoer te brengen, en de meerdere of mindere vorderingen in het zelve, als Werktuigen, die min of meer gewet, en ter behandeling' bekwaem gemaakt zyn.' (Van der Palm 1766: 72)

Van der Palm beschouwde de taal als communicatiemiddel in de overdracht van kennis, en het taalonderwijs als een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van ieder kind, ongeacht zijn of haar afkomst. Voor dat doeleinde publiceerde hij in 1769 een eigen grammatica, de *Nederduitsche spraekkunst, voor de jeugdt*. Daarin merkt Van der Palm op dat taalkundigen als Ten Kate, Huydecoper en Moonen de regels van de taal weliswaar deskundig hebben vastgesteld en beschreven, maar dat 'wie immer hunne werken oordeelkundig heeft ingezien, zal gemerkt hebben, dat het oogmerk dier schryveren meer geweest zy, der geleerde wereld hunne vernuftige gedachten, dan der jeugd hunne lessen, mede te deelen' (Van der Palm 1769: ii-iii). Hij richt zich met zijn *Spraekkunst* expliciet op de jeugd, 'moetende men, naer onze gedachten, met de jeugd beginnen, indien men immer gegronde hoop kan opvatten, dat onze Nederlandsche spraek, by de Nederlanders, op haren regten prys gesteld zal worden.' (Van der Palm 1769: iv). Van der Palm maakte in zijn grammatica gebruik van eenvoudig taalgebruik en een beproefde didactische methode: het gehele werk was opgesteld in vragen en antwoorden. Van der Palms sterk pedagogisch georiënteerde grammatica markeert de overgang van civiele naar nationale grammatica (cf. Rutten 2009: 66-81).

Vergelijkbare opvattingen over het belang van taalonderwijs komen we in de tweede helft van de 18^e eeuw met regelmaat tegen in het pedagogisch discours. De Amsterdamse fabrikant H.A. Châtelain (1766: 77) schreef in antwoord op dezelfde vraag van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen dat de 'Moedertaal' het eerste was wat kinderen in het onderwijs dienden te leren. De Amsterdamse koopman A.B. Fardon (1749-1794) schreef

in een *Verhandeling over de geschiktste en gereedste Middelen tot verbeteringe van 't Verstand en van het Hart der geringe Lieden* (1783: 369):

‘Lieden die hunne Moedertaal niet hebben geleerd dan door hooren spreken, ontmoeten in de boeken buiten en behalven een meenigte van woorden van dewelken zy de beteekenis niet weten, een taal, die zeer veel verschilt van die, welke zy kennen: zo zy dan het geen zy leezen eenigzins willen begrypen, moeten zy ‘er zeer veel aandacht toe besteeden’

Net als Van der Palm benadrukte Fardon het belang van taal als drager van kennis. Hij beschouwde kennis van de moedertaal als een noodzakelijke voorwaarde voor leesbegrip. Datzelfde gold voor een anonieme inzender op een prijsvraag van het *Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen* over de noodzakelijke verbeteringen in de scholen, die meende dat de slechte staat van het lesonderwijs te wijten was aan het feit ‘dat de kinderen niet genoegzaam in de gronden onzer Nederduitsche Taal onderweezen worden’ (Anonymus 1782: 416). ‘Laten wy’, stelt hij voor, ‘dan de kinderen doen onderwyzen in zuiver en sierlyk Nederduitsch, volgens de grondregels der Spraakkunst, en hier toe het keurig werkje voor de jeugd, door *Kornelis van der Palm* zamengesteld, (...) ter Scholen invoeren.’ (Anonymus 1782: 416-417).

Met het besef van het belang van taalbeheersing voor de ontwikkeling van leerlingen groeide ook het besef dat het met het bestaande taalonderwijs niet best gesteld was. Met name de slechte taalkennis van veel onderwijzers, de slechte, onregelmatige spelling in schoolboekjes en het ontbreken van geschikte schoolgrammatica’s werden bekritiseerd. In een verhandeling voor het Zeeuwsch Genootschap klaagde Van der Palm (1782: 289) dat de bestaande schoolboekjes

‘vol zyn met spel- en taelgebreken, dewelke in de teedere verstanden zoo vast hechten dat zy, ouder geworden zynde, niet dan zeer bezwaerlyk ‘er zich van kunnen ontdoen. Zie daar een gebrek dat niet weinig ter ontsiering van onze

nederlandsche Schoolen is. Een gebrek waer van wy tot heden in ons land, de droevige gevolgen ondervinden; dewyl maer weinig bejaerde lieden onze Moederspraek wel kunnen spellen.'

Niet beter was het gesteld met de onderwijzers:

'Is het niet te beklagen als men in de brieven of andere Schriften van Schoolmeesteren de gebreken by meenigten verspreid ziet! Dit is maar al te waerachtig; dat het min bekend is, komt dat 'er slechts weinig menschen over de Spelkunst kunnen oordelen, en dat dit gebrek alrede, door de onkunde der Meesteren, algemeen is doorgedrongen.' (Van der Palm 1782: 266)

Over mogelijke oplossingen was men het in grote lijnen wel eens. Tydeman had er reeds in 1762 voor gepleit dat 'op bevel der Overheden, alle schoolhouders, voor dat zij hun ambt aanveerdden, scherpelijk onderzocht wierden, of zij der moedertale regt kundig waren' (Tydeman 1775: 17). Ook in het pedagogisch discours werd gepleit voor de betere opleiding en examinering van kandidaat-onderwijzers (cf. § 5.2.). Van der Palm (1782: 271-272) beschouwde de 'kennis van onze Moedersprake' als 'de grond van alles wat een Nederduitsch Meester onderwyzen moet.'; zouden de onderwijzers een grondige kennis hebben van de spelling en grammatica, dan zou dat 'een merkelyke verbetering en beschaving' in het onderwijs te weeg brengen.

Maar het voornaamste middel in de verbetering van het taalonderwijs was volgens veel commentatoren de publicatie van een geschikte schoolgrammatica. Tydeman pleitte reeds voor een van overheidswege uitgegeven 'klein boekje met grondregelen' voor de schooljeugd, naast een 'breder betoog dier grondregelen' voor de onderwijzer, 'om voor zig zelve van de redelijkheid dier taalwetten overtuigd te zijn, en ook meer gevorderden daar uit te kunnen onderwijzen' (Tydeman 1775: 17-18). Van der Palm (1782: 293) sloot zich daarbij aan en maakte van de gelegenheid gebruik om zijn eigen

Spraakkunst aan te prijzen. Een van de problemen in de uitgave van een schoolgrammatica was evenwel dat er in het normatief discours geen consensus bestond over de te volgen taalnormen. Met name de Middelburgse predikant H.J. Krom (1738-1804) stond daarbij stil. In iedere school, meent hij, ‘dient men eenig onderscheid te leren, tusschen de onderscheidene *naamvallen* en *geslagten*, iemand behoort te weten of hy, by voorbeeld, *de* of *den*, *des* of *der*, of hy *hun* of *haar* schrijven moet.’ (Krom 1782: 86). Maar, gaat hij verder, ‘verscheidene dingen zyn ‘er (...) welke een Meester zyne leerlingen niet kan leeren, en al oeffende hy zich naarstig, zelf nooit met zekerheid kan weten’ (Krom 1782: 86). Hij wijst onder meer op het gebruik van *d* of *t* in het voltooid deelwoord, het gebruik van *g* of *ch*, de spelling van lange klinkers met een enkel of dubbel teken, het onderscheid tussen *ben* en *hun* – stuk voor stuk kwesties waarover in het taalkundig discours geen overeenstemming bestond. ‘Wie nu heeft hier gelyk?’ vraagt Krom zich af, ‘ik kan het niet beslissen: en wie zal het doen?’ Vandaar dat ook hij pleit voor ‘eene *korte*, doch goede en duidelijke Nederduitsche *Grammatica* of *Letterkunst*, door publicq gezag, overal in Neêrlands Schoolen ingevoerd’ (Krom 1782: 85). De totstandkoming van een dergelijke spraakkunst, meent hij, kon in handen worden gegeven van de *Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden*. Hij voegt eraan toe dat het hem om het even is ‘hoe men omtrent de verschillende spelwyze van sommige woorden bepalingen maakt, *als het maar bepaald is*, hoe men schryven moet’ (Krom 1782: 88). Het was deze oproep van Krom en anderen in het pedagogisch discours die in de Bataafse tijd aan de basis lag van de regulering van de taal.

3.3. *De Schrijftaalregeling*

De roep om de verdere standaardisering van het Nederlands heeft zijn oorsprong in het pedagogisch discours van de tweede helft van de 18^e eeuw. De vaststelling van uniforme taalnormen en de verspreiding van die normen onder zo veel mogelijk taalgebruikers door middel van het onderwijs werd als een belangrijke

voorwaarde voor de ontwikkeling een moderne, nationale burgermaatschappij beschouwd. De vraag was echter aan wie de vaststelling van uniforme taalnormen voor het onderwijs kon worden toevertrouwd. Onder grammatici bestonden verschillende normatieve opvattingen en het ontbrak aan een gezaghebbende autoriteit op het gebied van de taal. Zoals we in de vorige paragraaf reeds zagen meende Krom dat de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde deze taak op zich moest nemen. De Maatschappij schreef ook wel enige prijsvragen uit die betrekking hadden op de beregeling van de taal, maar enig concreet resultaat leverde dat niet op (Boekholt 1991: 73).

Pas na de Bataafse Revolutie van 1795, waarin de vertegenwoordigers van de verlichte burgerbeweging aan de macht kwamen, werd de gezaghebbende autoriteit geschapen die de vaststelling van uniforme taalnormen voor het onderwijs ter hand kon nemen. In de *Nationale Vergadering*, het parlement van de Bataafse Republiek, werd met regelmaat over zowel het onderwijs als de taal gesproken (Dodde 1968, Boekholt 1991: 74). De leden van de Nationale Vergadering werden daarin bijgestaan door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.² Het Nut zette zich vanaf de jaren tachtig van de 18^e eeuw in voor de verbetering van het onderwijs en werd als dé autoriteit op dat gebied beschouwd (Lenders 1988: 34). In 1796 publiceerde het Nut de *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs*, dat de belangrijkste onderwijsopvattingen en plannen uit het 18^e-eeuwse pedagogisch discours samenvatte en dat als blauwdruk diende voor de hervorming van het onderwijs in het begin van de 19^e eeuw (Dodde 1971). In de *Algemeene denkbeelden* werd de taal, net als in de verhandelingen van mannen als

² De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd in 1784 opgericht door de Edammer predikant Jan Nieuwenhuijzen (1724-1806). Het Nut was een landelijke vereniging die bestond uit lokale afdelingen of departementen, waarvan de leden zich inzetten voor de verheffing van het volk uit armoede en onwetendheid, door de verspreiding van nuttige kennis en vaardigheden. Tot de activiteiten van het Nut behoorden onder meer het oprichten van scholen, de publicatie van school- en leesboeken, de opening van bibliotheken, zangscholen, kweekscholen etc. (Mijnhardt & Wichers 1988).

Krom en Van der Palm, tot de voornaamste kundigheden gerekend die iedere burger moest bezitten om aan ‘de verplichtingen, die hij als Mensch en Burger te vervullen heeft’, te voldoen (*AD* 1798: 5). Meer specifiek adviseerden de opstellers leerlingen vanaf de tweede klas te oefenen in de spelling, het taalkundig ontleden en het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden (cf. § 5.1.). Daarvoor achtte men de publicatie van ‘eene eenvoudige, doch zaaklijke, *Nederduitsche Spraakkunst*’ noodzakelijk (*AD* 1798).

Een belangrijke stap in de totstandkoming van de schrijftaalregeling was de benoeming van Johannes Henricus van der Palm (1763-1840) tot *Agent van Nationale Opvoeding*.³ Johannes Henricus werd in Rotterdam geboren als zoon van de eerdergenoemde Kornelis van der Palm, en het verbaast dan ook niet dat hij een zekere interesse voor taal en onderwijs aan de dag legde.⁴ Na de Bataafse Revolutie hield hij zich kortstondig bezig met de hervorming van het onderwijs in Middelburg, voor hij in 1796 werd benoemd tot Hoogleraar Oosterse Talen aan de Universiteit Leiden. In 1799 volgde hij Th. van Kooten (1749-1813) op als Agent. In die hoedanigheid was hij verantwoordelijk voor ‘de verlichting en beschaving van alle de Leden der Maatschappij’, inclusief ‘alles, wat zou kunnen strekken tot de verbetering der verstandelyke, zedelyke en ligchaamelyke opvoeding’ (*Instructie* 1799: 1-2). Tot het takenpakket van de Agent behoorden onder meer de hervorming van het onderwijs en de beregeling van de taal. Artikel 15 van de *Instructie voor den Agent der Nationale Opvoeding* luidde: ‘Hy zal alle mogelyke middelen beramen, om de Nederduitsche taal te zuiveren, te beschaven, en derzelver spelling op eenen gelyken voet interigten.’ (*Instructie* 1799: 6). Van der Palm nam zijn taak serieus. Hij was goed op de hoogte van de stand van zaken in het taalkundig discours en bezat een ‘meer dan gemeene kunde’ op het gebied van de Nederlandse taal (Siegenbeek 1804: v-vi, cf. De

³ De positie van *Agent* was binnen de Bataafsche Republiek vergelijkbaar met die van minister.

⁴ Leven en werk van Van der Palm zijn uitvoerig in kaart gebracht door A. de Groot (1960) en Krol (2018).

Groot 1960: 100). Hij trad in correspondentie met Siegenbeek, die in 1797 tot hoogleraar Nederlandse welsprekendheid was benoemd.

Matthijs Siegenbeek werd in 1774 in Amsterdam geboren.⁵ Hij studeerde theologie in Amsterdam en volgde een opleiding tot predikant aan het doopsgezinde seminarie. Tijdens zijn studie raakte hij geïnteresseerd in de welsprekendheid en in de taal- en letterkunde. Via studievrienden kwam hij in contact met de kring Leidse filologen rond Jeronimo de Bosch (1740-1811), waar zijn passie voor de letterkunde en patriotse sympathieën verder werden aangewakkerd. Na zijn examen was hij kortstondig werkzaam als predikant in Dokkum, maar reeds in 1797 werd hij op voordracht van classicus Laurens van Santen (1746-1798) benoemd tot hoogleraar Nederlandse welsprekendheid aan de Universiteit van Leiden. Van Santen, die Siegenbeek kende uit de kring rond De Bosch en op wie de jonge predikant een goede indruk had gemaakt, was na de Bataafse Revolutie als vooraanstaand patriot benoemd tot curator van de Leidse universiteit. Vanuit zijn politieke overtuiging als Unitaris geloofde Van Santen dat de taal een belangrijke rol speelde in de vestiging van de eenheidsstaat en de vereniging van de natie. Op zijn initiatief werd de leerstoel Nederlandse welsprekendheid ingesteld en Siegenbeek als enige kandidaat voorgedragen. Het vertrouwen van Van Santen was voor de overige curatoren voldoende om de pas 23-jarige Siegenbeek een aanstelling te geven. Op 23 september 1797 hield hij zijn inaugurele rede over het *Openbaar onderwijs in de Nederduitse Welsprekendheid*. In zijn hoedanigheid als eerste Hoogleraar Nederlandse welsprekendheid werd hij in 1799 door Van der Palm benaderd om zijn licht te laten schijnen over de vaststelling van vaste spellingsnormen.

Het initiatief tot de beregeling van de spelling werd aanvankelijk genomen door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. In 1799 werd een

⁵ Leven en werk van Siegenbeek worden besproken in onder meer Noordegraaf 1985: § 3.3. en Rutten (2018).

spellingscommissie in het leven geroepen waarvan ook Van der Palm lid was.⁶ De commissie publiceerde onder meer enige *Grondregelen*, die door verschillende taal- en dichtgenootschappen en overige ‘taal- en letterminnaars’ van commentaar werden voorzien (Siegenbeek 1804: vii, cf. Boekholt 1991: 268). In 1801 werden de werkzaamheden van de commissie overgedragen aan de pas opgerichte *Bataafsche Maatschappij van Taal- en Dichtkunde*. Afgevaardigden van deze Maatschappij, waaronder Siegenbeek en Weiland, verzamelden zich op 3 oktober 1801 bij Van der Palm thuis, alwaar werd besloten dat Siegenbeek zich zou toelagen op de het samenstellen van een orthografie, en Weiland op het samenstellen van een grammatica.

Tussen 1801 en 1804 vervaardigde Siegenbeek zijn *Verhandeling over de Nederduitsche spelling*, en legde deze vervolgens ter goedkeuring voor aan Van der Palm, Weiland, en de overige afgevaardigden van de Bataafsche Maatschappij. Goedkeuring ontving Siegenbeek ook van Tydeman en de Leidse historicus en taalkundige Adriaan Kluit (1735-1807), die namens de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde oordeelden

‘dat de spelling, in de gezegde Verhandeling voorgedragen, allezins overeenkomstig is met de natuurlijke regelen en gronden eener regelmatige spelling: – dat dezelve, derhalve, alle aanprijzing verdient: – en juist geschikt is, om de verwarring en ongelijkvormigheid in de spelling onzer moederspraak (...) weg te nemen, en te doen ophouden’ (Siegenbeek 1804: ix-xiv)

Met beide aanbevelingen verzekerde Siegenbeek zich van de zegen van een groot deel van de taalkundige gemeenschap. Bij besluit van 18 december 1804 werd de *Verhandeling* officieel ‘in naam en op last van het staats-bewind der Bataafsche Republiek’ uitgegeven, en werd tevens besloten dat de daarin vastgestelde

⁶ De overige leden waren: L. Bicker, L. van Bolhuis, G. Brender à Brandis, Y. van Hamelsveld, A. Kluit, J. de Kruyff, A. Loosjes, J. Lublink, M. Stuart, H. Tichelaar en P. Weiland.

spelling nagevolgd diende te worden in alle door ambtenaren en overheidsinstanties uitgegeven gedrukte stukken, en in het onderwijs (Siegenbeek 1804: xvi-xvii, cf. § 5.1.).

Siegenbeek begint de *Verhandeling* met het vaststellen van enkele algemene principes waarop de regels van de spelling gebaseerd kunnen worden. In lijn met de taalkundige opvattingen van zijn tijd stelt hij allereerst vast dat het voornaamste doel van het schrijven en spreken is ‘om zijne gedachten door anderen duidelijk, volkomen, en gemakkelijk te doen bevatten.’ (Siegenbeek 1804: 12); elders spreekt hij van de ‘algemeene en ligtst mogelijke verstaanbaarheid’ als centrale doelstelling van de taalreglementering (Siegenbeek 1804: 17). Tevens stelt hij vast dat het schrijven beschouwd moet worden als het ‘zichtbaar voorstellen der hoorbare letterklanken’ (Siegenbeek 1804: 13). Het spreken gaat dus vooraf aan het schrijven, en daaruit volgt voor Siegenbeek de eerste grondregel of *natuurwet* van de spelling: ‘*Schrijf, zoo als gij spreekt*; of, met andere woorden, druk bij het schrijven, door middel der aangenomene teekenen, alle de klanken uit, welke bij het spreken worden opgemerkt.’ (Siegenbeek 1804: 13). Toch kan die grondregel alleen niet volstaan. Siegenbeek merkt op dat de spraak aan variatie en ‘velerlei verbasteringen’ onderhevig is. Men moet zich in het schrijven dan ook richten ‘naar de zuiverste en meest beschaafde uitspraak’, dat is ‘die uitspraak, welke aan de meest beschaafde en geoefende klasse des volks eigen is’. Ook moet men zich richten naar de uitspraak ‘heerschende in dat gewest, waar de wetenschappen het meest en algemeenst beoefend worden’, omdat daar ‘de meeste en beste Schrijvers, en de aanzienlijkste scholen van geleerdheid gevonden worden’ (Siegenbeek 1804: 19-20). Op basis van deze criteria kiest Siegenbeek voor het ‘beschaafde’ Hollands (d.w.z. de uitspraak van de hogere (midden)klassen in Holland) als basis voor de schrijftaal.

Toch volstaat ook deze nadere specificering van de eerste hoofdregel niet als grondslag voor de spelling. Siegenbeek merkt op dat ‘het denkbeeld eener geheel zuivere en volkomene uitspraak (...) louter hersenschimmig [is]’ en dat

ook de beschaafde Hollandse uitspraak onvolkomenheden kent. Omdat dus de uitspraak niet uitsluitend als richtlijn voor de spelling gebruikt kan worden, stelt Siegenbeek (1804: 28) een tweede hoofdregel vast: ‘Men volge in het schrijven de naaste en zekere afleiding’. Onder ‘afleiding’ verstaat hij ‘dat de spelling der woorden voornamelijk afhangt van derzelver oorsprong, en dat in de afgeleide en zamengestelde woorden die zelfde letters moeten plaats vinden, welke in de oorspronkelijke en enkelvoudige voorkomen.’ (Siegenbeek 1804: 49). Tot slot stelt Siegenbeek ook nog een derde hoofdregel vast, die luidt: ‘men lette in de spelling op het algemeen erkend en aangenomen gebruik.’ (Siegenbeek 1804: 38). Hoewel hij opmerkt dat het geschreven taalgebruik nogal eens afwijkt van de regelmaat van de taal en de eerder vastgestelde principes van uitspraak en afleiding, beschouwt hij het tegelijkertijd als ‘den uitgedrukten wil van de groote meerderheid der sprekenden en schrijvenden’ (Siegenbeek 1804: 44). Daarbij doelt hij met name op het gebruik van ‘keurige en achtbare schrijvers’, ofwel ‘het beschaafde schrijfgebruik’ (Siegenbeek 1804: 47).

Het tweede deel van de *Verhandeling* behandelt de eigenlijke spelling. Het is geenszins een volledige, systematische orthografie, waarin de spelling van de verschillende klanken, letters en woorden uitputtend behandeld wordt (cf. Siegenbeek 1804: 63). In 18 hoofdstukken behandelt Siegenbeek slechts de voornaamste ‘geschilpunten’ met betrekking tot de spelling, waaronder het gebruik van *ij* of *y*, de spelling van lange vocalen in open lettergrepen, het gebruik van *d* of *t*, etc. (cf. hoofdstuk 10). De *Verhandeling* wordt afgesloten met een korte ‘woordenlijst ter aanwijzing van de spelling’. Siegenbeek volgt in de *Verhandeling* veelal het werk van Kluit (cf. Van de Bilt 2009: 206-211).

De ontstaansgeschiedenis van Weilands *Nederduitsche spraakkunst* (1805) volgt in grote lijnen die van de *Verhandeling* (Weiland 1805: v). Petrus Weiland werd in 1754 geboren in Amsterdam.⁷ Hij studeerde theologie in Leiden en

⁷ Leven en werk van Weiland zijn beschreven in onder meer Noordegraaf (1985, 2018).

Amsterdam, en was vanaf 1786 als predikant werkzaam voor de Remonstrantsche Broederschap in Rotterdam. In Rotterdam werd hij lid van het dichtgenootschap *Studium Scientarium Genitrix*, dat in 1773 door Kornelis van der Palm was opgericht en waarvan ook diens zoon, Johannes van der Palm, lid was. In 1789 werd Weiland tevens lid van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde. Daar werkten verschillende leden al sinds 1774 aan een Nederlands woordenboek, maar tot publicatie kwam het nooit. In 1796 kreeg Weiland toestemming van de Maatschappij om alle daartoe verzamelde stukken te gebruiken voor de vervaardiging van zijn eigen *Nederduitsch taalkundig woordenboek*, dat tussen 1799 en 1811 in elf delen verscheen. De uitgebreide inleiding van dit werk was een voorbode van de latere *Nederduitsche spraakkunst* (cf. Noordegraaf 1985: § 3.2.4.). Als patriot was Weiland in Rotterdam betrokken bij de bestuurlijke hervormingen in de nasleep van de Bataafse Revolutie. Zijn politieke inspanningen bleven niet onopgemerkt; in 1798 werd hem de positie als Agent van Binnenlandse Zaken aangeboden, die hij evenwel weigerde. Hij bleef zich toeleggen op zijn taalkundige werk (het *Woordenboek*) en in die hoedanigheid werd hij door Van der Palm benaderd om een grammatica voor het Nederlands te vervaardigen. De *Nederduitsche spraakkunst* werd in 1805, met goedkeuring van de Bataafsche Maatschappij van Taal- en Dichtkunde en de Maatschappij van Nederlandse Letterkunde, in naam en op last van de Bataafse overheid gepubliceerd. Bij besluit van 30 augustus 1805 werden de daarin vervatte taalregels voor gebruik in alle door de overheid gedrukte stukken en het onderwijs ingevoerd (Weiland 1805: xii-xiv, cf. § 5.1.).

Weiland neemt net als Siegenbeek de ‘Hollandsche tongval’ tot uitgangspunt voor de taalregels. Het is deze tongval, die ‘door het beschaafde en geoefende gedeelte van Nederlands inwoneren, in het spreken en schrijven, gevolgd wordt’, die hij als ‘de taal der natie zelve’ beschouwt (Weiland 1805: 4). Weiland koppelt het taalgebruik expliciet aan de ontwikkeling en beschaving van de natie. ‘Hoe armer, ruwer en zinnelijker eene natie is’, schrijft hij, ‘des te armer

en harder is hare taal; hoe bloeiender en beschaafder zij is, des te woordenrijker, krachtiger en bevalliger zal hare taal zijn.’ (Weiland 1805: 2-3). ‘De taal eens volks’, gaat hij verder, ‘is derhalve het ware afdruksel van deszelfs karakter en beschaafdheid.’ (Weiland 1805: 3). Weiland geloofde dat de verschillende leefomstandigheden van volkeren en gewesten tot uitdrukking kwamen in de taal. De taal weerspiegelde de mate van beschaving van de natie, en de regels van de taal moesten dan ook gezocht worden in het taalgebruik van het gewest dat ‘in volkrijkheid, welvaart en verlichting’ de anderen voorbijstreefde. In deze inleidende opmerkingen zien we voor het eerst sporen van een meer Herderiaanse taalopvatting (cf. § 2.4.). Waar in het pedagogisch discours vooral de nadruk werd gelegd op de taal als communicatiemiddel en als middel in de uitwisseling der gedachten, wijst Weiland ook op het bepalende, etnische karakter van de taal als identiteits- en wezenskenmerk van de natie.

Weiland (1805: 7) stelt in navolging van Siegenbeek ook een aantal ‘grondstellingen’ voor de taalregels vast. Het taalgebruik, dat volgens hem tot uiting komt in ‘de eenparige spelling der beste schrijveren van smaak’, acht hij ‘de hoogste wetgever, in alle talen.’ Op de tweede plaats komt de ‘regelmaat der taal, dat is de eenparige wijs van handelen in gelijke gevallen, of de overeenkomst der taal.’ Als derde komt de ‘woordgronding, of afleiding van de woorden. Tot slot volgt de ‘welluidendheid, welke in eene beschaafde taal van zeer veel gewigt is, maar ook een fijn gevoel en eenen gezuiverden smaak onderstelt’.

Weilands *Spraakkunst* is grotendeels gebaseerd op het werk van de Duitse taalkundige J.C. Adelung (1732-1806). Hoewel Weiland geen geheim maakt van zijn schatplichtigheid aan ‘Duitschlands grooten Taalleraar’, laat Noordegraaf (1985: § 3.2.4.) zien dat hele fragmenten in het werk van Weiland vrijwel letterlijk vertaald en overgenomen zijn uit het werk van Adelung. Weiland was wat dat betreft geen groot innovator. Zijn werk past in de traditie van de 18^e eeuwse grammatici; een traditie die grotendeels op het klassieke voorbeeld van de Latijnse grammatica was gegrond. In deze grammaticale traditie stond het woord

centraal. De woordsoorten en de opbouw van woorden uit letters (spelling of *woordgronding*) en de verbinding van woorden tot zinnen (*woordvoeging*) vormden de elementen van de grammatica. Ook Weilands *Nederduitsche Spraakkunst* volgt deze tweedeling en kan als een klassieke woordsoortengrammatica worden beschouwd; Noordegraaf (1985: 151) spreekt van ‘de summa van het achttiende-eeuws neerlandistisch taalkundig denken’. Van de invloed van de *algemene grammatica*, die de Nederlandse schoolgrammatica in de eerste helft van de 19^e eeuw sterk zou beïnvloeden, is in Weilands *Spraakkunst* weinig zichtbaar (cf. § 8.4.).

Hoewel de werken van Siegenbeek en Weiland door een groot deel van de taalkundige gemeenschap werden ondersteund (zo niet vanuit een zuivere taalkundige overeenstemming over de door hen gemaakte keuzes, dan wel vanuit een gedeeld besef van nut en noodzaak van uniforme taalregels voor onderwijs en maatschappij, cf. § 5.3.4.), waren er ook critici die in de van hogerhand opgelegde taalregels een ‘bedenkelijke uiting van revolutionaire gelijkheidsdwang’ zagen (Van der Wal & Van Bree 2014: 289). De voornaamste onder hen was Willem Bilderdijk, die zijn kritiek op met name de spelling van Siegenbeek tot een ware kruistocht verhief (Mathijsen 1988). Niet alleen beschouwde Bilderdijk de opgelegde eenheid in de spelling als een vorm van onnatuurlijke taaldwang, ook was hij het op een aantal spellingskwesties fundamenteel met Siegenbeek oneens. Zo schreef hij onder meer *bloeien* in plaats van *bloeyen*, *lachen* in plaats van *lagchen* en *hy* in plaats van *hij* (cf. Van der Wal & Van Bree 2014: 289). De literaire faam van Bilderdijk bezorgde hem een flink aantal volgers. In 1826 publiceerde hij een eigen grammatica, de *Nederlandsche Spraakleer*, waarin hij zijn eigen taalkundige opvattingen uiteenzette.

Siegenbeeks *Verhandeling over de Nederduitsche Spelling* en Weilands *Nederduitsche Spraakkunst*, beide op last van de Bataafse overheid uitgegeven, vormden samen met de besluiten die betrekking hadden op de invoering van de daarin vervatte taalnormen in het taalgebruik van de overheid en het onderwijs,

de *Schrijftaalregeling* (cf. § 5.1.). Voor het eerst waren nu gezaghebbende taalnormen vastgesteld die het taalgebruik overal op gelijke voet konden brengen. De praktische invoering in het onderwijs is het onderwerp van de volgende hoofdstukken.

3.4. *Besluit*

Toenemend gebruik van het Nederlands en een positieve houding ten opzichte van de volkstaal leidden er vanaf de 16^e eeuw toe dat een kleine groep taalbeschouwers de eerste stappen zetten om de normen van het Nederlands te beschrijven en vast te leggen in normatieve werken. Deze eerste fase van het standaardiseringsproces ging gepaard met discussies over wat de juiste gronden waren om de regels van het Nederlands op te baseren. In de loop van de 17^e en 18^e eeuw ontstond er een zekere consensus over een flink aantal taalnormen, hoewel over andere geen overeenstemming werd bereikt.

De beoefening van de grammatica was tot halverwege de 18^e eeuw hoofdzakelijk een elitaire aangelegenheid. Dat veranderde in de tweede helft van de 18^e eeuw onder invloed van nieuwe opvattingen over de rol van taal in de samenleving. In de taalopvatting van de Nederlandse Verlichting werden taalkennis en taalvaardigheid als belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van burgerschap en beschaving beschouwd. In het nationale burgerschapsideaal dat aan deze taalopvatting ten grondslag lag, werd de doelgroep van de taalbeoefening bovendien uitgebreid van een kleine elite naar de gehele samenleving. De vergroting van de doelgroep ging gepaard met de pedagogisering van de grammatica en een sterke focus op het onderwijs. Ook in het pedagogisch discours werd het belang van de taal voor onderwijs en opvoeding benadrukt. De taal werd als middel in de overdracht van kennis een belangrijke plaats toegedicht in de ontwikkeling van de verstandelijke en zedelijke vermogens van het kind. Het gebrek aan uniforme taalnormen werd als een belemmering in het onderwijs beschouwd. Pedagogen beschouwden de

vaststelling van uniforme taalnormen en de publicatie van een geschikte schoolgrammatica als noodzakelijke voorwaarden voor de verbetering van het onderwijs en de vorming van de jeugd.

Met de vestiging van de Bataafse Republiek werd een gezaghebbende autoriteit geschapen die de vaststelling van uniforme taalnormen ter hand kon nemen. Onder leiding van de Agent van Nationale Opvoeding werden de normen van het Nederlands op officieel gezag vastgesteld en ingevoerd. De orthografie van Siegenbeek en de spraakkunst van Weiland vormden samen de Schrijftaalregeling. Beide werken bouwden voort op de grammaticale traditie van de 18^e eeuw.

4. De hervorming van het onderwijs

De hervorming van het onderwijs maakte onderdeel uit van het staats- en natievormingsproces van de late 18^e en vroege 19^e eeuw. De vorming van deugdzame en nuttige nationale burgers werd de voornaamste doelstelling van een nieuw schoolsysteem, waarin het onderwijs niet langer als privékwestie, maar als maatschappelijke aangelegenheid werd beschouwd. De schoolwetten van 1801-1806 brachten de organisatie van het onderwijs op nationaal niveau. Tegelijkertijd werden onder invloed van verlichte pedagogische denkbeelden de inhoud en methoden van het onderwijs ingrijpend vernieuwd. Ditzelfde verlichte nationale discours lag in de Bataafs-Franse tijd ten grondslag aan de codificatie van het Nederlands in de spelling van Siegenbeek (1804) en de grammatica van Weiland (1805). Natie, taal en onderwijs werden in deze periode expliciet op elkaar betrokken; het taalonderwijs werd beschouwd als het middel bij uitstek in de vorming van nationale burgers. Niet voor niets werden zowel de hervorming van het onderwijs als de beregeling van de taal in de Bataafse Republiek opgedragen aan de *Agent van Nationale Opvoeding*.

De expliciete koppeling tussen de hervorming van het onderwijs en de beregeling van de taal maakte de verspreiding van de nieuwe taalnormen afhankelijk van het succes van de onderwijsvernieuwingen. In dit hoofdstuk schets ik het verloop van de onderwijshervormingen vanaf het einde van de 18^e eeuw tot halverwege de 19^e eeuw. Daarmee hoop ik inzicht te verschaffen in de ontwikkeling en het bereik van het onderwijsbeleid, en daarmee van het taal-in-onderwijs-beleid dat daar onderdeel van uitmaakte (cf. § 5.1.). Dit hoofdstuk begint met een schets van het onderwijs in de 18^e eeuw (§ 4.1.). Niet alleen vormde dit onderwijs de achtergrond waartegen de onderwijshervormers zich afzetten, ook bleef het oude onderwijs tot ver in de 19^e eeuw deel uitmaken van het onderwijslandschap, met name op plaatsen waar de hervorming van het onderwijs op weerstand stuitte. In de daarop volgende paragrafen worden

achtereenvolgens de kritiek op het oude onderwijs (§ 4.2.), de schoolwetten van 1801-1806 (§ 4.3.), de belangrijkste pedagogische en didactische hervormingen (§ 4.4.), het sociale onderscheid in het onderwijs en het schoolbezoek (§ 4.5.) besproken.

4.1. *Het onderwijs in de 18^e eeuw*

Vanaf de 16e eeuw groeide onder invloed van talloze sociaaleconomische, technologische en godsdienstige ontwikkelingen de behoefte aan onderwijs. Onder meer de groei van de internationale handel, de verspreiding van goedkoop drukwerk en de Reformatie droegen bij aan het toenemende belang van geleterdheid in de samenleving (cf. § 3.1.). Bovendien groeide onder invloed van het Humanisme en later de Verlichting de *pedagogische ruimte*: het denken over opvoeding, onderwijs en de ontwikkeling van het kind (Dekker 2006: 11-13). Een en ander had tot gevolg dat zich in de loop van de 17^e en 18^e eeuw in Nederland een uitgebreid onderwijssysteem ontwikkelde. Van een samenhangend ‘systeem’ was eigenlijk geen sprake; in de particularistische structuren van de Republiek lag de bevoegdheid voor het onderwijs bij de gewestelijke, stedelijke en kerkelijke autoriteiten, die ieder hun eigen regels en wetten uitvaardigden (cf. De Booy 1977: 25-36, Boekholt 1978: 13-26). De enige algemeen geldende bepaling was de door de Staten-Generaal van de Republiek uitgevaardigde verplichting tot het onderwijs in de gereformeerde staatsgodsdienst; leerstellig onderwijs van andere kerkgenootschappen was formeel verboden.⁸

De 18^e eeuw kende een gediversifieerd onderwijsaanbod dat de sociaaleconomische scheidslijnen van de standenmaatschappij weerspiegelde (Boekholt & De Booy 1987: 94-95, cf. Frijhoff 1983). Voor kinderen van armlastige ouders waren er *armenscholen*, waar zij op kosten van de kerk of het stadsbestuur onderwezen werden. De meeste kinderen bezochten de gewone

⁸ De term ‘leerstellig onderwijs’ verwijst naar onderwijs volgens de specifieke leerstellingen van de afzonderlijke kerkgenootschappen.

stads- of *dorpscholen*, die gedeeltelijk uit publieke kas en gedeeltelijk uit het schoolgeld van leerlingen bekostigd werden. Tot slot waren er zogenaamde *bijscholen*, particuliere scholen die geheel uit het schoolgeld van leerlingen werden bekostigd. Bijscholen waren er in alle soorten en maten, waaronder ook de duurdere privé- en kostscholen voor leerlingen uit de hogere middenklassen (De Booy 1977: 110-112). Kinderen uit de allerhoogste adel- en regentenstand bezochten doorgaans geen school, maar werden thuis onderwezen door privé-onderwijzers.

Naar inhoud maken we een onderscheid tussen Nederduitse, Franse en Latijnse scholen. De *Nederduitse school* was de eigenlijke lagere school, waar onderwijs werd gegeven in de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen en de godsdienst. Met name het godsdienstige karakter van de school stond centraal (Boekholt & De Booy 1987: 33-34). Leerlingen moesten door middel van catechisatie en kerkelijke tucht opgevoed worden tot vrome, godvrezende burgers. Ook het leesonderwijs was van deze godsdienstige geest doordrongen: in de veelgebruikte *abi*-boekjes volgden op de letters van het alfabet verschillende gebeden, de tien geboden en andere geloofsartikelen als spel- en leesoefeningen; tot de voornaamste leesboekjes behoorden onder meer de *Heidelbergse Catechismus*, de *Historie van David* en de *Spreuken van Salomon* (cf. § 5.3.1.). Het onderwijs in de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen was successief, wat betekende dat een kind pas mocht beginnen met schrijven als het kon lezen, en pas met rekenen als het kon schrijven. Voor ieder opvolgend vak moest een hoger schoolgeld betaald worden (cf. De Booy 1977: 261-263). In de praktijk leerden veel kinderen maar beperkt schrijven en helemaal niet rekenen, omdat ze al op jonge leeftijd van school gingen om te werken.

Op de *Franse* school werden de kinderen uit de hogere middenklassen opgeleid voor beroepen in de handel en het bestuur. Tot het vakkenpakket behoorden onder meer het Frans, andere moderne talen als Engels en Duits, wiskunde, boekhouden en aardrijkskunde (Boekholt & De Booy 1987: 50). Op

de *Latijnse* school werden de kinderen uit de hoogste regentenklasse voorbereid op een studie aan de universiteit. Ze leerden er het Latijn en het Grieks volgens de klassieke methode van het *trivium*. Het aandeel van de Franse en Latijnse scholen in het onderwijsaanbod was evenwel beperkt. Frijhoff (1983: 22) schat dat rond 1800 3 tot 5 procent van alle kinderen een Franse school bezocht, en slechts 1 procent een Latijnse school.

De leermethode op de oude school was hoofdelijk en werktuiglijk (De Booy 1977: 38). De *hoofdelijke* of *individuele methode* hield in dat ieder kind zijn eigen lesprogramma volgde. Van gelijktijdig, klassikaal onderwijs was nog geen sprake. De hoofdelijke methode paste uitstekend bij het onregelmatig schoolgaan van veel leerlingen; een kind dat vanwege werk thuis of op het land een tijd niet naar school was geweest, kon bij terugkomst eenvoudigweg verdergaan waar het was gebleven. De *werktuiglijke* of *mechanische leerwijze* hield in dat het onderwijs bestond uit herhaling en memorisatie van de lesstof. Leerlingen moesten de lessen uit de catechismus en andere schoolboeken eenvoudigweg uit het hoofd leren en kunnen opzeggen. Aan uitleg van de lesstof of oefening van het denkvermogen werd maar beperkt aandacht besteed. Het onderwijs werd gegeven in eenvoudig ingerichte klaslokalen (Boekholt & De Booy 1987: 28-29). Leerlingen van alle leeftijden en niveaus zaten door elkaar heen aan tafels, op banken of op de grond. Om beurten meldden ze zich bij de lessenaar van de meester om overhoord te worden of een nieuwe opdracht te krijgen. Het oefenen van het spellen en lezen gebeurde veelal hardop. Al met al was het in het lokaal druk en rumoerig. De tucht werd met harde hand bewaard.

Op basis van alfabetiseringscijfers schat Frijhoff (1983: 22) dat tegen het einde van de 18^e eeuw 60-65 procent van alle kinderen naar school ging. De gemiddelde schoolgaande leeftijd was 5-10 jaar (Boekholt & De Booy 1987: 32-33). Ruim een derde van alle kinderen ging helemaal niet naar school, maar ook kinderen die wel naar school gingen, deden dat vaak niet het hele jaar door. De beperkingen in het schoolbezoek hadden verschillende oorzaken (cf. Boekholt

1978: 166, 348). In de eerste plaats was het nut van basisvaardigheden als schrijven en rekenen voor veel boeren- en arbeidersgezinnen niet evident. In de dagelijkse praktijk van de fabrieks- of landarbeid werd op dergelijke vaardigheden zelden een beroep gedaan. Veel ouders zonden hun kinderen alleen naar school voor catechisatie en wat leesonderwijs, totdat ze oud genoeg waren om te werken. Overigens hechtte men ook in de hogere sociale klassen weinig waarde aan het onderwijs voor de lagere klassen (cf. paragraaf 4.3.). De Friese pedagoog J.H. Nieuwold schreef aan het eind van de 18^e eeuw: 'De meeste gemeene lieden kennen in dit opzigt hunne eigene ware belangen niet, en vele fatsoenlijke lieden, ofschoon welmeenend, hebben nog te bekrompene begrippen over de maat van *nuttige* verlichting, voor welke kinderen van gemeene lieden vatbaar zijn.' (Visser 1822-I: 120-121).

Ook voor ouders die wel belang hechtten aan een goede opleiding, viel de afweging van kosten en baten lang niet altijd in het voordeel van het onderwijs uit (cf. Boekholt & De Booy 1987: 116). Veel ouders konden een volledige schoolopleiding, waarbij met name voor schrijven en rekenen vanwege de gebruikte (schrijf)materialen aanzienlijke schoolgelden moesten worden betaald, eenvoudigweg niet opbrengen. Niet alleen moest voor schoolgaande kinderen schoolgeld worden betaald, ook konden kinderen die op school zaten niet bijdragen aan het gezinsinkomen. De voornaamste reden voor schoolverzuim was dan ook de deelname aan het arbeidsproces. Kinderen vanaf een jaar of acht hielpen mee met het werk in huis of op het land, waardoor ze helemaal niet meer, of nog slechts een gedeelte van het jaar naar school gingen (De Booy 1977). Met name in de oogstmaanden was het schoolbezoek significant lager dan in de wintermaanden en in veel plattelandsgebieden waren de scholen in de zomer dan ook gesloten (Boekholt 1978: 50-51). In gebieden met veel katholieken was ook het verplichte onderwijs in de protestantse leer een reden om kinderen niet naar school te sturen, hoewel in de loop van de 18^e eeuw een zekere gedoogpraktijk ten opzichte van katholieke bijscholen ontstond (De Booy 1977: 106, Lenders

1988: 35). Het spreekt voor zich dat veel van de beperkingen in het schoolbezoek niet golden voor kinderen uit de hogere sociale klassen.

4.2. *Kritiek op de oude school*

In de tweede helft van de 18^e eeuw groeide de kritiek op het onderwijs. Dat was voor een deel het gevolg van de sociaaleconomische onrust waarmee de Republiek in de 18^e eeuw te maken kreeg. Voortdurende handelsoorlogen met Engeland en Frankrijk hadden de Republiek op de rand van een faillissement gebracht. Schoolgebouwen verkeerden in een staat van verval, onderwijzers leefden in armoede en de armenscholen barstten uit hun voegen. De zichtbare verpaupering in sommige Hollandse steden leidde tot een herwaardering van opvoeding en onderwijs als middelen in de strijd tegen armoede en zedelijk verval (cf. Boekholt & De Booy 1987: 89-91). Een anonieme commentator was van mening dat als

‘alle ouders hunne kinderen naar school stuurden, dat dan terstond de straten, en na verloop van 50 jaren, of nog wel eer, alle die galgen, die nu zo vol waren, bijna ledig zyn zouden, en dat de kinders te onderwyzen den Lande zo veel niet zou kosten, als de misdadigers te vangen, te overtuigen en te straffen.’
(Anonymus 1782: 412)

Het discours van verval domineerde de kritiek op het onderwijs. Het onderwijssysteem dat eens de Gouden Eeuw had voortgebracht zou door oorlog en corruptie in verval geraakt zijn. Onderwijshistorici hebben erop gewezen dat het onderwijs er op veel plaatsen in de 18^e eeuw lang niet zo slecht aan toe was als wel werd beweerd (cf. De Booy 1977: 113-114, Boekholt & De Booy 1987: 80). Veel meer kwam de bestaande onderwijspraktijk onder invloed van nieuwe maatschappelijke en pedagogische denkbeelden in een nieuw daglicht te staan. De opkomst van het nationale denken leidde tot een herwaardering van het

onderwijs als middel in de vorming van nationale burgers. Verlichtingsdenkers benadrukten het belang van opvoeding en onderwijs in de bestrijding van armoede en bijgeloof. Zij ontwikkelden nieuwe pedagogische denkbeelden die aan de basis zouden staan van onderwijshervormingen in heel Europa.

Met de opkomst van de verlichtingspedagogiek zijn in het bijzonder de namen van John Locke en Jean-Jacques Rousseau verbonden (cf. Lenders 1988: 132-137). Locke beschouwde het kind niet als een tot kwaad geneigd wezen dat door disciplineren en tucht op het juiste pad gebracht moest worden – zoals de gereformeerde leer luidde – maar als een *tabula rasa*, een onbeschreven blad dat door een zorgvuldige opvoeding kon uitgroeien tot een vrij en verstandig mens. Hij benadrukte het belang van de waarneming en het verstand in de ontwikkeling van het kind. De geleidelijke, stapsgewijze ontwikkeling van de lichamelijke, zedelijke en verstandelijke vermogens van het kind werd het hoofddoel van de opvoeding. Rousseau legde de nadruk op zelfwerkzaamheid en eigen ervaring van het kind in het leerproces. Kennis moest niet van buitenaf door de onderwijzer ingeprent worden, maar onder zorgvuldige begeleiding in het kind zelf opgeroepen worden. Op basis van de ideeën van Locke en Rousseau ontwikkelde zich een nieuwe pedagogiek, waarin niet langer de werktuiglijke overdracht van (godsdienstige) kennis, maar de ontwikkeling van het verstand centraal stond.

Van groot belang voor de verspreiding van de nieuwe pedagogiek was het werk van een groep Duitstalige pedagogen, die bekend zijn geworden als de *Filantropijnen* (cf. Lenders 1988: 138-144). Zij vertaalden de theoretische beschouwingen van Locke en Rousseau in concrete onderwijstoepassingen. Ze openden scholen waar ze experimenteerden met nieuwe leermiddelen en lesmethoden, en schreven talloze schoolboeken en pedagogische handboeken. Het werk van de Filantropijnen werd ook in Nederland gelezen, en oefende grote invloed uit op het Nederlandse onderwijsdebat (Lenders 1988: 147). De

Nederlandse pedagoog en schoolopziener J. Teissèdre l'Ange (1771-1863) schreef wat dat betreft:

‘Duitschland heeft ons dan niet alleen verscheiden afzonderlijke bijdragen, tot het ene of andere gedeelte van het vak der opvoeding of des onderwijs betrekkelijk, geleverd, waarmede wij dankbaar ons voordeel doen; maar ook voortreffelijke hulpmiddelen bezorgd, tot het algemeen maken van ene verbeterde opvoedingswijze’ (Teissèdre l'Ange 1799: vii)

Dat gold met name voor het werk van A.H. Niemeijer (1754-1828) en J.H. Pestalozzi (1745-1827). Van Niemeijers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796) verschenen in de eerste helft van de 19^e eeuw drie Nederlandse vertalingen/bewerkingen; het verzamelde werk van Pestalozzi werd in zijn geheel in het Nederlands uitgegeven.⁹ Maar ook het werk van Nederlandse pedagogen werd veel gelezen. In 1808 publiceerde de Overijsselse pedagoog en schoolopziener J.H. Floh zijn *Onderrigtingen, raadgevingen en wenken voor min of meer geoefende school-onderwijzers*, waarvan in 1827 een 3^e druk verscheen; de Groningse pedagoog B. Brugsma publiceerde in 1835 een *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs, voornamelijk met toepassing op de lagere scholen*, waarvan in 1857 een 6^e druk verscheen. Daarnaast verschenen er talloze onderwijstijdschriften en losse verhandelingen, waarin uitgebreid over pedagogiek en onderwijs werd geschreven.

Vanuit de nieuwe pedagogische opvattingen werd de gangbare onderwijspraktijk bekritiseerd. De werktuiglijke leerwijze, de leerstellige en weinig kindvriendelijke schoolboekjes, de gebrekkige kunde van de meeste onderwijzers en de vervallen staat van schoolgebouwen en klaslokalen moesten het ontgelden. De kritiek op de scholen groeide uit tot een maatschappelijk debat

⁹ Vertalingen van Niemeijer *Grundsätze* zijn o.m. J. Teissèdre l'Ange (1799-1808), P.J. Prinsen (1828) & P.K. Görlitz (1854-1863). Vertaling van het werk van Pestalozzi: Prinsen (1826-1851).

over opvoeding en onderwijs. Een voorname rol in het debat speelden de wetenschappelijke genootschappen van de Nederlandse Verlichting. Zo schreven de *Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen* en het *Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* in de jaren zestig en zeventig van de 18^e eeuw verschillende prijsvragen uit over opvoeding en onderwijs, waarin de nieuwe pedagogische idealen en de kritiek op de scholen werden vertaald in concrete plannen voor verbeterd onderwijs (Los 2005: 312-327). Een centrale rol speelde de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Het Nut werd in 1784 opgericht met als voornaamste doel de verspreiding van kennis, nuttige vaardigheden en goede zeden onder het volk (cf. Mijnhardt & Wichers 1988). Het leverde met prijsvragen, verhandelingen en handboeken een belangrijke bijdrage aan het debat over onderwijs, maar beperkte zich niet tot theoretische beschouwingen. Tot de praktische initiatieven van het Nut behoorden onder meer de oprichting van eigen scholen, de oprichting van kweekscholen voor de opleiding van onderwijzers en de uitgave van talloze school- en leesboekjes. Het Nut zou tot in de 19^e en 20^e eeuw een belangrijke rol blijven spelen in de verspreiding van nieuwe onderwijsopvattingen en methoden (Lenders 1988: 32-34).

De genootschappen die een centrale rol speelden in het onderwijsdebat, maakten onderdeel uit van de verlichte burgerbeweging, waarin ook het nationale denken opgang maakte (cf. § 3.2.). De maatschappij die zij voorstond, was een nationale maatschappij, gebaseerd op een gelijkwaardig en inclusief burgerschapsideaal (Lenders 1988: 21-22, Los 2005: 313). Daarin werden aan iedere burger, ongeacht stand, sekse of godsdienst, dezelfde rechten en plichten toegekend. Ook in de plannen voor verbeterd onderwijs stond de vorming van nationaal burgerschap en een uniform schoolsysteem centraal. Zo droegen de prijsvragen, verhandelingen en andere op het onderwijs gerichte activiteiten van de genootschappen bij aan de ‘canonisering van een pedagogisch gefundeerd burgerschapsideaal’ (Los 2005: 313).

4.3. *De schoolwetten van 1801-1806*

Met de Bataafse Revolutie van 1795 kwamen de vertegenwoordigers van de verlichtingspedagogiek aan de macht en kon een begin gemaakt worden met de hervorming van het onderwijs. In de Staatsregeling van 1798 werden de verlichting en beschaving van de samenleving, en de bevordering van het nationaal karakter, opgedragen aan de Agent van Nationale Opvoeding, Johannes van der Palm. Tot de taken van de Agent behoorden onder meer het schrijven van een plan voor de hervorming van het lager onderwijs, het samenstellen van een lijst met geschikte schoolboeken en het organiseren van het schooltoezicht.¹⁰

In 1801 publiceerde Van der Palm de eerste schoolwet. Een van de belangrijkste verworvenheden van deze wet was de oprichting van de onderwijsinspectie. De verschillende gewesten van de Bataafse Republiek werden in schooldistricten verdeeld, en voor ieder district werd op voordracht van Van der Palm een schoolopziener benoemd. De schoolopzieners van ieder gewest maakten samen het gewestelijk schoolbestuur (later de Provinciale Commissie van Onderwijs) uit. In grotere steden werd in samenwerking met de schoolopziener en het lokale bestuur een plaatselijke commissie van toezicht aangesteld. Iedere schoolopziener was verantwoordelijk voor de scholen in zijn district, en moest erop toezien dat het onderwijs naar de bepalingen van de wet en de nieuwe pedagogische principes werd ingericht. Krachtens artikel 1 van de *Instructie voor de Schoolopziener* (1806) luidde zijn opdracht

‘dat het onderwijs der Jeugd op een geregelden voet gebracht, verbeterd en van meer wezenlijk of uitgebreider nut worde; dat de Onderwijzers tot het geven van zoodanig onderwijs in staat zijn, derzelver ijver en verdiensten aangemoedigd en beloond, en hun lot verbeterd worden (...); dat alle

¹⁰ Cf. de *Instructie voor de Agent van Nationale Opvoeding* (1798). Alle wetten en reglementen met betrekking tot het onderwijs in de eerste helft van de 19e eeuw zijn te vinden in Van Hoorn (1907).

hinderpalen, die zich hierbij opdoen, door menschkundig beleid uit den weg, en eindelijk, dat de verbetering van het Schoolwezen, bij het algemeen, als heilzaam en belangrijk beschouwd en voorgestaan worde’

De schoolopzieners bezochten iedere school in hun district minstens tweemaal per jaar. Tijdens het schoolbezoek gaf de onderwijzer gewoon les; na afloop gaf de schoolopziener commentaar op de organisatie van de school en de vorm en inhoud van het onderwijs. De inhoudelijke beoordeling van het onderwijs werd geheel aan de schoolopziener overgelaten: duidelijke richtlijnen of beoordelingscriteria waren er nauwelijks. Wel publiceerden sommige gewestelijke schoolopzieners in de loop van de eerste helft van de 19^e eeuw lijsten met vragen, die door de schoolopziener als richtlijn bij het schoolbezoek konden worden gebruikt. Enkele van die vragen, opgesteld door het gewestelijke schoolbestuur van Noord-Brabant, kunnen een indicatie geven van de aandachtspunten bij het schoolbezoek:

- ‘1. Is het schoolvertrek in orde en zindelijk, en wordt hetzelfde dikwijls gelucht en des winters behoorlijk verwarmd? (...)’
3. Worden de Schoolwetten—behoorlijk opgeplakt en opgehangen—stiptelijk nageleefd?
4. Komen de kinderen geregeld en op zijn tijd op school en zijn zij gereinigd en niet haveloos gekleed?
5. Heerscht er bij het onderwijs eene gepaste orde en stilte? (...)’
7. Zijn de leerlingen van grootere of kleinere leitjes voorzien? (...)’
9. Hebben de kinderen, bij het schrijven of ander werk, eene goede regte houding? (...)’
11. Gaan de kinderen van bedeelde ouders getrouw ter school, en ontvangt de onderwijzer daarvoor de noodige toelage? (...)’
13. Lezen de kinderen goed en verstaanbaar, en weten zij den inhoud der les te vertellen?

14. Wordt er van de leerborden goed gebruik gemaakt tot het verbeteren van gebrekkige opstellen, het uitwerken van rekenkundige voorstellen, het stellen van nuttige figuren, om na te tekenen op leitjes, enz.?
15. Worden de verordeningen wegens de koepokinenting en besmettelijke ziekten behoorlijk nageleefd, en zijn de maten en gewigten voorhanden?
16. Is het gedrag des onderwijzers onberispelijk en neemt hij zijne schoolpligten getrouw waar? (*Bijdragen* 1843: 55-56)

Wat direct opvalt is dat de vragen betrekking hebben op een breed scala aan onderwerpen: organisatie en financiering van het onderwijs, het gedrag van de onderwijzer, algemene pedagogiek, vakspecifieke didactiek, gezondheid en zedelijkheid, etc. De schoolopzieners moesten wat dat betreft breed georiënteerd zijn. Onderwijzers die bij herhaling niet aan de eisen van het verbeterde onderwijs voldeden, konden gekort worden op hun inkomen, of zelfs hun lesbevoegdheid verliezen. In de praktijk gebeurde dat niet zo vaak, omdat het lastig was geschikte vervangers te vinden. Veel schoolopzieners waren zich ervan bewust dat de hervorming van het onderwijs niet van de ene op de andere dag zou plaatsvinden, en zetten in op geleidelijke verbetering door advies en aanmoediging (cf. Lenders 1988: 41-42, cf. § 5.2.).

Van der Palm beschouwde de totstandkoming van de onderwijsinspectie als een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van de onderwijshervormingen (cf. Van Hoorn 1907: 97-107). De schoolopzieners waren instrumenteel in de verspreiding van nieuwe leermethoden en leermiddelen en speelden een belangrijke rol in de strijd met lokale autoriteiten om de financiering van het onderwijs (Schama 1970: 595-601, cf. Boekholt & De Booy 1987: 101-103). Ze fungeerden als een belangrijke schakel tussen de bepalingen van de wet, de idealen van de verlichtingspedagogiek en de belangen van ouders, onderwijzers en lokale bestuurders. In de praktijk waren er evenwel grote verschillen tussen de schoolopzieners. Onder hen bevonden zich ervaren onderwijzers: onderwijzers en pedagogen die een bijdrage hadden geleverd aan het debat over

opvoeding en onderwijs, maar ook rechters, burgemeesters, predikanten en andere leden van de bestuurlijke elite, voor wie het opzienerschap niet meer dan een nevenbetrekking was (Verhoeven 1994: 87, cf. Reinsma 1966: 118). Dat betekende ook dat de kunde en inzet van de opzieners soms sterk verschilden. Hoofdinspecteur Wijnbeek oordeelde in 1833 dat van de 77 schoolopzieners er 10 van twijfelachtige kunde en 15 zelfs geheel onbekwaam waren (Reinsma 1966: 119). Zo schreef hij over de Brabantse schoolopziener Van Ghert: ‘deze schoolopziener is ijverig in het schoolbezoeken, doch niet op de hoogte van het verbeterd onderwijs.’; en over de Utrechtse schoolopziener Hoytema: ‘deze heer ofschoon anders zeer berekend voor zijne betrekking, is te veel met andere werkzaamheden overkropt, om de zaak van het schoolwezen zoo te behartigen, als dezelve hier zoo dringend behoeft.’ (Reinsma 1966: 189). Wie zeker niet tot de groep ongeschikte schoolopzieners behoorde, was de Groningse Theodorus van Swinderen (1784-1851). Van Swinderen werd in 1807 tot schoolopziener benoemd en zou dat vak tot aan zijn dood in 1851 blijven uitoefenen. Hij speelde een belangrijke rol in de hervorming van het onderwijs in de provincie Groningen en doceerde zelfs enige tijd pedagogiek aan de universiteit van Groningen. In 1832, na 25 jaar dienst als opziener, had hij niet minder dan 55 onderwijzersexamens afgenomen, en maar liefst 3846 schoolbezoeken afgelegd (*Bijdragen* 1832: 597, 603).

Een tweede verworvenheid van de eerste schoolwet was de oprichting van een eigen tijdschrift van het agentschap, de *Bijdragen betrekkelijk den staat en verbetering van het schoolwezen*. In de *Bijdragen* werden alle officiële stukken en aankondigingen met betrekking tot het onderwijs gepubliceerd, evenals een gedeelte met schoolberichten (vacatures, nieuw geopende scholen, examenverslagen, etc.), boekbeoordelingen van nieuw gepubliceerde schoolboeken en ‘mengelwerk’ over allerlei pedagogische, didactische en vakinhoudelijke onderwerpen. De *Bijdragen* zouden tot ver in de 19^e eeuw hét

platform blijven voor communicatie en discussie op het gebied van onderwijs en opvoeding.

Buiten de oprichting van de inspectie en de *Bijdragen* bleef het bereik van de eerste schoolwet beperkt. In de eerste plaats stond de financiële situatie van de Bataafse Republiek de bekostiging van grootscheepse onderwijshervormingen niet toe (Schama 1970: 605). In de tweede plaats stuitte de wet op grote weerstand bij tegenstanders van de eenheidsstaat. Uit federalistische hoek moest met name het centralistische karakter van de wet het ontgelden. Gewestelijke, stedelijke en kerkelijke autoriteiten verzetten zich hevig tegen het verlies van onderwijsbevoegdheden die eeuwenlang aan hen hadden toebehoord (Schama 1970: 606). Ze maakten gebruik van de bestuurlijke verwarring in de jonge Bataafsche Republiek om de uitvoering van de schoolwet te frustreren en de schoolopzieners te dwarsbomen (cf. Boekholt 1978: 73, Van Hoorn 1907: 98). Uit conservatieve en kerkelijke hoek klonk kritiek op de verlichte idealen die aan de onderwijshervormingen ten grondslag lagen. In de Bataafse Republiek bestond een aanzienlijke tegenbeweging van geestelijk conservatisme waarin de particularistische sociale orde van de oude Republiek nog altijd als de best mogelijke maatschappelijke orde werd beschouwd. Een rigide standsopvatting, waarin aan iedere sociale klasse een natuurlijke plaats werd toebedeeld en voor gelijkwaardig burgerschap en een verlichte volksklasse geen plaats was, was diep in de samenleving geworteld (Schama 1970: 593).

Ook van de kant van sommige ouders en onderwijzers stuitte de schoolwet op de nodige weerstand. De Drentse schoolopziener C. Pothoff schreef wat dat betreft:

“Trouwens, den Onderwijzeren, behalve dat zij geenen lust hadden om eenige veranderingen in het onderwijs daar te stellen, ontbrak het ook aan bekwaamheid, om de opgegevene verbeteringen te kunnen invoeren. De ouders, behalve dat zij vreesden, dat hunne kinderen eens wijzer zouden

worden, dan zij waren, of zotheden zouden leeren, waardoor zij van hun gewoon werk zouden worden afgetrokken, schreeuwden er tegen, dat de katechismus en andere zoo nuttige en stichtelijke boeken, waarin hunne ouders en grootouders al onderwezen waren, zouden moeten plaats maken voor die zotte, kinderachtige en bespottelijke boekjes.’ (*Bijdragen* 1816: 379)

Ouders en onderwijzers toonden weinig begrip voor de nieuwe pedagogische opvattingen en hielden vast aan eeuwenoude onderwijsstradities. Soms lagen daar concrete bezwaren aan ten grondslag, zoals de vrees voor hogere kosten of inperking van het godsdienstonderwijs. Dat was niet geheel ongegrond: in het nieuwe onderwijs was geen plaats meer voor traditionele godsdienstige schoolboeken als de *Heidelbergse Catechismus* of de Bijbel, en daarvoor in de plaats moesten nieuwe, algemeen zedelijke boekjes worden aangeschaft (cf. § 5.3.). Maar veelal kwam het verzet voort uit een algemeen vooroordeel tegenover het nieuwe en andere, ‘eenen te ver gedrevenen ijver tegen al wat van het voorvaderlijke afwijkt’ (*Bijdragen* 1815: 48). Omdat onderwijzers voor hun inkomen grotendeels afhankelijk waren van het schoolgeld van hun leerlingen, konden ouders bovendien een aanzienlijke invloed uitoefenen op het onderwijs. In de rapporten van de schoolopzieners zijn talloze voorbeelden te vinden van ouders die dreigen hun kinderen naar een andere school te sturen als op school nieuwe boeken of lesmethoden worden ingevoerd.¹¹ ‘Het is toch verdrietig’, verzuchtte de Groningse schoolopziener M.J. Adriani, ‘dat de Meesters zoo afhankelijk zijn van de caprices der Ingezetenen, waardoor de invloed des schoolopzieners grotendeels verijdeld en zijne teregtwijzingen vruchteloos zijn!’ (Verslag van juni 1823, 889/43 GA).

¹¹ Zo schreef de Noord-Hollandse schoolopziener Simons: ‘Breukelen b.v. is tegen de invoering van de nieuwe leer-wijze, waer de meeste geërfden [welgestelde burgers – BS] dreigen, hunne kinderen niet te school te zenden, indien er nieuwe en betere leer-boeken worden ingevoerd’ (Verslag van 1803, 16/89 NHA).

Al met al bleef het bereik van de eerste schoolwet beperkt, en ook de tweede schoolwet van 1803 was geen beter leven beschoren (Boekholt 1978: 76-79). Pas in 1805 werd met de afschaffing van de gewestelijke soevereiniteit een belangrijk obstakel voor de hervorming van het onderwijs uit de weg geruimd. Onder leiding van Adriaan van den Ende (1768-1846), die Van der Palm opvolgde, werd in 1806 een derde schoolwet gepubliceerd, die tot 1857 de organisatie en inrichting van het onderwijs zou bepalen. Toch bleef sociaaleconomische en politieke onrust in de Bataafse Republiek de hervorming van het onderwijs parten spelen. Nog voor de inwerkingtreding van de derde schoolwet werd Lodewijk Napoleon uitgeroepen tot Koning van Holland. Niet veel later volgde de inlijving bij Frankrijk. Hoewel de wet van 1806 formeel in stand bleef, leidden bestuurlijke chaos en grote financiële tekorten ertoe dat de bepalingen van de wet in de Franse tijd niet of nauwelijks werden nageleefd (Boekholt 1978: 115-118). Wie in 1814 na het vertrek van de Fransen de balans opmaakte, moest concluderen dat het onderwijs niet de progressie had geboekt waarop men ten tijde van de Bataafse Revolutie had gehoopt. Pas met het aantreden van Koning Willem I kwam daar verandering in. De vestiging van het Koninkrijk luidde een periode in van relatieve stabiliteit, waarin het onderwijs de kans kreeg zich verder te ontwikkelen.

Onder de aanhoudende inzet van schoolopzieners, onderwijzers en lokale besturen werd in de loop van de eerste helft van de 19^e eeuw grote voortgang geboekt in de hervorming van het onderwijs (cf. Schama 1970: 595-597). De goede resultaten van het nieuwe onderwijs leidden ertoe dat het verzet tegen de schoolwetten geleidelijk aan afnam. 'Het gelukkigste in deze strijd', concludeerde schoolopziener Adriani, 'is dat het vooroordeel altijd beschaamd moet zwichten, daar de bewijzen zoo overtuigend zijn.' (Verslag van oktober 1818, 889/40 GA). Met name op het gebied van de verspreiding van nieuwe leermethoden (cf. § 4.4.), de opleiding van onderwijzers (cf. § 5.2.) en de verspreiding van nieuwe schoolboeken (cf. § 5.3.) werden grote stappen gezet.

Het schoolbezoek steeg, de kwaliteit van het onderwijs en de onderwijzers nam toe, en nieuwe, didactisch verantwoorde leermiddelen en –methoden werden op steeds meer scholen ingevoerd. Daar tegenover stond dat weerstand van ouders, onderwijzers en conservatieven, en financiële beperkingen, ook in de eerste helft van de 19^e eeuw belangrijke belemmeringen bleven in de verspreiding van het nieuwe onderwijs. Het gevolg was dat op verschillende plaatsen de oude school tot ver in de 19^e eeuw onderdeel bleef uitmaken van het onderwijslandschap. Het is dan ook het beste de eerste helft van de 19^e eeuw als een overgangperiode te beschouwen, waarin oude en nieuwe onderwijspraktijken nog lange tijd naast elkaar bleven bestaan. Voor zover de verspreiding van de standaardtaalnormen van Siegenbeek en Weiland afhankelijk was van de hervorming van het (taal)onderwijs, is daarop vanzelfsprekend dezelfde nuancering van toepassing.

4.4. *De nieuwe school*

Onder de schoolwet van 1806 werd het onderwijs ingericht naar de opvattingen en methoden van de verlichtingspedagogiek.¹² Zoals we in paragraaf 4.2. hebben gezien, was een van de voornaamste elementen van de nieuwe pedagogiek de afschaffing van het mechanische, op memorisatie gerichte onderwijs. In een redevoering gehouden bij een schoolexamen in Leiden ageerde schoolopziener C. Rogge tegen

‘de rampzalige en bijna onherstelbare gevolgen van ieder onderwijs, waar de ontwikkeling der verstandsvermogens bijna geheel wordt uit het oog verloren: waar men het geheugen opvult met woorden, en het van zaken geheel en al ledig

¹² De schoolwet van 1806 bestond uit een aantal onderdelen: de *Wet voor het lager Schoolwezen en Onderwijs* (hierna *Wet*); het *Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs* (hierna *Reglement*); de *Verordeningen op het afnemen en afleggen der Examens van degenen, welke Lager Onderwijs begeeren te geven* (hierna *Verordening*); de *Instructie voor de Schoolopzieners en Commissiën van Onderwijs* (hierna *Instructie Schoolopzieners*); en de *Algemeene school-orde voor de lagere scholen* (hierna *School-orde*). Al deze onderdelen zijn te vinden in Van Hoorn (1907: 211-254).

laat – waar gezag alles beslist en een blind geloof vordert; terwijl noch de vatbaarheid geraadpleegd, noch het oordeel aangekweekt wordt.’ (*Bijdragen* 1801-VI: 45)

Niet het onthouden van (godsdienstige) kennis, maar de ontwikkeling van het verstandelijke vermogen werd het hoofddoel van het onderwijs. In de formulering van de schoolwet van 1806 luidde het:

‘Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.’ (art. 22 *Reglement*)

Kinderen moesten leren de gedachten van anderen niet klakkeloos te kopiëren, maar te *begrijpen*. Ze moesten leren hun eigen gedachten te vormen en deze gedachten te uiten in spraak en schrift. Daarvoor was het van belang dat de lesstof aansloot bij het niveau van de leerlingen, maar bovenal dat de onderwijzer uitgebreid met de leerlingen sprak en vragen stelde over de onderwerpen die in het onderwijs aan bod kwamen. Deze zogenaamde *Socratische* of *catechetische* leerwijze dwong leerlingen actief aan de lessen deel te nemen en over de stof na te denken. Het onderwijs werd erdoor verlevendigd, en de onderwijzer kon direct opmerken of leerlingen de stof goed begrepen hadden (cf. *Bijdragen* 1806-II: 26-27). In veel nieuwe schoolboekjes werden lijsten met vragen opgenomen om deze lesmethode te stimuleren. In de rapporten van de schoolopzieners staan talloze voorbeelden van hoe onderwijzers deze nieuwe methode in de praktijk brachten:

‘Zoo ergens, wordt er in deze school werk gemaakt, om den kinderen niets werktuiglijks te doen verrichten, maar met oordeel. In ’t schrijven b.v. wordt een enkele regel, vraagwijze gesteld, opgegeven, – als – van waar komt het regenwater? na dat dit geschreven is, moet dit door de kinderen beantwoord

worden, en dit geeft aanleiding tot een natuurkundig discours over den oorzaken van den regen.’ (verslag van juni 1805, 89/27 NHA)

In de vragende, op verstandsontwikkeling gerichte onderwijsmethode speelde ook *aanschouwelijkheid* een rol. In de verlichtingspedagogiek geloofde men dat het waarnemingsvermogen een belangrijke rol speelde in de verwerving van kennis, met name bij jonge leerlingen die nog niet konden lezen of schrijven (bijv. *Bijdragen* 1809-II: 23). In plaats van leerlingen vol te stoppen met woorden, begrippen en definities, ‘volge men liever den weg der natuur, en vange daarmede aan, dat men de kinderen veel bij ondervinding doe kennen; dat men hun veel laat zien, veel laat bevatten en door eigenen werkzaamheid ondervinden.’ (*Bijdragen* 1809-II: 23-34). In de praktijk betekende dit dat in het onderwijs veelvuldig gebruikt werd gemaakt van afbeeldingen of voorwerpen in de directe omgeving van het klaslokaal:

‘Na een vrolijk gezang en een eenhedig gebed teekende de meester op eene der zwarte borden een koe, sprake met de kinderen over die koe, over deelen van derzelve lighaam, het nut dat dit dier aanbrengt enz: en schreef hier vervolgens onder: de koe geeft ons melk, dat de kleine kinderen dan eerst spelden en vervolgens ook terstond lezen moesten en waarover dan nog zeer gesproken werd.’ (verslag van maart 1815, 888/16 GA)

Ook de nieuwe schoolboekjes stonden vol afbeeldingen, die leerlingen hielpen de bijbehorende woorden en zaken te leren kennen. De plaatjes verhoogden bovendien het leerplezier. In de verlichtingspedagogiek geloofde men dat plezier in het leren de natuurlijke ijver en zelfwerkzaamheid van het kind bevorderde. Het ideaal van *spelend leren* leidde tot het gebruik van allerlei hulpmiddelen (met name in het leesonderwijs, cf. § 6.2.) en de publicatie van schoolboekjes met een voor kinderen begrijpelijke en plezierige inhoud (cf. § 5.3.).

Krachtens de schoolwet behoorde ‘het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden’ tot het hoofddoel van het onderwijs. Wat deze vaardigheden precies waren, laat de schoolwet in het midden, maar elders in de wet worden ‘Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitsche Taal’ als ‘eerste beginselen van kennis en beschaving’ genoemd, eventueel aangevuld met ‘de Fransche en andere hedendaagsche of ook geleerde Talen, de Aardrijks-, Geschiedkunde en dergelijke’ (art. 1 *Reglement*). De precieze inhoud van het onderwijs was inzet van discussie. Sommige pedagogen meenden dat de lagere school zich moest beperken tot de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen, en dat vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde/biologie tot de hogere wetenschappen gerekend moesten worden, die alleen op de (Franse) vervolgscholen gegeven dienden te worden (cf. *Bijdragen* 1811-II: 73-81). Anderen meenden dat dergelijke vakken een centraal onderdeel uitmaakten van de burgerlijke vorming van ieder kind, en derhalve ook in het lager onderwijs aan bod dienden te komen (cf. *Bijdragen* 1845: 482-489). In de praktijk kwamen dergelijke vakken ook in het leesonderwijs reeds aan bod; veel populaire leesboekjes hadden een historisch of natuurkundig thema (cf. 5.3.). Dezelfde discussie speelde ook een rol in het taalonderwijs (cf. paragraaf 8.2.1.).

Een andere inhoudelijke discussie had betrekking op het godsdienstonderwijs, en dan met name op de afschaffing van het leerstellig onderwijs. Na de Bataafse Revolutie werden alle kerkgenootschappen gelijkgesteld en verdween de bevoorrechte positie van de gereformeerde kerk. Het verplichte onderwijs in de gereformeerde leer werd afgeschaft, maar dat betekende niet dat leerstellig onderwijs van andere kerkgenootschappen werd toegestaan. In de verlichte, nationale ideologie die aan de onderwijshervormingen ten grondslag lag, werd leerstellig onderwijs beschouwd als een bron van tweedracht en onderscheid tussen burgers (cf. *Bijdragen* 1801-V: 100-101). In de schoolwet werd leerstellig onderwijs dan ook expliciet verboden (art. 23 *Reglement*). Toch verdween de godsdienst niet volledig uit de nieuwe school. In

de gematigde Nederlandse Verlichting speelde het atheïsme geen rol van betekenis en werd aan de christelijke zedenleer een centrale plaats toegekend (Lenders 1988: 21). Voor het onderwijs werd deze notie vertaald in het ideaal van *algemeen christelijk onderwijs*. Daarin was voor de godsdienstige opvattingen van de afzonderlijke gezindten geen plaats, maar werd uitdrukkelijk wel aandacht besteed aan de morele en zedelijke lessen van het christendom. Veel populaire schoolboekjes uit de eerste helft van de 19^e eeuw getuigen van deze algemeen christelijke geest, waarin bijbelse verhalen en geschiedenis worden gecombineerd met een verlichte zedenleer (cf. § 5.3.).

Een van de belangrijkste ontwikkelingen op het gebied van de didactiek was de invoering van het *klassikaal onderwijs*. Waar voorheen ieder kind op basis van zijn eigen vorderingen een individueel lesprogramma volgde, werden in de plannen voor de nieuwe school de leerlingen verdeeld over drie klassen. Artikelen 7 en 8 van de *Algemeene School-orde voor de Lagere Scholen* luiden:

‘De Leerlingen zullen verdeeld worden in drie klassen, welke van elkander afgezonderd zitten, en ieder binnen elken schooltijd onderwijs ontvangen.’

‘De Leerlingen van dezelfde klasse worden steeds gezamenlijk onderwezen, terwijl voorts gezorgd worde, dat die der andere klassen gedurende dien tijd hunne bezigheid hebben.’

Het klassikale onderwijs hield in dat voortaan alle kinderen van gelijk niveau gelijktijdig hetzelfde onderwijs ontvingen. De onderwijzer hoefde niet langer ieder kind individueel te onderwijzen, waardoor de onderwijstijd efficiënter werd benut. Dat was met name gunstig in de grote stads- en armenscholen, waar soms wel honderden leerlingen door slechts enkele (onder)meesters werden onderwezen (Reinsma 1966: 215-216). Omdat kinderen niet langer door elkaar heen liepen en praatten, nam ook de orde in het klaslokaal toe. In de

pedagogische literatuur en in sommige bijzondere schoolorden werden voorbeeldtabellen opgenomen met werkzaamheden die voor elke klas geschikt waren, en die als leidraad voor de onderwijzer konden dienen. Zo werd bijvoorbeeld het volgende lesprogramma opgenomen in de bijzondere schoolorde van Gelderland:

‘De *Eerste Klasse* leert de letters en derzelver zamenvoeging tot lettergrepen en woorden, gelijk mede het uitspreken der getalmerken en getallen; ten welken einde de Onderwijzer zich zal bedienen van een zwart bord, en daarop de letters, woorden en getalmerken plaatsen. Ook wordt in deze Klasse een begin gemaakt met lezen.

De *Tweede Klasse* oefent zich verder in het lezen, leert schrijven, een weinig uit het hoofd rekenen en de grondbeginselen der Nederduitsche Spraakkunst.

De *Derde Klasse* leert juist, met in achtneming der zinteekenen, en met een’ natuurlijken toonval lezen, volmaakt zich in het schrijven en rekenen, wordt verder geoefend in de gronden der Nederduitsche Taal, en waar zulks gevoeglijk geschieden kan, ook in de beginselen der Aardrijks-, Natuur-, Geschied- en Zedekunde.’

(*Bijdragen* 1807-I: 23)

Soms werden de drie klassen verder onderverdeeld in drie ‘afdelingen’, waardoor in feite negen groepen ontstonden, ieder met hun eigen niveau en lesprogramma (e.g. *Bijdragen* 1823: 512-517). De verschillende lesprogramma’s bieden ook enig inzicht in de opzet van het taalonderwijs; als zodanig komen ze in paragraaf 5.1. nader aan bod.

Door middel van jaarlijkse examens, die onder het toezicht van de schoolopziener werden gehouden, werd de overgang naar een hogere klas of afdeling bepaald. Deze examens waren vaak feestelijke aangelegenheden, waarbij

ouders en hooggeplaatste burgers als toeschouwers aanwezig waren, en waarbij na afloop prijzen in de vorm van boeken of prenten aan de beste leerlingen werden uitgereikt. In de *Bijdragen* werden met regelmaat examenverslagen gepubliceerd, die een beeld geven van de onderwerpen waarin de leerlingen werden getoetst. Zie bijvoorbeeld het verslag van het examen van de tweede klas van de school te Venhuizen, Noord-Holland:

‘De *tweede* Classe spelde weder uit het hoofd en in het boek, doch nu werden vooral uit het hoofd gespeld woorden, in spelling verschillend, schoon in klank dezelfden of zeer gelijk, (b. v. *toorn* en *toren*, *gaarne* en *garen*, *bul*, *buul*, *buil*, *beul* enz.) en moeilijke woorden van veele greepen of medeklinkers enz., en zulks deels op de gewoone, deels op eenen nieuwere en betere wijze. – Hierna werd zeer goed en onderscheiden gelezen, en over het gelezene nagevraagd en ‘er eenige rekenschap van gegeven. – De Schrijvers in deze Classe schreeven reeds groot, middelslag en klein, enkel op het *dicteeren*. – Verder verbeterden zij in schrift eene, vol fouten op het bord geschreevene, advertentie. – De Leestekenen werden genoemd en derzelver gebruik verklaard. En in de beginselen der Rekenkunst toonden die van de twee bovenste Afdeelingen in deze Classe, ook reeds merkelyk vorderingen gemaakt te hebben.’ (*Bijdragen* 1804-I: 52)

Het spreekt voor zich dat ook deze examenverslagen nuttige inzichten geven over het taalonderwijs; ik zal er regelmatig uit citeren.

Een belangrijk hulpmiddel bij de invoering van het klassikale onderwijs was de introductie van het zwarte *schoolbord*. Artikel 9 van de *Algemeene School-orde* luidde: ‘De onderscheidene klassen worden, in de verschillende gedeelten van het Onderwijs, zoveel mogelijk, op een Bord onderwezen.’ Het schoolbord stelde de onderwijzer in staat voor de klas te staan en alle leerlingen tegelijk een oefening of voorbeeld te laten zien. Het schoolbord kon op zeer uiteenlopende wijzen worden gebruikt. Artikel 15 van de bijzondere schoolorde van Groningen luidde:

‘De *Leerborden* voor de onderscheidene klassen worden gebruikt:

- a. Om kleine kinderen er de letters door te leeren kennen. Men prent alle letters van het *abc* op het bord; men plaatst alle leerlingen, die de letters nog niet volkomen kennen, met hunne boekjes voor hetzelfde; men vraagt hun, met aanwijzing van elke letter, naar den naam, en laat hun de genoemde telkens in hunne boekjes opzoeken enz.
- b. Voorts worden de Leerborden gebruikt, om er geheele woorden of volzinnen op te prenten; ten einde eene geheele klasse of een smaldeel dezelve leere spellen of lezen.
- c. Ook om er zin- en scheidtekenen, verkortingen, zangnoten, cijfer- en lettergetallen, en de eerste beginselen der Rekenkunst op te plaatsen.
- d. Nog om wekelijks een of meer volzinnen op te schrijven, met fouten tegen de spel- en taalkunde, hoofdletters, zintekenen, enz., ten einde de leerling het gebrekkige verbeterd afschrijven.’

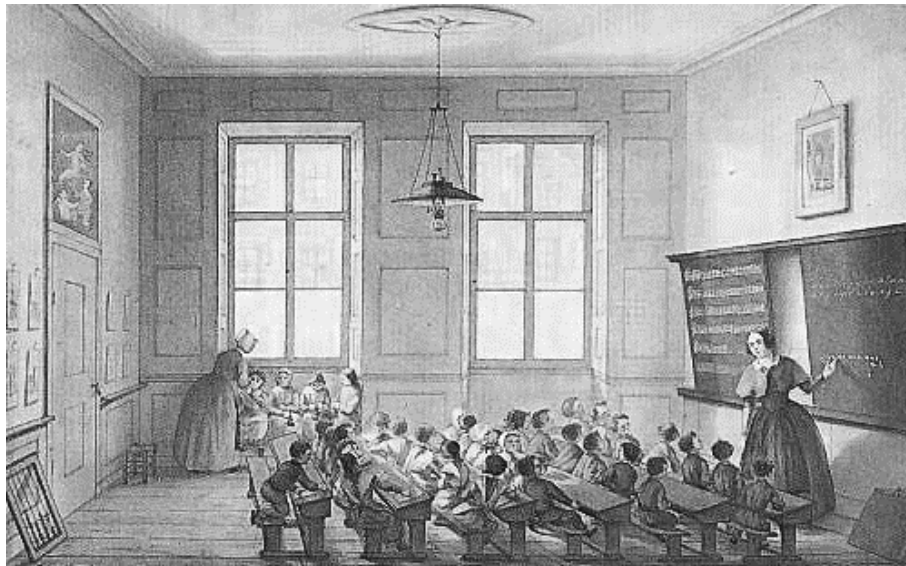
(*Bijdragen* 1809-II: 8-9)

Het spreekt voor zich dat onderwijzers moesten wennen aan het klassikale onderwijs en het gebruik van het schoolbord. Een schoolopziener schreef over de school in Oudendijk, Noord-Holland:

‘de proeve welke de onderwijzer gaf van het gebruik, hetwelk hij van het bord maakte, waren zoovele bewijzen, dat hij er weinig mede werkt, en met hetzelfde niet wist om te gaan.’ (Verslag van juli 1808, 89/40 NHA).

Ook te kleine schoolgebouwen, waarin nauwelijks plaats was voor afzonderlijke klassen, of een gebrek aan financiële middelen voor de aanschaf van

schoolborden, stonden de probleemloze invoering van het klassikaal onderwijs in de weg. In Montfoort protesteerden ouders tegen het klassikaal onderwijs, omdat zij het van respectloosheid vonden getuigen dat de kinderen op hun plaatsen bleven zitten terwijl de onderwijzer voor de klas stond, in plaats van andersom, zoals op de oude school gebruikelijk was (De Booy 1977: 131). Toch won het klassikaal onderwijs veld. In 1850 constateerde de Minister van Binnenlandse zaken dat het onderwijs bijna overal in het land klassikaal werd gegeven (*Bijdragen* 1850: 520).



Afbeelding 4.1. Het nieuwe onderwijs in de 19^e eeuw: klassikaal en op het zwarte schoolbord. Aquarel van R.C. van den Broek, 1850.

4.5. *Sociale, regionale verschillen en schoolbezoek*

Een belangrijke vraag is in hoeverre sociale en regionale verschillen in het onderwijs doorwerkten. Het onderwijsideaal dat aan de schoolwetten van 1801-1806 ten grondslag lag, was gericht op uniform nationaal onderwijs voor alle kinderen, zonder onderscheid naar sociale klasse, geslacht, godsdienst of regio (*Algemeene denkbeelden* 1798: 3). De praktijk bleek evenwel weerbarstiger. Zo leidde

de moeizame ervaring van de eerste twee schoolwetten, die het gevolg was van financiële beperkingen en verzet tegen het moderne, centralistische karakter van het nieuwe onderwijs, ertoe dat in de schoolwet van 1806 een belangrijke concessie werd gedaan aan het ideaal van uniform nationaal onderwijs. Zo maakte de wet een onderscheid tussen *openbare* en *bijzondere* scholen, waarin het oude onderscheid tussen gewone stads- en dorpsscholen en bijscholen in stand werd gehouden. Het onderscheid berustte in bekostiging: overwegend publiek voor de openbare scholen, particulier voor de bijzondere scholen. Van belang is vooral dat daarmee het sociale onderscheid in het onderwijs in stand werd gehouden: het particulier bijzonder onderwijs was immers bij uitstek het domein van de scholen voor de hogere sociale klassen (Lenders 1988: 45-46). Naar de letter van de wet was het verschil tussen de beide schooltypen beperkt; ook de bijzondere scholen waren onderhevig aan de bepalingen van de schoolwet. In de praktijk was het verschil groter, omdat schoolopzieners vanwege de geheel particuliere bekostiging op de bijzondere scholen aanzienlijk minder invloed konden uitoefenen (Dodde 1968: 104-105).

Het gevolg was evenwel niet dat het onderwijs op de (duurdere) particuliere scholen beter was dan op de gewone openbare scholen. Vanwege de beperkte invloed van de schoolopzieners bleef juist op de bijzondere scholen de hervorming van het onderwijs achter ten opzichte van de openbare scholen. De anonieme auteur van een *Verhandeling over de voortreffelijkheid van het klassikaal onderwijs* (1833: 35) schreef:

‘Ontegensprekelijk is het, dat de scholen voor kinderen uit den deftigen middelstand of uit de hoogere klassen der maatschappij, nog naar geen vast plan ingerigt zijn; dat er nog weinig eenheid in middelen en doel bij dezelve bestaat, en dat het zeer te wenschen is, dat dezelve eene hervorming, welke de scholen, zoo veel mogelijk aan het geschetste *ideaal* nabij brengt, ondergaan.’

Het achterblijven van hervormingen had tot gevolg dat ook de kwaliteit van het onderwijs op de bijzondere scholen achterbleef ten opzichte van het onderwijs op de openbare scholen:

‘Onder de 100 kinderen van gelijke jaren en vatbaarheid, op de Armenscholen onderwijs ontvangende, zullen er doorgaans meer gevonden worden, die fraaijer schrijven, beter lezen, in de theorie en de praktijk van het rekenen, en in de kennis onzer moedertaal meer gevorderd zijn, dan men zal aantreffen, onder een zoodanig getal leerlingen der scholen voor de gegoede ingezetenen.’
(*Verhandeling* 1833: 40)

Het particuliere karakter van het bijzonder onderwijs maakte het voor de schoolopzieners lastig hervormingen af te dwingen. Men hoopte dat de verbeterde concurrentiepositie van de openbare scholen particuliere schoolhouders ertoe zou dwingen de nieuw leermiddelen en methoden alsnog in te voeren. Dat gebeurde ook wel. De Franse keizerlijke inspecteurs Cuvier en Noël constateerden:¹³ ‘Doch de wedijver der Openbare Scholen heeft de stijfhoofdigste dezer Meesters, ondanks hen zelve, gedwongen, de Verbeterde Leerwijze in te voeren en te volgen, uit vreeze voor het verlies hunner leerlingen en inkomsten’ (*Gedenkschriften Nut* 1834: 26). Het lijkt er dus op dat de kwaliteit van de openbare scholen in ieder geval in de eerste jaren van de onderwijs hervormingen sneller vooruitging dan op de scholen voor kinderen uit de hogere sociale klassen. Later zal dat verschil zijn bijgetrokken, maar het laat zien dat de sociale achtergrond van de leerlingen niet evenredig is aan de kwaliteit van het onderwijs. Boekholt (1978: 97-104) wijst erop dat zich zowel onder de

¹³ Georges Cuvier (1769-1832) en Francois Noël (1756-1841) brachten in 1810 in opdracht van het Napoleontische regime verslag uit over het onderwijssysteem in Nederland. Hun overwegend positieve beoordeling van de schoolwet van 1806 en de daaruit voortvloeiende onderwijspraktijk droeg eraan bij dat de schoolwet ook tijdens de periode van Franse annexatie in grote delen van het land werd gehandhaafd (Schama 1970: 589).

openbare als onder de bijzondere scholen goede en slechte bevonden. Veel meer hing daarbij af van de inzet en kwaliteit van de schoolopzieners en onderwijzers, dan van het type school of de sociale achtergrond van de leerlingen. Overigens was in veel kleine dorpen het aantal leerlingen te klein voor aparte scholen, zodat leerlingen uit ‘allerlei rangen en standen’ door elkaar heen zaten (verslag van april 1822, 889/42 GA, cf. Brugsma 1835: 101).

Hoe zat het met regionale verschillen? Uit de jaarverslagen van de Provinciale Commissies van Onderwijs, die zo nu en dan in de *Bijdragen* werden gepubliceerd, en uit de verslagen van Hoofdinspecteur Wijnbeek, die door Reinsma (1966) in kaart zijn gebracht, komen geen grote regionale verschillen naar voren. Wel liep in sommige provincies de hervorming van het onderwijs voor op die in andere regio's. Dat was met name het geval in Groningen, Friesland en Noord-Holland. Dat was vooral het gevolg van de inzet van enkele bijzonder invloedrijke pedagogen en schoolopzieners, als Wester, Brugsma en Van Swinderen in Groningen, Nieuwold en Visser in Friesland en Anslin, Prinsen en Teissèdre l'Ange in Noord-Holland. Ook de aanwezigheid van kweekscholen in Haarlem en Groningen zal daaraan een niet geringe bijdrage hebben geleverd. Buiten dat lijken er tussen de provincies geen grote verschillen te bestaan. Goede en slechte scholen vond men overal; veel meer hing af van de inzet van individuele onderwijzers en opzieners dan van de stad of streek. Alleen over het onderwijs in Brabant schrijft Wijnbeek dat ‘hetzelve in 't algemeen geenszins wedijveren [kan] met dat der andere provincien’, maar ook hier waren uitzonderingen: de districten die onder leiding stonden van schoolopzieners Verschoor en Loke, behoorden tot de beste die Wijnbeek kende (Reinsma 1966: 223-233).

Al met al lijken sociale en regionale verschillen geen grote invloed te hebben gehad op de kwaliteit van het onderwijs. De kunde en inzet van onderwijzers en schoolopzieners waren wat dat betreft van groter belang. Waar sociale en regionale verschillen wel een grotere rol speelden, was in het

schoolbezoek. Armoede, deelname van kinderen aan het arbeidsproces en beperkte opvattingen over het belang van onderwijs hadden ook in de eerste helft van de 19^e eeuw nog tot gevolg dat kinderen uit de lagere sociale klassen aanmerkelijk minder naar school gingen dan hun leeftijdsgenootjes uit de hogere sociale klassen. Een anonieme commentator schreef in de *Bijdragen* van 1813:

‘De meeste Ouders zijn zelve nog niet behoorlijk onderrigt, om de groote waarde van een gepast onderwijs te beseffen, behoorlijk te schatten, of hetzelfde als wenschelijk voor hunne kinderen, op hoogen prijs te stellen. (...) Het regte oogmerk van lezen, schrijven en rekenen is zelden den landman bekend en gewigtig genoeg, om daardoor bewogen te worden tot het zenden zijner kinderen naar de School, ten einde die kundigheden aan te leeren.’ (*Bijdragen* 1813: 21)

Het beperkte belang dat door veel ouders aan het onderwijs werd gehecht, woog niet op tegen de kosten van het schoolgeld en de gederfde inkomsten van een kind dat niet werkte. Het gevolg was dat nog altijd een flink aantal ouders hun kinderen helemaal niet, of slechts een gedeelte van het jaar, naar school zonden, en hen bovendien weer van school haalden zodra ze oud genoeg waren om te werken. De rapporten van de schoolopzieners staan vol klachten over de slechte schoolgang van leerlingen. De Noord-Hollandse schoolopziener Van Leeuwen klaagde dat ‘de landlieden hunne kinderen niet alleen zoo vroeg van school nemen, maar buitendien van dien tijd nog zoo veel afknibbelen om hen ’s winters te laten schaatsen rijden, des zomers in de hooiteelt, en des najaars in den graan- en aardappelen-oogst te gebruiken’ (verslag van 1835, 89/112 NHA). Schoolopziener Adriani constateerde bij het examen te Wijckel dat ‘de groten reeds vroeg tot den akkerbouw gebezigd worden, en dus niet lang genoeg ter Schole kunnen gaan, om er een beschaafde kennis op te doen’ (*Bijdragen* 1803-VI: 68). Schoolopziener Simons constateert dat in Huizen ‘het aental der leerlingen, hoe aenzienlijk ook, evenwel in ’t geheel niet geëvenredigd is naer de

volkrijkheid van deze welvarende plaets, welke door de visscherij, den land-bouw en de fabrieken begunstigd, liever de jeugd in de schuit, achter den ploeg of bij het spin-wiel zet, dan voor het spel-bord of de schrijftafel.’ (89/16 NHA).

Het bevorderen van het geregeld schoolgaan van alle kinderen was een belangrijke prioriteit voor de schoolopzieners. In de schoolwet van 1806 werd bepaald dat zij in samenwerking met provinciale en lokale besturen maatregelen moesten treffen ‘ter voorziening in het zoveel mogelijk onafgebroken Schoolhouden en Schoolgaan geheel het jaar door.’ (art. 30 RSLO). De schoolopzieners moesten erop toezien dat onderwijzers hun scholen het hele jaar open hielden en dat ouders hun kinderen het hele jaar door naar school stuurden. De middelen die hun daartoe ter beschikking stonden waren evenwel beperkt. Voor een leerplicht was de tijd nog niet rijp; de overheid voelde er niets voor om met dwang in het ouderlijk gezag in te grijpen (cf. Verhoeven 1994: 181). Uitzondering vormden ouders die van de armenzorg afhankelijk waren; op verschillende plaatsen werden regelingen getroffen waarbij zij werden gedwongen hun kinderen naar school te sturen om aanspraak op bedeling te mogen maken; de Bijzondere Schoolorde van Overijssel, bijvoorbeeld, bepaalde: ‘Bedeelden, welke hunne kinderen niet aanhoudend en geregeld ter Schole zenden, zullen niet langer mogen bedeed worden.’ (*Bijdragen* 1807-IV: 12). Soortgelijke maatregelen werden getroffen in Drenthe, Groningen en verschillende gemeenten (cf. *Bijdragen* 1808-V: 5, 1839: 53).

Een ander middel in het bevorderen van het schoolbezoek was het oprichten van zogenaamde *schoolfondsen* voor de bekostiging van het onderwijs. Het doel van dergelijke fondsen was onderwijzers minder afhankelijk te maken van het schoolgeld, dat vanwege het onregelmatig schoolgaan van leerlingen sterk kon fluctueren, en dat ouders een zekere invloed gaf op het onderwijs (cf. *Bijdragen* 1809-XII: 30-34). Door onderwijzers een vast inkomen te geven kon de school het hele jaar open blijven en werd de invloed van de ouders beperkt. De schoolfondsen werden gevormd door het heffen van een onderwijsbelasting

die door alle burgers betaald moest worden. Ook wie geen (schoolgaande) kinderen had, betaalde deze belasting. Daarmee werd tegelijkertijd het krachtige signaal afgegeven dat het onderwijs van de jeugd een maatschappelijke aangelegenheid was. Bij oprichting van een schoolfonds voor een aantal Zuid-Hollandse gemeenten schreef de schoolopziener daarover: 'Niemand zal dit onbillijk noemen, of gelooven, dat niet elk verplicht is om bij te dragen tot de bevordering van het onderwijs der jeugd.' (*Bijdragen* 1828: 806). De oprichting van schoolfondsen maakte het voor ouders minder gunstig om hun kinderen thuis te houden; de belasting betaalden ze immers toch. Van den Ende zette zich lange tijd in voor de vorming van schoolfondsen in alle provincies, maar stuitte daarbij op veel weerstand van lokale overheden, die er niets voor voelden de financiering van het onderwijs uit handen te geven (Verhoeven 1994: 154, 180). In Groningen, Overijssel, Friesland en Drenthe, evenals in verschillende gemeenten door het hele land, werden wel met succes schoolfondsen opgericht, die een gunstige uitwerking hadden op het schoolbezoek en het open blijven van scholen het hele jaar door (Boekholt & De Booy 1987: 115). In de *Bijdragen* van 1810 roemt de Overijsselse schoolopziener Floh de 'weldadige gevolgen zoo voor de leerlingen als voor de leermeesters' van het schoolfonds in zijn gewest (*Bijdragen* 1810-II: 386). Een Groningse schoolopziener constateert in 1827 dat 'de laatste der zoogenaamde winterscholen' verdwenen zijn, 'zoodat dan nu ook alle de scholen van dit Gewest het geheel jaar door gehouden worden.' (*Bijdragen* 1829: 911).

Enerzijds droegen het uitblijven van een leerplicht, het beperkte belang dat nog altijd door veel ouders aan het onderwijs werd gehecht, en de kosten (en gederfde inkomsten) van het onderwijs eraan bij dat nog altijd een aanzienlijk deel van de kinderen niet naar school ging. Anderzijds droegen de inspanningen van de schoolopzieners eraan bij dat het schoolbezoek in de loop van de eerste helft van de 19^e eeuw geleidelijk toenam. Vanaf de jaren twintig van de 19^e eeuw begon men systematisch gegevens over het schoolbezoek te verzamelen, die

werden gepubliceerd in de *Verslagen nopens den staat der booge, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden*. In het onderwijsdebat circuleerden verschillende opvattingen over de schoolgaande leeftijd. Sommigen waren van mening dat ieder kind tussen 5 en 14 jaar naar school diende te gaan; in 1823 bepaalde de overheid dat één op zes inwoners op school zou moeten zitten, wat volgens Boekholt (1978: 167) neerkomt op een leeftijdsgroep van 5 tot 12 jaar. De *Verslagen* geven cijfers voor beide leeftijdsgroepen:

Tabel 4.1. Onderwijsdeelname in % bevolking 5-14 jaar (Knippenberg 1986: 250)

Jaar	Aantal leerlingen	%
1826	247.995	55
1835	304.459	59
1845	382.370	64
1851	411.224	67.5

Tabel 4.2. Onderwijsdeelname in % 1/6^e deel van bevolking (Boekholt & De Booy 1987: 117-118)

Jaar	Inwoners	1/6 ^e schoolplichtig	Aantal leerlingen	%
1811	-	-	165.055	60
1825	2.285.663	380.994	247.429	65
1835	2.528.387	421.398	304.459	72.2
1845	3.053.984	508.997	382.370	75.1

In de groep kinderen van 5 tot 14 jaar nam het schoolbezoek tussen 1826 en 1851 toe van 55 tot 67.5 procent, een stijging van 12,5 procent. In de groep kinderen van 5-12 nam het schoolbezoek tussen 1811 en 1845 toe van 60 tot 75,1 procent, een stijging van 15,1 procent. Deze cijfers zeggen evenwel weinig over de regelmaat van het schoolbezoek. Ondanks de inspanningen van de schoolopzieners om het regelmatig schoolgaan te bevorderen ging nog lang niet

ieder kind het hele jaar door naar school. De redenen voor dit periodieke schoolverzuim zijn eerder in deze paragraaf genoemd. Duidelijke cijfers over de duur of de regelmaat van het schoolbezoek ontbreken. Wel is bekend dat het verschil tussen het schoolbezoek in de zomer- en wintermaanden gemiddeld 25 procent bedroeg (*Verslagen nopens den staat der scholen* 1826: 208). Regionaal bestonden er echter grote verschillen: in Zuid-Holland, Friesland en Groningen was het verschil tussen de zomer- en wintermaanden slechts 10-15 procent; in Gelderland, Limburg en Noord-Brabant liep dat op tot 45-50 procent (*Verslagen nopens den staat der scholen* 1826: 208). Meer in het algemeen zijn er aanzienlijke verschillen in het schoolbezoek tussen de verschillende gewesten:

Tabel 4.3. Onderwijsdeelname in % van bevolking 5-14 jaar per provincie (Knippenberg 1986: 118)

Provincie	1826	1851
Groningen	66	70
Friesland	61	64
Drenthe	73	77
Overijssel	73	82
Gelderland	54	59
Utrecht	50	53
Noord-Holland	52	60
Zuid-Holland	47	55
Zeeland	48	52
Noord-Brabant	54	57
Limburg	-	55

Met name het verschil tussen de noordelijke en de zuidelijke provincies springt in het oog. Met name in Groningen, Drenthe en Overijssel was het schoolbezoek aanzienlijk hoger dan in de rest van het land. Dat was voor een deel het gevolg

van de eerder genoemde schoolfondsen, die in deze provincies op gewestelijk niveau werden opgericht. Maar ook godsdienstige verhoudingen speelden een rol. In het zuiden, en dan met name in Brabant en Limburg, woonden aanzienlijk meer katholieken, die vanwege het verplichte protestantse onderwijs in de 18^e eeuw minder gewoon waren hun kinderen naar school te sturen (Knippenberg & De Pater 1988: 176). Ondanks het verbod op leerstellig onderwijs beschouwden veel katholieken het algemeen christelijk onderwijs van de nieuwe school als het product van een verlicht-protestantse geest (Dekker 2006: 276-277). Verhoeven (1994: 188-189), tot slot, wijst op het meer agrarische karakter van de zuidelijke provincies als een belangrijke factor in de verschillen in het schoolbezoek.

4.6. *Besluit*

De ontwikkeling van het taalonderwijs en de verspreiding van de taalnormen van Siegenbeek en Weiland vonden plaats tegen de achtergrond van een schoolstelsel dat in de eerste helft van de 19^e eeuw aan ingrijpende veranderingen onderhevig was. Nieuwe pedagogische en maatschappelijke idealen stelden nieuwe eisen aan de organisatie en inrichting van de scholen, aan de kennis en kunde van onderwijzers en aan de inhoud en methoden van het onderwijs. Het oude, lokaal georganiseerde onderwijs, hoofdzakelijk gericht op de verspreiding van godsdienstige kennis, moest wijken voor een uniform nationaal onderwijssysteem. Deze nieuwe opvattingen kregen vorm in een onderwijsdebat waarin de culturele en wetenschappelijke genootschappen van de Nederlandse Verlichting een belangrijke rol speelden.

Na de Bataafse Revolutie werden de nieuwe onderwijsopvattingen vertaald in concrete hervormingen. In de schoolwetten van 1801-1806 werd de organisatie van het onderwijs op nationaal niveau gebracht. Een belangrijke rol was daarbij weggelegd voor de schoolopzieners, die als belangrijke schakel tussen de wet en de onderwijspraktijk fungeerden. De hervorming van het onderwijs was in belangrijke mate afhankelijk van de inzet van de schoolopzieners. Hoewel

niet alle schoolopzieners even geschikt waren voor hun taak, was de inzet van opzieners als Van Swinderen, Visser, Prinsen en Goede van groot belang voor de ontwikkeling van het nieuwe schoolsysteem.

De hervorming van het onderwijs stuitte op een aantal beperkingen. Van verschillende kanten werd het nieuwe onderwijs bekritiseerd en tegengewerkt. Conservatieven hekelden het verlichte karakter van het nieuwe onderwijs; oude en lokale machthebbers verzetten zich tegen het centralistische karakter van de schoolwetten; en ouders en onderwijzers toonden weinig begrip voor de nieuwe onderwijsmethoden. De sociaaleconomische en politieke onrust van de Bataafs-Franse tijd en de financiële beperkingen die daar het gevolg van waren, hadden tot gevolg dat de uitvoering van de schoolwet moeizaam tot stand kwam. Al deze beperkingen leidden er ook toe dat het schoolbezoek beperkt bleef. Voor al deze beperkingen geldt dat ze gedurende de eerste helft van de 19^e eeuw een rol bleven spelen, hoewel onder de aanhoudende inzet van onderwijzers, schoolopzieners en bestuurders nieuwe opvattingen en methoden zich geleidelijk over de scholen verspreidden. Het blijft evenwel van belang te beseffen dat de eerste helft van de 19^e eeuw een overgangperiode was, waarin ook de oude school nog lange tijd onderdeel uitmaakte van het onderwijslandschap.

Onder invloed van de verlichtingspedagogiek stond in het nieuwe onderwijs de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens van het kind centraal. Basisvaardigheden als lezen, schrijven, rekenen en taal moesten bijdragen aan de vorming van verstandige en deugdelijke burgers. De invoering van klassikaal onderwijs, het gebruik van het schoolbord en jaarlijkse schoolexamens waren belangrijke didactische vernieuwingen die daaraan een bijdrage moesten leveren. Ook op het gebied van de invoering van nieuwe schoolboeken en de opleiding van onderwijzers werd in de eerste helft van de 19^e eeuw grote vooruitgang geboekt. Al deze hervormingen legden de basis voor een modern, nationaal onderwijssysteem en voor een nieuw taalonderwijs.

5. Taal-in-onderwijs-beleid

In dit hoofdstuk staat het taal-in-onderwijs-beleid centraal. Welke beleidsmaatregelen werden er door de centrale overheid of door andere overheidsinstanties genomen om het taalonderwijs te verbeteren? En welke maatregelen om de verspreiding van de door Siegenbeek en Weiland gecodificeerde taalnormen in het onderwijs te bevorderen? Op deze vragen geeft dit hoofdstuk antwoord. Daarbij staan niet alleen de concrete wetten en beleidsdocumenten ten aanzien van het taalonderwijs centraal (§ 5.1.), maar ook het beleid ten aanzien van de opleiding en examinering van onderwijzers (§ 5.2.), en ten aanzien van de verspreiding en het gebruik van geschikte schoolboeken (§ 5.3.), beide cruciaal in de verbetering van het taalonderwijs en de verspreiding van taalnormen.

5.1. *Nederlandse taal als schoolvak: wet- en regelgeving*

In voorgaande hoofdstukken hebben we reeds gezien dat in de Bataafse Republiek zowel de hervorming van het onderwijs als de beregeling van de taal werden opgedragen aan de Agent van Nationale Opvoeding, Johannes van der Palm. Onder leiding van Van der Palm kwamen in 1801 en 1803 de eerste schoolwetten tot stand, en werden in 1804 en 1805 respectievelijk de orthografie van Siegenbeek en de spraakkunst van Weiland gepubliceerd. De eerste schoolwetten hielden vanwege de aanhoudende politieke en sociaaleconomische onrust in de Bataafse Republiek geen stand, maar de derde schoolwet, die onder Van der Palms opvolger Adriaan van den Ende in 1806 tot stand kwam, zou meer dan vijftig jaar de inrichting en organisatie van het onderwijs bepalen. In de schoolwet van 1806 werd als hoofddoelstelling van het onderwijs bepaald ‘dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden’ (art. 22 *Reglement*). Elders in de wet

werd gespecificeerd wat deze ‘gepaste en nuttige kundigheden’ precies waren: ‘Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitsche ‘Taal’ werden als ‘eerste beginselen van kennis en beschaving’ genoemd, eventueel aangevuld met ‘de Fransche en andere hedendaagsche of ook geleerde Talen, de Aardrijks-, Geschiedkunde en dergelijke’ (art. 1 *Reglement*). Hoewel een meer gedetailleerd onderwijsprogramma ontbreekt, geeft de schoolwet een duidelijk signaal af: waar voorheen naast de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen de godsdienst een belangrijke plaats innam, krijgt nu de Nederlandse taal een vaste plek in het basiscurriculum van de lagere school.

Hoofdinspecteur Van den Ende was verantwoordelijk voor de landelijke wet- en regelgeving met betrekking tot het onderwijs. Wat betreft de specifieke inhoudelijke en methodologische invulling van het onderwijs hield hij zich echter op de vlakte. Aanvankelijk was het de bedoeling dat het door hem samengestelde *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen* (1803) daarin enig houvast zou bieden, maar het derde deel van het werk, waarin de ‘verbeterde inrichting van het openbaar lager schoolwezen’ aan bod zou komen, is nooit verschenen. De eerste twee delen bevatten slechts enkele algemene pedagogische principes en de belangrijkste punten van kritiek op het oude onderwijs. Het is niet duidelijk waarom het derde deel nooit is verschenen. Mogelijk had Van den Ende, nadat hij in 1805 Van der Palm opvolgde, er geen tijd meer voor. Mogelijk is ook dat hij het verschijnen van het derde deel niet langer nodig achtte, omdat reeds in die tijd het aanbod van geschikte pedagogische literatuur groot was (cf. § 4.2.). De schoolwetten en het handboek voor onderwijzers boden dus weinig specifieke richtlijnen voor de invulling van het taalonderwijs. Het door de centrale overheid gevoerde taal-in-onderwijs-beleid kreeg vorm in een aantal andere beleidsdocumenten: de schrijftaalregeling van 1804/1805, de verordening op de onderwijzersexamens van 1806 en de officiële boekenlijst van 1810/1815. De verordening en de boekenlijst komen in respectievelijk paragrafen 5.2. en 5.3. aan bod.

In lijn met zijn instructie zag Van der Palm toe op de totstandkoming van een orthografie en een spraakkunst van het Nederlands. Bij besluit van 18 december 1804 werd de *Verhandeling over de Nederduitsche spelling* van Siegenbeek ‘in naam en op last van het Staats-Bewind der Bataafsche Republiek’ uitgegeven. De nieuwe spelling diende in alle van overheidswege gedrukte stukken te worden nagevolgd. Met betrekking tot het onderwijs werd het volgende bepaald:

‘De respectieve Departementale School-Besturen en School-Opzieners [worden aangeschreven], gelyk geschiedt by dezen, om dezelve spelling in alle hunne geschreven en gedrukte Stukken intevoeren, en, zoo door hunne veréénigde pogingen als Departementalee School-Besturen, als afzonderlyke in qualiteit als Departementale School-Opzieners, daar henen te streven, dat dezelve spelling door alle School-Onderwyzers in hunne scholen worden aangenomen, en aan hunne leerlingen, als de thans vastgestelde spelling onzer moedertaal, worde onderwezen; zullende de Raad niet in gebreke blyven om te zorgen, dat volgens dezelfde spelling worden gedrukt alle zodanige Onderwys-Boeken, als eventueel van ’s Lands wege, ten dienste der Scholen, zullen worden uitgegeven.’ (*Extract uit het register der besluiten van den Raad van Binnenlandsche Zaken der Bataafsche Republiek*, 89/30 NHA).

Dit besluit werd, samen met een kopie van de *Verhandeling*, naar alle schoolopzieners en provinciale commissies van onderwijs gestuurd. Een jaar later werd ten aanzien van Weilands *Nederduitsche spraakkunst* een vrijwel identiek besluit genomen:

‘De respectieve Departementale School-Besturen en School-opzieners [worden aangeschreven], met toezending van een exemplaar dezer Spraak-kunst, en met beroep op het in derzelver Voorrede afgedrukte en hier boven vermelde Staats-Besluit, gelyk geschiedt bij dezen; om dezelve Spraak-kunst in alle hunne geschrevene en gedrukte stukken te volgen, en, zoo door hunne vereenigde pogingen als Departementale School-Besturen, als afzonderlijk, in qualiteit van

Departementale School-Opzieners, het daar henen te dirigeren, dat dezelve door alle School-Onderwijzers op hunne Scholen worde gevolgd, en aan hunne leerlingen, als het thans vastgestelde voorschrift onzer moedertale worde onderwezen; zullende de Secretaris van Staat niet in gebreke blijven te zorgen, dat volgens dezelfde Spraak-kunst worden gedrukt alle Onderwijs-Boeken, welke eventueel van 's Lands wege ten dienste der Scholen mogten worden uitgegeven.' (*Extract uit het register der besluiten van den Raad van Binnenlandsche Zaken der Bataafsche Republiek*, 89/30 NHA).

De besluiten bevatten drie bepalingen die hier van belang zijn. In de eerste plaats werd de schoolopzieners verzocht de nieuwe taalnormen in hun eigen geschreven en gedrukte stukken na te volgen. Hoewel ik voor dit proefschrift geen systematische analyse heb gemaakt van het taalgebruik van de schoolopzieners, wekken de inspectierapporten, waaruit in dit proefschrift met regelmaat geciteerd wordt, de indruk dat daar in grote lijnen gevolg aan werd gegeven. In de tweede plaats werd de schoolopzieners opgedragen 'daar henen te streven' en 'het daar henen te dirigeren', dat de taalnormen ook door onderwijzers in het onderwijs nagevolgd, en aan leerlingen onderwezen werden. De weinig dwingende toon valt op. Van enige harde verplichting was geen sprake, laat staan van enige middelen of sancties om het gebruik van de nieuwe taalnormen af te dwingen. De vraag hoe dit moest gebeuren, mochten de schoolopzieners zelf beantwoorden. In de derde plaats werd bepaald dat de nieuwe taalnormen in alle van overheidswege uitgegeven schoolboeken moesten worden nagevolgd. Zoals we echter in paragraaf 5.3.3. zullen zien, was de publicatie van schoolboeken in de eerste helft van de 19^e eeuw een particuliere aangelegenheid; van overheidswege uitgegeven schoolboeken zijn er nooit gekomen.

Zoals gezegd lieten zowel de schoolwetten als de schrijftaalregeling aanzienlijke ruimte aan de schoolopziener om de invulling van het taalonderwijs, en de invoering van de taalnormen van Siegenbeek en Weiland in het onderwijs,

nader vorm te geven. Meer in het algemeen stond het de schoolopzieners vrij om in samenwerking met gewestelijke of lokale overheden de inrichting van het onderwijs nader te bepalen door middel van de invoering van een *Bijzondere Schoolorde* (art. 21 *Reglement*). Hoewel dergelijke schoolorden niet overal werden ingevoerd, werd in sommige gewesten en steden van de mogelijkheid gebruik gemaakt om nadere eisen te stellen aan het taalonderwijs. Zo verplichtte het *Reglement op de Parochie-Scholen der stad Utrecht* (1802) onderwijzers om leerlingen te onderwijzen in het ‘verbeteren van slecht gespelde en met taalfouten opgevulde brieven of verhalen’ en in ‘de verschillende soorten van woorden, geslachten, verbuigingen en derzelver samenvoeging’ (*Bijdragen* 1803-III: 58). Ook de *Bijzondere Schoolorde voor de scholen te platten lande in het departement Groningen* (1808) schrijft voor ‘om wekelijks een of meer volzinnen op te schrijven, met fouten tegen de spel- en taalkunde, hoofdletters, zintekenen, enz., ten einde de leerling het gebrekkige verbeterd afschrijven.’ (*Bijdragen* 1809-II: 9). In de *Schoolorde voor de lagere scholen binnen de stad Amsterdam* (1817) werd bepaald dat onderwijs gegeven diende te worden in ‘de gronden en regelen der Taal, dat is, de *Spelkunst*, de *Woordgronding* en de *Woordvoeging*’ onder meer door ‘het ontleden, het verbeteren van verkeerd geschrevene volzinnen, het vertalen en maken van opstellen.’ (*Bijdragen* 1818: 213-215).

In sommige schoolorden werden klassikale indelingen opgenomen met lesprogramma’s voor de verschillende klassen of rangen. In paragraaf 4.4. zagen we reeds het voorbeeld van Gelderland, waar de ‘grondbeginselen der Nederduitsche spraakkunst’ werden opgenomen in het lesprogramma voor de tweede en derde klas. Hetzelfde zien we in de *Bijzondere Schoolorde van Noord-Holland*, waar eveneens ‘de gronden der Nederduitsche taal’ in het lesprogramma voor de tweede en derde klas werden opgenomen (*Bijdragen* 1808-IV: 14, 1811-II: 104). In de *Bijzondere Schoolorde van Utrecht* werd de grammatica eveneens in het lesprogramma van de tweede en derde klas opgenomen, waarbij voor de derde klas werd gespecificeerd ‘dat zij behoorlijk door het boekje van Wester

(*Bevatlyk onderwys in de spel- en taalkunde* (1797)) of andere aanleidingen daartoe gegeven, vooraf bekend gemaakt worden met de rededeelen [i.e. woordsoorten] der taal enz., en telkens bij de les daarover ondervraagd worden' (*Bijdragen* 1811-II: 104-105). Meer specifiek is het *Plan van verdeling en onderwijs voor de stads-scholen te Rotterdam* (1811). Ook daar begint het taalonderwijs in de tweede klas:

'De tweede klasse ontvange eenmaal in de week, eenen geheelen schooltijd, opzettelijk onderwijs in de gronden der Nederduitsche taal; men geve hun duidelijk onderrigt in de soorten der woorden of deelen der rede, (waarbij men dan het noodige over de spelling invlechte) en wel bijzonder in de zelfstandige naamwoorden, bijvoegelijke naamwoorden, voornaamwoorden en werkwoorden.' (*Bijdragen* 1811-II: 344)

En in de derde klas:

'Voorts verklare men de bijzonderheden, bij de taaldeelen op te merken, zoo als het geslacht, getal en naamval, de tijden en wijzen der werkwoorden. De leerlingen maken verbuigingen en vervoegingen op de lei en uit het hoofd; ook late men hen van tijd tot tijd op het bord of de lei verbuigen en analyseren of ontleden.' (*Bijdragen* 1811-II: 348)

De klassikale indeling van de scholen in Velsen bestond niet uit drie, maar uit negen klassen. Hier werd het taalonderwijs gegeven vanaf de zevende klas: 'Men moet de taaldeelen weten te noemen en de voornaamste fouten in eenen gebrekkigen volzin kunnen aanwijzen.' En voor de achtste klas: 'In dezen rang wordt oefening gegeven: in het analyseren met aanwijzing van het geslacht, getal en den naamval der naamwoorden, en van de wijs, den tijd, de persoon en het getal der werkwoorden.' (*Bijdragen* 1823: 514-515).

Merk op dat er ondanks het ontbreken van landelijke bepalingen in de gewestelijke en lokale schoolorden een zekere consensus bestond over wat er

onder het onderwijs in de Nederduitse taal verstaan moest worden: in de eerste plaats *taalkundig ontleden*, dat is het benoemen van de woordsoorten in een zin, en daarbij het aanwijzen van de bijzondere eigenschappen van woorden als geslacht, getal, naamval, persoon, tijd, etc.; in de tweede plaats het verbeteren van verkeerd geschreven zinnen of *kakografieën*; en in de derde plaats het *vervoegen en verbuigen* van werk- en naamwoorden. In paragraaf 8.2.2. komen deze en andere taal oefeningen uitgebreid aan bod. Wat de verschillende schoolorden en lesprogramma's verder laten zien, is dat het taalonderwijs was voorbehouden aan meer gevorderde leerlingen uit de tweede en derde klas. Dat is op zich niet verwonderlijk: leerlingen moesten immers eerst enigszins leren lezen en schrijven, voor ze zich met de grammatica bezig konden houden.

Lang niet overal werden gewestelijke of lokale schoolorden ingevoerd, en ook waar dat wel gebeurde werden niet altijd specifieke bepalingen ten aanzien van het taalonderwijs opgenomen. In die gevallen was de invulling van het taalonderwijs afhankelijk van de inzet van individuele onderwijzers en schoolopzieners. In hoofdstuk 4 heb ik er al op gewezen dat lang niet alle schoolopzieners zich met de inhoudelijke kanten van het onderwijs bezighielden. In de rapporten van sommige inspecteurs wordt met geen woord over het taalonderwijs gerept. Daar tegenover stond een groep schoolopzieners die juist een centrale rol speelden in de ontwikkeling van de Nederlandse taal als schoolvak. Schoolopzieners als Nieuwold, Wester, Van Swinderen, Prinsen, Visser, Teissèdre l'Ange en Verschoor leverden een belangrijke bijdrage aan de verbetering van het taalonderwijs; we zullen hun namen in de rest van dit proefschrift nog regelmatig tegenkomen. Ook onder de onderwijzers bevond zich een grote groep die zich actief inzette voor goed taalonderwijs. Van de schoolboeken voor het taalonderwijs die in dit proefschrift aan bod komen, is de meerderheid geschreven door schoolmeesters (cf. § 8.3.). Dat ook onderwijzers een rol konden spelen in de ontwikkeling van Nederlandse taal als schoolvak, was niet in de laatste plaats te danken aan de verschillende maatregelen die in de

eerste helft van de 19^e eeuw werden genomen om de kunde en kwaliteit van het onderwijzerscorps te verbeteren.

5.2. *De opleiding en examinering van onderwijzers*

De rol van de onderwijzer in de ontwikkeling van het taalonderwijs en de verspreiding van taalnormen kan moeilijk overschat worden. De Vroede (1970: iii) wijst er terecht op dat alle cultuuroverdracht in het onderwijs via de onderwijzer loopt. Alle schoolwetten, pedagogen en schoolopzieners ten spijt: zonder goede onderwijzers geen goed taalonderwijs. Het was de schoolmeester die de inhoud van de schoolboeken moest vertalen in concrete lessen en oefeningen; die erop moest toezien dat leerlingen ook begrepen of konden toepassen wat zij geleerd hadden; en die in constante interactie met de leerlingen – in vraaggesprekken, overhoringen en mondelinge oefeningen – de verstandsontwikkeling in het algemeen en de taalontwikkeling in het bijzonder bij zijn leerlingen moest zien te bevorderen. De centrale rol van de onderwijzer in het leerproces maakte de kwaliteit van het onderwijs afhankelijk van diens kennis en kunde. Dat geldt voor het taalonderwijs onverminderd: de overdracht van taalkennis en taalnormen in het onderwijs was in belangrijke mate afhankelijk van de taalkennis en taalvaardigheid van de onderwijzer. Maar juist op de kwaliteit van de Nederlandse schoolmeesters hadden de onderwijshervormers uit de tweede helft van de 18^e eeuw flinke kritiek.

In de pedagogische verhandelingen van het Nederlandse onderwijsdebat bestond een zekere consensus over de ongeschiktheid en onbekwaamheid van een groot deel van de Nederlandse schoolmeesters. Dat waren ‘weetnieten en luyaards’, ‘meer geschikt om achter den ploeg te gaan dan om de harten der Jeugd te vormen’ (Formey 1766: 20, Krom 1782: 15). De Groningse pedagoog Wester schrijft:

‘Hoe zeer is het te bejammeren, dat het gewigtig, en in de daad achtenswaardig Schoolmeestersambt, eenigzins verachtelijk geworden is, door de personen, die het bedienen! Of treft men niet onder deeze lieden een merklijk aantal van verwaande weetnieten aan, wier geheele of voornaamste kunde, op zijn best, bestaat, in het maaken van eenen fraaien letter, in trekken en prenten, en, om, met eene sterke stem, op eenen hoogen toon, eenen Psalm te kunnen zingen? – Zijn ‘er niet zelfs, wien het aan bekwaamheid ontbreekt, om, taamelijk wél, een stuk te kunnen leezen? in eenen draaglijken stijl een’ brief te schrijven?’ (Wester 1799[1795]: 4-5)

Niet in de laatste plaats speelde de beroerde taalkennis van veel onderwijzers een rol. ‘Hoe schandelijk toch is het’, vraagt de Delftse predikant Van Voorst zich af, ‘dat men in die taal, in welke men is gebooren en onderwyzen zal, onbedreven is?’ (Van Voorst 1782: 350). Ook Kornelis van der Palm verwonderde zich over de gebrekkige taalkennis van veel onderwijzers: ‘Moet men zich niet ten uitersten verwonderen, dat ‘er zyn een groot aental, die buiten staet zyn eenen behoorlyken brief te schryven? wat zeg ik, te kunnen boekstaven of spellen? hoe klein is het aental der geenen die eenige, zelfs maar eenige geringe kennis hunner moedersprake hebben?’ (Van der Palm 1782: 262).

De beperkte kennis en kunde van veel onderwijzers had een aantal oorzaken. In de eerste plaats werden op veel plaatsen aan kandidaat-onderwijzers geen hoge eisen gesteld. In de Republiek lag de bevoegdheid voor het aanstellen van onderwijzers bij de lokale of kerkelijke instanties die met de organisatie van het onderwijs belast waren. Soms organiseerden zij vergelijkende examens voor kandidaat-onderwijzers, waarbij leesvaardigheid, een sierlijk handschrift, een goede zangstem en kennis van de godsdienst de belangrijkste punten van aandacht waren; aan taalvaardigheid of pedagogische kennis werd geen aandacht besteed (De Jager 1855: 25-29, 59, cf. De Booy 1977: 30, Boekholt 1978: 40-43). Maar net zo vaak werd de kennis van kandidaat-onderwijzers helemaal niet getoetst en vond aanstelling zonder meer plaats; vaak ook werd het vak van vader

op zoon overgedragen (De Jager 1855: 22-25). In de tweede plaats was het onderwijzersambt een slecht betaalde betrekking (cf. § 4.5.). Onderwijzers waren afhankelijk van het schoolgeld van leerlingen, dat vanwege het onregelmatige schoolgaan van de leerlingen sterk kon fluctueren. In de zomer waren veel scholen vanwege de landarbeid gesloten, waardoor veel onderwijzers er allerlei bijbaantjes op nahielden: boer, koster, voorzanger, landmeter, etc. (De Vroede 1970: 1). De slechte bezoldiging gaf het onderwijzerschap een lage sociale status. De Middelburgse predikant H.J. Krom noemt de ‘geringe bezoldiging’ en ‘de minachting by sommigen, schoon kwalijk denkenden, voor dezen post’ als de voornaamste oorzaken, ‘dat dezelve niet sterk gezogt wordt van braave en ordentelyke lieden, die er anderszins de juiste geschiktheid toe hebben zouden.’ (Krom 1782: 29). In de derde plaats bestonden er voor aspirant-onderwijzers nauwelijks opleidingsmogelijkheden. Het vak leerde men zoals dat in die tijd met veel beroepen ging: in de praktijk in een meester-gezel verhouding. Een aspirant-onderwijzer of *knekeling* ging op een school in de leer en imiteerde de schoolmeester. Vaak hadden deze kandidaten zelf niet meer dan de lagere school doorlopen. Van een meer wetenschappelijke behandeling van didactiek of pedagogiek was in de 18^e eeuw nog geen sprake (De Vroede 1970: 2).

Deze beperkingen hadden vanzelfsprekend niet op alle onderwijzers betrekking. Boekholt (1978: 43-45) constateert dat de vergelijkende examens op sommige plaatsen serieuze aangelegenheden waren. Ook werden aan de onderwijzers van de Franse, Latijnse en betere Nederduitse (kost)scholen aanzienlijk hogere eisen gesteld dan aan de onderwijzers van de gewone stads- en dorpsscholen. De Vroede (1970: 4) merkt op dat ook leerlingen van de Franse en Latijnse scholen met regelmaat voor het onderwijzersvak kozen; zij hadden over het algemeen een goede opleiding genoten, zeker in vergelijking met vakgenoten die alleen de lagere school hadden doorlopen. Ook waren er wel vakorganisaties, in de vorm van gilden, die de belangen van de onderwijzers behartigden bij het lokale bestuur (De Vroede 1970: 3). Toch gold ook voor deze

groep onderwijzers dat zij geen specifieke onderwijzersopleiding hadden genoten, en dat pedagogische en didactische inzichten nauwelijks tot de praktijk van het onderwijs doordrongen.

Onder invloed van de verlichtingspedagogiek veranderden in de loop van de 18^e eeuw de opvattingen over de rol van de schoolmeester. Die werd niet langer beschouwd als godsdienstleraar of tuchtmeester, maar als algemeen opvoeder die een belangrijke taak had in de verstandelijke ontwikkeling van het kind en de vorming van nuttige burgers (Wester 1799[1795]: 5). Hij moest niet alleen begaafd zijn in de basisvaardigheden lezen, schrijven, rekenen en taal, en kennis hebben van aardrijkskunde, geschiedenis en andere wetenschappen, maar ook pedagogisch onderlegd zijn en in zijn eigen gedrag het toonbeeld zijn van goede zeden en opvoedkundige wijsheid. Geduld, rechtvaardigheid en kindvriendelijkheid waren vereiste karaktertrekken; de strenge tucht van roede en plak moest plaats maken voor vaderlijke vermaning (Spoelstra 1798[1794]: 11-12). Men was het er algemeen over eens dat onderwijzers in deze kennis en vaardigheden getoetst moesten worden door het afleggen van een ‘vaerdig examen als proeve van zyne bekwaemheid, in alles waer in hy de jeugd onderrichten wil’ (Van der Palm 1782: 243, Wester 1799[1795]: 68). Ook pleitten sommige onderwijshervormers in navolging van de Duitse Filantropijnen voor de oprichting van *kweekscholen*, waar kwekelingen in de pedagogische wetenschappen en het onderwijzersvak werden opgeleid (Krom 1782: 146).

5.2.1. *Onderwijzersexamens*

Een goede toetsing van de kennis en kunde van kandidaat-onderwijzers was een belangrijke voorwaarde voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijzerscorps. In de schoolwet van 1806, meer specifiek in de *Verordening op het afnemen en afleggen der examens*, werd een systeem van onderwijzersexamens opgenomen, waarbij onderwijzers op basis van kennis en ervaring werden ingedeeld in vier rangen. De verschillende rangen gaven toegang tot verschillende

schooltypen met bijpassende arbeidsvoorwaarden. Zo volstond de vierde rang voor een kleine dorpsschool of een positie als ondermeester, gaf de derde rang toegang tot de meeste stads- en dorpsscholen en was een tweede rang vereist voor de betere stads- en kostscholen (art. 15-18 *Verordening*). Een rang werd verkregen door het afleggen van het examen. Op deze wijze werd niet alleen een goede toetsing van kandidaat-onderwijzers gegarandeerd, maar tevens een carrièreperspectief voor ambitieuze onderwijzers gecreëerd. Onderwijzers kregen na het succesvol afleggen van het examen een *Akte van toelating*, die samen met een getuigschrift van goed burgerlijk en zedelijk gedrag toegang gaf tot het uitoefenen van het onderwijzersvak.

Iedereen mocht zich voor het onderwijzersexamen aanmelden, en het stond iedere onderwijzer vrij om op een later tijdstip voor een hogere rang examen te doen. In artikel 1 van de verordening op de onderwijzersexamens werden de vereiste kennis en vaardigheden voor iedere rang vastgelegd. Die waren als volgt:

‘De vierde of laagste Rang bestaat uit dezulke, die in het Lezen, Schrijven en de beginselen der Rekenkunde, de regel van Drieën ingesloten, tamelijk bedreven zijn, en tot het geven van onderwijs eenigen aanleg hebben.

De derde uit dezulke, die in het Lezen, Schrijven en Rekenen, zoo met geheele als gebroken getallen, wel ervaren, in derzelver toepassing op zaken van het dagelijksch leven eenige vaardigheid, van de beginselen der Nederduitsche Taal eenige kennis, en van eene goede manier van onderwijzen eenig begrip hebben.

De tweede uit dezulke, die, zoo in het gewoon als kunstmatig Lezen recht bedreven zijn, eene goede nette hand Schrijven, de Rekenkunde, zoo Theoretisch als Praktisch, recht verstaan, de voornaamste regelen der Nederduitsche Taal, benevens derzelver gronden kennen, van de Aardrijks- en

Geschiedkunde eenig begrip hebben, en eene genoegzame bekwaamheid en geoefendheid bezitten in het geven van een oordeelkundig onderwijs.

De eerste of hoogste uit dezulke, die – boven en behalve eene grondige ervarenheid in onderscheiden vakken van het Lager Onderwijs, en inzonderheid in de grondbeginselen en beoefening eener oordeelkundige Leerwijze – in de Aardrijks- en Geschiedkunde goede bedrevenheid bezitten, met de Natuur- en Wiskunde wel bekend zijn, en in beschaafdheid van verstand uitmunten.’

Merk op dat de eisen met betrekking tot taalkennis en taalvaardigheid weinig specifiek waren. Wat men precies onder de ‘beginselen’, ‘voornaamste regelen’ of ‘gronden’ van de Nederduitse taal verstond, blijft onduidelijk. Meer informatie wat dat betreft vinden we in artikel 9 van de verordening, waarin de werkzaamheden van het examen werden bepaald. Ten aanzien van het taalonderwijs vinden we daar:

‘1. Eene proeve doen geven van vaardigheid in het juist, natuurlijk en met den vereischten toonval lezen van allerlei gedrukt en geschreven schrift, en tevens onderzoeken de kunde in het gebruik der scheid- en zinteekenen.

2. Enkele woorden, of ook een opstel, waarin de regelen eener goede spelling verwaarloosd zijn, ter verbetering voorleggen, en de redenen der gemaakte veranderingen afvragen, ten einde de bekwaamheid in de spelkunst (Orthografie) te ondertasten.

3. Tot eene proeve der vorderingen in de Nederduitsche Taalkunde, eenen volzin opgeven, om de rededeelen daarin aan te wijzen, en de ervarenheid in de Woordbuiging, Woordvoeging enz. te toetsen.

4. Eenige regels in het groot, middelsoort en klein doen schrijven, en de pennen, welke hiertoe gebruikt worden, zelve doen versnijden.’

De werkzaamheden van het examen laten zien dat de taalkennis en taalvaardigheid van kandidaat-onderwijzers wel degelijk goed werden getoetst. We zien dezelfde taaloefeningen die we ook in de verschillende gewestelijke en lokale schoolorden tegenkwamen: de taalkundige ontleding (het ‘aanwijzen van de rededeelen’), de vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden, en de verbetering van verkeerd geschreven zinnen. Naast de vakinhoudelijke examenonderdelen werden de kandidaten ook getoetst op kennis van onderwijsmethoden, de theorie van straffen en belonen, en de godsdienstige en zedenkundige opvoeding. Soms werd naast het examen ook een praktijktoets afgenomen, in de vorm van een proefles op een lagere school (cf. Van Essen 2006: 36).

Een beeld van hoe het onderwijzersexamen er in de praktijk aan toeling, krijgen we van een aantal examenverslagen die in de pedagogische literatuur werden gepubliceerd. Zo schreef de Rotterdamse schoolopziener W. Goede in de *Bijdragen* van 1801 een uitgebreid verslag van een door hem afgenomen onderwijzersexamen. Een van de onderdelen van het examen was het maken van een uitvoerige taalkundige ontleding:

‘Voords beschouwen wij ieder [woord] op zich zelve, lettende op derzelver verschillende soorten, veranderingen, overige hoedanigheden en gebruik; gelijk, bij voorbeeld, bij de zelfstandige naamwoorden, op de algemene en eigen namen, en op getal, geslacht en valbuiging; bij de lidwoorden, behalve het vorige, op het onderscheid in bepalend en niet bepalend; bij de bijvoeglijke naamwoorden, op hunne verbuiging, wanneer die al of niet plaats vindt, en de trappen van vergelijking; bij de voornaamwoorden, op derzelver onderscheidene soorten van persoonlijke, weêrkeerige, bezittelijke, vragende, aanwijzende en betrekkelijke, met hun gebruik’ (*Bijdragen* 1801-III: 91)

Goede schreef dit examenverslag in 1801, dus voor de publicatie van de orthografie en spraakkunst van Siegenbeek en Weiland. Hij erkent dat het ontbreken van uniforme taalnormen het taalonderwijs, en in dit geval de voorbereiding van de kandidaat-onderwijzer op het examen, bemoeilijkt, maar merkt daarbij op dat het niet zo zeer uitmaakt welke taalnormen een kandidaat volgt, als hij maar consequent is en laat zien werk te hebben gemaakt van de taalstudie:

‘Niet het stellen van vier of zes naamvallen doet iemand onkunde doorstralen, maar zoo hij in het geheel geen kennis van naamvallen draagt; niet het verschillend spellen met deze en gene klinkers, maar zoo hij geheel niet weet, wanneer hij deze, wanneer hij die gebruiken moet, en dus alles op het geval laat aankomen, en zich zelven ongelijk is.’ (*Bijdragen* 1801-III: 92).

Ter voorbereiding op het examen adviseert Goede aspirant-onderwijzers gebruik te maken van de *Aanleiding tot de kennis van het verhevene deel der Nederduitsche sprake* (1723) van L. ten Kate, de *Beknopte aanleiding tot de kennis van de Nederduitsche taal* (1776) van K. Stijl en L. van Bolhuis, de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793) van L. van Bolhuis en de *Inleiding* uit het *Nederduitsch taalkundig woordenboek* (1799) van Weiland (*Bijdragen* 1801-III: 93).

Een goede kijk op het onderwijzersexamen biedt ook de Friese schoolmeester Bruno Lieuwes van Albada (1793-1876) die in zijn memoires terugblijkt op zijn eigen examen voor de vierde rang in 1815.¹⁴ Van Albada groeide op in Leeuwarden, waar hij eerst de lagere school en tussen 1805 en 1811 de Latijnse school bezocht. Hij studeerde theologie in Groningen, maar door de onrusten van de Franse annexatie kwam er van studeren niet veel terecht. Van Albada staakte zijn studies en besloot zich toe te leggen op het onderwijzersambt.

¹⁴ *Uit de oude en nieuwe doos, herinneringen uit de school en het leven van een 80jarigen oud-hoofdonderwijzer* (1875).

Hij bereidde zich op eigen kracht voor op het examen, dat in het vroege voorjaar van 1815 te Leeuwarden gehouden werd. Over dat examen schrijft hij:

‘men onderzocht mijne vorderingen, die in ’t programma voor den 4en of laagsten rang waren voorgeschreven. ’t Lezen in gebonden en ongebonden stijl was, zei men, voldoende, – ’t loopend schrift stak niet uit, terwijl ’t kunstmatig schrijven veel te wenschen overliet, – de rekenproef kon er zoo wat door, mijn kennis van de Ned. taal was beneden het middelmatige; geen wonder: ’k Was geheel en al doorpekeld met den geest der doode talen; ik wist niet dat mijn moedertaal tot de categorie: *Wetenschappen* behoorde. Men stelde mij een stuk ter ontleding voor. Meer dan de helft der rededeelen noteerde ik in ’t Latijn, zoodat het geheele voorstel een mikmak, een amalgama was van Hollandsch en Latijn en van Latijn en Hollandsch. Men wees mij echter half medelijdend, doch met voorkomendheid te recht, wel ziende dat ik in de kennis van taalgronden geen vreemdeling was, – ’k behoefde slechts te wijzigen en alle Latijn buiten te sluiten, dan zou ik wel spoedig de Nederl. taal begrijpen, “’t was slechts de vorm, die mij ontbrak”, verklaarde men.’ (Van Albada 1875: 49)

Het zegt veel over de staat van het taalonderwijs aan het begin van de onderwijshervormingen, dat Van Albada, die als oud-student en oud-leerling van een Latijnse school zeker niet laag opgeleid was, nauwelijks kennis had van de Nederlandse grammatica; wat hij ervan af wist, ontleende hij aan het Latijn. Enkele maanden later slaagde Van Albada bij zijn tweede poging. Over dat examen schrijft hij:

‘De eerste taak van ons allen was: het schrijven van een schoonschrift, groot, middelsoort, klein en cursief, welk schrift, dat ons gedicteerd werd, wij taalkundig moesten analyseeren; van redekundig ontleden was destijds nog geen sprake (...) Nu was de Nederlandsche taal aan de beurt, waarin we mondeling geëxamineerd werden (...) Wij eerstelingen werden ondervraagd over de naamwoorden, werkwoorden en kleinere rededeelen, – de 3^e rangers over de

spelling en de 2^e meer bepaaldelijk over de Syntaxis. Hierna moesten we allen van een opgegeven woord de Synoniemen aanduiden.’ (Van Albada 1875: 50-52)

Opnieuw was het taalkundig ontleden een belangrijk onderdeel van het examen. Hoe Van Albada zich voor dit tweede examen in de kennis van de Nederlandse grammatica oefende, vermeldt hij niet, maar elders schrijft hij dat hij zich op een sollicitatie voor een onderwijzerspositie in het dorp Aalsum voorbereidde met behulp van Weilands *Nederduitse spraakkunst* (Van Albada 1875: 61). Bij het vergelijkend examen te Aalsum kreeg Van Albada ook enkele zinnen voorgelegd, waarin de leestekens verkeerd waren geplaatst: *Alle menschen in ons land hebben tien vingers aan elke hand, vijf en twintig aan handen en voeten* en *God is de oorzaak der zonde, niet rechtvaardig is zijn oordeel* (Van Albada 1875: 64); het zijn zinnen waaruit het belang van een goed gebruik van de leestekens onmiskenbaar blijkt.

De verordening op de onderwijzersexamens en de examenverslagen van Goede en Van Albada laten zien dat taalkennis en taalvaardigheid centrale onderdelen waren van het examen voor kandidaat-onderwijzers. De kandidaten moesten onder meer taalkundig ontleden, vervoegen en verbuigen, bewust verkeerd geschreven zinnen verbeteren en verschillende schrijfoefeningen maken. Omdat in principe iedere kandidaat-onderwijzer het examen moest doorlopen voordat hij een Akte van toelating kreeg om het onderwijzersambt uit te mogen oefenen, volgt daaruit dat de meeste onderwijzers wel enig bewijs van taalkennis en taalvaardigheid hadden getoond. Nogmaals: sommige schoolopzieners zullen bij het afnemen van het examen de nadruk hebben gelegd op andere vaardigheden dan de taal. Ook bestond er voor onderwijzers die al bij het ingaan van de schoolwet van 1806 in dienst waren een overgangsregeling; zij hoefden geen examen af te leggen, en konden alleen bij blijk van ‘verregaande onkunde’ uit hun betrekking ontheven worden (art. 14-15 VE). Dat had tot gevolg dat de verbetering van het onderwijzerscorps een geleidelijk proces was,

waarbij nieuwe, beter opgeleide en beter geëxamineerde onderwijzers geleidelijk de plaats innamen van de oude schoolmeesters. Maar succesvol was het beleid wel: in 1849 bezat slechts 2.4 procent van de onderwijzers geen rang; 10 procent bezat de vierde rang; 31 procent de derde rang; 37 procent de tweede rang en 0.7 procent de eerste rang (Knippenberg 1986: 66).¹⁵ Uiteraard stond de rang van de onderwijzer niet altijd in verhouding tot de kwaliteit van het onderwijs. Over schoolmeester Zwart van de school te Uitgeest schrijft schoolopziener Van Leeuwen: ‘Zwart is 47 jaar, heeft helaas! nog wel den tweeden rang, maar geene de minste bekwaamheid voor zijn vak, en bederft in dit opzigt sedert nagenoeg 25 jaren, een gemeente die ruim dertien honderd zielen telt’ (verslag van juli 1832, 89/112 NHA, cf. Boekholt 1978: 149-151). Het spreekt voor zich dat een getuigenis van kennis en vaardigheden op het examen niet hetzelfde was als (pedagogische) geschiktheid voor de alledaagse onderwijspraktijk. Desalniettemin zullen de onderwijzersexamens een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijzerscorps.

5.2.2. *Kweekscholen*

Om de kwaliteit van de onderwijzers te verbeteren was het niet alleen noodzakelijk dat zij grondig geëxamineerd werden, maar ook dat er opleidingsmogelijkheden werden gecreëerd die aspirant-onderwijzers in staat stelden zich op het examen voor te bereiden. Een voor de hand liggende oplossing was de oprichting van onderwijzersopleidingen of *kweekscholen*. In de *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs* (1796: 17-24) van de Maatschappij tot Nut van ‘t Algemeen betoogden de opstellers dat de oprichting van puur theoretische kweekscholen voor de praktijk van het onderwijs van weinig nut zou zijn; ze pleitten ervoor de gangbare praktijkopleiding aan te vullen met aparte lessen (of *normaallessen*) in pedagogiek, didactiek en vak kennis. Verschillende

¹⁵ De overige 18.9 procent bestond uit kwekelingen, huisonderwijzers en onderwijzers (en onderwijzeressen) van bewaarscholen.

lokale afdelingen van het Nut zetten deze ideeën om in concrete initiatieven: op verschillende plaatsen werden gecombineerde *leer- en kweekscholen* opgericht, waar naast het gewone lager onderwijs enkele kwekelingen werden opgeleid tot het onderwijzersvak. De kwekelingen kregen er naast theoretische lessen ook de mogelijkheid om het geleerde in de leerschool in de praktijk te brengen; theorie en praktijk van het onderwijs werden zo in een school samengebracht. De eerste leer- en kweekschool van het Nut werd in 1796 opgericht in Amsterdam, waar een zestal oudere leerlingen naast de gewone vakken van onderwijs werd onderwezen in Frans, Duits, Engels, wiskunde en boekhouden (De Vroede 1970: 124). Ook in Haarlem werd in 1796 een gecombineerde leer- en kweekschool opgericht, die na het overlijden van de eerste hoofdonderwijzer in 1801 onder leiding van P.J. Prinsen (1777-1854) kwam te staan, en die later zou uitgroeien tot de *Rijkskweekschool*. Vergelijkbare leer- en kweekscholen werden door het Nut ook opgericht in Groningen (1797), Leiden (1800), Rotterdam (1801), Den Haag (1804), Delft (1806), Utrecht (1808) en Dordrecht (1811). Een lang leven was de meeste van deze scholen niet beschoren; na de politieke en sociaaleconomische onrust van de Franse tijd was alleen de kweekschool van Prinsen in Haarlem nog in bedrijf.

Over het taalonderwijs op de leer- en kweekscholen van het Nut weten we niet veel, maar het is aannemelijk dat de boekjes van het Nut gebruikt werden, zoals de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793) van Van Bolhuis of de *Rudimenta* van Van Varik (1799/1802) of van Wertz (1805). Van Bolhuis zelf was overigens betrokken bij de oprichting van de Groningse kweekschool, wat het aannemelijk maakt dat zijn spraakkunst er in gebruik was (*Bijdragen* 1847: 633). De Nutschool in Utrecht stond onder leiding van I. Niemeijer, die in 1806 een *Nederduitsche spraakkunst voor kinderen* publiceerde, een van de eerste schoolgrammatica's die op Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* gegrond was (cf. § 8.3.1.). Weiland zelf was betrokken bij de oprichting van de Rotterdamse kweekschool; de *Inleiding* uit zijn *Nederduitsch taalkundig woordenboek* (1799) werd er gebruikt voor het

grammaticaonderwijs, dat bovendien enige tijd door Weiland zelf gegeven werd (*Bijdragen* 1803-II: 63). In diezelfde Rotterdamse kweekschool werd bij het examen in 1805 een editie van Siegenbeeks *Verhandeling over de Nederduitsche spelling* cadeau gedaan aan de beste kwekelingen (*Bijdragen* 1805-II: 70).

De Groningse leer- en kweekschool van het Nut werd in 1812 gesloten, maar na vertrek van de Fransen in 1816 heropend onder leiding van de jonge, getalenteerde onderwijzer Berend Brugsma (1797-1868) (cf. Van Essen 2006: 26-32). Brugsma was een invloedrijk pedagoog; zijn *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs* (1835) was een van de meest gelezen pedagogische handboeken van de eerste helft van de 19^e eeuw. Onder zijn leiding werden kwekelingen onderwezen in 'lezen, schrijven, rekenen, zingen, in de kennis en het regt gebruik hunner moedertaal, in de vormleer en de beginselen der aardrijkskunde en eenige andere algemeen nuttige kundigheden' (*Bijdragen* 1839: 249-250). In de *Bijdragen* van 1839 verscheen een uitgebreid verslag van het onderwijs op de Groningse kweekschool. Over het taalonderwijs schreef de auteur:

'Dit leervak omvat bij ons de spelling, de kennis van de soorten der woorden en derzelver veranderingen, en de woordvoeging; de laatste wordt vooral uit een redekundig oogpunt beschouwd, en het geheel in diervoege behandeld, dat niet alleen de vorming en de schikking der woorden, maar ook hunne beteekenis, zoo wel op zich zelve, als in derzelver verband, in het oog worden gevat. Het regt gebruik der moedertaal, als toepassing van het geleerde, wordt bevorderd door veelvuldige mondelinge en schriftelijke oefeningen, door vertellen, vragen, lezen, schriftelijke opstellen, enz.' (*Bijdragen* 1839: 253-254)

Spelling, taal- en redekundig ontleden, de vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden, de toepassing van taalkennis in allerhande spreek- en schrijfoefeningen; de taal speelde een centrale rol in het onderwijs op de Groningse kweekschool. Het taalonderwijs werd gegeven door Brugsma zelf, die een bijzondere interesse voor taalkundige kwesties aan de dag legde. In 1840

publiceerde hij de *Nederduitsche taalkunde, aanvankelijk onderwijs in het redekundig ontleden*, een vernieuwende schoolgrammatica op het gebied van de redekundige ontleding (cf. § 8.4.). Hoofdinspecteur Wijnbeek beschouwde de leer- en kweekschool van Brugsma als een modelschool, die een gunstige uitwerking had op het niveau van de Groningse schoolmeesters (Reinsma 1966: 61). Tussen 1797 en 1841 werden er 148 onderwijzers opgeleid (Van Essen 2006: 43).

Tot 1815 bemoeide de centrale overheid zich nauwelijks met de opleiding van onderwijzers. De bestaande leer- en kweekscholen waren het resultaat van de particuliere inspanningen van het Nut in samenwerking met lokale overheden en schoolopzieners. Van der Palm had in de beginjaren van de Bataafse onderwijshervormingen wel een plan geschreven voor de oprichting van enkele rijkskweekscholen, maar was zelf geen voorstander van dergelijke instellingen, die hij te weinig praktijkgericht achtte (De Vroede 1970: 134-135). Ook zijn opvolger Van den Ende meende dat het particulier initiatief voldoende opleidingsmogelijkheden bood voor aspirant-onderwijzers. Pas toen bleek dat de meeste leer- en kweekscholen van het Nut de Franse tijd niet hadden overleefd, besloot men tot oprichting van een kweekschool van overheidswege. Daarbij werd gekozen voor de reeds bestaande leer- en kweekschool van het Nut te Haarlem, waar beoogd directeur Prinsen als hoofdonderwijzer al enige jaren ervaring met de opleiding van kwekelingen had opgedaan.

Op de Haarlemse Rijkskweekschool werd onderwijs gegeven in Nederlandse taal, reken- en wiskunde, natuurkunde, geschiedenis, aardrijkskunde, bijbelse geschiedenis, schoonschrijven, tekenen, zang en onderwijs- en opvoedkunde (De Vroede 1970: 199-200). De moderne vreemde talen stonden niet op het lesprogramma; Van den Ende was van mening dat deze niet op het lager onderwijs thuishoorden en dus ook niet in het lesprogramma voor aankomende onderwijzers hoefden te worden opgenomen (De Vroede 1970: 202). Volgens hoofdinspecteur Wijnbeek werd door Prinsen ‘grondig onderrigt in de Nederduitsche taal en stijl’ gegeven (Reinsma 1966: 72). Daarbij

werd aanvankelijk gebruik gemaakt van de boekjes van het Nut en van Ansljins *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814). In 1837 publiceerde Prinsen zelf een schoolgrammatica getiteld *Beginnend onderwijs in de Nederduitsche taal*, gevolgd in 1844 door een redekundig werk getiteld *Beginselen van de voorstellenleer der Nederduitsche taal voor aankomende onderwijzers*.

De Rijkskweekschool was net als de kweekscholen van het Nut een gecombineerde leer- en kweekschool, waar kwekelingen zowel in de theorie als in de praktijk van het onderwijs werden opgeleid. In de ochtend- en avonduren werden zij onderwezen in de vakken van onderwijs en de pedagogiek; gedurende de dag gaven ze zelf les op de leerschool of op een van de stadsscholen van Haarlem. Over de resultaten van de kweekschool was men over het algemeen tevreden. Hoofdinspecteur Wijnbeek roemt met regelmaat het werk van Prinsen, wiens ‘heilzame invloed’ hij met name in Utrecht en Noord-Holland ‘vrij algemeen bespeurde’ (Reinsma 1966: 194). In vacatures voor openstaande onderwijzersposities werd met regelmaat specifiek om kwekelingen van de rijkskweekschool gevraagd (Reinsma 1966: 187).

Naast de kweekscholen van Groningen en Haarlem werden ook op sommige armenscholen kwekelingen opgeleid. De armenscholen waren vaak grote stadsscholen met enkele honderden leerlingen, zodat de hoofdmeester de hulp van ondermeesters en kwekelingen goed kon gebruiken. Op de Rotterdamse armenschool van hoofdmeester J. van Driel, waar tot wel negenhonderd leerlingen naar school gingen, werd in de avonduren onderwijs gegeven aan enkele kwekelingen die overdag in de school hielpen (*Bijdragen* 1811: 325). De kwekelingen werden onderwezen in de Nederduitse taal, wiskunde, natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, zedekunde en pedagogiek. In paragraaf 5.1. hebben we al gezien dat op de school van Van Driel uitgebreid aandacht werd besteed aan de Nederlandse grammatica. Bovendien behoorde Van Driel tot de pioniers op het gebied van het redekundig ontleden (cf. § 8.4.). Ook op de armenscholen van Den Haag, Leiden en Amsterdam werden kwekelingen opgeleid (Reinsma

1966: 62-64). Op de stadsschool in Maastricht werden wekelijks normaalcursussen georganiseerd voor Limburgse onderwijzers. Die stonden onder leiding van hoofdmeester J. Laukens, auteur van onder meer de *Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst* (1818) (Brepoels 1976: 182-187).

De kweekscholen speelden een belangrijke rol in de verbetering van de kwaliteit van het onderwijzerscorps en in de verspreiding van nieuwe onderwijsopvattingen en methoden. Ze droegen in belangrijke mate bij aan de professionalisering van het onderwijzersvak (Van Essen 2006: 38). Verslagen en lesprogramma's laten bovendien zien dat op de kweekscholen ruimschoots aandacht werd besteed aan de Nederlandse taal. Daar stond tegenover dat de capaciteit beperkt was; slechts een klein percentage van alle onderwijzers genoot aan een van de kweekscholen een opleiding (De Vroede 1970: 130-131). Vandaar ook dat er door schoolopzieners en lokale besturen nog andere initiatieven werden genomen om de kennis en kunde van onderwijzers te verbeteren, met name door het oprichten van *onderwijzersgezelschappen*.

5.2.3. *Onderwijzersgezelschappen*

De kweekscholen boden onvoldoende capaciteit om alle aspirant-onderwijzers op te leiden. Vandaar dat ervaren onderwijzers en schoolopzieners al vroeg in de 19^e eeuw op individueel niveau initiatieven namen om ambitieuze onderwijzers op het examen voor te bereiden. De Groningse schoolopziener Wester nodigde jonge en onervaren onderwijzers bij hem thuis uit om lessen in de pedagogiek of vakdidactiek te volgen:

'Zaturdags voormiddags geef ik mondeling les aan 5 a 6 jonge kweekelingen, in en om de Pekel-A wonende & die zelven reeds onderwijs geven, het zij als ondermeesters, het zij als bijschoolhouders, t.w. in de beginselen van Taal-Geschied-Aardrijks- en Natuurkunde, in den Godsdienst ende Zedenkunde, verhaalkunde enz. en ook tevens in de kunst van onderwijzen.' (verslag van juni 1801, 888/15 GA)

Uit dergelijke particuliere bijeenkomsten ontstonden in het begin van de 19^e eeuw de *onderwijzersgezelschappen*, waarin onderwijzers elkaar onderwezen en zich oefenden in de theorie en praktijk van het onderwijs. Tot oprichting van dergelijke gezelschappen werd in de *Bijdragen* van 1801 opgeroepen (*Bijdragen* 1801-II: 97-102). Een van de eersten die daaraan gehoor gaf was de eerder genoemde Rotterdamse schoolopziener Goede, die daarvan uitgebreid verslag deed in de *Bijdragen* van 1803. Nadat hij in 1801 tot schoolopziener was benoemd, en met de examinering van kandidaat-onderwijzers belast werd, kreeg hij naar eigen zeggen

‘aanzoek van deze en gene Onderwijzers der Jeugd, om hen het noodig onderrigt in de gronden der Nederduitsche taal te willen toedienen; en ik kon zulks des te minder afslaan, naardien ik, eenigen tijd te voren, hoe wel vruchteloos, mij tot het geven van lessen daar in, openlijk aangeboden had in de *Rotterdamsche Courant*’ (*Bijdragen* 1803-IX: 43)

Al spoedig kwam hij tot de conclusie dat enkele lessen niet voldoende waren, en samen met de betrokken onderwijzers richtte hij het *Oefenend collegis voor onderwijzers der jeugd* op, waarin naast het taalonderwijs ook andere schoolvakken en onderwijskunde behandeld werden. Voor het taalonderwijs maakte Goede gebruik van de *Inleiding* uit Weilands *Nederduitsch taalkundig woordenboek* (1799), omdat hij het waarschijnlijk achtte

‘dat de spelling, door dezen verdienstelijken Schrijver voorgesteld, wat de hoofdzaken betreft, door het Gouvernement zal worden bekrachtigd; [en] om dat ik, onder al de werken, die ik hier als leiddraad zou kunnen gebruiken, geen eenig ken, dat de taalgronden zoo wijsgerig, zoo duidelijk en zoo volledig ontwikkelt, en dat zoo geschikt is, om het *nadenken* op te wekken en het *denkvermogen* op te scherpen.’ (*Bijdragen* 1803-IX: 47)

Op de bijeenkomsten van het gezelschap werden hoofdstukken uit Weiland besproken aan de hand van vragen die door de leden zelf werden gesteld. Opstellen die door de leden waren geschreven, werden door anderen op taal en stijl beoordeeld. Ook werden zinnen taalkundig ontleed, werden werk- en naamwoorden vervoegd en verbogen, en werden verkeerd geschreven zinnen verbeterd. Daarnaast gaf Goede onderwijs in de 'redeneerkunde', wat hoofdzakelijk bestond uit propositiologica (*Bijdragen* 1803-IX: 43-58). Ook op andere plaatsen werden in deze tijd de eerste onderwijzersgezelschappen opgericht. In Heerenveen richtte schoolopziener M. Adriani in 1803 een *Gezelschap van taalkunde en onderwijs* op, waarin door de leden geschreven opstellen van taal- en stijlfouten werden gezuiverd, en men zich onderling oefende 'in de kennis der taal, door 't voorlezen en beredeneeren van stukken uit taalkundige werken' (*Bijdragen* 1803-XI: 76-77). In het eveneens in 1803 opgerichte onderwijzersgezelschap van Stavoren werd de taalkunde behandeld aan de hand van Westers *Bevatlyk onderwys in de spel- en taalkunde* (1797) (*Bijdragen* 1804-IX: 42).

Net als bij de kweekscholen hield de centrale overheid zich aanvankelijk op afstand. Het initiatief voor de oprichting van onderwijzersgezelschappen ging meestal uit van de schoolopziener, van meer ervaren onderwijzers of van het lokale bestuur. Maar net als bij de kweekscholen van het Nut bleek de Franse tijd een moeilijke periode; onzekerheid over de toekomst van het onderwijs en een gebrek aan financiële middelen hadden tot gevolg dat veel onderwijzersgezelschappen weer werden opgeheven (Boekholt 1978: 117-118). Omdat de positieve invloed van de gezelschappen op de kwaliteit van onderwijzers wel was gebleken, werd de heroprichting van onderwijzersgezelschappen vanaf 1815 door de centrale overheid gestimuleerd, onder meer door toekenning van een kleine financiële toelage, die kon worden gebruikt voor de organisatie van bijeenkomsten of de aanschaf van pedagogische literatuur (Boekholt 1978: 142). Dat beleid was succesvol; na 1815 werden op

steeds meer plaatsen onderwijzersgezelschappen (her)opgericht. De meeste gezelschappen kwamen een- of tweemaal per maand bij elkaar, vaak onder leiding van de schoolopziener of een meer ervaren onderwijzer. Naast de oefening in de vakken van onderwijs werd in de meeste gezelschappen het onderwijstijdschrift de *Bijdragen* of andere pedagogische literatuur besproken. Sommige gezelschappen richtten eigen bibliotheken op, waar onderwijzers schoolboeken of vakliteratuur konden lenen. Soms bezochten de leden van een gezelschap elkaars scholen, om ook de praktijk van het onderwijs te kunnen beoordelen; in andere gezelschappen stemden de leden hun lesprogramma's op elkaar af (*Bijdragen* 1813-IV: 25-45).

In de *Bijdragen* werden met regelmaat verslagen en reglementen van onderwijzersgezelschappen gepubliceerd. Daaruit kunnen we de algemene werkzaamheden van de gezelschappen afleiden, maar in het bijzonder ook die ten aanzien van het taalonderwijs. Zo doet de Friese schoolopziener Visser in de *Bijdragen* van 1806 verslag van een bijeenkomst van het onderwijzersgezelschap van Hindeloopen:

“Ten aanzien van de Nederduitsche Taal bestaan de oefeningen in het volgende:

1°. geeft hun mijn nabuur Ferf, die tot dus ver dit vak op zich heeft genomen, eenige regelen op uit de *Geschiedenis van Jozef*, door Hulshof, waar van door hen eene schriftelijke analijse [ontleding] geleverd wordt. Dewijl echter dit Gezelschap zoo wel dient voor hen, welke zich, bij gebrek van doelmatiger inrigtingen, oefenen willen, om zich voor den post van Schoolonderwijzer te bekwamen, als voor hen, welke reeds dadelijk dien post bekleeden, is de oefening hierin in drie klassen verdeeld. Die tot de *eerste* behooren, geven alleen op de soorten der woorden. De *tweede* klasse wijst tevens aan de geslachten der zelfstandige en bijvoegelijke woorden, en de wijzen en vormen der werkwoorden. De *derde* eindelijk geeft alle verdere bijzonderheden ten aanzien van het getal, de naamval, den tijd en de persoon op.

2°. Wordt in elk onderdeel van dit Gezelschap, bij elke Vergadering, gelezen en behandeld een gedeelte van het *Uittreksel uit de Verhandeling van den Heer Siegenbeek*. [*Kort begrip van de Verhandeling over de Nederduitsche spelling* (1805)]

3°. Tot eene praktische oefening in het aanwenden dier regelen, wordt thans telkens een of meer volzinnen, opgegeven, ten einde die naar de regelen der spelling van den Heer Siegenbeek te veranderen, en zoo veranderd, in te leveren.’

(*Bijdragen* 1806-VII: 97-98)

In het onderwijzersgezelschap van Zutphen werd maandelijks een gedeelte uit Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* behandeld, waarover door een meer ervaren onderwijzer vragen werden gesteld, die door de overige leden van het gezelschap voor de volgende bijeenkomst schriftelijk beantwoord dienden te worden (*Bijdragen* 1806-X: 102-103). In het gezelschap van Tietjerksteradeel werd de taalkunde behandeld aan de hand van Siegenbeek's *Kort begrip der Verhandeling over de Nederduitsche spelling* (1805) en Weiland's *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen* (1806) (*Bijdragen* 1807-V: 70). In het onderwijzersgezelschap van Eindhoven, met de zinspreuk *Gewijd der Jeugd, voor Taal en Deugd*, moesten de leden voor iedere bijeenkomst een opstel schrijven, dat door de meer ervaren leden van spel- en taalfouten werd gezuiverd; ook oefende men zich ‘in de regte kennis der Nederd. Taal, door het voorlezen en beredeneren van stukken uit de verhandeling van den Heer Weiland’ (*Bijdragen* 1808-I: 108). In de gezelschappen die onder leiding stonden van de Friese schoolopziener Martens hield men zich bezig met de ‘vervoeging, verbuiging, kennis der Taaldeelen’ en het schrijven van eigen opstellen, ‘wordende dezelve met naauwkeurigheid van de taalkundige zijde beoordeeld, en gestrengelijk van fouten gezuiverd, onder voorlichting van de werken van Siegenbeek en Weiland’ (*Bijdragen* 1808-X: 86). In het onderwijzersgezelschap van Purmerend werden eveneens door de leden

gemaakte opstellen spel- en taalkundig verbeterd; voor iedere fout moest een boete van een halve cent worden betaald (*Bijdragen* 1821: 1098). In een gezamenlijke vergadering van negen onderwijzersgezelschappen uit Groningen werd een betoog gehouden over ‘het verkeerd gebruik, dat er dikwijls gemaakt wordt van den vierden in plaats van den eersten naamval bij mannelijke zelfstandige naamwoorden, en eene opgave van eenige hulpmiddelen om deze taalkundige fout te vermijden.’ (*Bijdragen* 1820: 310). In het onderwijzersgezelschap van Oostburg in Zeeland werd besloten de behandeling van de spraakkunst achterwege te laten, omdat dat ‘veelal op het uitschrijven van Weiland uitliep’, en daarentegen ‘alleen door het verbeteren van broddelschriften of eigene schriftelijke opstellen over bepaalde onderwerpen, brieven, enz. de taal te beoefenen.’ (*Bijdragen* 1823: 46). Het onderwijzersgezelschap te Zwolle richtte zich uitsluitend op de beoefening van de taal onder de zinspreuk *Het beoefenen onzer moederspraak, beschaaft het verstand, verfijnt den smaak* (*Bijdragen* 1824: 323).

De verslagen in de *Bijdragen* laten zien dat de taal ook in de bijeenkomsten van de onderwijzersgezelschappen tot de centrale onderdelen behoorde. Naast het lezen en bespreken van de taalkundige werken van Siegenbeek en Weiland komen we bekende oefeningen tegen: ontleden, verbeteren, vervoegen en verbuigen. Ook schrijfoefeningen en het maken van eigen opstellen kwamen veelvuldig voor. Vanaf de jaren twintig van de 19^e eeuw werd in de gezelschappen ook werk gemaakt van de redekundige ontleding (cf. § 8.4.). Al met al speelden de onderwijzersgezelschappen een belangrijke rol in de verspreiding van taalkennis en taalvaardigheid onder onderwijzers. Niet in de laatste plaats omdat het bereik van de gezelschappen groot was. Boekholt (1978: 145) schat dat twee derde van alle onderwijzers in Gelderland in de gezelschappen enige vorm van bijscholing genoot; volgens Verhoeven (1994: 124) was dat in Brabant drie kwart. De Friese schoolopziener Visser merkt op dat in 1814 slechts 8 van de 94 onderwijzers in zijn district ‘wegens ouderdom of ongeschiktheid’ geen lid waren van een van de gezelschappen (*Bijdragen* 1814-V:

12). Op sommige plaatsen werden onderwijzers door de schoolopzieners met enige dwang tot het lidmaatschap van een gezelschap gemaand, op straffe van korting op hun inkomen (*Bijdragen* 1810-II: 34, Verhoeven 1994: 123-124). In 1850 meldde Hoofdinspecteur Wijnbeek dat van de 5772 onderwijzers in het hele land er 3151 (54.4%) lid waren van een van de 238 onderwijzersgezelschappen (*Bijdragen* 1850: 468, 510).

5.3. *School- en leesboeken*

Een belangrijke voorwaarde voor goed taalonderwijs was de beschikbaarheid van goede schoolboeken. Dat gold niet alleen voor schoolboeken die specifiek voor het taalonderwijs bedoeld waren (spraakkunsten, oefenboekjes, etc.), maar ook voor school- en leesboekjes die voor andere vakken en het lesonderwijs werden gebruikt. De passieve blootstelling aan taalgebruik in het lezen werd als een belangrijk middel in de ontwikkeling van taalkennis en taalvaardigheid beschouwd (cf. § 8.2.1.), en populaire leesboekjes werden ook gebruikt voor allerhande schrijf- en taal oefeningen, zoals het taal- en redekundig ontleden. Daarvoor was het uiteraard wel van belang dat in de school- en leesboekjes een goede taal en spelling werden nagevolgd. In deze paragraaf bespreek ik het beleid en enkele algemene ontwikkelingen op het gebied van school- en leesboeken in de eerste helft van de 19^e eeuw. In hoofdstuk 8 kijk ik meer specifiek naar de schoolboeken voor het grammaticaonderwijs; in hoofdstukken 10 en 11 wordt het taalgebruik in de populairste schoolboeken in kaart gebracht.

5.3.1. *Oude schoolboeken*

De ontwikkeling van het kinderboek hangt nauw samen met de ontwikkeling van het onderwijs (Bekkering et al. 1989). Tussen kinderboek in algemene zin en schoolboek in strikte zin bestaat dan ook geen duidelijke scheiding. In de middeleeuwen, toen het onderwijs nog was voorbehouden aan de kinderen van een kleine elite, was het aanbod van kinderliteratuur beperkt. Pas toen met de

Reformatie en het Humanisme de groei van het onderwijs op gang kwam, verschenen de eerste school- en kinderboekjes, die toen nog een overwegend godsdienstig, maar soms ook historisch of zedelijk karakter hadden. In de loop van de 17^e en 18^e eeuw groeide het onderwijs en diens gevolg ook het leespubliek en het boekenaanbod, maar inhoudelijk was er vooral sprake van continuïteit. Schoolboeken werden gekenmerkt door een traditioneel, godsdienstig karakter en een lange omlooptijd: veel boekjes die in de tweede helft van de 18^e eeuw in het onderwijs gebruikt werden, stamden oorspronkelijk uit de 17^e of zelfs de 16^e eeuw (Buijnsters 1989: 169-170).

Dat beeld wordt bevestigd als we kijken naar de populaire school- en leesboekjes uit de tweede helft van de 18^e eeuw. In zijn verhandeling voor het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen geeft Kornelis van der Palm (1782: 290-291) een overzicht van ‘de voornaemste boeken in onze Nederlandsche scholen in gebruik’:

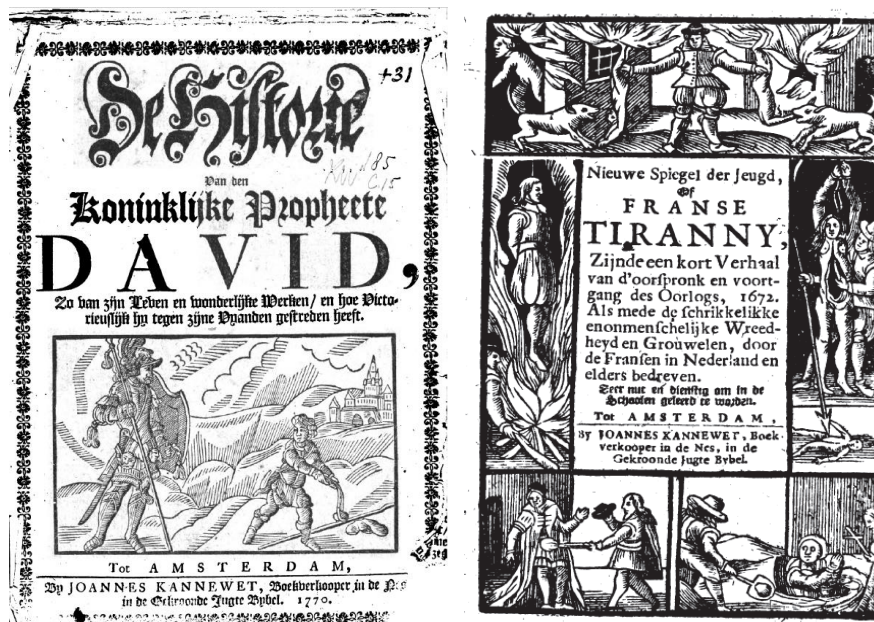
1. ‘het A B Boek’
2. ‘den Heidelbergschen Catechismus’
3. ‘de Spreuken Salomons in klein formaet’
4. ‘een Evangelium, zynde de geschiedenis van het leven des Heilands’
5. ‘verscheidene bybelsche Historien (...), als daer is van Jozef, David, Jonas en anderen’
6. ‘Een Schrifuurlyk Schoolboek, bestaende in een aental Schrifuurplaatsen, in eene orde naer de letteren van ons A, B (...) gedrukt’
7. ‘een geslachtboekje, behelzende de geslachten van Adam tot op den Heere Christus door P. Bakker’
8. ‘eenige brieven in een boek, genaemd de Zendbrief’
9. ‘twee of drie spellenboeken’

Het gebruik van deze en een aantal andere boekjes wordt bevestigd door De Booy (1977: 268-273, 1980: 45), die aan de hand van boekenlijsten, kwitanties van schoolmeesters en rekeningen van parochiescholen een veertigtal boekjes

identificeert die in de 17^e en 18^e eeuw op de scholen werden gebruikt. De *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800* (1997) van Buijnsters & Buijnsters-Smets bevestigt dat van al deze werkjes nog in de tweede helft van de 18^e eeuw verschillende herdrukken verschenen.

De *Abc-boeken* waren de eerste en meest eenvoudige schoolboekjes, die werden gebruikt voor het leren van het alfabet en de eerste spel- en leesoefeningen. Naast de letters van het alfabet bevatten ze verschillende godsdienstige teksten als gebeden, psalmen, de tien geboden, etc. (Ter Linden et al. 1997). Van het *Evangelie* en de *Catechismus* waren al vanaf de 16^e eeuw verschillende versies in omloop, naast allerhande daaraan ontleende uittreksels en korte vragenboekjes (Van Toorn & Spies 1989: 143-166). De *Historie van de koninklyke profeet David* was een boekje met direct aan de Bijbel ontleende verhalen over de bijbelse koning David. De eerste druk verscheen vermoedelijk al halverwege de 16^e eeuw (Resoort 1989: 87). Het was volgens Buijnsters & Buijnsters-Smets (1997: 205-207) ‘verreweg het populairste volksboek’ van de 17^e en 18^e eeuw; alleen al in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen maar liefst 28 uitgaven. De *Spreuken des allernyusten koning Salomons* was een voor het onderwijs bewerkte uitgave van het bijbelboek *Spreuken*. Ook hiervan verscheen de eerste druk vermoedelijk al in de 16^e eeuw; in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen maar liefst 31 edities (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 210-212). Het *Schoolboek, behelzende de namen der geslachten van Adam tot Christus* van de Medemblikse schoolmeester P. Bakker was een boekje met de belangrijkste namen en stambomen uit de Bijbel. De eerste druk verscheen in 1713; in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen 18 uitgaven (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 128-129). Het *Schriftuurlyk school-boek* van J. Maas was een boekje met op alfabetische volgorde geplaatste spreuken en fragmenten uit de Bijbel. De eerste druk verscheen ca. 1730; in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen 16 edities (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 143-144). De *Gemeene zend-brieven* was een boekje met brieven om te lezen of na te schrijven. Al vanaf de 16^e eeuw

waren er verschillende versies in omloop, maar in de 18^e eeuw was met name de versie van de Zwolse schoolmeester Berend Hakvoord, die in 1696 voor het eerst verscheen en waarvan in de tweede helft van de 18^e eeuw 27 uitgaven verschenen, populair (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 39-41). Een laatste boekje dat hier genoemd moet worden, is de *Nieuwe spiegel der jeugd of Franse tyranny*, een boekje over de verschrikkingen van de Franse oorlogen aan het einde van de 17^e eeuw. De eerste druk verscheen in 1674; in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen nog zeker 7 herdrukken (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 179-180).



Afbeelding 5.1. Boekjes als de *Historie van David* en de *Franse Tiranny* behoorden eeuwenlang tot de populairste schoolboekjes.

De ‘spellenboeken’ die Van der Palm noemt, verwijzen naar een aantal boekjes die werden gebruikt voor het spel- en leesonderwijs. Het eerste is het *Opregt ondernems van de letter-konst* van C.D. van Niervaart, dat vermoedelijk al in 1602 verscheen (De Booy 1977: 275); in de eerste helft van de 18^e eeuw verschenen nog 5 herdrukken. In 1702 publiceerde de reeds genoemde Zwolse onderwijzer

Hakvoord een boekje met gelijke titel; hiervan verschenen in de tweede helft van de 18^e eeuw 10 uitgaven (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 28). Omstreeks 1640 publiceerde de Leeuwardense schoolmeester Carel de Gelliers de *Trap der jeugd*,¹⁶ waarvan in de tweede helft van de 18^e eeuw nog 16 edities verschenen (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 42-44); in 1725 verscheen een bewerkte editie van 'liefhebber van de spelkonst' D. Nyland, waarvan in ieder geval in 1800 nog een herdruk verscheen. Tot slot publiceerde de Gelderse schoolmeester Bastiaan Cramer in 1769 de *Geldersche trap der jeugd*, waarvan tot 1798 15 herdrukken verschenen (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 44-45). De *Letterkonsten* en *Trappen der jeugd* waren boekjes waarin de letters van het alfabet, losse lettergrepen, lange rijen woorden en korte tekstfragmenten tot spel- en leesoefeningen dienden. In sommige uitgaven werd ook aandacht besteed aan de spelling en grammatica. In hoofdstuk 8 wordt uitgebreid bij de inhoud van deze boekjes stilgestaan.

De hier genoemde boekjes werden gedurende decennia of zelfs eeuwen op de Nederlandse scholen gebruikt. Daar kwam pas verandering in toen onder invloed van nieuwe pedagogische opvattingen nieuwe eisen werden gesteld aan de school- en kinderliteratuur. In de verlichtingspedagogiek stond niet langer de godsdienstige vorming, maar de ontwikkeling van de verstandelijke en zedelijke vermogens van het kind centraal. Vanuit dat oogpunt werden de bestaande boekjes bekritiseerd. Kornelis van der Palm schrijft:

'Verstandige Meesters hebben reeds voor lange zich beklagt over de boeken, welke doorgaens in de Nederlandsche Schoolen gebezigd worden. Het is voorzeker uit een goed en godvruchtig oogmerk herkomstig, dat men haest geene andre boeken dan die een gedeelte der Heilige Schrift behelzen, gebruikt. Men bedriegt zich wanneer men denkt dat dit eenen merkelyken invloed op het

¹⁶ De term *trap* verwijst hier naar het opklimmende karakter van het werk; ieder volgend hoofdstuk (*trap*) kende een hogere moeilijkheidsgraad dan het voorgaande.

gedrag en de zeden der jeugd zal hebben. De kinders verstaen weinig of niets van het geen zy lezen (...) Nog mag men 'er byvoegen, dat sommigen van dien te stug van styl en voor het kinderlyk begrip geheel onvatbaer zyn. Dan het geen ik voonamelyk wil opgemerkt hebben is; dat dezelve vol zyn met spel- en taelgebreken, dewelke in de teedere verstanden zoo vast hechten dat zy, ouder geworden zynde, niet dan zeer bezwaerlyk 'er zich van kunnen ontdoen.' (Van der Palm 1782: 288-289)

De bestaande schoolboekjes waren volgens Van der Palm wat betreft taal, stijl en inhoud niet geschikt voor kinderen. Dat had onder meer tot gevolg dat kinderen, als ze al leerden lezen, niet veel begrepen van wat zij lazen. Dat taal en stijl van veel boekjes voor kinderen niet geschikt waren, is niet verwonderlijk. De meeste schoolboekjes die in de 18^e eeuw in gebruik waren, getuigden van het godsdienstige karakter van het onderwijs; de tekst was vaak direct aan de Statenbijbel ontleend, die bepaald niet om zijn eenvoudige of kindvriendelijke taalgebruik bekend stond. Daar kwam nog bij dat het taalgebruik van boekjes die oorspronkelijk in de 16^e of de 17^e eeuw waren verschenen, in de 18^e eeuw verouderd was. In een uitgave van de *Historie van David* uit 1770 vinden we onder meer *doe* voor *toen*, *ende* voor *en* en de dubbele negatie *en...niet*; vormen die reeds in de 17^e eeuw als verouderd werden beschouwd (cf. Van der Wal & Van Bree 2014: 217-218). Over de inhoud van de *Historie van David* schreef de Vlaamse folklorist Emile van Heurck (1871-1931):

'Men staat perplex in een boek voor de schoolgaande jeugd bestemd de meest losbandige tooneelen aan te treffen. Niets van het ongebonden leven van Koning David en van zijn zoon Amnon wordt verzwegen; men vergat zelfs de honderd voorhuiden niet, die Saul van David eischte, alvorens hij hem zijn dochter Michel ten huwelijk schonk. Men beschrijft er het overspel in van den koning met Bethsabee, de vrouw van Urias, en, zonder ook maar een détail te

verzwijgen, de verkrachting van de mooie Thamar door haar broeder Amnon.’
(geciteerd in Resoort 1989: 87)

Vergelijkbare taferelen over de verschrikkingen van de Franse oorlogen worden geschetst in de *Franse tyranny*, een boekje vol moord, doodslag en politiek intrige aan het einde van de 17^e eeuw. Bepaald geen lesstof voor jonge kinderen. Maar ook de boekjes die niet vol historische of bijbelse verschrikkingen stonden, waren wat betreft de inhoud voor kinderen weinig plezierig. Boekjes als het *Schoolboek der geslachten*, de *Letter-konst* en de *Trap der jeugd* bestonden uit niets anders dan lange rijen namen en woorden. Al met al is het niet verwonderlijk dat de onderwijshervormers van de late 18^e eeuw de oude boekjes afkeurden en de publicatie van nieuwe, geschiktere boekjes tot een van de speerpunten van de onderwijshervorming maakten (cf. Wester 1799[1795]: 4, 15).

5.3.2. *Nieuwe schoolboekjes in de 18^e eeuw*

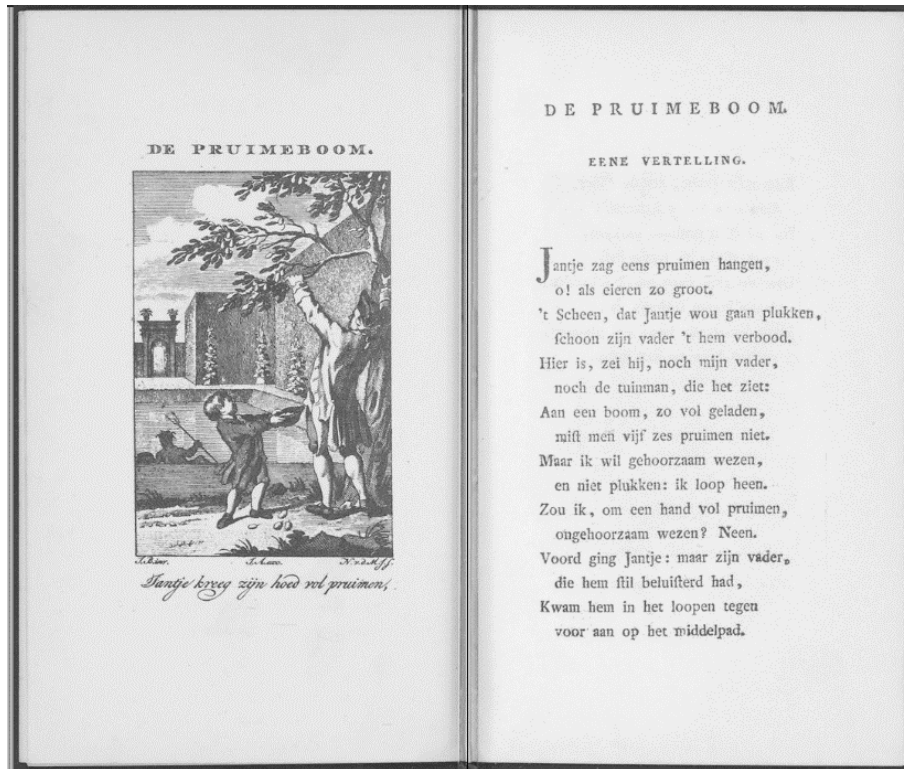
Hoe moest het nieuwe schoolboek eruit zien? In de eerste plaats moest het wat betreft taal, stijl en inhoud voor kinderen geschikt zijn. Het moest vrij zijn van spel- en taalfouten, en bij voorkeur een uniforme, algemene spelling volgen. Het moest wat betreft taalgebruik en stijl aansluiten bij het niveau van de leerling: kort en eenvoudig, dus zonder moeilijke woorden of lange zinnen, voor de jongste leerlingen, meer complex en gestileerd voor gevorderde leerlingen. De inhoud moest kindvriendelijk, begrijpelijk en plezierig zijn, aansluiten bij het alledaagse leven en de belevingswereld van het kind, en een leerzame of zedelijke strekking hebben. Een van de eersten die deze idealen in de praktijk bracht, was de Goudse dichter Hieronymus van Alphen (1746-1803). In 1778 publiceerde hij de *Proeve van kleine gedichten voor kinderen*, dat als beginpunt van het moderne kinderboek wordt beschouwd (Buijnsters 1989: 170). De *Proeve* bestond uit enkele tientallen korte gedichtjes over thema's die uit het dagelijks leven van het kind gegrepen waren, zoals het gezinsleven, de school, de natuur, etc. Daarnaast hadden de

meeste gedichtjes een zedelijke strekking: ze hadden betrekking op goed gedrag, ijver, gehoorzaamheid en andere deugden. Ter illustratie kan het gedichtje *Het vrolijk leeren* dienen:

*‘Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen,
En waarom zou mij dan het leeren verveelen?
Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak.
Mijn hoepel, mijn priktol verruil ik voor boeken;
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken;
’t Is wijsheid, ’t zijn deugden, naar welken ik haak.’*

De *Proeve* werd vrijwel direct een groot succes; al in het jaar van publicatie verschenen verschillende heruitgaven. In latere uitgaven werden de gedichtjes voorzien van fraaie afbeeldingen. De populariteit van het werk hield stand tot ver in de 19^e eeuw. Er verschenen enkele tientallen herdrukken.¹⁷

¹⁷ Buijnsters & Buijnsters-Smets (1997: 221-223) noteren 15 officiële drukken in de tweede helft van de 18^e eeuw; Huiskamp (2000: 38-39) noteert 20 uitgaven tussen 1800 en 1840. Er verschenen echter ook talloze ongeautoriseerde roofdrukken (Buijnsters 1989: 195).



Afbeelding 5.2. De bekende kindergedichtjes van H. van Alphen werden tot ver in de 20^e eeuw herdrukt.

Naast Van Alphen was ook de Groningse onderwijzer en pedagoog Hendrik Wester (1752-1821) een van de voorlopers op het gebied van het nieuwe school- en kinderboek. Vanaf de jaren tachtig van de 18^e eeuw publiceerde Wester tientallen school- en leesboekjes voor uiteenlopende vakken.¹⁸ Van de *Merkwaardigste bijbelgeschiedenissen in vragen en antwoorden* (1787) verscheen nog in 1873 een 49^e druk; van de *Korte en nuttige leeslesjes naar de vatbaarheid en den smaak van kleine kinderen* (1796) verschenen tot 1875 36 uitgaven; het *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland* (1801) was een van de populairste schoolboekjes

¹⁸ Zie voor een volledige bibliografie Van Swinderen & Adriani 1821: 60-63 en Huiskamp 2000: 462-471.

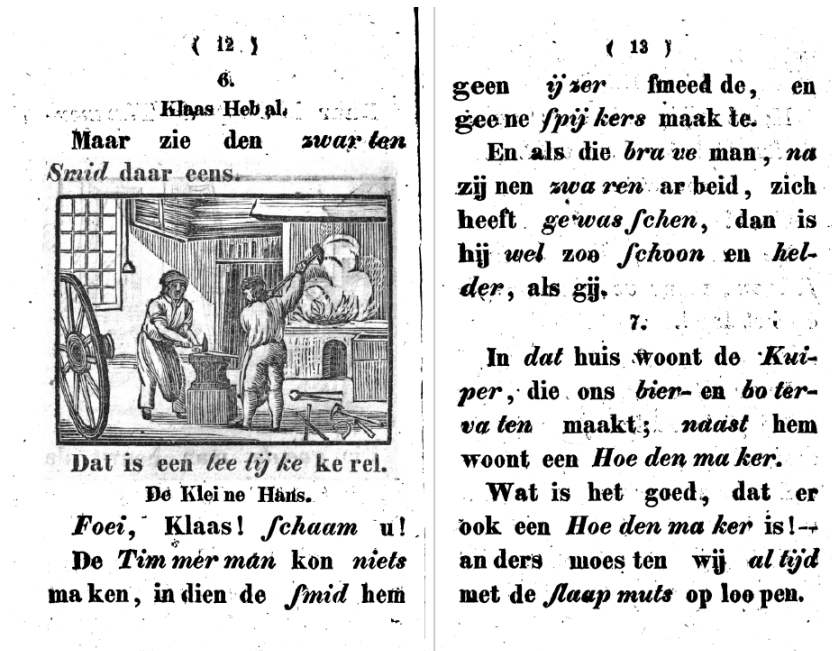
voor het onderwijs in de Nederlandse geschiedenis; in 1850 verscheen een 12^e druk. Het waren stuk voor stuk boekjes die van de nieuwe onderwijsopvattingen getuigden. Het taalgebruik was eenvoudig, de stijl kinderlijk en de inhoud passend bij het begripsniveau van jonge kinderen. Ook op het gebied van de taal was Wester actief. In 1797 publiceerde hij het *Bevatlyk ondernys in de Nederduitsche spel- en taalkunde*, waarvan in 1814 een 8^e druk verscheen (cf. § 8.1.2.). De hier genoemde boekjes zijn slechts enkele voorbeelden uit de productie van een van de meest succesvolle schoolboekenauteurs van de late 18^e en vroege 19^e eeuw. Als schoolopziener in Groningen speelde Wester bovendien een belangrijke rol in de verspreiding van nieuwe schoolboekjes op de lagere scholen.

Van groot belang voor de verspreiding van nieuwe, geschikte schoolboekjes waren de leden en werkzaamheden van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Nutsoprichter Jan Nieuwenhuijzen (1724-1806) beschouwde de publicatie en verspreiding van geschikte schoolboeken als een van de belangrijkste voorwaarden voor de verspreiding van kennis en goede zeden in het algemeen, en voor de verbetering van het onderwijs in het bijzonder (Mijnhardt & Wichers 1984: 7). Zijn zoon Martinus Nieuwenhuijzen (1759-1793) was een van de eersten die deze taak ter harte nam. Hij schreef een aantal uiterst succesvolle schoolboekjes, die tot ver in de 19^e eeuw herdrukt werden. Zo was hij onder meer verantwoordelijk voor de publicatie van een nieuwe *Trap der jeugd* (1791 – 11^e druk 1827), de *Leeslesjes behoorende bij de verhandeling over het kunstmatig lezen* (1787 – 7^e druk 1810), en de *Levensschetsen van vaderlandsche mannen en vrouwen* (1788 – 12^e druk) (Mijnhardt & Wichers 1984: 15). Ook indirect was het Nut verantwoordelijk voor de publicatie van heel wat succesvolle schoolboeken. Met regelmaat schreef het bestuur prijsvragen uit voor schoolboeken voor specifieke vakken. Daaruit voort kwamen onder meer *De geschiedenis van Jozef* (1796 – 19^e druk 1862) van Willem van Oosterwijk Hulshoff, het *Natuurkundig schoolboek* (1800 – 5^e druk 1828) van J. Buis, het *Zedekundig schoolboek* (1799 – 4^e druk 1819) van A.M. Moens; de *Bijbelsche geschiedenis* (1803 – 6^e druk 1823) van B. Verweij en

vele anderen.¹⁹ Ook in de publicatie van schoolboeken voor het taalonderwijs speelde het Nut een belangrijke rol: de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793) van L. van Bolhuis, de *Rudimenta* (1799) van Van Varik en latere edities van Wertz en Anslin, de *Syntaxis* (1810) en de *Grammatica* (1814) van Siegenbeek, waren alle uitgaven van het Nut (cf. § 8.1.2., 8.3.1.).

Tot slot dient het werk van de Friese schoolmeester en pedagoog Johannes Hendricus Nieuwold (1737-1812) genoemd te worden. Nieuwold was een van de pioniers van het nieuwe onderwijs. Hij schreef talloze verhandelingen waarin hij de Duitse verlichtingspedagogiek voor een Nederlands publiek toegankelijk maakte (cf. Visser 1822). Na de Bataafse Revolutie weigerde hij de positie van Agent van Nationale Opvoeding, maar wel werd hij vanaf 1801 schoolopziener in Friesland (Visser 1814). Ook schreef hij verschillende succesvolle schoolboekjes. Zijn *Spelend onderwijs*, dat omstreeks 1795 verscheen, speelde een belangrijke rol in de ontwikkeling en verspreiding van de klankmethode in het leesonderwijs (cf. § 6.3.1.). Van *Iets voor een kind over zijnen vader en moeder* verscheen in 1835 een 18^e druk; van *Het is toch goed, dat er vele Menschen in de wereld zijn*, verscheen in 1836 eveneens een 18^e druk. Net als de boekjes van Wester kenmerkten de boekjes van Nieuwold zich door zeer eenvoudig, kindvriendelijk taalgebruik. Het doel was niet leerlingen godsdienstige kennis in te prenten, maar hen op een snelle en plezierige wijze te leren lezen, en hun terloops het een en ander bij te brengen over zaken en gebeurtenissen uit het leven van alledag. Exacte bibliografische gegevens over de schoolboekjes van Nieuwold ontbreken, maar de vele titels en herdrukken genoemd door Huiskamp (2000: 317-321) getuigen van de aanhoudende populariteit van de Friese pedagoog (cf. Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 33).

¹⁹ Zie een volledige bibliografie in Mijnhardt & Wichers (1984: 403-408).



Afbeelding 5.3. De nieuwe schoolboekjes werden gekenmerkt door eenvoudig taalgebruik en alledaagse thematiek. Fragment uit *Het is toch goed, dat er vele Menschen in de wereld zijn* van J.H. Nieuwold (18^e druk 1836).

5.3.3. School- en leesboekjes in de 19^e eeuw

De invoering van nieuwe, betere schoolboekjes was een van de speerpunten van de Bataafse onderwijshervorming. In zijn instructie werd de Agent van Nationale opvoeding, Johannes van der Palm, opgedragen ‘eene opklimmende Lijst van geschikte Leerboeken’ te publiceren. Artikel 5 van de *Instructie voor den Agent* (1798: 2) bepaalde dat

‘deze leerboeken zullen moeten ingericht zijn naar de vatbaarheid der Jeugd, en geschikt om derzelver teedere harten te vormen, – zij zullen in het gemeen moeten strekken om het verstand te beschaven, goede zeden aan te prijzen, Vaderlandsliefde op te wekken, en Republikeinse deugden voort te planten.’

Boeken die ‘burgerlijke twisten of tweedracht zouden kunnen aanwakkeren, de schadelijke bijgeloovigheid voortplanten, het Burgerlijk karakter bederven, of nadeelig zijn voor het verstand en de goede zeden’ moesten daarentegen uit het onderwijs geweerd worden (art. 4 *Instructie*). De oude schoolboekjes hoorden niet langer in het onderwijs thuis. Vanuit het ideaal van nationale eenheid en uniform onderwijs voor alle kinderen, werd het gebruik van boekjes met een leerstellige inhoud – gericht op de leer van afzonderlijke kerkgenootschappen – verboden (cf. § 4.4.). In artikel 24 van het *Reglement voor het Lager Schoolwezen* (1806) werd bepaald dat schoolhouders verplicht waren alleen boekjes te gebruiken die op de lijst waren opgenomen, op straffe van opschorting of intrekking van hun Akte van toelating als onderwijzer.

De publicatie van de officiële boekenlijst liet enkele jaren op zich wachten. Tot die tijd was de promotie van nieuwe schoolboekjes afhankelijk van de inzet van individuele onderwijzers en schoolopzieners. De Noord-Hollandse schoolopzieners Van Geuns en Teissèdre l’Ange publiceerden al in 1802 een eigen boekenlijst, die zij aan de onderwijzers van hun districten toezonden (*Boekenlijst*, 89/19 NHA); de Utrechtse schoolopziener Simons zond de onderwijzers in zijn district een lijst met publicaties van uitgever D. du Mortier, uitgever van onder meer de boekjes van het Nut (verslag van maart 1802, 89/16 NHA). Ook in sommige gewestelijke en lokale schoolorden werden boekenlijsten opgenomen (e.g. *Bijdragen* 1804-III: 58-59). Op al deze boekenlijsten stonden hoofdzakelijk boekjes van Wester, Nieuwold en de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen; oude boekjes als de *Letter-kunst* of de *Trap der jeugd* komen er niet meer op voor. Op de lijst van Van Geuns en Teissèdre l’Ange waren ook enkele grammaticale boekjes opgenomen, van Stijl/Van Bolhuis (in de vierde druk van 1802), Van Bolhuis (1793), Van Varik (1799) en Wester (1797) (cf. § 8.1.2.).

In 1810 verscheen de *Algemeene boekenlijst ten dienste van de lagere scholen*, zowel in de *Bijdragen* van dat jaar als in een aparte uitgave. De lijst was

samengesteld door Hoofdinspecteur Van den Ende in samenwerking met hoofdonderwijzer P.J. Prinsen van de Haarlemse leer- en kweekschool van het Nut. Het was een flinke lijst, met enkele honderden titels voor uiteenlopende vakken, inclusief pedagogische en vakinhoudelijke handboeken voor onderwijzers. Oude boekjes kwamen op de lijst niet meer voor; wel de boekjes van Van Alphen, Wester, Nieuwold en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. In 1811 verscheen nog een aanvulling met enkele tientallen extra titels; in 1815 werd de gehele lijst herzien en opnieuw gepubliceerd. Het was de bedoeling dat de boekenlijst periodiek zou worden herzien, maar na 1815 komen er geen nieuwe edities of aanvullingen meer. Dat is verwonderlijk, omdat de publicatie van nieuwe schoolboekjes ook na 1815 onverminderd doorging. Mogelijk voldeden boekrecensies in pedagogische tijdschriften als de *Bijdragen* als hulpmiddel bij de keuze uit het enorme boekenaanbod; mogelijk werd de lijst niet langer noodzakelijk geacht, omdat aan een van de doelstellingen van het beleid ten aanzien van schoolboeken al vrij snel voldaan was: al vroeg in de 19^e eeuw constateren verschillende schoolopziener dat er op de scholen haast geen oude boekjes meer gebruikt worden:

‘In het Oldambt heb ik het thans, door overtuigende middelen, zoo ver gebragt, dat ik van ruim 30 scholen aldaar, maar twee meer wete te noemen, in welke nog gedeeltelijk oude leerboeken gebruikt worden: namelijk te Veendam en Termunten.’ (verslag van schoolopziener Wester, juni 1805, 889/5 GA)

‘Wat het invoeren van nieuwe schoolboeken aangaat, zoo geloof ik, uit de scholen door mij bezocht tot de andere welke ik dit jaar nog niet bezocht heb, besluitend dat de oude vrij algemeen in mijn district uit de scholen verdwenen zijn. (Immers heb ik slechts één enkel oud schoolboek in de bezochte scholen gevonden)’ (verslag van schoolopziener Van Eerde, juni 1805, 89/28 NHA)

'Bijna nergens meer vindt men verkeerde of nadeelige boeken. Zelfs daar, waar de meesten ouders aan 't oude kleeven, vindt men toch meer of mindere goede voorraad voor 't onderwijs.' (verslag van schoolopziener Teissèdre l'Ange, 1805, 89/28 NHA)

'De poenale wet omtrent het invoeren van betere Leerboeken, zoo wel in het *Algemeen*, als in het *Huisboudelijke Reglement* heeft, eenige weinige scholen uitgezonderd, de Schoolboeken van den ouden stempel geheel doen verwijnen.' (verslag van schoolopziener Visser, 1807, *Bijdragen* 1807-V: 58)

Slechts hier en daar werden nog oude schoolboekjes als de *Geldersche trap der jeugd* van Cramer of de *Heidelbergse catechismus* gebruikt. De bibliografie van school- en kinderboeken uit de eerste helft van de 19^e eeuw van Huiskamp (2000) vermeldt van verschillende in paragraaf 5.3.1. genoemde boekjes nog herdrukken. Afgezet tegen de totale productie van nieuwe schoolboekjes in deze periode was hun aandeel evenwel verwaarloosbaar.

Het feit dat de *Algemeene boekenlijst* na 1815 niet meer werd herzien wijst erop dat de centrale overheid vanaf die tijd geen actief beleid meer voerde ten aanzien van de verspreiding van geschikte schoolboeken. Aan de oorspronkelijke doelstellingen van het beleid was immers al in grote mate voldaan: er waren ruim voldoende geschikte schoolboeken voorhanden, en de oude boeken waren grotendeels uitgefaseerd. Ook op het gebied van de publicatie van nieuwe schoolboekjes werd door de overheid geen beleid gevoerd. Hoewel sommige schoolopzieners tot de succesvolste schoolboekenauteurs van de 19^e eeuw behoorden (o.a. Wester, Nieuwold en Prinsen), werd de publicatie van schoolboekjes geheel aan de markt overgelaten; van overheidswege uitgegeven schoolboeken zijn er nooit gekomen. Dat was ook niet nodig. De hernieuwde aandacht voor opvoeding en onderwijs, en de roep om geschikte schoolboekjes van pedagogen en onderwijzers, maakten de publicatie van schoolboekjes een lucratieve aangelegenheid voor auteurs (vaak zelf schoolmeesters) en uitgevers.

In de eerste helft van de 19^e eeuw groeide de markt voor school- en kinderboeken explosief. Waar Buijnsters & Buijnsters-Smets (1997) voor de gehele 18^e eeuw nog ruim 1700 uitgaven noteerden, telt Huiskamp (2000: 9) alleen al voor de periode 1800-1840 ruim 4650 uitgaven.

Ook in de eerste helft van de 19^e eeuw bleven de boekjes van Van Alphen, Wester, Nieuwold en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen onverminderd populair. Daarnaast verschenen boekjes van verschillende nieuwe, succesvolle auteurs. In de eerste plaats was dat de Noord-Hollandse pedagoog en schoolmeester Nicolaas Anslin (1777-1838). In 1809 publiceerde hij de *Brave Hendrik*, dat zou uitgroeien tot het populairste kinderboek van de 19^e eeuw. Nicolaas Beets schrijft daarover:

‘Rondom my ziende, bemerk ik niemand, die het niet zou hebben gelezen. Al mijn tijdgenooten zijn er meê opgegroeid. Wie lezen geleerd heeft las den Braven Hendrik. Van het rijkelui's zoontjen, dat den meester aan huis kreeg, tot het kind van den opperman in de scholen der armen, allen leerden zy uit hetzelfde boekjen; allen uit den Braven Hendrik. Wel mag het een kleine kinderbijbel heeten! want het leerde ons niet maar lezen; het was een kort begrip van kinderlijke zedeleer; en de plichten van gehoorzaamheid, van orde, van eerlijkheid, oprechtheid en zedigheid leerden wy daarin tegelijk met de leestekens eerbiedigen’ (Beets 1838: 3)

Beets benoemt reeds wat voor boekje de *Brave Hendrik* was: het was een boekje met vertellingen over het brave jongetje Hendrik, die het toonbeeld was van deugdelijkheid en zedelijkheid. De populariteit van de *Brave Hendrik* wordt ook door cijfers bevestigd: in 1877 verscheen een 60^e druk. Andere populaire boekjes van Anslin waren de *Brave Maria* (1810 – 28^e druk 1872), *Het leven van Jezus* (1812 – 11^e druk 1838) en het *Leesboek tot oefening in het kunstmatig lezen* (1816 – 22^e druk 1872). Ook was Anslin verantwoordelijk voor een van de populairste

schoolgrammatica's van de 19^e eeuw, de *Nederduitse spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814) (cf. § 8.3.1.).

Bijzonder populair waren ook de boekjes van de Groningse schrijver Mattheus van Heijningen Bosch (1773-1821). Van diens *Kleine kindervriend* (1804) verscheen in 1869 een 52^e druk; van de *Vader Jacob* (1805) verscheen in 1880 een 65^e druk; van *Moeder Anna* (1806) verscheen in 1875 een 56^e druk. Een andere populaire auteur was de Haarlemse kweekschooldirecteur en schoolopziener Prinsen. Zijn *Leernwijze om kinderen te leren lezen* (1817) was een van de meest gebruikte methoden voor het leesonderwijs; de bijbehorende leesboekjes genoten een grote populariteit (cf. § 6.3.1.). Over de boekjes van Prinsen merkte de Rotterdamse pedagoog Görlitz op, dat ze 'in bijna alle lagere scholen hier te lande zijn ingevoerd.' (Görlitz 1863: 639). Tot de populaire schoolboekjes uit de eerste helft van de 19^e eeuw behoren verder werkjes van schoolmeesters als J. van Bemmelen (1755-1808), R.G. Rijkens (1795-1855), J. Kuijpers, P. Meesters (1778-1837), P.N. Muyt (1785-1824) en vele anderen.²⁰ De lijst met populaire schoolboekjes overstijgt evenwel de reikwijdte van dit hoofdstuk. Voor een meer volledig bibliografisch overzicht verwijs ik naar Huiskamp (2000). De meeste boekjes getuigen van het zedelijke, moralistische karakter van de kinderliteratuur uit de 19^e eeuw; ze waren kenmerkend voor de 'verlicht-filantropijnse Nutsmoraal', waarin de deugd centraal stond (Buijnsters 1989: 237-245, Dekker 2006: 275). Maar ook de godsdienst bleef een belangrijke rol spelen in het onderwijs. Algemeen-christelijke boekjes genoten een grote populariteit. Boekjes als de *Geschiedenis van Jozef* van Van Oosterwijk Hulshoff, de *Bijbelsche geschiedenis* van Verweij, de *Merkwaardigste bijbelgeschiedenissen* van Wester en *Het leven van Jezus* van Adriani behoorden tot de populairste leesboekjes van de eerste helft van de

²⁰ De meeste succesvolle school- en kinderboeken werden geschreven door mannelijke auteurs. Toch waren er ook wel succesvolle vrouwelijke auteurs. Zo publiceerde Anna Barbara van Meerten-Schilperpoort (1778-1853) enkele tientallen school- en leesboekjes voor de jeugd. Voor een (gedeeltelijke) bibliografie zie Van Essen (2001).

19^e eeuw. Vanaf 1811 publiceerde Johannes van der Palm een *Bijbel voor de jeugd* in maar liefst 24 delen.

5.3.4. *Taal en spelling in school- en leesboekjes*

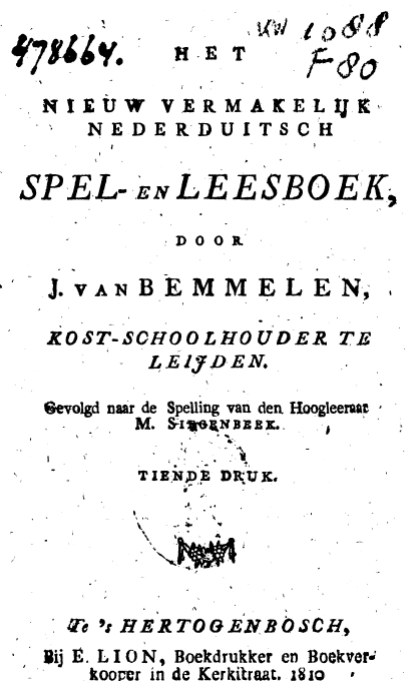
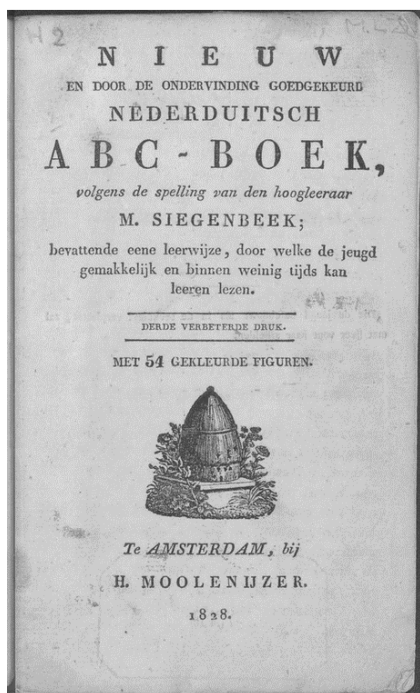
Een vraag die in het kader van dit proefschrift van belang is, is in hoeverre de school- en leesboekjes die op de scholen werden gebruikt de taalnormen van Siegenbeek en Weiland volgden. In hoofdstukken 10 en 11 wordt die vraag op meer systematische wijze beantwoord. Toch kunnen we hier alvast enige algemene observaties doen op basis van onder meer boekrecensies in de pedagogische literatuur.

In paragraaf 5.1. hebben we al gezien dat de verplichte navolging van de taalnormen van Siegenbeek en Weiland in de Schrijftaalregeling werd beperkt tot schoolboeken die van overheidswege werden gepubliceerd. Voor particuliere auteurs en uitgevers bestond wat dat betreft geen enkele verplichting. In het voorwoord van Siegenbeeks *Taalkundige bedenkingen* (1827) benadrukt Johannes van der Palm, onder wiens bewind als Agent van Nationale Opvoeding de Schrijftaalregeling tot stand kwam, dat ‘niemand ooit verplicht is geworden deze spelling in zijne eigen Geschriften te bezigen’, en dat het onderwijzers en auteurs vrij stond om in hun onderwijs of geschriften andere taalnormen na te volgen (Siegenbeek 1827: x-xii). Navolging van Siegenbeek en Weiland was ook geen strikte eis om op de *Algemeene boekenlijst* opgenomen te worden. Hoewel de opstellers het ‘naauwkeurig volgen der ingevoerde spelling’ wel als selectie criterium noemden, vinden we op de lijst talloze boekjes van voor 1804, waarin van de spelling van Siegenbeek werd afgeweken (*Algemeene boekenlijst* 1815: 11). Dat gold onder meer voor de *Beknopte aanleiding tot de kennis van de Nederduitsche taal* (in de 4^e druk van 1802) van Stijl/Van Bolhuis en de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (in de 3^e druk van 1803) van Van Bolhuis (cf. § 10.2.).

Toch werden de taalnormen van Siegenbeek en Weiland al vrij snel door een groot aantal auteurs en uitgevers gevolgd. Dat blijkt onder meer uit de vele

ondertitels die na 1804 opduiken, waarin direct naar met name Siegenbeek werd verwezen, als *gevolgd naar de spelling Siegenbeek, ingerigt naar de Verhandeling over de Nederduitsche spelling van den heer M. Siegenbeek, volgens de spelling van den hoogleeraar Siegenbeek*, etc., waarover een recensent in de *Bijdragen* opmerkte ‘het welk bovendien, zoo het iets beteekenen zal, behoort in te sluiten: *en naar de Spraakkunst van den heer P. Weiland.*’ (*Bijdragen* 1810-I: 48). Een dergelijke ondertitel treffen we onder meer aan bij Westers *Merkwaardigste bijbelgeschiedenissen*, dat vanaf de 11^e druk uit 1805 de ondertitel *veranderd naar de spelling van den hoogleeraar M. Siegenbeek* draagt. Een ander voorbeeld is het *Nieuw vermakelijk Nederduitsch spel- en leesboek* (1784 – 23^e druk 1833) van de Leidse schoolmeester Jan van Bemmelen, dat vanaf de 10^e druk uit 1810 de ondertitel *gevolgd naar de spelling van den hoogleeraar M. Siegenbeek* draagt. De recensent van de *Bijdragen* schrijft daarover: ‘eenige vergelijking van een der vroegere uitgaven met deze laatste heeft ons overtuigend doen zien, dat de titel niet meer belooft, dan dadelijk geleverd wordt. De spelling van den Hoogleeraar Siegenbeek (...) is er met de meeste naauwkeurigheid in gevolgd’ (*Bijdragen* 1810-I: 156-157). Toch was een dergelijke ondertitel geen garantie voor een goede spelling. Over een boekje getiteld *Nieuwe lees oefeningen voor eerstbeginnenden*, met de ondertitel *gevolgd naar de Verhandeling over de Nederduitsche spelling*, schrijft de recensent:

‘Bij het doorlezen zal men bevinden dat dit *gevolgd* niet op alle, maar slechts op eenige weinige woorden ziet, terwijl de overigen, niet naar de regelen der spraakkunst, maar naar de willekeur des Schrijvers gespeld zijn. Tot staving van deze aanmerking nemen wij een gedeelte der laatste vertelling, om slechts een boom uit het bosch te noemen, waar men in het kort bestek van één en een halve bladzijde wel tien spelfouten aantreft: *wende*, [zou moeten zijn] *wendde*; *leren*, *leeren*; *verkeren*, *verkeeren*, *vind*, *vindt*; *gene*, *geene*; *deze*, *dezen*; *antwoorde*, *antwoordde*; *beproeft*, *beproefd*; *betekend*, *beteekent.*’ (*Bijdragen* 1806-III: 17)



Afbeelding 5.4. Vanaf 1804 werd in veel schoolboekjes expliciet naar de spelling van Siegenbeek verwezen.

In recensies in de pedagogische literatuur, en dan met name in de *Bijdragen*, werd bij het taalgebruik in nieuwe school- en leesboekjes uitgebreid stilgestaan. Recensenten achtten het hun taak fouten in taal en spelling aan te wijzen en ter correctie voor eventuele herdrukken op te dragen. Het is een taakopvatting die in de *Bijdragen* ook expliciet werd uitgesproken:

‘Welligt zijn gebreken [in het taalgebruik] in geschriften, alleen voor volwassenen geschreven, nog eerder te dragen, dan in kinder en schoolschriften. Moeten deze dienen om den kinderen tevens zoo tot voorbeelden van goeden stijl en schrijfwijze, als tot een regt bevattelijk onderhoud te verstrekken, dan behooren daarin bovenal die gebreken vermijdt te worden, welke deze bedoelingen tegenwerken. (...) Onzes inziens behoort de beoordeeling van geschriften voor kinderen en scholen, althans in deze onze *Bijdragen*, niet slechts

ter loops behandeld te worden. Zal dezelve overeenkomstig het geheele doel van dit Maandwerk en waardig hetzelfde geschieden, dan moeten de gebreken in de gemelde schriften naauwkeurig aangewezen en daardoor wenken gegeven worden tot vermindering van dezelve bij volgende uitgaven, als mede bij het vervaardigen van nieuwe.’ (*Bijdragen* 1807-II: 28-29)

Bij het beoordelen van het taalgebruik werd impliciet of expliciet naar het werk van Siegenbeek en Weiland verwezen. Bijvoorbeeld:

‘Ten aanzien van taal en spelling raden wij den Schrijver vooral, die blijken geeft van zucht voor de beoefening der Nederduitsche taal, om zich de werken van Weiland en Siegenbeek eigen te maken, en liever dezen, dan zijne invallen te volgen.’ (*Bijdragen* 1805-IX: 5).

‘bij eenen tweeden druk, zal nog menige druk- en taalfout te verbeteren vallen. B.v. heb verdient, lees verdien*d*; stor*t*ten (onvolmaakt verleden tijd) voor stor*t*en (tegenwoordige tijd); onverbeterlijken (in den eersten naamval); desgelijks grooten enz.; kinders snoep*te*, lees *ten*; *uuren*, lees *uren*; word (derde persoon van den tegenwoordigen tijd) lees word*t* enz. enz. Het zou ons niet moeilijk vallen, er nog vijftig te laten volgen’ (*Bijdragen* 1811-II: 119)

‘Hier vonden wij, bl. 4, den eersten naamval in plaats van den vierden, in *een man*, voor *eenen man*. Elders, bl. 28, vonden wij den derden persoon, *wordt*, voor den eersten, *ik word*; aldaar, den tegenwoordigen tijd van de aanvoegende wijs, *verbeelde*, voor den voorledenen tijd van de aantoonende wijze, *verbeeldde*; bl. 29, *vervolgends*, voor *vervolgens*; bl. 30, *leren*, voor *leeren*; bl. 32, het meervoud *zeiden*, voor het enkelvoud *zeide*; aldaar, het enkelvoud der gebiedende wijze *antwoord*, voor het meervoud *antwoordt*; bl. 40, het mannelijk *hunne*, voor het vrouwelijke *hare*; bl. 42, *verdeedigt*, voor *verdedigt*, enz.’ (*Bijdragen* 1826: 798)

De aangedragen verbeteringen in deze voorbeelden zijn allemaal in overeenstemming met Siegenbeek en Weiland. De ruime aandacht die in de recensies aan de taal werd besteed, weerspiegelt het belang dat in het pedagogisch discours aan uniforme taalnormen werd gehecht. Bovendien werd het pedagogische veld op deze manier een belangrijke drijvende kracht achter de navolging van de nieuwe taalnormen. In de competitieve markt voor schoolboeken kon een goede recensie het verschil betekenen tussen commercieel succes of vergetelheid. Het feit dat het taalgebruik in de recensies een belangrijk beoordelingscriterium was, creëerde zo een economisch motief voor auteurs en uitgevers om de nieuwe normen te volgen. Populaire school- en leesboekjes, die regelmatig werden herdrukt, werden op die manier van spel- en taalfouten gezuiverd.

Huiskamp (2000: 11-13) wijst erop dat een relatief kleine groep drukkers/uitgevers een belangrijke rol speelde in de ontwikkeling van het moderne schoolboek. Uitgevers als Du Mortier uit Leiden, De Lange uit Deventer, Oomkens uit Groningen, Loosjes uit Haarlem en Allart uit Amsterdam waren ‘voorbeelden van initiatief, doorzettingsvermogen en zorgvuldigheid’, die een grote invloed hebben gehad op hele generaties schoolkinderen. Ook zij speelden een rol in de invoering van de officiële taalnormen in de school- en leesboekjes. In 1806 stuurde de Groningse uitgever Oomkens, van onder meer de boekjes van Wester en de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen, een brief aan alle provinciale commissies van onderwijs, waarin hij de navolging van de spelling Siegenbeek in de boekjes van Wester aankondigde:

‘Daar ik de meeste Werkjes van den *Schoolopziener* H. Wester thans naar de vastgestelde Spelling van den *Hoogleraar* M. Siegenbeek herdrukt heb, en de overige eerlang herdrukken zal, neem ik de vrijheid, om UL. voor ieder Uwer een Exemplaar van elk dier werkjes hier nevens toetezenden: met verzoek, om,

(...) dezelve door Uwen invloed in UL. Districten tot nut van de Schooljeugd te doen strekken.’ (brief van 20 februari 1806, 89/31 NHA)

Ook hier spelen economische motieven een rol. De uitgever hoopte dat de navolging van de nieuwe taalnormen de schoolopzieners ertoe zou bewegen zijn boekjes op de scholen aan te bevelen. Een andere drukker, de Leidenaar David du Mortier, publiceerde in 1805 de *Letterkunst voor de jeugd, of handleiding om de kinderen in de scholen te oefenen in de Nederduitsche spelling van den heer Matthijs Siegenbeek*, een orthografisch schoolboekje waarin de spelling van Siegenbeek aan de hand van eenvoudige regels en vele voorbeeldwoorden voor schoolgebruik toegankelijk werd gemaakt (cf. § 8.3.2., 10.3.2.).

Naast economische motieven speelden ook ideologische motieven een belangrijke rol in de navolging van de nieuwe taalnormen. In hoofdstuk 3 hebben we gezien dat de roep om uniforme taalnormen voor groot deel in het onderwijsveld zelf was ontstaan. Veel auteurs van schoolboekjes waren zelf onderwijzers, die de ideologische uitgangspunten van het nieuwe onderwijs, en dus het belang van uniforme taalnormen voor het taalonderwijs, onderschreven. Kenmerkend voor deze groep auteurs was de Groningse schoolmeester R.G. Rijkens. In het voorwoord van zijn *Leermeester in de spelkunde* (1829), een orthografisch schoolboekje voor leerlingen uit de tweede klas, spreekt hij zich op taalkundige gronden uit tegen de spelling van Siegenbeek en voor die van Bilderdijk (Rijkens 1829: i-iv). Toch volgt hij in het boekje de spelling van Siegenbeek, omdat hij het belang van uniforme taalnormen boven zijn eigen taalkundige opvattingen stelt. Hij schrijft:

‘zoo blijft het bij mij toch altijd wenschelijk, om de eenheid der spelling, zoo nuttig voor elk land, te handhaven en te bevorderen. Er zal een tijd komen, waarin men goed zal vinden, door ervaring enz. geleerd, eene nieuwere spelling vast te stellen, tot zoo lang volge men, vooral in datgene wat voor de jeugd geschreven wordt, de regels, door de heeren Siegenbeek en Weiland bepaald, en

door het Gouvernement erkend, zonder door zijne eigene denkbeelden omtrent de taal en spelling de menschen in de war te brengen en de noodzakelijke eenheid hierin te vernietigen.’ (Rijkens 1829: iii)

Hetzelfde zien we, zij het minder expliciet, in het *Bevattelijk onderwijs in de spel- en taalkunde* van Wester. Uit de drukken van voor 1805 blijkt dat Wester er andere normatieve opvattingen op nahield dan Siegenbeek en Weiland. Desondanks is het werk in de uitgaven van na 1805 aangepast aan de spelling van Siegenbeek. Ook dat is niet zo verwonderlijk: Wester behoorde in de 18^e eeuw tot de pedagogen die opriepen tot de publicatie van een uniforme grammatica voor schoolgebruik (Wester 1795).

5.4. *Besluit*

In de schoolwet van 1806 werd het onderwijs in de Nederlandse taal een centraal deel van het curriculum van de lagere school. Wat daar precies onder verstaan werd specificceert de wet niet, maar de verschillende gewestelijke en lokale schoolorden, de verordening op de onderwijzersexamens en de lesprogramma’s van de verschillende kweekscholen laten zien dat met name het taalkundig ontleden, het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden en het verbeteren van zinnen met fouten tot de centrale onderdelen van het taalonderwijs gerekend werden.

Onderwijzers speelden een centrale rol in het taalonderwijs. Al vroeg in de 19^e eeuw werden initiatieven genomen om de kennis en kunde van het onderwijzerscorps te verbeteren. Het systeem van onderwijzersrangen, die door het afleggen van een examen verkregen konden worden en die verplicht waren om het onderwijzersvak te mogen uitoefenen, creëerde een prikkel voor de opleiding en verbetering van onderwijzers. De verschillende kweekscholen, van onder meer de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen, speelden daarin een centrale rol. Hoofdonderwijzers Prinsen van de Rijkskweekschool in Haarlem en

Brugma van de kweekschool in Groningen waren ervaren pedagogen die een grote invloed uitoefenden op de vorming van een nieuwe generatie onderwijzers, niet in de laatste plaats op het gebied van de taal. Een mogelijk nog grotere rol speelden de talloze onderwijzersgezelschappen, waar een meerderheid van alle onderwijzers enige bijscholing genoot, en waar eveneens de ontwikkeling van taalkennis en taalvaardigheid een van de voornaamste doelstellingen was. Ook hier komen we dezelfde oefeningen tegen: ontleden, vervoegen en verbuigen, verbeteren, etc.

Goede schoolboeken waren een vereiste voor goed onderwijs. De oude schoolboekjes werden vanwege taal, stijl en inhoud die voor kinderen ongeschikt waren, afgekeurd, en vervangen door nieuwe boekjes, waarin de idealen van de verlichtingspedagogiek, als kindvriendelijkheid, zedelijkheid en plezierigheid, werden vertaald in eenvoudige en begrijpelijke lessen. De boekjes van auteurs als Wester, Prinsen, Anslin en Van Heijningen Bosch genoten grote populariteit en werden door hele generaties kinderen gelezen. De officiële boekenlijst speelde in de verbetering van de schoolboeken een beperkte rol. Een grotere rol was weggelegd voor de markt voor school- en kinderboeken, die onder invloed van de hernieuwde aandacht voor opvoeding en onderwijs en de toegenomen vraag vanuit het onderwijsveld explosief groeide. Ook het pedagogisch discours, en dan met name onderwijstijdschriften als de *Bijdragen*, droeg bij aan de verspreiding van geschikte schoolboekjes. In recensies van nieuwe schoolboekjes speelde naast de didactische vorm en inhoud ook het taalgebruik een belangrijke rol. Auteurs die de nieuwe taalnormen niet of onzorgvuldig volgden, kregen slechte recensies en kregen het verzoek in eventuele herdrukken de taal en spelling aan te passen. Zo ontstond een economisch motief voor auteurs en drukkers om de nieuwe taalnormen na te volgen. Uiteraard speelden ook ideologische motieven een rol: veel auteurs van schoolboekjes waren onderwijzers of pedagogen die het belang van uniforme taalnormen in het onderwijs onderschreven.

Kijken we naar het beleid ten aanzien van het taalonderwijs en de verspreiding van de taalnormen van Siegenbeek en Weiland, dan valt een zekere terughoudendheid van de centrale overheid op. Mannen als Van der Palm en Van den Ende speelden vooral een ondersteunende rol: ze financierden de oprichting van de rijkskweekschool en leverden een bijdrage aan de oprichting van onderwijzersgezelschappen. Maar de precieze invulling van het vak Nederlandse taal werd overgelaten aan de schoolopzieners, die in samenwerking met onderwijzers en gewestelijke en lokale besturen nadere invulling gaven aan de bepalingen van de wet. Ze speelden een belangrijke rol in de onderwijzersgezelschappen, en waren verantwoordelijk voor het afnemen van de onderwijzersexamens. Tot slot moet gewezen worden op de rol van individuele onderwijzers en organisaties als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Het Nut droeg met de oprichting van leer- en kweekscholen en de publicatie van talloze school- en leesboeken in belangrijke mate bij aan de verbetering van het taalonderwijs. De onderwijzers leverden, hetzij als auteurs van schoolboekjes, hetzij als leden van de onderwijzersgezelschappen, een belangrijke bijdrage aan de invoering en verspreiding van het nieuwe onderwijs.

In het taal-in-onderwijs-beleid van de eerste helft van de 19^e eeuw speelden verschillende actoren een rol. Van een exclusieve, *top-down* benadering was geen sprake. Sterker nog, de centrale overheid speelde een betrekkelijk bescheiden rol. De schoolopzieners waren, uiteraard, wel vertegenwoordigers en vormende krachten achter het overheidsbeleid. Maar tegelijkertijd waren het mannen van de praktijk, die in directe interactie stonden met het onderwijsveld zelf, met ouders, onderwijzers, leerlingen en lokale besturen. Ze hadden een aanzienlijke discretionaire bevoegdheid om het onderwijs nadere invulling te geven, en het succes van de onderwijshervorming was op veel plaatsen direct gekoppeld aan de inzet en kunde van de schoolopziener. Maar veel initiatief ging uit van het onderwijsveld zelf, van onderwijzers en pedagogen, en van het particulier initiatief, zoals auteurs, uitgevers en organisaties als het Nut.

Economische en ideologische motieven motiveerden hen om zich met de verbetering van het onderwijs bezig te houden.

DEEL III – TAALONDERWIJS

6. Leesonderwijs

Zowel in het oude als in het nieuwe onderwijs nam het lezen een belangrijke plaats in. Ieder kind dat naar school ging leerde lezen, hoewel dat niet betekende dat ieder kind ook een goede lezer werd. In de tweede helft van de 18^e eeuw richtten de onderwijshervormers hun pijlen op de middelen en methoden van het leesonderwijs. Grondige hervormingen moesten het vak in overeenstemming brengen met de doelstellingen en idealen van de verlichtingspedagogiek. Juist omdat het leesonderwijs in het onderwijsveld zo'n centrale positie innam, biedt het in kaart brengen van die hervorming een 'verhelderende blik op de overgang van de oude naar de nieuwe school' (Lenders 1988: 223). In paragraaf 6.1. schets ik het leesonderwijs in de 18^e eeuw. In paragraaf 6.2. komen de belangrijkste hervormingen uit de eerste helft van de 19^e eeuw aan bod. In paragraaf 6.3. bespreek ik de belangrijkste methoden van het leesonderwijs.

Ook in de ontwikkeling van taalkennis en taalvaardigheid speelde het leesonderwijs een belangrijke rol. Niet alleen was leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde voor verder onderwijs in het schrijven of de grammatica, ook werd de passieve blootstelling aan taalgebruik in de leesboekjes en andere lesmaterialen als een belangrijk middel in de overdracht van taalnormen beschouwd (cf. § 8.2.1.).

6.1. *Spel- en leesonderwijs in de 18^e eeuw*

Het lezen was het voornaamste vak van het onderwijs in de 18^e eeuw, alleen al omdat het nauw verbonden was met het eigenlijke doel van het onderwijs: de godsdienstige vorming. Leesvaardigheid stelde kinderen in staat om zelf kennis te nemen van de belangrijkste gebeden en geboden en van populaire godsdienstige boekjes als de catechismus of de psalmen. Leren lezen bestond uit drie onderdelen: 1. het leren van het alfabet, 2. het spellen en 3. het eigenlijke lezen. Het leren van het alfabet gebeurde met behulp van *abc-boekjes* of *abc-bordjes*.

De abc-bordjes waren houten plankjes waarop een blaadje met de letters van het alfabet geplakt was. Van de abc-boekjes bestonden talloze varianten, maar het populairste in de 18^e eeuw was het *Groot abc-boek* of *Haneboek* (Buijnsters 1995: 55-57). De abc-boekjes begonnen met het alfabet, vaak in verschillende lettertypen. In de 18^e eeuw leerden kinderen zowel de gotische drukletter, die als bijbelletter in het godsdienstonderwijs een belangrijke plaats innam, als het *romein*, dat reeds in die tijd de meest gebruikte drukletter was (De Booy 1977: 53). Naast de gotische letter, die ook wel de ‘Duitsche’ of ‘Nederduitsche’ letter werd genoemd, werden in sommige boekjes ook de *Italiaanse* (of *cursieve*) letter en verschillende soorten van schrijffletters afgedrukt. Omdat alle verschillende lettertypen zowel in hoofd- als kleine letters werden weergegeven, moesten kinderen vaak een flink aantal letters leren kennen. In veel populaire schoolboekjes, zoals de *Trap der jeugd* of de *Historie van David*, werden de verschillende lettertypen door elkaar gebruikt.

Het leren van het alfabet in de abc-boekjes ging als volgt: de onderwijzer wees de letters aan en benoemde deze, en de leerlingen wezen en zeiden hem na. Daarbij werden de letters aangeduid met hun volledige alfabetische naam: *aa*, *bee*, *cee*, enzovoorts. Cramer, auteur van de populaire, in vragen en antwoorden opgestelde *Geldersche trap der jeugd*, schrijft: ‘Vr. Met hoe veel Letteren word onze Nederduitsche Taal uitgedrukt? Antw. Met de 26 volgende/ die men noemt en uitspreekt: a *a*, b *be*, c *ce*, d *de*, e/ f *ef*, g *ge*, h *ha* i/ j *je*, k *ka*, l *el*, m *em* of *emme*, n *en* of *enne*, o/ p *pe*, q *qu*, r *er* of *erre*, s *es* of *esse*, t *te*, u/ v *van* of *uv*, w *we* of *dubbeld’vv*, x *ix*, z *zedd*.’ (Cramer 1769: 68).²¹ Het aanwijzen en opnoemen van de letters werd net zo vaak herhaald totdat de leerlingen in staat waren het gehele alfabet uit het hoofd op te dreunen, en de daarbij behorende lettertekens aan te wijzen. Om te

²¹ Wester vermeldt dat de leerlingen op de meeste scholen in Groningen de letters leerden ‘naar de oude Gewestelijke uitspraak’: *bije*, *cije*, *dije*, *eije*, *effe*, *gije*, etc. In 1811 rapporteert hij dat hij deze benamingen op een tiental scholen heeft weten uit te bannen, ‘doch op de meeste scholen hoorde men nog geheel het oude.’ (*Bijdragen* 1811-II: 131).

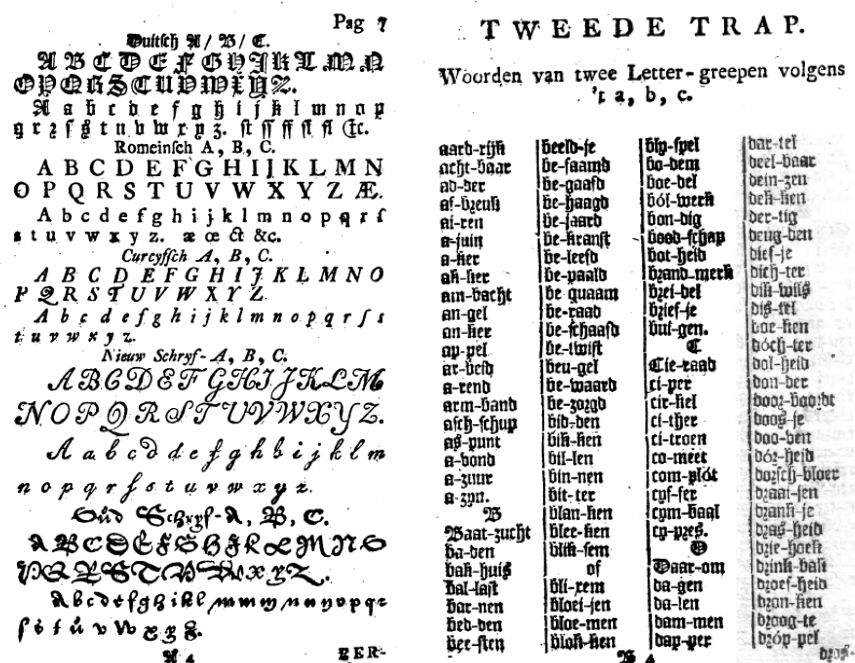
voorkomen dat leerlingen het alfabet uit het hoofd leerden zonder de afzonderlijke lettertekens te onderscheiden, stond er tussen de alfabetten in het *Haneboek* ook een alfabet met de letters in een verkeerde volgorde: *zybxcndve* etc. Na het alfabet werden in de abc-boekjes de klinkers en medeklinkers afzonderlijk benoemd. Daarna volgde de samenvoeging van letters tot lettergrepen *ab, eb, ih, fa, fe, fi*, etc. De leerlingen moesten daarbij steeds eerst de afzonderlijke letters noemen, en dan de lettergreep: *aa – bee – ab, ef – aa – faa*, etc.

Na de lettergrepen volgden in de abc-boekjes het *onzevader*, de *tien geboden* en enkele gebeden en dankzeggingen. Die werden vooralsnog niet gelezen, maar gespeld. De methode van het leren lezen zoals die in de 18^e eeuw gangbaar was, noemen we dan ook wel de *spelmethode*. Leerlingen moesten achtereenvolgens de afzonderlijke letters, de lettergrepen en het hele woord benoemen: *oo – en – on – zet – ee – ze – onze*, en dan verder: *vee – aa – va – dee – ee – er – der – vader*, enzovoorts. Het spellen gebeurde individueel, bij de lessenaar van de meester, of in groepsverband. De Groningse pedagoog Wester beschrijft:

‘Zo dra een kind de letteren een weinig begint te kennen, moet het spellen leeren. De meester spelt de kinderen, op een half zingende toon, de lettergrepen voor, en de kinderen dreunen het, nog ruim zo erg, achterna. (...) Aanstonds vatten verscheidene kinderen elkander in de armen, buigen zich, allen te gelijk, voor- en achter over, schreeuwen (bij voorbeeld die in 't Evangeliboek leeren) i, ka, ik; be, e, en, ben; de, e, de; ge, o, e, goe, – de, e, de, goede; ha, e, er, her-, de, e, er, der, herder! enz.’ (Wester 1799[1795]: 6)

Al spellende werd zo het gehele abc-boekje doorgewerkt. Was men eenmaal door het abc-boekje heen, dan ging het verder in andere schoolboekjes als de *Trap der jeugd* of de *Letter-konst*. Ook deze boekjes begonnen veelal met het alfabet in verschillende lettertypen, gevolgd door de klinkers en medeklinkers afzonderlijk, en enkele rijen losse, betekenisloze lettergrepen. Daarna volgden lange rijen woorden van opklimmende lengte, namen van steden en dorpen, ambachten,

dieren, bijbelse namen en begrippen en talloze andere zaken als speloeffening. Op deze wijze leerden kinderen woorden als ‘Thessalonicenzen’ en ‘Paralipomenon’ spellen, voordat ze ook maar aan het echte lezen waren toegekomen. Overigens werd niet alleen door de leerlingen gespeld; De Jager (1855: 29) vermeldt dat de kandidaten voor de onderwijzersplaats te Blankenburg in 1765 bij het openbaar onderzoek de woorden *beugelgespjes*, *tijlpstertje*, *lipstertje* en *ongegespt* moesten spellen.



Afbeelding 6.1. In de 18^e eeuw leerden kinderen in het leesonderwijs eerst het alfabet in verschillende lettertypen. Daarna volgden lange rijen woorden om te spellen. Fragmenten uit de *Geldersche Trap der Jeugd* van B. Cramer (4^e druk, ca. 1780).

In de klas werd dus volop gespeld. Men ging er min of meer vanuit dat kinderen, als ze eenmaal lang genoeg hadden gespeld, vanzelf zouden gaan lezen. De Zwolse schoolmeester Hakvoord, schrijver van de populaire *Letter-konst*, schrijft:

‘Wel te Spellen is de grond van wel te Lezen. Het Spellen kan men niet te veel leeren. (...) Wy raden dieswegen dat men de Leerlingen zo lange laat Spellen / tot datze als van zelfs beginnen te Lezen. Ofze al uyt het A/B/C Boek zijn / en de Catechismus Een / Twee / ja Drie-maal door geleerd hebben / dat doet nog weynig tot de zaak: zy moeten eerst het Spellen wel kunnen’ (Hakvoord 1761: 4)

Langdurig spellen (tot wel drie jaar) zonder te lezen was de gangbare methode op veel scholen (Visser 1822a: 127). Begonnen leerlingen na die tijd eenmaal een beetje te lezen, dan volgden de eerste leesboekjes. Dat begon met de *Heidelbergse catechismus*, in origineel of in de vorm van de verkorte vragenboekjes van Hellebroek of Borstius, en daarna boekjes als het *Evangeliboek*, de *Historie van David*, de *Sprenken van Salomo*, het *Schriftuurlijk schoolboekje* of het *Schoolboek der geslachten* (cf. § 5.3.1.). Stuk voor stuk boekjes die van het godsdienstige karakter van het leesonderwijs getuigen. Het enige niet religieuze boekje was de *Spiegel der jeugd of Franse tyranny*, een geschiedkundig werkje over de verschrikkingen van de Franse oorlogen uit de 17^e eeuw. Het lezen gebeurde op dezelfde werktuiglijke wijze als het leren van het abc en het spellen: de meester las een gedeelte voor en de leerlingen lazen hem na; vervolgens meldden de leerlingen zich om beurten bij de lessenaar van de meester om een gedeelte van de les op te lezen, of, waar het in de praktijk vaak op neer kwam, uit het hoofd op te zeggen. De meest gevorderde leerlingen lazen in de Bijbel of in kranten (De Booy 1977: 52).

6.2. De hervorming van het leesonderwijs

In de nieuwe onderwijsopvatting van de late 18^e en vroege 19^e eeuw nam het leesonderwijs een belangrijke plaats in. Waar het lezen in de oude school nog vooral als een middel in de verspreiding van godsdienstige kennis en regels werd beschouwd, werd leesvaardigheid in de verlichtingspedagogiek als een algemeen middel ter ontwikkeling en beschaving van de jeugd beschouwd. De vaardigheid in het lezen, schrijft de Groningse pedagoog Brugsma onder verwijzing naar

Kant, is voor de leerling het voornaamste middel ‘om zich zelf op te heffen uit den staat van geestes-onmondigheid’ (Brugsma 1857[1835]: 171). Door het lezen werden kinderen in staat gesteld de ideeën van anderen tot zich te nemen en zo hun eigen verstand en geest te verrijken. Het lezen bracht hen in verbinding met ‘de stemmen der wijzen van alle tijden en volken, en al wat zij ondervonden, gedacht en gevoeld hebben’ (Brugsma 1857[1835]: 170). Het lezen was, naast de mondelinge voordracht van de meester, het belangrijkste middel in de overdracht van kennis; het verschafte de leerling toegang tot de schier eindeloze stroom boekjes die er in de 19^e eeuw voor kinderen gepubliceerd werden. Het lezen, kortom, was de eerste en belangrijkste vaardigheid die ieder kind moest bezitten om van het verdere onderwijs een nuttig en doelmatig gebruik te kunnen maken.

Vanuit het grote belang dat aan het leesonderwijs werd toegekend werd de gangbare onderwijspraktijk bekritiseerd. Die kritiek richtte zich in hoofdzaak op drie elementen van het leesonderwijs: de *leestoon*, het *leesbegrip* en de *leesmethode*. In de late 18^e en vroege 19^e eeuw werden talloze hervormingen doorgevoerd die tot verbetering moesten leiden. Die hervormingen staan in de nu volgende paragrafen centraal.

6.2.1. *Toonmatig lezen*

In het pedagogisch discours onderscheidde men twee soorten van lezen: *werktuiglijk* lezen en *verstandelijk* lezen. Het eerste, werktuiglijk lezen, had betrekking op de omzetting van lettertekens in woordklanken. Daartoe was het niet genoeg dat de leerling wist welk geluid bij welke letter hoorde, zoals hij in het spellen had geleerd, maar hij moest ook in staat zijn de woorden als geheel uit te spreken, en daarbij de juiste klemtoon en toonhoogte te gebruiken. Dit *toonmatig* lezen had betrekking op de goede uitspraak van het individuele woord, maar ook op de gehele zin: ook kwesties van prosodie, interpunctie en voorleesstijl speelden een rol. Maar juist over het toonmatig lezen werd volop geklaagd. Leerlingen lazen te eentonig of juist te zangerig, te zacht of juist te

schreeuwerig, onafgebroken of juist hakkend en stotterend. Over het algemeen articuleerden leerlingen slecht; op interpunctie werd geen acht geslagen. De Groningse pedagoog Wester schrijft:

‘Men zemelt, stottert, ‘er de woorden weêr op dien zelfden zangtoon uit. (...) Nu wordt hun leezen zo valsch, zo dreunend, dat het ondraaglijk wordt om te hooren, en, noch zij die leezen, noch zij die het aanhooren, ‘er iets van vatten kunnen. (...) Van de zintekenen hebben ze geen onderricht bekomen: dus kunnen ze ‘er zich, noch ten aanzien van het rusten, noch in opzicht tot de stemleiding, naar schikken, maar rabbelen alles, in eens, achter elkanderen voort. (...) Ook zullen ze alles op denzelfden *toon* leezen, bij voorbeeld, eene onverschillige nieuwstijding, een almanachs-Liedje, een fabel of kwinkslag, even als een boetzang en smeekgebed.’ (Wester 1799[1795]: 6-7)

Het belang dat aan een goede leestoon werd gehecht, blijkt wel uit het feit dat een van de eerste werkjes die de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen voor het onderwijs publiceerde, een handleiding voor het toonmatig lezen was. Reeds in 1786 verscheen de *Verhandeling over het kunstmatig leezen* van Nutsecretaris Martinus Nieuwenhuijzen. Deze was bedoeld als handleiding voor onderwijzers op de lagere scholen. Door middel van een even ingenieus als ingewikkeld systeem van boven de tekst geplaatste strepen, letters en getallen werd aangegeven waar leerlingen rust, nadruk en klemtoon moesten plaatsen. De *Verhandeling* werd uitgegeven met een bijbehorend leesboekje, de *Leeslesjens behoorende bij de Verhandeling over het Kunstmatig leezen*, waarin allerlei teksten in proza en poëzie en in uiteenlopende stijlen waren opgenomen, die volgens het beschreven systeem toonmatig gelezen moesten worden. In hoeverre dat ook gebeurde is niet bekend, maar van zowel de *Verhandeling* (3^e druk 1791) als de *Leeslesjens* (7^e druk 1810) verschenen enkele herdrukken.

Ook vanuit het bestuur en de schoolopzieners werden initiatieven genomen om het toonmatig lezen te bevorderen. Zowel in de Bijzondere

Schoolorde van Groningen als in die van Utrecht werd het volgende artikel opgenomen:

‘De Schoolonderwijzer is verpligt, vooral zorg te dragen, dat alle zijne leerlingen *naauwkeurig, vaardig en natuurlijk* leeren *lezen*; dat de kinderen dus geene letters of woorden uitlaten of verkeerd noemen, dat zij op de kortheid en langheid der lettergrepen letten (...); dat zij de klem of den nadruk der uitspraak alleen op lettergrepen en woorden laten vallen, die zulks vereischen; dat zij zich aan geenen temenden, dreunenden of halfzingendenden toon gewennen; maar dat zij hunne stemmen leeren buigen naar den aard der zaken’ (*Bijdragen* 1809-II: 5, cf. *Bijdragen* 1811-II: 106)

Met andere woorden, de onderwijzer werd een belangrijke rol toegedicht in de verbetering van de leestoon. Dat zien we ook terug bij de Brabantse schoolopziener Verschoor, die in een circulaire aan de onderwijzers van zijn district schrijft:

‘Dit *niet natuurlijk* lezen is de schuld van den Onderwijzer; op goede Scholen heeft het geene plaats: men zij dan op verbetering bedacht; men late de kinderen de lessen nimmer als beteekenlooze klanken, op de maat af, opzeggen; men leere hen duidelijk en niet te schielijk lezen, *natuurlijk*, gelijk men gewoon is te spreken; de leesteevens moeten niet enkel gekend, maar er moet ook op dezelve gelet worden. Legt u zelve veel toe, om goed te lezen. Gij moet de kinderen de les altijd, en dikwijls bij herhaling voorlezen. Voorbeelden worden het liefst en daarom ook het best gevolgd.’ (*Bijdragen* 1824: 339-340)

De onderwijzer moest het goede voorbeeld geven. Hij moest met regelmaat voorlezen, en daarbij rustig en goed gearticuleerd spreken. Hij moest de leerlingen niet alleen de klanken van de letters leren, maar ook de interpunctie. Hij moest de leerlingen steeds corrigeren, hen op de begane fouten wijzen en ook

daarbij steeds het goede voorbeeld geven. Soortgelijke aanwijzingen komen we ook tegen bij de Groningse schoolopziener Wester. In een lezing voor het onderwijzersgezelschap van Winschoten in 1817 benadrukt ook hij het belang van het voorlezen en van het goede voorbeeld van de onderwijzer. Met name het voorlezen is van groot belang; ‘zij, die een matig goed gehoor hebben, zullen dan ook den toon rasch vatten en naspreken; en zoo zal men hen, van het begin af aan, bedaard, juist en natuurlijk lezen gewennen’ (*Bijdragen* 1817: 667). Daarnaast moest de onderwijzer ervoor zorgen dat leerlingen niets gehaast lazen, of iets lazen dat boven hun niveau was; alleen door geduldige opklimming kon de goede leestoon zich ontwikkelen. Tot slot was het van belang dat de onderwijzer ervoor zorgde dat de leerlingen begrepen wat zij lazen; wie immers niet weet wat hij leest, weet ook niet hoe hij het moet lezen (*Bijdragen* 1817: 668-669).

Ondanks de nadruk die er door schoolopzieners en pedagogen op een goede leestoon werd gelegd, bleef de uitspraak in het lezen gedurende de eerste helft van de 19^e eeuw op veel scholen een punt van zorg. Een greep uit de adjectieven die wat dat betreft in de onderwijsverslagen gebezigd worden spreekt boekdelen: *zangerig, eentonig, dromerig, afgebroken, stotterend, temerig, slaperig, slepend, schreeuwerig, schreiend, akelig, uitgerekt, stootend*, etc. De moeizame verbetering van de leestoon was voor een deel het gevolg van de gevolgde methode, waarbij de nadruk sterk lag op de afzonderlijke letters en lettergrepen (spelmethode) of de afzonderlijke klanken (klankmethode, zie § 6.3.). Over de school te Zuiderveen schrijft schoolopziener Adriani: ‘het lezen van de middelste klasse is slecht; om de kinderen alle sylaben wel en naauwkeurig te leeren uitspreken mist men geheel den toon, en alle sylaben van een woord worden even lang uitgesproken en als sylabe voor sylabe gelezen’ (verslag van april 1822, 889/42 GA). Hetzelfde gebeurde ook ten aanzien van de interpunctie. Schoolopziener Wester schrijft over het leesonderwijs te Wildervank: ‘alles was wel, behalven de leestoon, die te stijf, te afgebroken was, ’t welk in meer scholen een gebrek geworden is, na dat men de kinderen gewend heeft om op de zintekenen te letten: men valt te veel

in uitersten' (verslag van juli 1809, 888/15 GA). Wat ook een rol speelde was dat niet duidelijk bepaald was wat precies de goede leestoon was. Duidelijke normen voor de spreektaal maakten geen onderdeel uit van de schrijftaalregeling en de meeste onderwijzers en leerlingen spraken van huis uit een lokaal dialect. Over het gesproken taalgebruik in de klas kom ik in hoofdstuk 9 verder te spreken.

6.2.2. *Verstandelijk lezen*

Het tweede en misschien nog wel belangrijkere element van het leesonderwijs was het verstandelijk of *begrijpend* lezen. In het begin van deze paragraaf hebben we reeds gezien dat de leesvaardigheid in de verlichtingspedagogiek een belangrijke rol werd toegedicht in de verwerving van kennis en de algehele beschaving en ontwikkeling van de jeugd. 'Het *lezen*', schrijft de Friese schoolopziener Visser in een circulaire aan de onderwijzers van zijn district, 'behoort hier vooral als middel om hunne kennis te vermeerderen, hun gevoel te verlevendigen, hunnen wil te buigen en hen alzoo naar verstand en hart al meer en meer te beschaven, aangewend te worden.' (*Bijdragen* 1825: 340). Daarvoor was het echter wel van belang dat in het leesonderwijs niet alleen aandacht werd besteed aan het werktuiglijk of toonmatig lezen, maar ook aan het begrijpend lezen. Het leesonderwijs heeft pas zijn doel bereikt, schrijft Brugsma (1857[1835]: 182), 'wanneer namelijk door de gelezene woorden de denkbeelden worden opgewekt, die de schrijver er door wil uitdrukken, en wanneer uit het wel begrepen verband der woorden juiste gedachten of oordeelvellingen in de ziel des lezers ontstaan'; wie niet begrijpt wat hij leest is 'slechts een wezen van klank en bloote voortplanting van geluid'.

Een van de oorzaken van het gebrekkige leesbegrip in de 18^e eeuw was dat de meeste populaire leesboekjes voor kinderen eigenlijk niet geschikt waren. Populaire boekjes als de *Historie van David* of de *Franse tyranny* waren wat betreft taal, stijl en inhoud bepaald niet voor kinderen geschreven en 'behelsden of zaken, geheel boven de bevatting der kinderen verheven, of, die beter voor hen

waren verzwegen' (*Bijdragen* 1801-I: 66, cf. § 5.3.1.). Het zal weinig verbazen dat woorden als 'Arithmetica' of 'Machiävellist' aan de ervaringswereld en het voorstellingsvermogen van kinderen voorbij gingen. Zo er al iets te begrijpen viel aan de eindeloze rijen losse en onsamenvangende woorden in boekjes als de *Trap der jeugd* of de *Letter-kunst*, dan werd daar door de meeste onderwijzers nauwelijks aandacht aan besteed. Het onderwijs was gericht op werktuiglijk lezen en uit het hoofd leren; 'de uitlegging', schreef het tijdschrift *De Menschenvriend* (1788: 101), 'ontvangen zij van de plak of bullepees'.

In paragrafen 5.3.2. en 5.3.3. hebben we reeds gezien dat er op het gebied van school- en leesboekjes al vroeg in de 19^e eeuw een aanmerkelijke verbetering optrad. Er werden talloze nieuwe school- en leesboekjes gepubliceerd die wat betreft inhoud, taal en stijl aan de eisen van kindvriendelijkheid en begrijpelijkheid voldeden, en die al snel vrij algemeen op de scholen werden ingevoerd. Enkele uitzonderingen daargelaten verdwenen de oude, ongeschikte boekjes uit de scholen. In sommige van de nieuwe boekjes werden vragen opgenomen die door de onderwijzer gebruikt konden worden om het begrip van de tekst bij de leerlingen te toetsen, of aanleiding gaven tot de verdere behandeling van de lesstof. Dat was bijvoorbeeld het geval bij het populaire *Kort begrip der Bijbelsche geschiedenis* (1803 – 6^e druk 1823) van B. Verweij. Dit werkje, dat door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd uitgegeven, bevatte zowel feitelijke vragen over de inhoud van het gelezen hoofdstuk (e.g. *wat deed Noach met de arke?*), als verdiepvragen over de zedelijke en godsdienstige implicaties daarvan (e.g. *waar toe wekt de voortreffelijkheid van het Christendom den Christen op?*).

Maar bovenal was voor de ontwikkeling van leesbegrip een rol voor de onderwijzer weggelegd. Hij moest erop toezien dat leerlingen begrepen wat zij gelezen hadden, onder meer door het stellen van vragen en door met hen over de inhoud te spreken. Artikel 20 van de Bijzondere Schoolorde van Utrecht luidde:

‘[Hij zal] hun de les eerst voorlezen, zich vooraf met den inhoud derzelve bekend makende, woorden, spreekwijzen en zaken, daarin voorkomende, eerst voor zijne leerlingen ophelderen, en onder het lezen, hun, naar hunne vatbaarheid, vragen doen, ten einde zich te overtuigen, dat zij het gelezene verstaan, en alzoo hun denkvermogen zoeken te ontwikkelen en hun verstand te beschaven.’ (*Bijdragen* 1811-II: 106)

En de Rotterdamse schoolopziener W. Goede schrijft:

‘Er behoort vooral in acht te worden genomen, dat de onderwijzer de kinderen niets doe lezen of schrijven, dan het geen zij begrijpen kunnen, en dat hij hen dit ook daadwerkelijk begrijpelijk make, zij het door eigen verklaringen, of nog beter door vragen en zamenspraken, welken het verstand nog meer, dan de eersten, opscherpen; dat hij de kinderen dus niet alleen woorden, maar ook zaken leere kennen’ (*Bijdragen* 1801-V: 97)

Onderwijzers werden zowel vanuit het pedagogisch discours als door de schoolopzieners aangespoord om werk te maken van de inhoudelijke behandeling van de leesstof. Vragen, samenspraken, het samenvatten van de tekst in eigen woorden, verklaringen van moeilijke woorden en begrippen; het waren allemaal middelen die door de onderwijzer konden worden ingezet om het leesbegrip bij de leerlingen te bevorderen. En op veel scholen gebeurde dat ook. Enkele uittreksels uit onderwijsverslagen kunnen ter illustratie dienen:

‘De tweede klasse las voorts in den *Kindervriend* van Rochow en de *Geschiedenis van Jozef*, en was bijzonder vlug met de gedane vragen over het gelezene juist te beantwoorden; over de gronden der taal werd op het leerbord gehandeld, en daartoe almede eenige naamwoorden verbogen’ (verslag van het examen te Helvoirt, *Bijdragen* 1817: 359)

‘Nu werd er voor meer van de onderste afdeelingen te zamen een appelboom op een bord geteekend en hier een lesje bygeschreven, dat door allen zamen gevoegd en gelezen werd en waar over op eene zeer doelmatige wyze met de kinderen gesproken werd.’ (verslag van het onderwijs te Grijskerk, juli 1823, 889/43 GA)

‘Aan het einde der les, werd over den inhoud gesproken; ieder leerling moest op zijne beurt, niet met de woorden uit het boek, maar met zijne eigene het gelezene vertellen, en de vragen tot nuttige leering, het zij van navolging of van afschuw, beantwoorden, terwijl de Onderwijzer niet zelden een klein verhaal tot opheldering en verstandopscherping, bij zijne jeugd, er tusschen voegde, hetwelk haar niet weinig opmerkzaam maakte, en de daarbij bedoelde zaken, meer dan als klanken, en verder dan hunne ooren deed doordringen.’ (verslag van het examen te Sleenwijk, *Bijdragen* 1824: 547)

‘bij het begin van elke les, die gelezen wordt, verklaart [de meester] dezelve en doet niet alleen den hoofdinhoud, maar ook vooral het doel en de zedelijke strekking, begrijpen; nu leest men van zelve op een goeden toon, waarop [meester] Leopold ook bijzonder acht geeft, zoo wel als op het juist gebruik der zin- en leesteekenen.’ (verslag van het onderwijs te Winschoten, april 1839, 889/54 GA)

Zo werd het lezen in de eerste helft van de 19^e eeuw, in de geest van het nieuwe onderwijs, meer en meer een oefening van het verstand en het hart, dan van de zuiver werktuiglijke vaardigheid. Maar om van enig verstandelijk nut te kunnen zijn, moesten leerlingen eerst vlug en vaardig leren lezen; vandaar dat de onderwijshervormers zich boven alles inzetten voor de verbetering van de methode van het leesonderwijs.

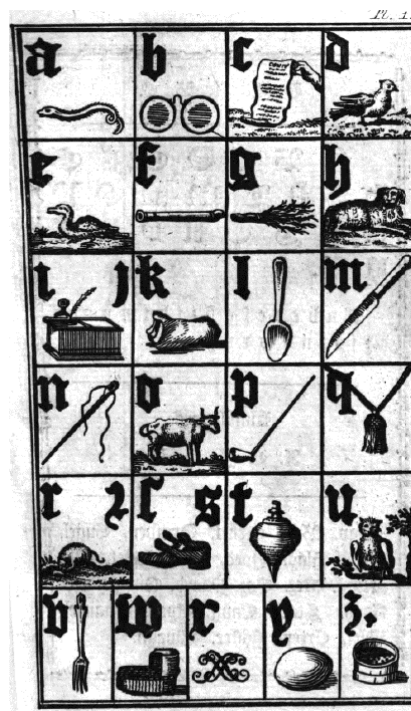
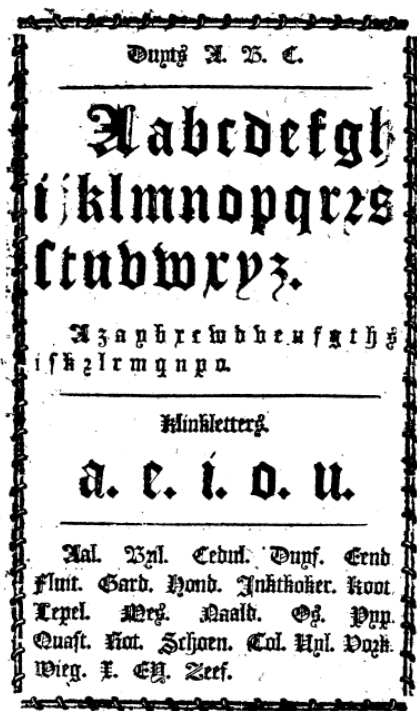
6.3. *Van spel- naar klankmethode*6.3.1. *De klankmethode*

De slechte leestoon en het gebrekkige leesbegrip werden voor een deel geweten aan de gangbare spelmethode. Het omslachtige, langdurige spellen ging ten koste van de tijd die besteed kon worden aan het toonmatige of verstandelijke lezen. Op sommige scholen werd jarenlang gespeld voor men tot lezen overging. Die traagheid was inherent aan de oude spelmethode. De Leidse onderwijzer J. Dellebarre geeft als voorbeeld het woord *broederengenootschappen*, dat maar liefst 57 spellingshandelingen vereiste: *b – r – o – e – broe – d – e – de – broe – de – r – e – n – ren – broe – de – ren – g – e – ge – broe – de – ren – ge – n – o – o – t – noot – broe – de – ren – ge – noot – s – c – h – a – p – schap – broe – de – ren – ge – noot – schap – p – e – n – broe – de – ren – ge – noot – schap – pen – broederengenootschappen* (Dellebarre 1797: 7-8). Daar kwam nog bij dat leerlingen een dergelijk woord enkele malen moesten herhalen voordat ze het uit het hoofd konden spellen, en dat op die manier hele boeken doorgewerkt werden. Dit spellen was, volgens de Friese pedagoog Nieuwold, ‘eene geheele wartaal op zich zelve, moeilijker, althans onredelijker, dan de taal der Wilden’ (Visser 1822a: 127).

Maar een fundamentele punt van kritiek was dat er in de spelmethode een sterke discrepantie bestond tussen de alfabetische namen waarmee de letters werden aangeduid, en de klanken die zij in de uitspraak van woorden vertegenwoordigden. In het spellen werden door de leerlingen klanken benoemd die in het hele woord niet gehoord werden, en andersom werden in het woord klanken gehoord die in het spellen niet benoemd werden. Prinsen (1817: 7) geeft als voorbeeld het woord *boeken*, dat volgens de spelmethode als volgt gespeld werd: *haa – oo – ee – kaa – ee – en*. Nu komt in het spellen tweemaal de lange-*a* klank (/a:/) voor (in *haa* en *kaa*), terwijl die in het woord niet gehoord wordt; andersom komt in het woord de *oe*-klank (/u/) voor, die in het spellen niet benoemd wordt. Evenzo wordt de tweede *e* in het spellen als lange-*e* (/e:/) uitgesproken, terwijl in het woord een sjwa gehoord wordt. De spelmethode was

gebaseerd op synthese: leerlingen moesten de woorden opbouwen uit de afzonderlijke letters. Maar omdat de namen van de letters niet direct in relatie stonden tot de klank van het woord, is het niet verwonderlijk dat sommige leerlingen jarenlang spelden zonder daadwerkelijk te leren lezen.

Het besef van de discrepantie tussen de namen van letters in het spellen en hun klank in de uitspraak van woorden was niet nieuw; al in de 16^e eeuw verschenen er boekjes waarin de letters benoemd werden ‘zoals zij in het woord heten’ (cf. Lenders 1988: 222). Ook in de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen er een aantal boekjes waarin niet de namen maar de klanken van letters gebruikt werden. In 1759 publiceerde de Amsterdamse uitgever Kornelis de Wit een *Nieuwlyks uitgevonden A.B.C. boek*, waarin kinderen het alfabet geleerd werd aan de hand van afbeeldingen van voorwerpen waarin de klank van de betreffende letter te horen was, bijvoorbeeld (een plaatje van een) *aal* voor *a*, *bok* voor *b*, *wiel* voor *w*, *zwaan* voor *z*, etc. Door het benoemen van de plaatjes leerden kinderen allereerst de klank van de letter, en pas daarna de naam. Een soortgelijk werkje was het *Nieuw Nederduitsch spelleboek* (ca. 1780) van de Utrechtse edelman W.E. de Perponcher. Het gebruik van afbeeldingen en letterklanken werd in de 18^e eeuw onder meer door de Franse pedagogen Berthaud en Olivier gepropageerd (Dellebarre 1797: 15-16). Omdat in deze opvatting niet de namen maar de klanken van de letters centraal staan, noemen we de leesmethode die daarop gebaseerd is ook wel de *klankmethode*.



Afbeelding 6.2. In de klankmethode stond niet de namen, maar de klanken van de letters centraal. In het *Niemwylks uitgevonden A.B.C. boek* (1759) van K. de Wit leerden kinderen de klank van de letters aan de hand van afbeeldingen.

In Nederland werd de klankmethode de inzet van het hervormingsstreven van de verlichtingspedagogen. Al in 1791 hield de Leidse onderwijzer J.J. Schneither een lezing voor de Leidse afdeling van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, waarin hij een leesmethode uiteenzette die geheel op het gebruik van afbeeldingen en klanken was gebaseerd. Net als De Wit en De Perponcher gebruikte Schneither afbeeldingen van voorwerpen waarin de klank van de betreffende letter vervat was, maar hij breidde deze methode uit met de twee- en drieklanken en andere klankcombinaties: (een afbeelding van een) *neus* voor *en*, *koe* voor *oe*, *schaap* voor *sch*, *kraai* voor *aai*, etc. Schneither beweerde dat hij kinderen met deze methode, en volledig zonder te spellen, in enkele weken kon leren lezen. Hij zette zijn bewering kracht bij door een groep weeshuiskinderen,

door het Nut aan hem toegewezen, binnen enkele weken vlug en verstandelijk te leren lezen (Schneither 1996: v-vi). Overtuigd van de effectiviteit van zijn eigen methode drong Schneither er na de Bataafse Revolutie zelfs bij de Nationale Vergadering op aan zijn methode als grondslag voor de hervorming van het leesonderwijs te nemen (Lenders 1988: 224). Dat gebeurde niet, maar wel werd zijn methode door anderen opgepikt.

Een van die anderen was een vriend en collega van Schneither, de Friese pedagoog J.H. Nieuwold. Nieuwold raakte bij het leesonderwijs betrokken toen hij als predikant te Warrega getuige was van de slechte staat van het onderwijs aldaar. Het viel hem op dat sommige leerlingen, die in de school vrij goed lazen, dat bij de catechisatie in de kerk ineens niet meer leken te kunnen (Visser 1814: 107-108). Wat bleek? Ze hadden de lesjes uit het schoolboekje (in dit geval de *Letter-konst* van Hakvoord) eenvoudigweg uit het hoofd geleerd en hoefden maar een enkel woord te horen om de gehele les op te dreunen. Wat voor leesonderwijs moest doorgaan, was meer een oefening in het geheugen, dan een oefening in het vertalen van lettertekens in woordklanken. De oorzaak van het slechte leesonderwijs lag volgens Nieuwold in het langdurige spellen en de slechte schoolboekjes. Hij ontwikkelde een leesmethode waarin niet het spellen, maar de klanken van de woorden centraal stonden, en die gepaard ging met eenvoudig, kinderlijk taalgebruik. Deze methode, die hij *Spelend onderrwijs* doopte, verscheen voor het eerst in 1796, maar van die oorspronkelijke uitgave zijn geen exemplaren bewaard gebleven. Vanaf de 3^e druk in 1816 werd de uitgave verzorgd door Nieuwolds leerling H.W.C.A. Visser; in 1860 verscheen een 27^e druk (Smeding 1987: 152). Het *Spelend onderrwijs* was eigenlijk geen volwaardige methode, maar een leesboekje voor beginnende lezers. Het was erop gericht leerlingen op de meest eenvoudige wijze het verband tussen de letters en klanken te leren. Dat begon met de korte en lange klinkers, die uit woorden van één lettergreep werden afgeleid: *ik at, u ook, elk een*, etc. Deze korte woordjes gingen gepaard met plaatjes en eenvoudige vragen die het geheel in een betekenisgevende context plaatsten.

De onderwijzer vroeg bijvoorbeeld: *wat zegt men tegen de kat die op tafel komt?* waarop de leerling las: *er af*. Zo ging het ook met de medeklinkers: *hoe heet dat diertje dat steken kan?* waarop de leerling las: *de bij*. Daarna volgden woordjes van meerdere lettergrepen, samengestelde klinkers en medeklinkers, antwoorden van meer dan twee woorden, etc. Stap voor stap werd zo het niveau verhoogd en de leesvaardigheid ontwikkeld. Hadden leerlingen op deze wijze het *Spelend onderwijs* doorgewerkt, dan ging het verder in een van de vele leesboekjes van Nieuwold, die van dezelfde eenvoud en kindvriendelijkheid in taal en stijl getuigden.



Afbeelding 6.3. Fragment uit Nieuwolds *Spelend Leren* (uitgave 1816).

De belangrijkste vertegenwoordiger van de klankmethode in de eerste helft van de 19^e eeuw was de Haarlemse schoolopziener en kweekschooldirecteur P.J. Prinsen. In 1817 publiceerde hij zijn *Leernwijze om kinderen te leren lezen*; nog in 1878 verscheen een 12^e druk. De methode van Prinsen week niet wezenlijk af van die

van Schneither en Nieuwold; ook Prinsen leerde kinderen lezen aan de hand van afbeeldingen en letterklanken. Dat ging als volgt: in het boekje staat een afbeelding van een slee, met daarachter de letters *ee*. De onderwijzer vraagt: *waarmede rijdt men over de sneeuw?* De leerlingen antwoorden: *met de slee!* De onderwijzer vraagt hen dat antwoord nogmaals te herhalen, maar nu met herhaling van de slotklank: *slee-ee!* Nu spreekt de onderwijzer:

‘Goed kinderen! Maar nu moet ik er nog wat bijvoegen. Ziet gij die teekens of figuren wel, die hier achter staan? Die figuren noemt men letters, en die letters gebruikt men om de klanken, die men spreekt, aan te wijzen. (...) Ieder figuur wijst den laatsten klank aan van het antwoord, dat gij op de vraag, over dat prentje geeft, waar achter zij staat. Gij antwoordt, bij voorbeeld: met de spa-aa, dan heet de figuur, die achter de man met de spa staat *aa*.’ (Prinsen 1817: 76)

Op deze wijze ging het verder met alle andere klanken. Prinsen geeft uitvoerige dialogen die de onderwijzer ter handleiding konden dienen. Prinsen benadrukt daarbij wel dat het in het lezen uiteindelijk gaat om de samensmelting van losse klanken tot hele woorden en zinnen. Men moet in het onderwijs dus ook niet te lang bij de afzonderlijke letterklanken blijven hangen, maar zo spoedig mogelijk overgaan tot de verbinding van klanken tot woorden. Bijvoorbeeld op de volgende wijze:

O. (...) Ziet, wat is dit?

K. R(e)

O. En dit?

K. Aap.

O. Wat staat er dus?

K. R(e).....aap

O. Goed gedaan. Nog eens, maar wat digter aan elkander uitspreken.

K. R(e)...aap

O. Nog digter aan elkander. Maar wil ik het u eens voordoen?

K. Ja, Meester!

O. Let dan goed op, en hoor hoe ik het aan elkander uitspreek: *raap*. (De onderwijzer spreekt zeer langzaam *r* en *aap* uit en bindt beiden, in het uitspreken *vloeiend* of *ineen smeltend* aan elkander.) Nu gij.

K. Raap. (Dit moeten de kinderen even langzaam doen.)'

(Prinsen 1817: 99)

De *Leerwijze* was een volledige methode voor het leesonderwijs; het bestond uit verschillende oefen- en leesboekjes in opklimmende moeilijkheidsgraad, een uitgebreide handleiding voor de onderwijzers met talloze praktijkvoorbeelden en dialogen, en verschillende andere didactische hulpmiddelen, zoals letterkaartjes en de *leesmachine* (cf. § 6.3.3.).

6.3.2. Invoering van de klankmethode

De introductie van de klankmethode verliep aanvankelijk moeizaam. De spelmethode was eeuwenlang de gangbare methode in het leesonderwijs geweest en kon niet van de ene op de andere dag uit de scholen worden gebannen. Op veel plaatsen verzetten ouders zich tegen de invoering van de nieuwe leesmethode. De Friese schoolmeester Van Albada bezocht in het begin van de 19^e eeuw een lagere school in Leeuwarden waar Nieuwolds *Spelend onderwijs* gebruikt werd. Hij schrijft:

'De meester al voortgaande met alles, wat de schoolhervorming betrof, zag zijne leerlingen als bladeren weg vallen, want verreweg de meeste ouders waren zoo doorpekeld met den geest van het 'oude', dat zij den goeden man voor waanzinnig hielden en hem dreigden, hunne kinderen te zullen wegnemen, zoo hij niet ophield met zijne leerlingen te spelen en te schertsen, en er de letters en de misselijke namen: be en de en fe en ge in te draaien.' (Van Albada 1975: 17)

Niet alleen zat het spellen ingebakken in het collectieve geheugen van hele generaties die op de oude school hadden leren lezen, ook was lang niet iedereen ervan overtuigd dat de klankmethode tot betere leesresultaten zou leiden. Dat gold bijvoorbeeld voor de schoolopzieners Wester en Floh. Wester adviseerde kinderen te laten spellen zo lang niet overtuigend gebleken was dat men de jeugd ‘naar een nieuwe manier, gelijk de Wel Eerw. Nieuwold aanprijst, de jeugd zonder veel te doen spellen, *gemaklijker*, *spoediger* en *beter* kan onderwijzen’ (Wester 1799[1795]: 26); Floh besteedde pas in de derde uitgave (1827) van zijn veelgebruikte pedagogische handboek *Onderrigtingen voor schoolonderwijzers* enige aandacht aan de klankmethode ‘omdat ik er aanvankelijk minder mede bekend was; en mij zelven van de meerdere verkieslijkheid van dezelve op onze scholen, nog zoo regt niet overtuigen kon’ (Floh 1827[1808]: xvii). Dat betekende overigens niet dat zij zich niets aantrokken van de kritiek op de spelmethode. Ook Floh en Wester erkenden dat het langdurige spellen problematisch was; zij pleitten voor een *verbeterde* of *verkorte spelmethode*, waarbij het spellen geen doel op zich was, maar in dienst stond van het zo spoedig mogelijk leren lezen. Doel was niet het bij herhaling spellen van lange en ingewikkelde woorden, maar het leren kennen van de letters aan de hand van korte, eenvoudige woordjes. Westers *Eerste spelboekje voor eerstbeginnende leerlingen* (1805) was het toonbeeld van deze methode; tot ver in de 19^e eeuw verschenen tientallen herdrukken.

Desondanks nam het gebruik van de klankmethode in de loop van de 19^e eeuw toe. Dat was niet in de laatste plaats het gevolg van de onderwijskundige invloed van mannen als Nieuwold en Prinsen. Hoewel Nieuwold in 1812 overleed, oefenden zijn onderwijsopvattingen een grote invloed uit op een hele generatie onderwijzers en schoolopzieners. Niet in de laatste plaats was dat te danken aan de Friese pedagoog Visser, die in zijn werk als schoolopziener en in talloze pedagogische geschriften de ideeën van Nieuwold uitdroeg. Reeds in 1814 constateerde Visser: ‘Van meer dan honderd scholen, welke ik dezen zomer heb moeten bezoeken, kan ik er geen drie noemen, waar het oude spellen meer wordt

aangekleefd. Van dit vooroordeel zijn allen teruggekomen, en der kinderen verstand wordt niet meer verdoofd door deze herzenloze plaag.’ (*Bijdragen* 1814-V: 1-2). Prinsen publiceerde niet alleen een van de meest complete methoden voor het leesonderwijs, ook oefende hij als schoolopziener en directeur van de rijkskweekschool in Haarlem direct invloed uit op de inrichting van het onderwijs. Meer in het algemeen overtuigden de goede resultaten van de klankmethode steeds meer onderwijzers en pedagogen van het natuurlijke en de effectiviteit van die methode. De Groningse pedagoog Brugsma schreef wat dat betreft:

‘Wij willen niet tegenspreken, dat men door de spelmethode ook goed lezen kan leeren, – want millioenen menschen hebben het er immers door geleerd; – doch wanneer men in onzen tijd, tegen beter weten aan, of omdat men tegen nieuwigheden opziet, er van gebruik blijft maken, zoo gelijkt men naar iemand, die liever een slechten weg, dan eene gladgebaande chaussée berijdt, of naar een reiziger, die, om van Amsterdam naar Parijs te gaan, den weg over Moskou neemt.’ (Brugsma: 1857[1835]: 173)

Geleidelijk ontwikkelde de klankmethode zich tot de gangbare methode van onderwijs in de meeste scholen. Zo lezen we bijvoorbeeld in de onderwijsverslagen:

‘De leesleerwijze, volgens de klankmethode, wordt, met gunstige uitslag, schier overal gevolgd, en het is geen vreemd verschijnsel, wel ingerigte scholen aan te treffen, in welke, na een afgeloopen’ winter, al de leerlingen tot het aanvankelijk lezen en tot verdere vakken van onderwijs zijn gevorderd.’ (algemeen verslag van het onderwijs in Zeeland, *Bijdragen* 1834: 1085)

‘Het onderwijs in het lezen wordt, met uitzondering van die weinige scholen, welker onderwijzers, uit hoofde hunner jaren en ongeschiktheid, daartoe niet in

staat zijn, algemeen volgens de klankmethode gegeven.’ (algemeen verslag van het onderwijs in Overijssel, *Bijdragen* 1835: 487)

De groeiende populariteit van de klankmethode betekende niet dat er met de verkorte spelmethode geen goede resultaten werden behaald. Beide methoden hadden hun voor- en tegenstanders; uiteindelijk draaide het bij de kwaliteit van het leesonderwijs meer om de inzet en kunde van de onderwijzer en de gebruikte leesboekjes, dan om de gevolgde methode. Floh schrijft:

‘Het is niet de *methode* welke meest in de *mode* is, en door velen wordt toegejuicht, maar die waarbij men zich wel bevindt, welke men voor de verkieselijkste houden mag. “Kinderen,” zegt de geleerde A.H. Niemeijer, elders, “die met ijver onderwezen worden, kunnen bij iedere, zoo wel bij de gewone als bij de minder algemeene, leerwijze, niet alleen behoorlijk, maar ook volkomen lezen leeren” Alles hangt hier, welbeschouwd, af, van den *Onderwijzer* en niet van de *leerwijze*.’ (Floh 1827[1808]: xx)

Zowel met de klankmethode als met de verkorte spelmethode leerden leerlingen aanzienlijk sneller lezen dan met de oude spelmethode, waardoor de aandacht verschoof naar het toonmatig en verstandelijk lezen. De oude spelmethode, gebaseerd op het langdurig spellen van ingewikkelde woorden, verdween nagenoeg geheel uit het schoolbeeld. Als schoolopziener Van Swinderen in 1819 nog een school aantreft waar deze methode gevolgd wordt, spreekt hij van ‘een zonderlinge herinnering aan den ouden tijd’ (verslag van het onderwijs te Hoogkerk, 889/40 GA). De transitie van spel- naar klankmethode in de eerste helft van de 19^e eeuw vormt volgens Lenders (1988: 238) een ‘cruciale fase in de geschiedenis van het leesonderwijs’; de klankmethode zou tot ver in de 19^e eeuw de gangbare methode van onderwijs blijven, en stond onder meer aan de basis van het bekende leesplankje van Hoogeveen (*aap, noot, mies*, etc.).

6.3.3. *Didactische vernieuwing: letterhoutjes en leesmachines*

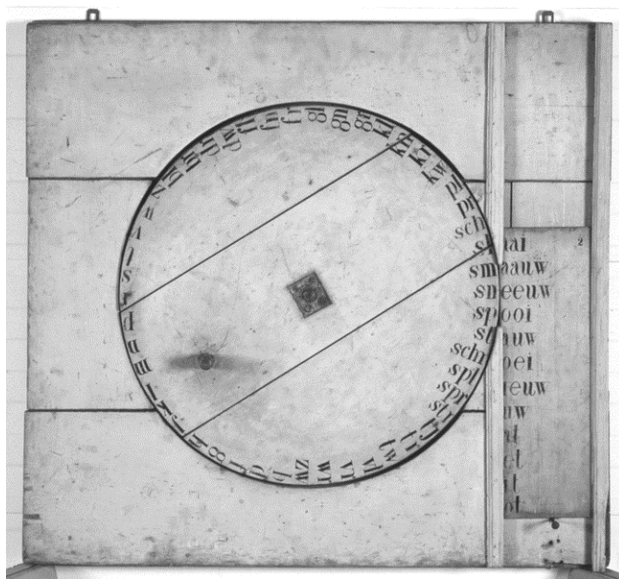
Tot slot moeten we hier nog de aandacht vestigen op een aantal didactische vernieuwingen die in het kielzog van de klankmethode in het leesonderwijs werden ingevoerd. Het gaat om *letterhoutjes*, de *leesmachine* van Prinsen en het *letterrad* van Nieuwold. De *letterhoutjes* of *letterkaartjes* waren, zoals de naam doet vermoeden, kleine houten plankjes of kaartjes met daarop enkele of samengestelde klinkers en medeklinkers. Het idee om kinderen bij het leren van de letters letterhoutjes in handen te geven werd in de 18^e eeuw onder meer door de bekende pedagogen Salzmann en Pestalozzi gepropageerd, en paste in het ideaal van *aanschouwelijke onderwijs*. Door leerlingen zelf de juiste houtjes bij de letters te laten zoeken, werd bovendien de zelfwerkzaamheid bevorderd. De *leesmachine* of *letterkast* bestond uit enkele bakjes met letterhoutjes en een schuifraam waarin men met de houtjes woorden kon vormen. De leesmachine stond voor in de klas en kon door de onderwijzer gebruikt worden om leerlingen bij het leesonderwijs de samenstelling van woorden te tonen. Over het gebruik van letterhoutjes en de leesmachine schrijft Visser:

‘De wijze, waarop nu den kinderen de kennis dezer klanken medegedeeld wordt, is deze: Op de leesmachine wordt de klank of het woord gemaakt. De onderwijzer spreekt hetzelfde voor; de kinderen spreken het na. Daarop geeft men den kinderen de plankjes met letterhoutjes, en laat hen dezelfde woorden of klanken zamenstellen, welke zij op de leesmachine, door vraag en gesprek, hebben leeren kennen.’ (Visser 1820: 51-52)

In het eerder genoemde voorbeeld van het woord *raap*, bijvoorbeeld, schoof de onderwijzer eerst de afzonderlijke klanken *r*, *aa* en *p* in het schuifraam, om die vervolgens te verbinden tot het woord *raap*; daarna kregen de leerlingen zelf letterhoutjes in handen om daaruit de bijpassende letters te vinden en het woord te vormen. Een belangrijk voordeel van dit zelfstandig samenstellen van woorden

was dat leerlingen met de spelling bekend werden gemaakt, zonder dat ze daarvoor eerst moesten leren schrijven (Visser 1820: 137).

Het *letterrad* van Nieuwold was iets ingenieuzer van aard: het bestond uit een bord met daarop een ronde schijf en enkele schuiflijsten. Op de ronde schijf waren enkele of samengestelde medeklinkers geschilderd, bijvoorbeeld *g, b, sn, gr, spr*, etc.; op de schuiflijsten stonden enkele en samengestelde klinkers en andere slotklanken, bijvoorbeeld *aai, aauw, eeuw, oei*, etc. Door het rad te draaien of de lijsten te verschuiven kon de leerling telkens nieuwe woordjes vormen: *geeuw, sneeuw, spreuw, boei, groei*, etc.



Afbeelding 6.4. Het letterrad van Nieuwold (collectie Nationaal Onderwijsmuseum).



Afbeelding 6.5. De leesmachine/letterkast van Prinsen (collectie Nationaal Onderwijsmuseum).

Prinsen beschouwde het gebruik van de letterhoutjes en de leesmachine als een belangrijk onderdeel van het leesonderwijs. ‘Zoo noodzakelijk nu de gereedschappen voor den ambachtsman zijn’, schrijft hij, ‘zoo noodzakelijk zijn bij mijne leerwijze de hulpmiddelen.’ (Prinsen 1817: 20). Het gebruik van deze en vergelijkbare hulpmiddelen bij het leesonderwijs had als voordeel dat de actieve deelname van de leerling aan het leerproces, en daarbij zelfwerkzaamheid en leerplezier, werden bevorderd. Nieuwold schrijft:

‘Eigen maaksel geeft een aanmoedigend gevoel van vordering en van grootheid. Zoo kan het eene kind het andere leeren, of zij kunnen met elkanderen leeren. En dit wilde ik voor het laatst opmerken. Kinderen zijn gezellig [sociaal], en letterspel, hetwelk hen te zamen opscherpt en ongemerkt gezellige goedwilligheid opwekt, is bij uitstek nuttig.’ (Visser 1822a: 137)

Op veel scholen werden in de eerste helft van de 19^e eeuw dan ook letterhoutjes en leesmachines ingevoerd. Enkele uittreksels uit onderwijsverslagen kunnen ter illustratie dienen:

‘[De onderwijzer] heeft ook de manier van Saltzmann, om kinderen met opgeplakte letters te laten spellen, en de opgegevene te doen aanwijzen, *met eenige verandering* in zijne School ingevoerd, en juist door die verandering de manier van Saltzmann tot eene hogere trap van volmaking gebragt. – Ik was verrukt van te zien, dat Kinderen, die ter nauwernood de letters konden onderscheiden, al spelende die losse letteren, zelfs tot woorden van drie lettergrepen, konden samenvoegen, vervolgens, spellen, en zelfs uitspreken!’ (verslag van het onderwijs te Bakhuizen, *Bijdragen* 1803-XI: 67-68)

‘de onderwijzer, die zich zeer veel moeite geeft, had eene groote verzameling vervaardigd van losse letters die op bordpapier geplakt en in afzonderlijke vakken geplaatst waren, even gelijk in eene drukkerij, de kinderen zochten hieruit de letters en tekens schoven die op een bord bijeen en vervaardigden dus eene hun opgegevene volzin. – ’t welk dan gelegenheid gaf om hen in de Hollandsche taal te onderwijzen.’ (verslag van schoolopziener Rutgers over het onderwijs te Garmerwolde, juni 1817, 889/40 GA)

‘Om de kinderen zelven spellen of letters tot lettergrepen en woorden te leeren zamenstellen, gebruik ik *letterhoutjes*. Ik laat de kinderen op de lijst staande klanken of woorden zelven maken, of ik schrijf eenen klank, een woord of eenen kleinen volzin op een voor hen geplaatst bord, en laat, naar gelang hunner vorderingen, dien klank, dat woord, of den volzin zamenstellen’ (verslag van het onderwijs te Hamdijk, *Bijdragen* 1817: 592)

‘Ik zag hier de leesmachine geplaatst, onlangs door de goedgunstige tusschenkomst van den verdienstelijken Heer van den Ende van rijkswege in deze school bezorgd. Zij voldeed volmaakt aan het oogmerk en had den ijver

van den onderwijzer en scholieren niet weinig aangemoedigd.’ (verslag van schoolopziener Van Leeuwen over het onderwijs te Bergen, juli 1833, 89/112 NHA)

De invoering van didactische innovaties als letterhoutjes en leesmachines paste binnen de onderwijsopvattingen van de verlichtingspedagogen. Zelfwerkzaamheid, aanschouwelijkheid en leerplezier werden erdoor bevorderd. Samen met de invoering van de klankmethode, de ingebruikname van nieuwe, geschikte schoolboekjes en de nadruk op het toonmatige en verstandelijke lezen, brachten deze hervormingen het leesonderwijs in lijn met de doelstellingen en verwachtingen van de nieuwe school.

6.4. Besluit

We kunnen wel met Lenders (1988) instemmen dat de hervorming van het leesonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw een goede kijk geeft op de overgang van de oude naar de nieuwe school. Onder invloed van nieuwe pedagogische idealen werd het oude werktuiglijke leesonderwijs vervangen door leesonderwijs waarin de verstandelijke ontwikkeling van het kind een centrale rol speelde. In de nieuwe onderwijsopvatting werd leesvaardigheid als toegangspoort tot kennis en ontwikkeling beschouwd, maar dan moest wel aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Zo moesten er voor kinderen geschikte leesboekjes komen, moest de onderwijzer erop toezien dat leerlingen begrepen wat zij lazen, en moest de methode van het leesonderwijs erop gericht zijn leerlingen zo spoedig mogelijk vlug en toonmatig te leren lezen. De oude spelmethode, waarbij kinderen jarenlang werden verveeld met spel oefeningen die maar weinig met echt lezen te maken hadden, moest wijken voor een meer natuurlijke methode, gebaseerd op de klanken van de taal. De vrij algemene invoering van deze nieuwe leesmethode, de succesvolle verspreiding van nieuwe schoolboekjes en de groeiende aandacht voor het verstandelijke lezen, laten zien

dat er in de hervorming van het leesonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw grote vooruitgang werd geboekt. Ik herhaal het hier nog maar eens: de eerste helft van de 19^e eeuw was een overgangperiode waarin oud en nieuw lange tijd naast elkaar bestonden. Maar het lijdt geen twijfel dat het leesonderwijs in het midden van de 19^e eeuw veel meer uit nieuw dan uit oud bestond, en dat deze gunstige ontwikkeling, alleen al vanwege de rol die het lezen speelde in het verdere onderwijs en de ontwikkeling van taalvaardigheid, ook op de andere vakken van onderwijs een positieve uitwerking had.

7. Schrijfonderwijs

Net als het leesonderwijs was het schrijfonderwijs tussen 1750 en 1850 aan hervormingen onderhevig. Nieuwe pedagogische opvattingen werden vertaald in nieuwe onderwijsdoelstellingen en methoden, die van het schrijfonderwijs een centraal onderdeel van de moderne burgerschapsopvoeding moesten maken. In paragraaf 7.1. wordt het uitgangspunt, de situatie van het schrijfonderwijs in de 18^e eeuw, in kaart gebracht, met aandacht voor de sociale en methodologische dimensies van de onderwijspraktijk. In paragraaf 7.2. komen de belangrijkste hervormingen aan bod, waarbij nieuwe opvattingen over het doel en de inrichting van het schrijfonderwijs centraal staan. In paragraaf 7.3. bespreek ik de inrichting van het schrijfonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw, met aandacht voor de voornaamste methoden en oefeningen.

7.1. *Schrijfonderwijs in de 18^e eeuw*

7.1.1. *Sociale verschillen in het schrijfonderwijs*

Het schrijfonderwijs nam in het onderwijsveld van de 18^e eeuw een tweeledige positie in. Enerzijds werd de kwaliteit van het schrijfonderwijs als een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het onderwijs als geheel beschouwd. Het zogenaamde *toonschrift* was een belangrijk uithangbord, soms zelfs in de letterlijke zin van het woord, waarmee onderwijzers hun vaardigheden etaleerden (Van Gestel & Van der Laan 1915: 132-135, cf. Blaak 2009: 59). De fraai geschreven en rijk versierde schrijfoefeningen waren het visitekaartje van de onderwijzer, op basis waarvan ouders de keuze voor een school bepaalden en lokale besturen nieuwe onderwijzers aanstelden. Ook leerlingen schreven dergelijke toonschriften als blijk van hun vorderingen op school (Van Gestel & Van der Laan 1915: 97-98, cf. Rutten & Van der Wal 2014: 398-399). Anderzijds hechtten veel ouders aan het schrijfonderwijs maar betrekkelijk weinig waarde, en verlieten veel kinderen de school voor ze goed hadden leren schrijven.

Deze tweeledigheid was het gevolg van een sociale breuklijn die dwars door het schrijfonderwijs liep. Dat had met name te maken met het verschillende belang dat in verschillende sociale groepen aan schrijfvaardigheid werd gehecht. Voor kinderen uit de hogere sociale klassen was schrijfvaardigheid vaak een belangrijk vereiste voor hun verdere opleiding en toekomstige betrekkingen. Zij oefenden zich in fraaie handschriften, die als een teken van opleiding en beschaving werden beschouwd,²² en in het schrijven van brieven, contracten, rekeningen en andere teksttypen die hen in het dagelijks leven van pas zouden kunnen komen. Voor kinderen uit de lagere sociale klassen was het nut van schrijfvaardigheid lang niet evident; in het dagelijks leven van veel boeren- en arbeidersgezinnen speelde het schrift maar een beperkte rol. Die opvatting werd overigens breed gedeeld: de gangbare onderwijsopvatting was dat ieder kind het onderwijs moest volgen dat paste bij zijn stand en toekomstige betrekkingen. Nog in 1791 schreef de Zuid-Hollandse schoolmeester L. Dupper dat 'kinderen die reeds vroeg aan een Ambagt of ander handwerk moeten, (...) ook in deze kunst niet behoeven uit te munten' (Dupper 1791: 27). Ook Kornelis van der Palm (1782: 269) meende dat schrijfvaardigheid vooral van belang was voor leerlingen die tot de koophandel werden opgeleid, en dat men in het algemeen volksonderwijs 'deze zaak wel als noodig, maar nimmer met verzuim van andre dingen behandelen moet.' Schrijfvaardigheid, met andere woorden, werd nog hoofdzakelijk als beroepskwalificatie voor hoger opgeleiden, en niet als een onmisbaar communicatiemiddel voor iedereen beschouwd.

Wat ook een rol speelde, was dat het onderwijs in de 18^e eeuw successief was ingericht, wat betekende dat een kind pas begon met schrijven als het al enkele jaren had leren lezen. De Groningse pedagoog Wester (1799[1795]: 8) schrijft:

²² Van der Palm (1782: 269) schrijft: 'het [is] genoeg bekend, hoe zeer onze nederlandsche Kooplieden op het Schryven van eene keurige hand gesteld zyn.'

‘Men brengt de kinderen, dikwerf op aandrang der ouderen, zeer vroeg bij het schrijven; niet zo zeer vroeg ten aanzien van hunne jaaren, als wel ten opzichten van de vordering, die zij in het leezen gemaakt hebben: te weeten, eer zij nog een gemaklijk boek taamljk vaardig leezen kunnen. (...) Dit vertraagt dan het leeren leezen, en verhindert hen, niet zelden, om ooit goede leezers te worden. Welk een nadeel! Het leezen is de grond van alle kundigheid. Wat helpt het, eenen fraaien letter te kunnen schrijven, en niet behoorlijk te kunnen leezen?’

Met andere woorden, men was ervan overtuigd dat een kind pas goed kon leren schrijven als het eerst goed had leren lezen. Maar in het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat het leren lezen, vooral vanwege het langdurige spellen, wel een aantal jaar kon duren. Daar kwam nog bij dat jonge kinderen motorisch nog niet tot het schrijven met een ganzenpen, dat immers de nodige technische vaardigheid vereiste, in staat werden geacht, waardoor ze vooral kostbare papier en inkt zouden verspillen (De Booy 1977: 54). In de praktijk begonnen de meeste kinderen pas met schrijven als ze een jaar of acht, negen waren (De Booy 1977: 54). Goed leren schrijven kostte, mits goed onderwezen, een jaar of drie, vier (Wester 1799[1795]: 29). We zagen echter al in paragraaf 4.1. dat veel leerlingen vanaf een jaar of negen, tien helemaal niet meer naar school gingen. Het gevolg was dat veel leerlingen maar korte tijd, of zelfs helemaal niet leerden schrijven; ‘hier van daan komt het’, schrijft Dupper (1791: 35), ‘dat zoo veelen in deze kunst geheel onkundig blijven, en bij veele gelegenheden, zelfs maar alleen om hunnen naam te schrijven, in de uiterste verlegenheid staan’. De beperking in de schooltijd gold doorgaans niet voor kinderen uit de hogere sociale klassen, die langer op school bleven en dus ook langer leerden schrijven.

Tot slot speelden ook de kosten voor het schrijfonderwijs een rol. Die waren aanzienlijk hoger dan voor het leesonderwijs. Niet alleen vroegen onderwijzers een hoger schoolgeld voor het schrijfonderwijs, ook moesten ouders betalen voor de aanschaf van pennen, papier en inkt (De Booy 1977: 55). Gezien het beperkte belang dat veel ouders aan het schrijfonderwijs hechtten,

kozen ze er vaak voor hun kinderen van school te halen zodra die aan het schrijven toekwamen, zodat de extra kosten voor het schrijfonderwijs werden uitgespaard.

7.1.2. *De methode van het schrijfonderwijs*

De methode van het schrijfonderwijs in de 18^e eeuw was eenvoudig: leerlingen moesten letters en woorden naschrijven van door de onderwijzer gemaakte schrijvoorbeelden (*voorschriften* of *exempels*). Leren schrijven was boven alles kopiëren: het ging erom het fraaie handschrift van de meester zo nauwkeurig mogelijk na te volgen. Wester (1799[1795]: 29-30) schrijft: ‘De leerlingen moeten verplicht worden om tot de minste kleinigheid toe, de voorschriften naauwkeurig na te volgen: zij die te veel fouten hieromtrent begaan, moeten onderricht, berispt, of, in geval van moedwillige achteloosheid, gestraft worden.’ De eerste voorschriften bestonden vaak alleen uit losse letters; hadden leerlingen het alfabet eenmaal onder de knie, dan volgden godsdienstige spreken, gebeden en andere tekstfragmenten. Er waren talloze exemplarboeken in omloop met voorschriften in fraaie handschriften, maar veel onderwijzers maakten de voorschriften zelf (Croiset van Uchelen 2005, cf. Blaak 2009: 61). De voorschriften waren leidend in het onderwijs; van enige creativiteit of zelfstandigheid was over het algemeen geen sprake. Het schrijfonderwijs draaide in eerste instantie om de technische vaardigheid in het schrijven van letters. We spreken dan ook wel van *mechanisch* of *werktuiglijk* schrijfonderwijs. Het zetten van letters in fraai handschrift, en niet het gebruik van de taal als communicatiemiddel, stond centraal. In een aantal populaire schoolboekjes, zoals de *Trap der jeugd* van C. de Gelliers en de *Letter-kunst* van B. Hakvoord, werd wel enige aandacht besteed aan het schrijfonderwijs. De aandacht ging daarbij uitsluitend uit naar technische aspecten van het schrijven: de schrijfhouding, de houding van de pen, de vormen van de letters, tot aan het snijden van de pennen en het maken van de inkt toe. Veelzeggend is de indeling van het negende

hoofdstuk van De Gelliers' *Trap der jeugd*, dat de volgende onderdelen bevat: 'Onderrigtinge, om te leeren een goede Penne te snyden, ofte te bereyden', 'Maniere om een Penne te voeren of te houden', 'Een goede Onderwyzinge, om alle Letteren wel te formeeren, ende te Schryven' en 'Leerende alderhande Coleuren van Inkt te maaken, ook Goud en Silver uyt ter Penne te Schryven' (De Gelliers 1776: 55-60, 85-93).

De aandacht voor de technische kwaliteit van het handschrift gaat terug op de 17^e eeuw, toen het schoonschrijven (of *kalligrafie*) als ware kunstvorm werd beschouwd (Croiset van Uchelen 2005). Sierlijkheid, lange halen, krullen en pentekeningen waren kenmerkend voor het schrift van 17^e- en 18^e-eeuwse schrijfmesters. Toch vonden in de loop van de 18^e eeuw wat dat betreft een zekere vereenvoudiging en uniformering plaats, die het gevolg waren van de veranderende positie van het schrift in de samenleving (Croiset van Uchelen 2005: 47). Het belang van een schrift dat door een groeiend aantal lezers en schrijvers betrekkelijk eenvoudig kon worden geleerd onderdrukte de neiging tot 'zinneloze kunstenmakerij' van de schrijfmesters. Deze vereenvoudiging toonde zich onder meer in de groeiende populariteit van een ander lettertype: de oude Nederlandse schrijfletter, de *gotische cursief* (of *civilité*), maakte in de 18^e eeuw plaats voor de betrekkelijk eenvoudige *humanistische cursief*, ook wel bekend als de *Italiaanse letter*. Op basis van het Italiaanse schrift ontwierpen schrijfmesters als Ambrosius Perling (ca. 1657-1718) en Jan Pas eenvoudige en sobere schrijfletters, die van overdreven uithalen en krullen ontdaan waren en aan de basis stonden van het moderne schoolschrift (cf. Dupper 1791: 36). In Nederlandse schoolboekjes uit de 18^e eeuw bestonden de gotische cursief en de Italiaanse letter lange tijd naast elkaar; de Gelderse schoolmeester B. Cramer (1785[1769]: 7) spreekt van respectievelijk het 'Oud' en 'Nieuw' 'Schryf A, B, C.'

Voor de meeste leerlingen bleef het schrijfonderwijs beperkt tot het kopiëren van schrijfvoorbeelden. Alleen wie langer op school bleef, ging na verloop van tijd over op het schrijven van brieven, opstellen en andere

teksttypen. Ook daarbij stonden voorbeelden centraal; er waren verschillende boekjes in omloop met voorbeeldbrieven voor uiteenlopende gelegenheden (cf. Simons 2013: 39-44, Rutten & Van der Wal 2014: 190-202). Een populair boekje in de 18^e eeuw was de *Gemeene zend-brieven* van de Zwolse schoolmeester B. Hakvoord, dat in 1696 voor het eerst verscheen en in de 18^e eeuw regelmatig werd herdrukt. De *Gemeene zend-brieven* begint met enkele ‘algemene regulen, om behoorlyk brieven te schryven’, die betrekking hebben op aanhef, titel en stijl. Zo adviseerde Hakvoord bijvoorbeeld om brieven aan hoger geplaatsten in een ‘hoogdravende styl’ en ‘met betuiging van agtbaarheid en ontzag’ te schrijven, en brieven aan ‘slegte ongeleerde mensen’ in ‘zuiver plat duits, en een eenvoudige styl’ (Hakvoord 1788[1696]: 4). Daarna volgen enkele tientallen voorbeeldbrieven voor uiteenlopende gelegenheden, en andere teksttypen als een ‘Request aan de Heeren Burgermeesteren’, een ‘Obligatie, of Schuldbrief’ en een ‘Koopbrief van een Huis’. Op basis van uitgebreid onderzoek naar het taalgebruik in brieven in de 17^e en 18^e eeuw concluderen Rutten & Van der Wal (2014: 201) evenwel dat het boekje van Hakvoord en andere, soortgelijke boekjes, in ieder geval wat betreft formulair taalgebruik, op de praktijk van het briefschrijven maar beperkt van invloed zijn geweest.

De Booy (1977: 57) vraagt zich af of leerlingen in het lager onderwijs dan niets anders deden dan naschrijven. Voor de meeste leerlingen zal het antwoord, als ze al aan schrijfonderwijs toekwamen, bevestigend zijn geweest. Er zullen ongetwijfeld onderwijzers zijn geweest die hun leerlingen meer zelfstandig lieten schrijven, en er zullen leerlingen zijn geweest die, als ze het werktuiglijk schrijven eenmaal onder de knie hadden, de nieuw verworven vaardigheid gebruikten om zich creatief te uiten. Maar de gangbare methode in het schrijfonderwijs was dat niet.

7.2. *De hervorming van het schrijfonderwijs*

7.2.1. *Nieuwe doelstellingen voor het schrijfonderwijs*

Tegen het einde van de 18^e eeuw wierpen de veranderende opvattingen over de doelstellingen en methoden van het onderwijs nieuw licht op het werktuiglijke karakter van het schrijfonderwijs. In het pedagogisch discours maakte de godsdienstige opvoeding als onderwijsdoel plaats voor de verstandelijke ontwikkeling, en daarbij hoorde ook het vermogen gedachten van anderen te begrijpen en eigen gedachten in spraak en schrift tot uitdrukking te brengen (cf. § 4.2.). Voor het schrijfonderwijs betekende dat dat leerlingen niet meer alleen moesten leren naschrijven wat door de meester, catechismus of Bijbel werd voorgeschreven, maar ook moesten leren zelfstandig hun eigen gedachten op papier te zetten. Het is een opvatting die we vanaf het einde van de 18^e eeuw veelvuldig in het pedagogisch discours tegenkomen. In een prijsverhandeling voor de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen schrijft de Duitse pedagoog C.G. Horstig (1799[1795]: 86):

‘Als men zegt: de kinderen hebben schrijven geleerd, dan beteekent dat gemeenlijk zo veel als, de kinderen kunnen letters namaaken wanneer zij hen worden voorgemaakt. (...) echter behoorden de kinderen, wanneer zij een waar nut van hun schrijven zullen hebben, niet alleen leesbaar, en volgens de regelen der spelkunst, te kunnen schrijven; maar zij moesten ook in staat zijn, om hunne eigene gedachten ter neder te stellen, dewijl het schrijven hen weinig zou baaten indien zij bestendig iemand moeten hebben, die hen voorzeide wat zij schrijven moesten.’

En de Overijsselse pedagoog en schoolopziener J.H. Floh (1808: 23) schrijft:

‘Zoo ook moet men hun de schrijfkunst leeren, niet maar om slechts op school sierlijke krul- en zoogenaamde trekletters te kunnen maken, en een stijfgeschreven schrijfexempel naauwkeurig te kunnen nabootsen; maar, en wel

voornamelijk, om *hunne gedachten ten papiere te brengen*, en die aan anderen in goed leesbaar schrift, duidelijk, volkomen en gemakkelijk te kunnen mededeelen.’

De kritiek op het werktuiglijke karakter van het schrijfonderwijs betekende overigens niet dat de technische vaardigheid in het schrijven in het vernieuwde onderwijs geen rol meer speelde. Veel meer werd het doel van het schrijfonderwijs tweeledig: enerzijds moesten leerlingen opgeleid worden tot vlotte en technisch vaardige schrijvers, anderzijds moesten zij geoefend worden in het schriftelijk uitdrukken van hun eigen gedachten. Met andere woorden, *werktuiglijk* en *verstandelijk* schrijfonderwijs gingen in de nieuwe onderwijsopvatting hand in hand (Brugsma 1835: 114). Het verstandelijk schrijven kreeg met name vorm in het schrijven van *eigen opstellen*, waarover ik in paragraaf 7.3.2. uitgebreid kom te spreken.

Ook de opvatting dat schrijfvaardigheid voor kinderen uit de lagere sociale klassen geen noodzakelijke kundigheid was veranderde onder invloed van de verlichtingspedagogiek. In het nieuwe burgerschapsideaal dat aan de hervorming van het onderwijs ten grondslag lag, werden schriftelijke vaardigheden tot de ‘eerste beginselen van kennis en beschaving’ gerekend, waarover ieder kind, ongeacht stand, sekse of toekomstige betrekking, moest beschikken (art. 1 *Reglement*). Ook dit is een opvatting die we bij herhaling in het pedagogisch discours tegenkomen:

‘Het lezen en schrijven, zal ieder toestemmen, is onder de eerste en algemeen nuttigste zaken, die men kinderen moet leeren, en in der daad zoo naauw met de beschaving vereenigd, dat men iemand; die van deze kundigheden ontbloot is, den naam van een beschaafd mensch niet geven kan.’ (H. van Woudenberg, predikant te Culemborg, in *Bijdragen* 1808-III: 35)

‘Ofschoon kinderen der lagere volksklasse, uit aanmerking hunner toekomstige bestemming, geene bijzondere Stijlisten behoeven te worden, is het echter nuttig

en belangrijk, ja in vele gevallen des gemeenen levens volstrekt noodzakelijk (...) om met eenige juistheid en orde iets schriftelijk te kunnen stellen, en eenige der noodzakelijkste opstellen, die ieder mensch in zijnen levenskring voorkomen, b v. korte brieven, verzoek- of smeekschriften, rekeningen, quitantien, schuldbekentenissen, en wat dies meer zij, te leeren vervaardigen.’ (*Bijdragen* 1809-X: 40-41)

Sedert de laatste 50 jaren is men langzamerhand, onder de beschaafde volken van ons Werelddeel, vrij algemeen tot de overtuiging gekomen, dat de kunst van schrijven voor ieder mensch, zoo al niet volstrekt noodzakelijk, dan ten minste zeer gewichtig is, en daarom wel verdiende tot een middel van algemeene volksbeschaving verheven te worden.’ (*Bijdragen* 1837: 696)

We moeten de opvattingen van pedagogen niet verwarren met de publieke opinie. Nog lange tijd waren er ouders die maar weinig ophadden met de beschavingsboodschap van de verlichtingspedagogen. In 1839 klaagden enkele Brabantse onderwijzers bij de Provinciale Commissie van Onderwijs dat er onder de tweehonderdvijftig leerlingen van hun gezamenlijke scholen ‘slechts 25 á 30 zijn welken leeren schrijven en deze niet dan de jongens, daar de bewoners over het algemeen zeggen, voor meisjes is dat geene behoefte.’ (Verhoeven 1994: 160-161). De sociale breuklijn in het schrijfonderwijs was niet van de ene op de andere dag verdwenen. In het dagelijks leven van veel gezinnen had schrijfvaardigheid nog altijd weinig praktisch nut. Ook de hogere kosten voor het schrijfonderwijs en de beperkingen in het schoolbezoek bleven het onderwijs in de 19^e eeuw parten spelen (cf. § 4.5.). Toch verbeterde de toegankelijkheid van het schrijfonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw aanmerkelijk. Dat was het gevolg van het feit dat pedagogen en onderwijzers, die immers wél van het belang van schrijfonderwijs overtuigd waren, talloze initiatieven namen om leerlingen eerder met het schrijven te laten beginnen.

7.2.2. *Schrijven op de lei: schrijfonderrwijs voor jonge kinderen*

De nieuwe opvattingen over de doelstellingen van het schrijfonderrwijs hadden tot gevolg dat het schrijven minder als kunst, en meer als algemeen communicatiemiddel werd beschouwd. De aandacht verschoof van het technische aspect van het schrijven naar het vermogen van het kind zijn gedachten in schrift uit te drukken. Met de uitbreiding van de doelstelling van het schrijfonderrwijs groeide ook het besef dat de beperkte tijd die veel leerlingen met het schrijven op school doorbrachten, onvoldoende was om leerlingen én technische vaardigheid in het schrijven bij te brengen, én in het zelfstandig schrijven te oefenen. Dus pleitten pedagogen in de eerste helft van de 19^e eeuw voor een vroeger begin van het schrijfonderrwijs. De recensent van enkele boekjes over het schrijfonderrwijs schrijft:

‘Het doel, waartoe in de school schrijven geleerd wordt, is tweeledig. Het strekt, namelijk, om de jeugd in staat te stellen, om in korten tijd de bij ons aangenomene lettervormen met gemak, regelmatig en bevallig te leeren schrijven, en dit aangeleerde te bezigen als middel ter duidelijke en volledige uitdrukking der gedachten. En daar nu het laatste in de school een der voornaamste middelen is ter ontwikkeling der verstandelijk vermogens is, zoo moet met het aanbrengen van het eerste gedeelte der kunst, het vormen der letters, korten tijd na de komst ter school, begonnen worden, opdat de leerling, zoo spoedig mogelijk, het doel leere kennen, waartoe die kunstvaardigheid dient.’ (*Bijdragen* 1846: 98)

Al in het begin van de 19^e eeuw had de Friese pedagoog en schoolopziener J.H. Nieuwold afgerekend met het idee dat leerlingen eerst in het lezen ervaren moesten zijn voordat ze met schrijven konden beginnen. In een *Handleiding om in een korten tijd meer kinderen te gelijk lezen en schrijven te gelijk te leeren* adviseerde Nieuwold kinderen al vanaf jonge leeftijd met krijt te laten schrijven, om hen zo aan de werkzaamheid van de hand en de vormen van de letters te laten wennen

zonder de technische moeilijkheden die bij het schrijven met pen en inkt kwamen kijken (Visser 1822a: 159-160). Ook adviseerde hij het eerste schrijfonderwijs met het onderwijs in het lezen te verbinden, door leerlingen telkens bij het uitspreken van klanken en woorden de juiste letters te laten opzoeken en opschrijven. Het grote voordeel van het vroegtijdig schrijven was dat de technische vaardigheid in het schrijven tegelijk met de leesvaardigheid ontwikkeld werd, zodat leerlingen, als zij eenmaal in het lezen en schrijven wat gevorderd waren, zich konden richten op wat in het schrijven het uiteindelijke doel was: het in schrift tot uitdrukking brengen van hun eigen gedachten. Een bijkomend voordeel was dat de zelfwerkzaamheid van het kind en de orde en stilte in het klaslokaal werden bevorderd (Brugsma 1835: 116). De Amsterdamse schoolopziener Teissèdre l'Ange constateert dat in de school te Leimuiden 'overall orde, stilte & onafgebrokene bezigheid' heerst, sinds de onderwijzer 'het schrijven met het lezen verbindt' (verslag van oktober 1821, 89/122 NHA). De Groningse schoolopziener Van Swinderen adviseerde zijn onderwijzers 'hunne leerlingen zoo vroeg mogelijk aan het schrijven te brengen', omdat zijn eigen ervaring hem leerde 'dat in die scholen de beste schrijvers gevormd worden, waarin de kinderen het vroegst aan het schrijven worden gebracht, en, al het overige gelijk staande, in die mate beter, als zulks vroeger geschiedt.' (*Bijdragen* 1828: 270-271).

Het vroegtijdig beginnen met schrijven werd mede mogelijk gemaakt door een aantal didactische innovaties. De belangrijkste daarvan was de introductie van *lei* en *griffel*. Leien en griffels werden ook in de 18^e eeuw wel in het onderwijs gebruikt, maar dan met name voor het rekenonderwijs (Boekholt & De Booy 1987: 40). Schrijven werd lange tijd geassocieerd met de sierlijkheid van ganzenpen, inkt en papier, en niet met het grove krassen van een griffel. De introductie van lei en griffel (hetzelfde geldt overigens voor *krijt* en *bord*) is dan ook tekenend voor de veranderende schrijfpvatting, waarin het schrijven steeds minder als kunst en meer als communicatiemiddel werd beschouwd. Een belangrijk voordeel van de lei was dat fouten eenvoudig konden worden uitgewist

en verbeterd, zonder dat daarbij papier of inkt werd verspild (*Bijdragen* 1811-II: 346). Het gebruik van leitjes werd al spoedig op veel scholen ingevoerd. Enige uittreksels uit onderwijsverslagen kunnen ter illustratie dienen:

‘Het eerste, dat dus de kinderen in deze Scholen leeren, is het *schrijven*, en het eerste, wat hun in handen gegeven wordt, is een klein leitje van 4 duimen in het vierkant en een kleine griffel. Dit vroeger leeren *schrijven* dan *lezen* heeft zeker groote voordeelen; daar het toch *a priori* en *a posteriori* zeker is, dat alles, wat men zelf maakt, veel vaster in het geheugen komt, dan hetgeen men door anderen ziet gemaakt’ (verslag van het onderwijs van leden van het onderwijzersgezelschap van Helpen, *Bijdragen* 1813-IV: 28-29)

‘De gansche tweede klasse leest zeer goed en schrijft tamelijk wel, waartoe zij reeds in de laagste klasse worden voorbereid door het gebruik van kleine leitjes, waarop ieder of uit eigen gedachten, of eene ontwikkeling van een woord of halven volzin, door den onderwijzer op het bord geschreven, zeer aardig schrijft.’ (verslag van schoolopziener Adriani over de school te Hamdijk, juli 1817, 889/40 GA)

‘De kinderen van de eerste klasse wederom binnen gekomen zijnde, werden onder hen door de voornaamste van die klasse griffels en stukken lei rondgedeeld, waarop zij de woorden, die nog op het bord stonden, naschreven.’ (verslag van schoolopziener Pothoff over de school te Borger, *Bijdragen* 1818: 566)

‘[de 1^e klas werd onderwezen] in het *schrijven*, alleen op de lei, aanvankelijk in geregelde opklimming van de eenvoudige grondtrekken der letters tot het geheele alfabet, daarna maken de woorden, bij het lezen zamengesteld, de stof dezer oefening uit; [de 2^e klas werd onderwezen] in het schrijven van geheele volzinnen, alles nog op de lei, en in de twee hoogste afdeelingen dezer klasse,

het eerste onderwijs in het schrijven met de pen.’ (verslag van de armenschool te Rotterdam, *Bijdragen* 1822: 113)

De verslagen laten zien dat het schrijfonderwijs door de invoering van lei en griffel van een oefening voor gevorderde leerlingen tot een oefening voor beginnende leerlingen werd gemaakt. De introductie van lei en griffel op veel scholen ontging ook de Franse inspecteurs Cuvier en Noël niet: ‘men kan niet geloven’, schreven zij in hun verslag van het lager onderwijs in Nederland, ‘hoeveel het gebruik van lei en griffel boven dat van papier en pen, gedurende geheel den eersten leeftijd, vooruit heeft; hoe zeer daardoor in de school orde, vaardigheid in het werk, en zindelijkheid bevorderd wordt.’ (*Bijdragen* 1812-III: 47). De invoering van leitjes was, zoals zoveel hervormingen in de eerste helft van de 19^e eeuw, een geleidelijk proces. Andere onderwijsverslagen getuigen van de onwil van onderwijzers of ouders om leitjes aan te schaffen. Op andere plaatsen werd het schrijven op leitjes juist te ver doorgevoerd. In het algemene jaarverslag van 1850 over het onderwijs in Friesland vinden we: ‘het gebrek om te lang op de leijen te doen schrijven is nog niet verbeterd.’ (*Bijdragen* 1850: 479).

Een alternatief voor het gebruik van lei en griffel was het gebruik van een zandbak. Het schrijven met vingers in het zand was een goedkope en eenvoudige methode om leerlingen met de basisvormen van de letters bekend te maken. ‘Het schrijven in het zand’, meende de auteur van een verhandeling *Van het schrijven in het zand* (*Bijdragen* 1809-VII: 4-9), ‘bevordert de werkzame en nadoende neiging van den geest des kinds, en gelijk het nateekenen meerdere opmerkzaamheid vordert, dan het enkel lezen, zoo heeft ook het schrijven in het zand meerder waarde, dan het bloote naspreken der woorden.’ Van een zandbak werd onder meer gebruik gemaakt op de school van Schiermonnikoog, waar de onderwijzers ‘de kinderen nu en dan op de effene zandvlakte met de vingertjes lettertrekken laat maken, het welk hun eene even aangename en vervrolijkende als leerzame bezigheid verschaft.’ (*Bijdragen* 1810-I: 48).

De introductie van lei en griffel in het lager onderwijs was een kleine didactische innovatie, maar met grote gevolgen voor het schrijfonderwijs. Het stelde een groot aantal leerlingen in staat al vanaf jonge leeftijd met het schrijven te beginnen, waardoor de tijd die in het onderwijs aan het schrijven werd besteed aanzienlijk toenam. Leerlingen die op die manier al vroeg enige werktuiglijke vaardigheid in het schrijven kregen, ontwikkelden zich niet alleen tot betere technische schrijvers, maar hadden ook meer tijd om zich te richten op het verstandelijk schrijven.

7.3. *Schrijfonderwijs in de 19^e eeuw*

7.3.1. *Werktuiglijk schrijven*

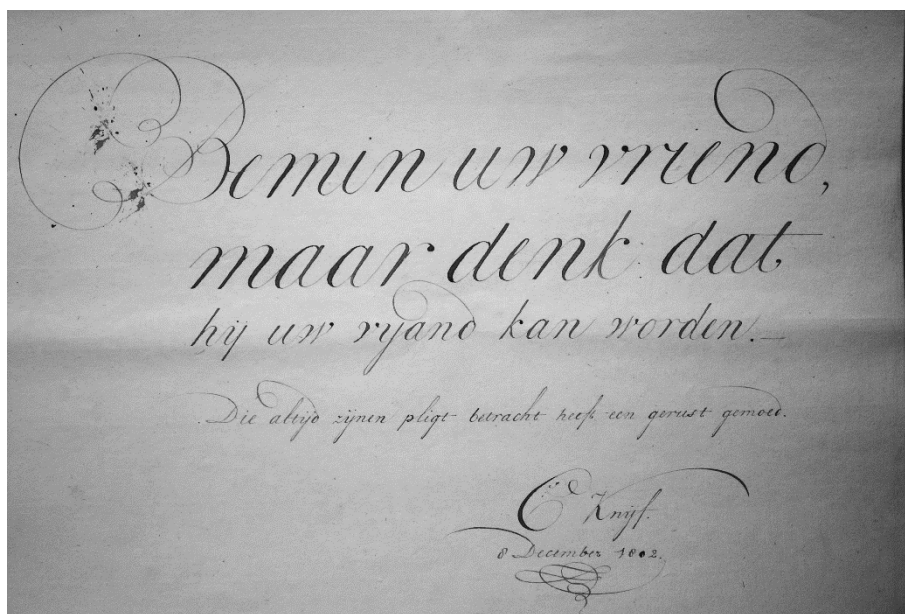
In de vorige paragraaf heb ik vooral gesproken over de veranderende doelstellingen van het schrijfonderwijs en de introductie van lei en griffel als middelen om leerlingen eerder met het schrijven te laten beginnen. Beide ontwikkelingen waren ter aanvulling van, en zeker niet ter vervanging van, het bestaande werktuiglijke schrijfonderwijs bedoeld. Ook in de 19^e eeuw bleef de ontwikkeling van technische vaardigheid in het schrijven met pen, papier en inkt een van de centrale doelstellingen van het schrijfonderwijs. Wel werden er nieuwe eisen gesteld aan het gebruik van voorschriften, en werden er verschillende nieuwe schrijfmethoden gepubliceerd die erop gericht waren leerlingen zo snel en eenvoudig mogelijk een goed handschrift aan te leren.

Voorschriften bleven in de eerste helft van de 19^e eeuw een belangrijk onderdeel van het schrijfonderwijs. Het nauwkeurig kopiëren van schrijfvoorbeelden bleef de voornaamste methode om een goed handschrift te ontwikkelen. Maar over taal en inhoud van de voorschriften was men lang niet altijd te spreken. Wester schrijft:

‘Ik stond er in 1802 over verwonderd, dat ik de voorschriften in vele scholen zoo ellendig slecht vond: zonder zin- of scheidteekens; de hoofdletters

willekeurig geplaatst, gewoonlijk voor aan elken regel in onrijm; krielende van de grofste taalfouten, en wier inhoud doorgaans bestond uit barbaarsch kreupelrijk, of duistere plaatsen uit de Heilige Schrift.' (*Bijdragen* 1811-II: 133-134)

Onder invloed van de verlichtingspedagogiek werden aan de voorschriften dezelfde eisen gesteld als aan de school- en leesboekjes (cf. § 5.3.): ze moesten wat betreft taal en stijl voor kinderen geschreven zijn; ze moesten plezierig en zedelijk van inhoud zijn; en ze moesten aan de eisen van taal, spelling en interpunctie voldoen. In de Bijzondere Schoolorde van Utrecht werd opgenomen dat alle voorschriften 'net en fraai geschreven, de hoofdletters en zintekens wel geplaatst [moeten] zijn; verder moeten dezelve leerzame zaken of spreuken bevatten, naar de vatbaarheid der kinderen ingerigt' (*Bijdragen* 1811-II: 107). Het ontbreken van goede voorschriften op veel scholen werd geweten aan het feit dat het vervaardigen van voldoende voorschriften, die zowel fraai geschreven waren als aan alle eisen van taal en inhoud voldeden, een tijdrovende klus was die 'een hogere trap van kunde, oefening en vastheid' vereiste, 'dan met billijkheid van de meeste gewone schoolmeesters kan verwacht worden' (*Bijdragen* 1810-II: 218). In de loop van de 19^e eeuw nam het zwarte schoolbord de plaats van het handgeschreven, papieren voorschrift in. Dat had als voordeel dat de onderwijzer niet meer een hele verzameling voorschriften voor iedere leerling afzonderlijk hoefde te vervaardigen, maar de hele klas tegelijk een enkel voorschrift ter voorbeeld kon geven (Brugsma 1857[1835]: 195-196).



Afbeelding 7.1. Voorschrift van de Noord-Hollandse schoolmeester C. Knijf, 1802 (89/21 Noord-Hollands Archief).

Om onderwijzers bij het vervaardigen van geschikte voorschriften te ondersteunen verschenen er in de vroege 19^e eeuw verschillende boekjes met voorbeelden en instructies. In 1805 publiceerde de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen enige *Voorschriften ter oefening in het kunstmatig schrijven, ten gebruike der scholen in ons vaderland*, dat op de Algemeene Boekenlijst werd opgenomen en waarvan in 1811 een vierde druk verscheen. Eveneens in 1805 publiceerde de Brabantse schoolopziener Van der Noorda een lijst met voorschriften, waarin de spelling van Siegenbeek was nagevolgd. De lijst werd in 1807 door de Provinciale Commissie van Onderwijs van Brabant uitgegeven en in 1810 op de Algemeene Boekenlijst opgenomen. De voorschriften bevatten hoofdzakelijk zedelijke spreuken; het waren, in de woorden van Verhoeven (1994: 74) 'voorschriften in de letterlijke én figuurlijke betekenis van het woord'. Ook Wester liet een verzameling voorschriften 'door mij zelve opgesteld en gebruikt, ter afschrijving hier en daar rondgaan' en vermeldt een soortgelijke verzameling die door het

onderwijzersgezelschap van Winschoten werd vervaardigd en rondgestuurd (*Bijdragen* 1811-II: 134). In 1809 publiceerden de Haarlemse onderwijzers Prinsen en Anslin de *Opstellen tot voorschriften om na te schrijven, ten dienste der scholen*. Ook dit werkje werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen en bovendien ter inspiratie aan alle schoolopzieners toegezonden (*Bijdragen* 1810-I: 156); in 1823 verscheen een tweede druk. De *Opstellen* bevatte een enorme hoeveelheid spreuken, versjes en opstellen van zedelijke, godsdienstige en wetenschappelijke inhoud, die wat betreft taal en stijl aan de eisen van de verlichtingspedagogiek voldeden. In lengte liepen de voorschriften uiteen van korte spreuken als *Acht uwe ouders* of *Doe uwen plicht* en korte versjes als *Wie nimmer lezen leert noch schrijven, zal steeds een domme weetniet blijven*, tot uitvoerige opstellen over de aardrijkskunde, de natuurlijke historie of de geschiedenis.

Naast de boekjes met voorschriften verschenen er verschillende handleidingen op de markt met methoden en aanwijzingen voor de ontwikkeling van technische schrijfvaardigheid. In 1827 publiceerde de Groningse pedagoog R.G. Rijkens een *Praktische handleiding voor de beoefening der schrijfkunst*, waarin onder meer bij het gebruik van allerlei schrijfmaterialen, de vorm en oorsprong van de letters en de houding van de pen werd stilgestaan. In 1830 publiceerde de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een *Handleiding tot de schrijfkunst* van P.J. Boonekamp, waarin uitvoerige voorschriften over de maatvoering en vormverhoudingen van letters en de afstand tussen woorden en regels waren opgenomen. In deze en andere schrijfhandleidingen werd de *natuurlijke schrijfmethode* van de Engelse schrijfmeester J. Carstairs nagevolgd, waarin niet de sierlijkheid en schoonheid van het schrift, maar de ontwikkeling van een vlot en leesbaar handschrift centraal stond (Van Gestel & Van der Laan 1915: 137-144). Wilden leerlingen in het dagelijks leven van het schrijven gebruik kunnen maken, dan moesten ze niet alleen netjes en naar de regels van taal en stijl leren schrijven, maar zich ook een zekere vlugheid en handigheid daarin eigen maken. De Friese schoolopziener Visser (1820: 65) schrijft:

‘Wat het *werktuiglijk* schrijven aangaat, acht ik het van meer belang, dat den kinderen in deze [lagere] scholen de gave van *vlug* en *duidelijk* schrijven, dan wel het maken van eene *fraaije letter* medegedeeld wordt. Hoezeer toch het laatste, somtijds en in enkele gevallen, hun van pas kan komen, is het echter veeltijds met te veel opoffering van tijd, dat zij deze vaardigheid verkrijgen (...). Kunnen zij daarentegen eene duidelijke, leesbare, voor het oog niet wanstaltige, hand schrijven; hebben zij geleerd, om zulks met vlugheid, en dus zonder merkelijk tijdverlies, te doen, dan zullen zij, indien zij tevens geleerd hebben hunne denkbeelden schriftelijk uit te drukken, daarmede zeer veel, en, in bijkans alle betrekkingen, voor zich zelve en anderen nuttig kunnen zijn.’

Deze praktische benadering van het schrijven uitte zich onder meer in de sterke nadruk op het *lopend schrift*, waarbij het vlot aaneenschrijven van letters en niet de vorm van de afzonderlijke letters centraal stond. In al deze methoden werd een zekere opklimming van niveau waargenomen (cf. Brugsma 1857[1835]: 199-200): de eerstbeginnende schrijvers oefenden zich (al dan niet op de lei) in het tekenen van losse verticale of diagonale strepen, krullen, bogen en haken, die de basisvormen van de letters uitmaakten. Hadden leerlingen deze vormen onder de knie, dan volgden de losse letters en zo spoedig mogelijk de verbinding van letters tot lopend schrift.

Om de vorderingen in het werktuiglijk schrijven bij te houden, maakte men gebruik van *schrijfboeken* en *toonschriften*. Het gebruik van schrijfboeken in plaats van losse vellen papier maakte het mogelijk de vorderingen (of het gebrek daaraan) van leerlingen eenvoudiger waar te nemen. De leerling schreef dagelijks of wekelijks een oefening in het schrijfboek, wat de onderwijzer of schoolopziener de gelegenheid gaf om zo nu en dan, of bij het schoolexamen, de verschillende schriften met elkaar te vergelijken. Artikel 31 van de Bijzondere Schoolorde van Noord-Holland luidde:

‘Behalve de dagelijksche schrijfboeken, zal door den leerling een afzonderlijk schrijfboek gehouden worden, waarin hij wekelijks een schrift zal schrijven, om bij de toewijzing van de prijzen in aanmerking te komen, terwijl boven dien nog, voor het groot examen, op een los halfvels blad, een pronkschrift zal geschreven worden, vooral waar het te pas komt om bij de openlijke Prijsuitdeeling ten toon gehangen te worden.’ (*Bijdragen* 1808-IV: 23-24)

Over de school te Wierum schrijft schoolopziener Rutgers:

‘uit de boekjes waarin elke maand, één schrift geschreven, en zoo geplaatst wordt, dat men op twee tegenover elkander geplaatste bladzijden de vorderingen van een half jaar kan bemerken, zag ik ook nu met genoeg de zeer aanmerkelijke vorderingen der meesten. eenigen schreven zeer schoon en net’ (verslag van oktober 1818, 889/41 GA)

Ook toonschriften bleven een belangrijk middel ter beoordeling van de vorderingen van de leerling. De fraaiste schrijvers kregen de beste plaatsen in het klaslokaal en konden allerhande ereprijzen winnen. Artikel 23 van de Bijzonder Schoolorde van Utrecht luidde:

‘Eenmaal in iedere week, moeten er kampschriften geschreven worden, om in aanmerking genomen te worden bij het toewijzen van de zitplaatsen voor iedere week. Voorts moeten er, ieder half jaar, prijsschriften geschreven worden, om die bij plaatshebbende Schoolexamens te kunnen vertoonen, en in de school op te hangen.’ (*Bijdragen* 1811-II: 107)

En schoolmeester W. de Wendt van de school te Ternaard schrijft:

‘Om het slordig schrijven voor te komen, en tevens den naijver in dezen op te wekken, geve ik aan de leerlingen de vrijheid, om alle dagen tegen elkander om het fraaist te schrijven. Die daarin bij aanhoudendheid het meest uitsteekt,

verkrijgt het regt om in zijne afdeeling op de hoogste plaats te zitten, mits dat zijn onzedelijk gedracht, achteloosheid enz. hem zulks niet ontwaardig maken.’
(*Bijdragen* 1810-I: 156-157)

Met andere woorden, ook in de eerste helft van de 19^e eeuw bleef de kwaliteit van het handschrift een belangrijk criterium voor het schrijfonderwijs. Aandacht voor de technische aspecten van het schrijven en de schoonheid van het schrift ging in deze periode hand in hand met nieuwe aandachtspunten als het vroegtijdig schrijven en het schrijven als verstandsoefening.

7.3.2. *Verstandelijk schrijven: eigen opstellen*

In de nieuwe onderwijsopvatting van de eerste helft van de 19^e eeuw werd de schriftelijke uitdrukking van gedachten tot de voornaamste doelstellingen van het schrijfonderwijs verheven. Leerlingen moesten leren hun eigen waarnemingen, ervaringen en gedachten in woorden om te zetten en in schrift weer te geven. Niet het naschrijven, maar het *zelfstandig* en *creatief* schrijven was het leerdoel. In de onderwijspraktijk werd dat leerdoel vertaald in het schrijven van *eigen opstellen*. In de woorden van de Groningse pedagoog Brugsma:

‘Het onderwijs in het maken van eigen opstellen mag op geene school verwaarloosd worden, vooreerst, omdat het aanleiding geeft tot bepaald, juist en geregeld denken en dus de algemeene beschaving van den mensch bevordert, en, ten tweede, omdat het gezellig en burgerlijk leven de schriftelijke mededeeling der gedachten tot eene zeer algemeene behoefte heeft gemaakt. Het doel van dit onderwijs in de lagere scholen moet dus zijn, om den leerling in staat te stellen, dat hij, voor zoo verre zijne behoeften in het maatschappelijk leven dit vorderen, zich op eene verstaanbare, juiste en bevallige wijze schriftelijk kan uitdrukken.’ (Brugsma 1857[1835]: 211)

Het woord ‘opstel’ werd in de eerste helft van de 19^e eeuw in de breedst mogelijke betekenis gebruikt. In feite was het een containerbegrip voor allerlei schrijfoefeningen. Van een leerling die voor het eerst zelfstandig iets op papier zette kon niet verwacht worden dat hij of zij meteen een volwaardige brief of een wetenschappelijke verhandeling vervaardigde. Het schrijven van eigen opstellen bestond voor een groot deel uit allerlei opklimmende vooroefeningen; een opstel kon ook een verzameling losse woorden, een woordgroep, een korte spreuk of zin of een verzameling losse zinnen zijn. Het ging er veel meer om dat leerlingen leerden zelfstandig te bedenken wat ze wilden opschrijven, de woorden en woordvormen te vinden die daarbij pasten, en die woorden netjes en met aandacht voor taal en stijl op te schrijven.

In 1808-1809 publiceerde de Haarlemse schoolmeester Anslin een *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen*, een bewerking van de *Praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen* van de Duitse pedagoog J.C. Dolz. In het voorwoord merkt Anslin (1808: v-vi) op dat in het schrijven van opstellen, als in elk vak van onderwijs, ‘een trapswijze opklimming, van het gemakkelijke tot het moeilijke’, noodzakelijk is. Het eerste deel van de *Aanleiding* bestaat dan ook uit 21 oefeningen in het *denken*, *spreken* en *schrijven*, die als voorbereiding op het daadwerkelijk schrijven van opstellen konden worden gebruikt. De eerste oefening, waarmee men al bij het allereerste onderwijs aan de jongste leerlingen kon beginnen, was het *opwekken der opmerkzaamheid* (Anslin 1808: 8-10). Door leerlingen opmerkzaam te maken op de voorwerpen en gebeurtenissen in hun directe omgeving, hen die te laten benoemen en met hen daarover te spreken, leerden kinderen hun waarnemingen en ervaringen in woorden te vatten en te communiceren. De denkoefeningen waren erop gericht leerlingen te leren hun gedachten logisch te ordenen. Daartoe behoorde bijvoorbeeld het *oefenen van het oordeel*. Daarbij schreef de onderwijzer een aantal zinnen op het bord met logische of inhoudelijke onjuistheden, die door de leerlingen opgespoord en verbeterd moesten worden, zoals *sommige arme mensen zijn rijk*, *menige kogels zijn vierkant* of

leugenaars spreken altijd de waarheid (Anslijn 1808: 20-21). Tot de denkoefeningen behoorde ook een uitvoerige behandeling van de *redekunde* of *logica*, waarover ik in hoofdstuk 8 verder kom te spreken. De eerste schrijfoefeningen waren hoofdzakelijk taal oefeningen: leerlingen moesten bijvoorbeeld zelfstandige met bijvoeglijke naamwoorden, of persoonlijke voornaamwoorden met werkwoorden verbinden, wat aanleiding gaf voor onderwijs in de vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden. Ook deze oefeningen komen in hoofdstuk 8 uitgebreid aan bod. Tot de eigenlijke schrijfoefeningen behoorden oefeningen als de *opgave der hoofdgedachte van een gelezen stuk*, de *voorstelling van een voorstel in eigen bewoording* of de *opgave van alle van een grondwoord afgeleide woorden* (Anslijn 1808: 26).

Vergelijkbare vooroefeningen voor het schrijven van opstellen vinden we ook in de *Korte en eenvoudige handleiding tot het vervaardigen van schriftelijke opstellen* (1825 – 2^e druk 1833) van de Leidse onderwijzers A. van Leeuwen en J. de Pecker. Ook hier vinden we eenvoudige vooroefeningen als het verbinden van verschillende woordsoorten tot eenvoudige zinnen, en daarnaast oefeningen als het omzetten van een bevestigende zin in een ontkennende of vragende zin, of het verbinden van opgegeven woorden tot een volzin.

Brugsma (1857[1835]: 211) meende dat leerlingen, zodra ze in staat waren om losse woorden werktuiglijk te schrijven, met het verstandelijk schrijven konden beginnen. De eerste en eenvoudigste oefening bestond uit het opschrijven van losse woorden. De onderwijzer gaf de leerling opdracht om, bijvoorbeeld, de namen van allerlei voorwerpen die zich in de school bevinden, of werkzaamheden die op school plaats hebben, op te schrijven. De tweede oefening bestond uit het schrijven van korte zinnen of beschrijvingen. Een kind dat bij de eerste oefening als werkzaamheid op school *schrijven* had opgeschreven, maakte nu eenvoudige zinnen als *ik schrijf* of *de meester schrijft op het bord*. De derde oefening bestond uit het geven van schriftelijke antwoorden naar aanleiding van topische vragen als *wie?* *wat?* en *waarom?* De leerling moest dan schriftelijk

antwoord geven op vragen als *wie schreef? wat schreef hij? waarom schreef hij?* Dergelijke oefeningen konden steeds verder uitgebreid worden, waarbij in elke volgende fase meer zelfstandigheid van de leerling werd gevraagd. Uiteindelijk kon men de leerling geheel zelfstandig, op basis van een enkel opgegeven woord of thema, korte opstellen laten schrijven. Dat gebeurde bijvoorbeeld in een aantal scholen in het derde district van Friesland, waarover schoolopziener Visser schrijft:

‘De kleinen hebben b. v. het woord *gras* gelezen. Nu laat gij de hoogste afdeeling van deze klasse van dit woord schrijven, wat zij er van weten, b. v. *Het gras groeit. Het gras is groen. De koe eet gras.* De proeven hier mede in 24 scholen, door twee Onderwijzers-Gezelschappen, genomen, hebben zoodanig goed gevolg opgeleverd, dat ik U deze oefening met den meeste nadruk aanrade.’ (*Bijdragen* 1825: 333)

Met eenvoudige opdrachten konden leerlingen geoefend worden in het verstandelijk schrijven. Naast de bovengenoemde oefeningen waren dat oefeningen als het geven van korte beschrijvingen van voorwerpen (huiselijke voorwerpen, dieren, natuurlijke verschijnselen, etc.), het schriftelijk beantwoorden van vragen of het maken van een schriftelijke samenspraak. In de onderwijsverslagen vinden we bijvoorbeeld:

‘Algemeener nogtans wordt het *verstandig schrijven* beoefend, waartoe onderscheidene middelen, met goed gevolg, worden aangewend. Daar, waar men zulks vroeg en het doelmatigst begint, laat men in den beginne, op den raad van Nieuwold, de kinderen, twee aan twee, *schriftelijke zamenspraken* schrijven, welke verder door den onderwijzer verbeterd worden, zoo veel stijl en spelling betreft’ (verslag van schoolopziener Van Swinderen over het 1^e district van Groningen, *Bijdragen* 1815: 760)

‘Men laat de kinderen schriftelijk beschrijvingen maken van de voorgetekende voorwerpen, bij voorbeeld, van een huis, eene koe, een mensch, enz. (...) Om de kinderen in den stijl te oefenen, laat men hun de woorden eener op het bord geschrevene les omzetten, b.v. *Piet doet zijn werk met lust*; omzetting: *Met lust doet Piet zijn werk*; *Doet piet zijn werk met lust?*’ (verslag van schoolopziener Chevallereau over het 5^e district van Overijssel, *Bijdragen* 1815: 754)

‘de tweede klasse gaf bewijzen van vorderingen in schrijven, lezen, rekenen, in het vervaardigen van korte zamenspraken; en in het mondelijk en schriftelijk beantwoorden eener opgegevene vraag.’ (verslag van schoolopziener Dozij van het examen te Schellinghout, oktober 1818, 89/116 NHA)

Naast de reeds genoemde boekjes met vooroefeningen waren er ook boekjes in omloop die inhoudelijke stof voor het schrijven van opstellen boden. In 1803 verscheen bij de Haarlemse uitgever A. Loosjes een *Verzameling van schetsen, ten dienste van kinderen en jonge lieden, om zich te oefenen in het maken van schriftelijke opstellen*. Het bestond uit 160 korte opstellen over eenvoudige onderwerpen uit het dagelijks leven, ingedeeld in hoofdstukken als ‘huiselijke zaken’, ‘ambachten en handwerken’, ‘nuttige uitvindingen’, etc. Bij ieder opstel waren verschillende vragen gevoegd, die door leerlingen in de vorm van een opstel konden worden uitgewerkt. Bijvoorbeeld:

’77. De Haringvangst hebben de Nederlanders tot eenen zeer hoogen stand gebragt, en ‘er veel geld mede gewonnen. Hunne Haring is overal zeer beroemd. Men is den uitvinder van het Haring Kaaken onze lof verschuldigd.

1. Waar wordt de Haring gevangen?
2. Wat is Haring Kaaken?
3. Waar, wanneer en door wien is het uitgevonden?’

(*Verzameling van schetsen* 1803: 43)

Een soortgelijk werkje was de *Schetsen en bouwstoffen voor schriftelijke opstellen* (1833 – 3^e druk 1866) van de Groningse pedagoog Brugsma. Ook dit bestond uit allerhande opstellen, vragen en voorbeelden, die door de onderwijzer konden worden gebruikt bij het onderwijs in het maken van opstellen. Bijvoorbeeld:

No. 1. *Van de gans.*

1. Tot welke *klasse, orde* enz. behoort zij? (vogel – zwemvogel – waarom?)
2. *Soorten*: a. Wilde ganzen: (trekvogels – hare vlugt enz.) b. Tamme
3. *Beschrijving van de tamme gans*: grootte, gedaante (hals, snavel, voeten, gang, vleugels, enz.)
4. *Voedsel van dezelve*: koren – waterdierjes; – het mesten der ganzen.
5. *Nut voor den mensch*: a. tot voedsel: vleesch, vet, bloed, lever, enz. b. de vederen: pennen, bedvederen (dons). c. de vleugels om stof weg te nemen.’

(Brugsma 1833: 1)

Al met al stond het de onderwijzer vrij om het schrijven van eigen opstellen met om het even welke inhoudelijke opdracht te verbinden. Enkele uittreksels uit onderwijsverslagen kunnen hier ter illustratie dienen:

‘Woensdags is er maar eenmaal school, en dan maakt elk, die maar een weinigje kan schrijven, een eigen opstel, of twee en twee eene zamenpraak, of zij schrijven elkander eenen brief. Zaturdags ook zoo. Het werk van het nazien dezer stukken, vind ik dubbel beloond, in de aardigheden, die ik in deze stukken vind, de kinderkennis, die ik er uit haal, en het vermaak en nut den kinderen hierdoor geboren. De onderwerpen dezer opstellen worden gewoonlijk door mij opgegeven, welke ik naar hunnen smaak en hunne kennis schik, en, opdat ik hierin regt moge slagen, doe ik dikwerf de rondvraag: “waarover wilt gij nu het liefst schrijven?”’ (verslag van de school van schoolmeester Krol te Hindeloopen, *Bijdragen* 1817: 513)

‘de leerlingen der derde klasse hadden een eigen opstel gemaakt op hunne leijen, over een, door hen zelven gekozen, onderwerp. Een drietal dier opstellen werd voorgelezen, en deze voldeden zeer goed, want zij waren in den echt kinderlijken zin: twee behelsden een kort verhaal, van hetgene zij hier of daar hadden ontmoet, en het derde een’ brief van dankbetuiging van eenen Leerling aan zijnen Meester, voor genoten onderwijs.’ (verslag van schoolexamen te Sleenwijk, *Bijdragen* 1824: 545-546)

‘terwijl men het maken van eigen opstellen hier al zeer verre brengt, zoo in zamenspraken, als verhalen, aardigheden en kwinkslagen, echter altijd in het betamelijke, sommigen zelfs in poëzy: er is niets gedwongens in die opstellen, dat ieder schrijft het gene hij wil, en men kan zoo zien, dat er de ziel der kinderen in doorblinkt. Bij de voorlezing van ieders werk beoordeelt de onderwijzer hetzelfde, zoo wel wat de orthographie betreft, als den inhoud en spreekt daarover.’ (verslag van schoolopziener Adriani over het onderwijs te Winschoten, april 1839, 889/54 GA)

Niet overal getuigden de opstellen van de creativiteit en zelfstandigheid van de leerlingen. Het kwam met regelmaat voor dat zogenaamde eigen opstellen niets anders waren dan uit het hoofd geleerde of overgeschreven boekfragmenten (Brugsma 1857[1835]: 202). Te Sebaldeburen constateerde schoolopziener Van Swinderen dat de opstellen letterlijk uit *Vader Jakob* waren overgeschreven (verslag van juli 1831, 889/47 GA). In de stad Groningen schreef een jongen een opstel in de vorm van een brief om goedkeuring te vragen voor een huwelijk; bij navraag bleek dat hij deze van thuis had overgeschreven (verslag van maart 1818, 889/40 GA). Net als voor de andere hervormingen geldt dat het schrijven van eigen opstellen gelijke pas hield met de algemene hervorming van het onderwijs, en dus niet overal werd ingevoerd. Over de school te Spijk, waar nog in 1817 alles bij het oude gebleven was, schrijft schoolopziener Westendorp: ‘aan opstellen denkt men in zulk eene school niet eens.’ (verslag van oktober 1817,

889/42 GA). Ook in de school te Letterbert werden geen opstellen geschreven, ‘omdat de ouders niet hebben wilden, dat de kinderen dit leerden.’ (verslag van juli 1831, 889/47 GA).

7.3.3. *Verstandelijk schrijven: brieven*

De volgende stap in het schrijven van opstellen was het vervaardigen van volwaardige brieven en andere opstellen die in het dagelijks leven van pas konden komen, zoals overlijdens- of geboorteberichten, huwelijksaankondigingen of brieven aan vrienden en familie in andere landen of steden, maar ook aan geschriften uit het burgerlijke of professionele leven, zoals rekeningen, contracten, verzoekschriften, etc. Net als in de 18^e eeuw waren er in de eerste helft van de 19^e eeuw verschillende boekjes met voorschriften en voorbeelden in omloop. Zo publiceerde de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen in 1806 de *Voorschriften tot het opstellen en schrijven van brieven en andere schriftelijke opstellen*. ‘Wat helpt een handwerksman of landbouwer zijne schrijfkunst’, vraagt de auteur zich af, ‘als men hem niet in staat stelt, om die opstellen te kunnen vervaardigen, waartoe zijne omstandigheden hem telkens de gelegenheid en aanleiding aanbieden?’ (*Voorschriften* 1806: 2). Vandaar dat de auteur ervoor pleitte al vroeg op de scholen aandacht te besteden aan de vereisten of *conventies* van een goede brief. In de *Voorschriften* wordt allereerst stilgestaan bij enkele uiterlijke kenmerken: de plaatsing van datum, aanhef en slot, kwesties van uitlijning en witruimte, de wijze van opvouwen, etc. (*Voorschriften* 1806: 5-10). Daarna komen enkele inhoudelijke kwesties aan bod: het belang van goede taal en spelling, van een goede woordkeus en van een logische ‘orde der gedachten’ (*Voorschriften* 1806: 10-12). Tot slot wordt stilgestaan bij de *briefstijl*, waarbij wordt opgemerkt dat de stijl van de brief, en bijbehorende kwesties van aanhef, slot en taalgebruik, afhankelijk zijn van de aard van de brief en van de sociale positie van en de relatie tot de geadresseerde (*Voorschriften* 1806: 12-20). De rest van het werk bestaat uit enkele tientallen voorbeeldbrieven en andere teksttypen voor uiteenlopende

gelegenheden. In 1820 verscheen een tweede druk. Vergelijkbare voorschriften en voorbeelden maken ook het tweede deel van Anslijns *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen* (1809) uit.

Een populair boekje was de verzameling *Brieven, voor min en meer gevorderde jonge lieden, ten dienst der scholen zoo wel, als ten algemeenen gebruike, geschikt* (1800 – 6^e druk 1829) van de Rotterdamse schoolopziener W. Goede. Het bestaat geheel uit eenvoudige, informele brieven van kinderen aan kinderen. Het taalgebruik is eenvoudig en de inhoud kindvriendelijk, waardoor het werkje ook wel als leesboekje gebruikt werd (Goede 1829[1800]: iv-v). Vergelijkbaar was de *Verzameling van brieven, opstellen en rekeningen, door mijne leerlingen vervaardigd* (1820) van de Noord-Brabantse schoolmeester G. Schrauwen, waarvan in 1837 een derde druk verscheen. Of de brieven daadwerkelijk door leerlingen zijn geschreven acht ik, gezien het ietwat stijve en formele taalgebruik, twijfelachtig; sowieso zijn alle brieven door Schrauwen zelf van spel- en taalfouten gezuiverd (*Verzameling* 1837[1820]: vii). In het voorwoord verwijst Schrauwen naar een soortgelijk werkje, de *Verzameling van eenige brieven en andere opstellen; vervaardigd door de leerlingen der schole* (1818) van C.H. Wenning, waarvan evenwel geen exemplaren overgeleverd zijn. Andere werkjes waren *Hulpmiddel voor de jeugd, om hare gedachten behoorlijk op het papier te leeren brengen* (1824 – 2^e druk 1835) van J.F. Beins, dat bestond uit een korte grammatica gevolgd door enkele voorbeeldbrieven en rekeningen; en *Oefeningen in het stellen van brieven, voor leerlingen op de lagere scholen* (1836) van de Zeeuwse schoolmeester W. Plokker, dat geheel uit voorbeeldbrieven bestond.²³

Het daadwerkelijk schrijven van brieven vond lang niet op alle scholen plaats. Het schrijven van een volwaardige brief, met aandacht voor briefconventies en stijl, was de meest gevorderde vorm van het schrijfonderwijs.

²³ Over deze Plokker schrijft hoofdinspecteur Wijnbeek: ‘hoe goed ook zijn onderwijs anders ware, hinderden mij zijne verwaande toon en manieren, te meer daar ik bespeurde, dat dezelve ongunstig werkten op zijne leerlingen.’ (Reinsma 1966: 214).

Waar het verstandelijk schrijven in de meest eenvoudige zin (voorbereidende oefeningen, eenvoudige opstellen) in de eerste helft van de 19^e eeuw op meer en meer scholen opgang maakte, bleef het schrijven van brieven vermoedelijk nog lange tijd voorbehouden aan leerlingen die langer op school bleven of een vervolgschool bezochten. Toch komen we in de onderwijsverslagen ook op de lagere scholen wel hier en daar briefschrijvers tegen:

‘Ten eersten, werden, zoo door den Schoolopziener als verscheidene aanwezende personen, aan de leerlingen der eerste of hoogste klasse eenige woorden opgegeven, waaruit dezen eenen brief zamenstelden, die alle bliken droeg van hun goed oordeel en geschiktheid, om hunne gedachten mede te deelen en in eenen goeden stijl uit te drukken.’ (verslag van het examen te Hattem, *Bijdragen* 1818: 736)

‘[ik vond er] een tweede soort van schrijfboeken, waarin men brieven van eigen opstel schreef, welke alle zeer goed waren. Om ze daartoe voor te bereiden, gaf hij zijnen leerlingen eerst eenen brief uit het een of ander boek, b.v. de verzameling van brieven bij Dumortier uitgegeven [de *Brieven* van Goede], afschrijven, of hij dicteerde hun een brief, maar nadat dit 3 a 4 malen was geschied, moesten zijzelve hunne gedachten op t papier stellen’ (verslag van schoolopziener Adriani over het onderwijs te Veenhuizen, oktober 1819, 889/40 GA)

‘Gedurende den jare 1820, hielden mijne leerlingen der derde klasse briefwisseling met de leerlingen van den Schoolonderwijzer E.R. de Haan, toen te *Wijnse* en thans te *Wirdum*, over Schoolwerkzaamheden, opmerkingen, bijzonderheden, verhalen, enz. Dit gaf in de School eene aangename levendigheid, en op de verdere ontwikkeling van den geest de gunstigste verwachting. Ook werd deze briefwisseling gehouden met leerlingen in de School van J.A. Nicolai, te *St. Anna Parochie*.’ (verslag van onderwijzer Van Albada van de school te Oude Bildzijl, *Bijdragen* 1826: 42)

In 1821 oordeelt schoolopziener Van Swinderen over de brieven die op een school in de stad Groningen geschreven werden: ‘over het algemeen vrij wel doch meest alle eindigen: Hier mede breek ik af met de griffel maar niet met het hart.’ (verslag van april 1821, 889/41 GA). En over de brieven te Kommerzijl: ‘[de brieven] waren ook goed gesteld, doch een begon ook al weer met de gezondheid.’ (verslag van juli 1831, 889/47 GA). Van Swinderen levert hier kritiek op een aantal *briefformules*, die van oudsher gangbaar waren, maar in de eerste helft van de 19^e eeuw niet meer tot de goede stijl gerekend werden. In de *Voorschriften tot het opstellen en schrijven van brieven* (1806: 18) lezen we:

‘De meeste verlegenheid bij briefschrijvers is, hoe te beginnen. Van daar die afgesleten stoplap: “Waar Vriend! ik laat u weten dat ik frisch en gezond ben, hope het zelfde van u te vernemen; zoo het anders was het zou mij van harte leed doen. Verder laat ik u weten, enz.” Hier tegen moet ik u vooral waarschuwen, zoo om dat het tegen allen goeden smaak strijdt, altijd en aan wien ook schrijvende, op dezelfde wijze te beginnen, als, om dat het onwellevend is, van zich zelven het eerst te beginnen. Zulk een aanvang komt alleen te pas, als hij, aan wien wij schrijven, eenige vrees voor onze gezondheid heeft.’

En verderop: ‘Gewoonlijk sluiten vele lieden: “hier mede breek ik af, niet met het hart maar met de pen.” Deze slenters zijn strijdig met den goeden smaak en dikwijls met den geheelen inhoud des briefs.’ (*Voorschriften* 1806: 19). Ook in de *Aanleiding* van Anslin (1809: 232) vinden we vergelijkbare opmerkingen. Simons (2013: 61-70) merkt op dat het gebruik van deze beide briefformules al in de 18^e eeuw ten opzichte van de 17^e eeuw was afgenomen, en Rutten & Van der Wal (2014: 199-202) constateren hetzelfde voor formulair taalgebruik in het algemeen. De opmerkingen van Van Swinderen en de expliciete afkeuring van Anslin en de auteur van de *Voorschriften* laten evenwel zien dat dergelijk

taalgebruik in brieven ook in de eerste helft van de 19^e eeuw nog niet geheel verdwenen was.

Met de verschillende soorten van brieven en opstellen, briefconventies en formulair taalgebruik zijn we aanbeland in het domein van de stijl. Ook daarvoor waren verschillende voorschriften en voorbeelden beschikbaar. In 1820 verscheen de *Handleiding tot den Nederlandschen stijl, of volledige aanwijzing ter vervaardiging van schriftelijke opstellen voor Nederlanders* van de Delftse onderwijzer J.C. Beijer. Het was een zeer uitvoerige verhandeling over de stijl, waarin onder meer bij de redekundige ontleding, de grammatica en vele verschillende soorten van brieven en opstellen werd stilgestaan. Een schoolboek was het zeker niet en als zodanig was het ook niet bedoeld; wel werd het door verschillende onderwijzers als handboek voor het onderwijs gebruikt en aanbevolen (Noordegraaf 1985: 28-31). Wel voor schoolgebruik bedoeld was de *Nederduitsche Chrestomathie of voorbeelden van allerlei schrijfstijl, in proza en poëzij* (1805) van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Het bestond uit enkele tientallen tekstfragmenten van bekende schrijvers, die onderverdeeld waren in een veelvoud van stijlen: *gemeenzame stijl, dankbaarheid, fatsoen, bekeelstijl* of *satire, onderwijs-stijl, verhalende historische stijl, geestelijke verheven stijl*, etc. De vele voorbeeldstijlen konden als handleiding bij het schrijven van opstellen gebruikt worden, maar ook kon het werkje als leesboek of spel oefening gebruikt worden; de opstellers adviseerden leerlingen de originele spelling van de veelal 18^e-eeuwse fragmenten in de spelling van Siegenbeek te laten omzetten (*Chrestomathie* 1805: v-viii). In 1823 verscheen, ook van het Nut, een *Nieuwe Nederduitsche Chrestomathie*.

7.3.4. Taalvaardig schrijven: het dictee

Het schrijven van opstellen en brieven is onlosmakelijk verbonden met taalvaardigheid. Wie zijn gedachten in schrift tot uitdrukking wil brengen, moet weten uit welke letters de woorden zijn opgebouwd, hoe hij de woorden met elkaar verbindt, welke woordvormen en woordbuigingen daarbij horen, waar de

leestekens geplaatst dienen te worden, etc. Fouten in de spelling, in de woordvolgorde of in het gebruik van interpunctie, kunnen een zin een geheel andere betekenis geven dan de schrijver bedoeld heeft. In veel boekjes voor het schrijven van opstellen en brieven wordt het belang van taal en spelling benadrukt, en veel van de voorbereidende oefeningen waren gericht op de ontwikkeling van taalkennis en taalvaardigheid. In hoofdstuk 8 sta ik daar uitgebreid bij stil. Een oefening die niet direct thuis hoort bij het verstandelijk schrijven, maar zich wel op het snijvlak van werktuiglijk schrijven en grammaticaonderwijs bevindt, is het *dictee*. De opzet is eenvoudig: de onderwijzer leest iets op of draagt iets voor (*dicteert* iets), dat door de leerlingen op de lei of het papier zo nauwkeurig mogelijk moet worden opgeschreven. Het dictee leent zich bij uitstek voor oefeningen in de spelling of het gebruik van interpunctie. In onderwijsverslagen komen we het dictee als taal oefening met regelmaat tegen:

‘Voorts vergenoegt men zich niet alleen, om de kinderen de voorgeteekende letters of woorden te leeren naschrijven; maar naauwelijks hebben zij hierin eenige vorderingen gemaakt, of men dicteert hun eenige woorden of eenen kleinen volzin, die zij uit het hoofd moeten naschrijven; en men moet waarlijk hiervan de proeven zien, om te kunnen beoordeelen, hoe veel dit helpt, om de kinderen spoedig *orthographisch* te leeren schrijven’ (verslag van het onderwijs op de scholen van leden van het onderwijzersgezelschap van Helpen, *Bijdragen* 1813-IV: 29)

‘En eindelijk werd een volzin gedicteerd, om de ortographie te beoordeelen waarover ik zeer wel voldaan was, zoo wel over hetgeen gedicteerd was, hetwelk eene nuttige strekking had, als over de uitvoering.’ (verslag van schoolopziener De Vries over het onderwijs te Edam, juli 1817, 89/118 NHA)

‘Rijkens dicteerde de leerlingen der hoogste klasse een stukje ten opschrift hebbende Nederland, het doel en de strekking van hetzelfde was den leerlingen liefde voor en gehechtheid aan den vaderlandsche grond in te boezemen – Ik

zag een vijftal van dezelve na, en ondervond, dat zij wat taal en spelling aanging volkomen zuiver waren, in slechts twee ontmoette ik ééne spelfout.’ (verslag van schoolopziener Van Cleeft over het onderwijs te Wehe, april 1832, 889/47 GA)

‘In de hoogste Afd. der 2^e kl. en in de 3^e kl. zag ik met genoeg het onderwijs in de Nederd. taal, deels door het schrijven van opgegevene woorden, deels door schrijven van volzinnen op dictamen.’ (verslag van schoolopziener Broedelet over het onderwijs te Buiksloot, juli 1842, 89/130 NHA)

‘Eene afdeeling schreef eenige volzinnen, die de onderwijzer voorzeide, op. Het opgeschrevene werd nagezien en wanneer er taalfouten ontdekt werden, maakte de meester de kinderen daarop opmerkzaam en deed hen zoveel mogelijk zelve de redenen opgeven, waarom het geschrevenen onjuist was.’ (verslag van schoolopziener Koning over het onderwijs te Winschoten, oktober 1845, 889/61 GA)

In het laatste verslag komt een element van het onderwijs aan bod dat bij het schrijven van opstellen en het dictee van groot belang was: het *nakijken* en *corrigeren* van de door de leerlingen gemaakte schrijfoefeningen. Artikel 22 van de Bijzondere Schoolorde van Utrecht luidde:

‘De Leermeester ziet de schriften der kinderen telkens naauwkeurig na, en brengt de schrijvers het gebrekkige in dezelve onder het oog; niet alleen ten aanzien van de gedaante der letters enz., maar ook wijst hij de fouten aan tegen de spel-, taalkunde, of het plaatsen van zintekens en hoofdletters begaan, en laat hen dezelve verbeteren.’ (*Bijdragen* 1811-II: 107)

Een vergelijkbaar artikel was opgenomen in de Bijzondere Schoolorde van Groningen (*Bijdragen* 1809-II: 7). Bij Niemeijer vinden we enkele pedagogische aanwijzingen voor het nakijken en verbeteren. Allereerst merkt hij op dat elke

correctie ‘nauwkeurig en streng, maar niet moedbenemend, verachtend en beschimpend’ moet zijn; en: ‘zij besta niet in het enkel opmerken der fouten, maar, ’t geen het belangrijkste is, in het ontwikkelen der gronden – welke dikwijls de leerling zelf zal uitvinden, wanneer men hem slechts wenken geeft – en in het geven van handleiding, hoe het beter kunne gemaakt worden.’ (Teissèdre l’Ange 1799-II: 98). Met andere woorden, de onderwijzer moet de fouten niet slechts aanwijzen of verbeteren, maar de leerling het hoe en waarom van zijn fouten uitleggen, en hem waar mogelijk de kans geven zichzelf te verbeteren. Ook stelt Niemeijer dat men daarbij rekening moet houden met het niveau van de leerling: ‘In den beginne is duidelijkheid en taalkundige volkomenheid der uitdrukking alles, wat men vorderen moet. Op keuze, schoonheid en sterkte der uitdrukking moet hier nog niet gelet worden.’ (Teissèdre l’Ange 1799-II: 98). Het gebruik van de taal is het eerste wat de leerling leren moet; de fijnheden van stijl volgen later. In de praktijk had de onderwijzer, zeker in grote scholen, niet altijd de tijd het werk van iedere leerling afzonderlijk na te zien. In die gevallen kon hij gebruik maken van het schoolbord: hij schreef de gedicteerde zin, nadat de leerlingen deze hadden opgeschreven, op het bord, zodat de leerlingen hun eigen werk of dat van elkaar konden nakijken (Brugsma (1857[1835]: 219-220); of hij koos enkele schriften uit, om de daarin vervatte fouten klassikaal te bespreken (Floh 1808: 83-84).

7.4. *Besluit*

Ik heb het schrijfonderwijs van de 18^e eeuw beschreven aan de hand van twee eigenschappen: de verschillende positie van het schrijfonderwijs voor leerlingen uit de hogere en de lagere sociale klassen, en het werktuiglijke karakter van de methode, waarbij de ontwikkeling van technische vaardigheid in het schrijven en een fraai handschrift centraal stonden. De eerste eigenschap was het gevolg van het beperkte belang dat in de lagere sociale klasse aan het gebruik van het schrift werd gehecht, en bovendien van het successieve onderwijs, waarbij een kind pas

begon met schrijven als het eerst lezen geleerd had. Het gevolg was dat veel leerlingen van school gingen voordat ze goed hadden leren schrijven. De tweede eigenschap leidde ertoe dat leerlingen die wel leerden schrijven vaak niets anders deden dan naschrijven, waardoor ze wel leerden een goede letter te maken, maar niet om zelfstandig van het schrift gebruik te maken.

Onder invloed van de verlichtingspedagogiek veranderden de opvattingen over de doelstellingen en methoden van het schrijfonderwijs. Het gebruik van het schrift werd meer en meer als een noodzakelijke vaardigheid voor iedere burger beschouwd, ongeacht stand of sekse. Hoewel het sociale onderscheid in het schrijfonderwijs niet van de ene op de andere dag verdween, werd een belangrijke stap in het overkomen ervan gezet door de afschaffing van het successieve onderwijs en de invoering van lei en griffel, waardoor het schrijven van een vak voor gevorderde leerlingen veranderde in een vak voor leerlingen van alle leeftijden en niveaus. Daarnaast werd het belang van verstandelijk schrijven benadrukt. Wilde men van het schrift een nuttig gebruik kunnen maken, dan was het van belang dat leerlingen niet alleen leerden een fraaie letter te maken, maar ook hun gedachten te uiten en brieven en andere opstellen te vervaardigen.

Het schrijfonderwijs zoals zich dat in eerste helft van de 19^e eeuw ontwikkelde, bestond in hoofdzaak uit vier onderdelen: 1. de eerste schrijfoefeningen voor de jongste leerlingen met lei en griffel; 2. het werktuiglijk schrijven met pen en papier, aan de hand van voorschriften en gericht op de ontwikkeling van een net en vlug handschrift; 3. het schrijven van eigen opstellen in de breedste zin van het woord, inclusief allerlei voorbereidende schrijf- en taal oefeningen; en 4. het schrijven van brieven en andere nuttige opstellen. In de ideale school vormden deze vier onderdelen een trapsgewijs opklimmende methode van het eerste schrijfonderwijs tot volwaardige schrijfvaardigheid. In de praktijk volgde de ontwikkeling van het schrijfonderwijs de geleidelijke gang van de hervorming van het onderwijs in het algemeen. In de loop van de eerste helft

van de 19^e eeuw werden op steeds meer scholen leien en griffels ingevoerd, de voorschriften en de schrijfmethoden verbeterd, en de aandacht gevestigd op het verstandelijke schrijven. Hoewel er nog altijd scholen waren waar het schrijfonderwijs op de oude, werktuiglijke voet was ingericht, en de meeste leerlingen aan het schrijven van volwaardige brieven en andere burgerlijke opstellen niet toekwamen, leerden kinderen vanaf de eerste helft van de 19^e eeuw op de lagere school van het schrift gebruik te maken om hun eigen gedachten tot uitdrukking te brengen.

8. Grammaticaonderwijs

In dit hoofdstuk staat het grammaticaonderwijs centraal. Het is daarom zinvol eerst stil te staan bij de vraag wat we precies onder *grammatica* verstaan. In het dagelijkse taalgebruik wordt het begrip ‘grammatica’ op tweeërlei wijze gebruikt: enerzijds als een verzameling van regels die bepalen hoe een taal gebruikt dient te worden, en anderzijds als een boek waarin deze regels zijn afgedrukt. In beide betekenissen heb ik het woord in dit proefschrift tot nog toe gebruikt, afgewisseld met het in de 18^e en 19^e eeuw gangbare synoniem *spraakkunst*. Voor de nadere beschrijving van het grammaticaonderwijs is het woord in de betekenis van een verzameling taalregels echter nog te alomvattend, en vereist het enige nadere specificatie.

In de ontwikkeling van het grammaticaonderwijs in de 18^e en 19^e eeuw speelden twee grammaticale tradities een rol: de klassieke *woordsoortengrammatica* en de *algemene grammatica* (cf. Noordegraaf 1985: § 1.2.). In de woordsoortengrammatica, die teruggaat op de Grieks-Romeinse traditie, staat het woord centraal. Daarbij valt de grammatica uiteen in twee elementen: *woordgronding* en *woordvoeging* (cf. Knol 1977: 79-80). Woordgronding heeft betrekking op de samenstelling van woorden uit letters (*spelling*) en de onderverdeling van woorden in *woordsoorten*, en daarbij de *vervoeging* (of *conjugatie*) en *verbuiging* (of *declinatie*) van de werk- en naamwoorden. Onder woordvoeging of *syntaxis* verstond men de samenvoeging van woorden tot zinnen, waarbij de nadruk lag op kwesties van *rectie*, *congruentie* en *woordvolgorde*. In de algemene grammatica, die haar oorsprong heeft in de rationalistische taalbeschouwing van de 17^e eeuw, staat niet het woord maar de zin centraal. Syntaxis is hier niet de leer van de samenvoeging van woorden, maar *zinsleer*, waarbij de opbouw van de zin uit haar logisch constituerende elementen (*subject*, *predicaat*, etc.) centraal staat. Het verschil in perspectief – het *woord* versus de *zin* – is van belang, omdat juist

op dit gebied de taalpedagogiek in de eerste helft van de 19^e eeuw een belangrijke ontwikkeling doormaakte, die met name in paragraaf 8.4. aan de orde zal komen.

Weilands *Nederduitsche Spraakkunst* (1805) is in hoofdzaak een klassieke woordsoortengrammatica. Weiland definieert de spraakkunst als een verzameling taalregels ‘naar welke de woorden gevormd, veranderd, zamen gevoegd, en geschreven moeten worden’, en elders onderscheidt hij ‘twee hoofdzaken, namelijk de *spelling* en de *woordvoeging*.’ (Weiland 1805: 4, 8). Tot de spelling rekent hij zowel de opbouw van woorden uit letters, als de onderverdeling van woorden in woordsoorten en de bijbehorende vormleer. Tot de woordvoeging rekent hij de *betrekking* (congruentie), *beheersching* (rectie) en de woordvolgorde. Alleen in het laatste hoofdstuk worden enige bladzijden gewijd aan de zin, waarbij Weiland (1805: 328) evenwel opmerkt dat deze eigenlijk ‘tot den goeden stijl en de welsprekendheid’ (ofwel de *retorica*) behoren (cf. Noordegraaf 1985: 15-17, 208-209).

8.1. *Grammaticaonderwijs in de 18^e eeuw*

In hoofdstuk 4 hebben we gezien dat het lager onderwijs in de 18^e eeuw met name gericht was op de godsdienstige vorming. Kinderen moesten worden opgevoed tot brave kerkgangers die de belangrijkste gebeden, psalmen, leefregels en de catechismus uit het hoofd leerden. Lezen, schrijven en rekenen stonden ook op het lesprogramma, maar vanwege het successieve lesprogramma en het korte schoolbezoek verlieten de meeste leerlingen de school voordat zij in het schrijven en rekenen gevorderd waren. Dat paste prima in de onderwijsopvatting van de 18^e eeuw: men vond dat ieder kind het onderwijs moest volgen dat paste bij zijn sociale positie en toekomstige betrekkingen, wat voor de meeste kinderen betekende dat het godsdienstonderwijs en wat rudimentair lees- en schrijfonderwijs meer dan voldoende waren. De grammatica stond niet als apart vak op het programma van de lagere school. De uitgevers van Gerardus Outhofs

Byvoegsels, behorende tot D. van Hoogstratens lyst der gebruikeelykste zelfstandige naamwoorden (1733) weten de gebrekkige taalkennis van veel Nederlanders aan

‘onzen onervarenen Nederlandschen Schoolmeesteren (...) die ons onze heerlyke Moedertaale in onze jeugt niet beter geleerd hebben, gelyk zy hadden moeten doen; want konnen wy in de Latynsche Schoolen Knaapen van 9, of 10 jaaren de *declinatien, conjugatien, comparatien* en *genera nominum* of *buigingen, tydvoegingen, vergrootingen* en *Geslachten der Zelfstandige Naamwoorden* leeren, waarom konde men dit in de Nederduidsche Schoolen ook niet doen?’ (Outhof 1733: vi)

Kennis van de grammatica werd hooguit van nut geacht voor leerlingen die na de Nederduitsche school nog een Franse of Latijnse school bezochten, of die bestemd waren voor beroepen waarin goede schriftelijke vaardigheden noodzakelijk waren. Zo was de Gelderse onderwijzer Bastiaan Cramer, schrijver van het populaire 18^e-eeuwse schoolboekje *De Geldersche Trap der Jeugd*, van mening dat kennis van de grammatica van het Nederlands vooral nuttig was voor ‘de zulke / die op hun tyd in het Fransche / en voornamentlijk in de Latynsche Taal / staan onderwezen te worden’ (Cramer 1780[1769]: 97). Zelfs Kornelis van der Palm, die een belangrijke rol speelde in de pedagogisering van de grammatica, beschouwde het taalonderwijs als ‘grondt tot hooger wetenschap’ (Van der Palm 1769-IV: 110). De Nederlandse grammatica werd in de 18^e eeuw in ieder geval niet als een noodzakelijk element van het volksonderwijs beschouwd. Toch is het niet zo dat er op de lagere scholen in de 18^e eeuw in het geheel niets aan de spraakkunst werd gedaan (cf. Knol 1977: 99); in een aantal populaire schoolboekjes werd wel degelijk aandacht besteed aan enkele grammaticale kwesties, en er verschenen verschillende grammatica’s die voor de scholen, of meer in het algemeen voor de jeugd, bedoeld waren.

8.1.1. *Grammatica in 18^e-eeuwse schoolboekjes*

Een van de meest gebruikte schoolboekjes voor het spel- en lees- en schrijfonderwijs in de 18^e eeuw was de *Trap der jeugd* van de Friese schoolmeester Carel de Gelliers. De *Trap* verscheen voor het eerst omstreeks 1640 en werd tot in de 19^e eeuw regelmatig herdrukt (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 42-44). In het eerste hoofdstuk worden achtereenvolgens het alfabet in verschillende lettertypen, het onderscheid tussen klinkers en medeklinkers, de dubbele klinkers en twee- en drieklanken besproken. Daarna komen enkele spellingskwesities aan bod, maar alleen voor zover ze betrekking hebben op de uitspraak, zoals het onderscheid tussen de stemhebbende en stemloze medeklinkers *b* en *p*, *d* en *t*, *v* en *f*. De daarop volgende hoofdstukken bestaan uit lange rijen woorden, de namen van Friese dorpen en steden en godsdienstige tekstfragmenten als spel- en leesoefeningen. Het negende hoofdstuk richt zich op het schrijfonderwijs, en bevat onder meer instructies voor het snijden van pennen en het maken van inkt. Daarop volgt een vrij uitgebreide behandeling van de interpunctie ('punctuation, distinctien of-te onder-scheydinge der redenen') en het gebruik van hoofdletters en afkortingen.

In 1725 verscheen een door D. Nyland herziene uitgave van De Gelliers' *Trap*, waarin bij een aantal orthografische kwesities wordt stilgestaan. Nyland, die zichzelf een 'liefhebber van de spelkonst' noemt, schrijft in het voorwoord:

'De grote verwarring die 'er tot nog toe onder vele Menschen in het stuk van de *Spelkonst* wordt bevonden, is aan een ieder genoegzaam bekend; maar wat is doch anders de oorzaak van deze verwarring, als de menigvuldige slegte *Spelboekjes*, die men tot nog toe de kinderen heeft in de hand gestopt? want men bezie deze boekjes met aandacht maar tegen elkander, zo zal een ieder, die maar enigszins kennis van de *Spelkonst* heeft, honderden van spelfouten komen te ontdekken, voornamelyk zo menze tegens de hedendaagsche beste *Nederlandsche Schryvers* wilde vergelyken.' (Nyland 1800[1725]: 3)

Nyland bespreekt onder meer de spelling van de lange *a* met *aa* of *ae*, de werkwoordspelling met *d*, *t* of *dt* en het verschil tussen *i*, *ij* en *y*. Het zijn stuk voor stuk kwesties die in het normatief discours van de 18^e eeuw ter discussie stonden (cf. § 10.1.). Daarbij laat Nyland zich naar eigen zeggen leiden door ‘de beste Nederlandsche schryvers’, het ‘eigene’ van de Nederlandse taal en de ‘korthed van spelling’ (Nyland 1800[1725]: 12-20). Over de spelling van woorden met *ph* of *f* schrijft hij bijvoorbeeld:

‘Wat ons aangaat / wy houden het hier in met de *F*, om dat die mede tot onze *Nederduitſche Tale* behoord / en *Spellen* gantsch met geen *Ph*. dewylze dog altoos met een *F* word uitgesproken. (...) Ook dunkt ons / dat het veel gemakkelyker voor de Jeugd is / met de *F* te leren spellen dan met *Ph*. Want: *Die naam een Letter weet te noemen wel van deſen, Hoe zal die twe voor een ter degen kunnen lezen?* (Nyland 1800[1725]: 18-19)

Nyland kiest voor *f* in plaats van *ph*, omdat hij meent dat de *f* meer dan de *ph* tot de Nederlandse taal behoort, en omdat *f* korter is en derhalve makkelijker te onthouden voor de jeugd. Met name het eerste principe is leidend; op diezelfde grond verwerpt Nyland het gebruik van *c* voor *s* (en schrijft *sitroen* in plaats van *citroen*) en *qu* voor *kw* (en schrijft *kwahyk* in plaats van *quahyk*); zowel de *c* als de *q* zijn volgens hem Franse en Latijnse letters die geen onderdeel uitmaken van het Nederlands (Nyland 1800[1725]: 18-19). Het is een argument dat we ook in andere normatieve werken uit de 17^e en 18^e eeuw tegenkomen (Molewijk 1992: 107, 109).

Vergelijkbaar met de *Trap der jeugd* was de *Letter-konst* van de Zwolse catechiseermeester en boekverkoper B. Hakvoord. De eerste druk verscheen in 1702 en gedurende de 18^e eeuw verschenen talloze herdrukken (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 28). De *Letter-konst* behandelt in grote lijnen dezelfde onderwerpen als de *Trap*. Een korte toelichting op de letters, klinkers en medeklinkers, lettergrepen, twee- en drieklanken, etc., wordt gevolgd door lange

rijen met woorden om te spellen en lezen. De instructie voor het schrijfonderwijs, inclusief de behandeling van de interpunctie, is vrijwel letterlijk aan De Gelliers' *Trap* ontleend. Nieuw in de *Letter-konst* is een 'Kort taal-berigt', dat in feite een verkorte weergave is van enkele pagina's uit het 'Tael-bericht' in Samuel Ampzings *Beschryvinge ende lof der stad Haerlem* uit 1628 (Van der Wal 2017: 310-313). Hakvoord schrijft

'dat het een groote volmaaktheyd en cieraad van een Taal is, dat haare Woorden wel geschikt en onderscheyden worden; want of schoon het Spreek-woord is, het welke zegt: *Gevoeld met hen, die 't Hoofd om Wetenschappen breeken, Maar voegt uw' Spraak en Taal na dat de Luyden spreken*. En wederom. *De Spraak die vald en rijst, de Spraak die komt en gaat, En hangt heel aan 't gebruyk, in niens geweld zy staat*. Wy meenen egter aan 't gemeen gebruyk zo kragtig niet verbonden te zijn, of wy moeten met reden en bescheyd in dit geval, alles te voorscheyn brengen, dat tot meerder gemak, en cieraad dienen kan. De overeen-stemminge der Geleerden, is de regte gewoonte in het spreken.' (Hakvoord 1761[1702]: 41-42)

Daarna volgt een viertal pagina's met enkele tientallen grammaticale en lexicale kwesties, zoals het gebruik van *dy*, *dijn* en *du*, het verschil tussen *leggen*, *liggen*, *kennen* en *konnen* en het onderscheid tussen (bijna) homofonen als *hair* en *haar*, *eynde* en *ende*, etc. Het zijn stuk voor stuk kwesties waarover in het 18^e-eeuwse normatief discours geen discussie (meer) bestond, maar die mogelijk nog in het taalgebruik voorkwamen (cf. Van der Wal 2017: 312). Bijvoorbeeld:

'*Hem* en *zig*, hebben een merkelyk onderscheyd, hoewel daar in 't spreken weynig op word gelet. hy heeft *zig* bekeerd, moet men zeggen: en niet hy heeft *hem* bekeerd; Want *zig* te bekeeren, is *zig zelven* bekeeren; maar *hem* te bekeeren, is *een ander* bekeeren.' (Hakvoord 1761[1702]: 43)

‘Kennen, *noscere*, en kunnen, *posse*, ik *ken*, en ik *kan*, zijn van zeer groot onderscheyd, gelijk wy alle weeten; dog worden in *Holland* van ’t gemeene Volk onbedagtelijk door malkanderen gebruykt.’ (Hakvoord 1761[1702]: 43)

Tot slot volgt nog een vrij uitgebreide woordenlijst met woordverklaringen van veelgebruikte ‘Latynse en Fransche bastaard-woorden’. Deze lijst ontleende Hakvoord overigens aan een andere *Letter-konst*, van C.D. van Niervaart, die al sinds het begin van de 17^e eeuw in omloop was (De Booy 1977: 275).

Naast de *Letter-konst* publiceerde Hakvoord in 1718 ook nog een *Nieuwe Nederduitsche spel-, lees- en schryf-kunst*. Het is net als de *Letter-konst* een boekje voor het spel-, lees- en schrijfonderwijs, maar is iets uitgebreider van opzet. Hakvoord (1718: 3) benadrukt het belang van lees- en schrijfvaardigheid als ‘zo nut en noodzakelyk voor ’t menschelyke geslagt, dat men nauwelyks kan begrypen, hoe ’t zelve daar buiten zou kunnen bestaan’. Ook benadrukt hij het belang van een goede spelling, ‘want het kan gebeuren / zo er maar een letter te veel of te weinig in ’t woord is / dat men ’t zelve kwalyk / ja geenzins lezen of boekstaven kan’ (Hakvoord 1718: 10). De gangbare schoolboekjes bevielen hem allerminst. Over de *Letter-konst* van Van Niervaart en de *Trap der jeugd* van De Gelliers schrijft hij: ‘men vergelyke die in ’t Spellen en Lezen met de hedendaagze goetgekeurde Schryvers; zeker men zal bevinden, datze met vele en onnodige dingen, vreemde bastaardwoorden, duistere voorstellingen, en een oneindig getal van Letterfouten overladen zyn.’ (Hakvoord 1718: 4-5). Met zijn afkeer van ‘bastaardwoorden’ sluit Hakvoord aan bij een lange traditie van purisme, die teruggaat op de 16^e eeuw (Van der Wal 1995: 28-30). Hakvoord is van mening dat het Nederlands ‘woorden-ryk’ en ‘bekwaam genoeg’ is ‘om alle zaken, met hare eigene woorden, op de kortste en klaarste wyze uit te drukken’, en beroept zich daarbij op het werk van onder meer Coornhert, Hooft, De Groot, Huygens, Vondel, de rederijkerskamer *In liefde bloeiende* en het dichtgenootschap *Nil volentibus arduum* (Hakvoord 1718: 6-7). Over zijn eigen spelling schrijft hij:

‘daar in hebben wy maar ene algemene regel gevolgt, dewelke wy oordeelden dat van de Leerlingen en Boekedrukkers aldergemakkelykst kon nagevolgt worden; te weten, wy hebben alleenlyk de klank van de woorden tragten uit te drukken, en vervolgens zo kort gespeld als ons mogelyk was zonder op de afkomst der woorden, of enige andere regelen veel agt te geven.’ (Hakvoord 1718: 7)

Merk op dat Hakvoord hier het *fonetisch principe* (‘schrijf zoo als gij spreekt’) formuleert, dat later ook door Siegenbeek zou worden gevolgd (cf. § 3.3.). De *Schryf-kunst* begint net als de andere boekjes met een behandeling van het alfabet, de klinkers, medeklinkers, twee- en drieklanken, etc., gevolgd door rijen woorden en andere spel- en lees oefeningen. Daarna volgt een derde hoofdstuk, ‘waar in grondig gehandelt word van de Spelkunst zelfs, en uit dien hoofde van den aard en d’eigenschappen der Letteren, en hoeze in ’t Lezen en Schryven moeten te zamen gevoegt worden.’ Letter voor letter bespreekt Hakvoord de belangrijkste spellingskwesties, zoals (opnieuw) de spelling van de lange *a*, de werkwoordspelling met *d*, *t* of *dt* en het verschil tussen *i*, *y* en *ij*. Daarna volgen dezelfde verhandeling over het schrijven en de interpunctie als in de andere boekjes, evenals het ‘Taal-berigt’ en de verklarende woordenlijst met uit het Frans en Latijn ontleende ‘bastaardwoorden’ uit Hakvoords eigen *Letter-kunst*.

In 1769 verscheen de *Geldersche trap der jeugd* van de Gelderse schoolmeester B. Cramer, waarvan in korte tijd verschillende herdrukken verschenen (Buijnsters & Buijnsters-Smets 1997: 44-45). De *Geldersche trap* opent met een kort voorwoord in rijm, waarin Cramer zijn eigen werk en dat van Hakvoord en De Gelliers in de normatieve traditie van onder meer Moonen en Séwel plaatst:

‘t Geen Anderen * in ’t breede ooit stelden in het licht,
Was voor ’t geoeffend Brein, niet om een Kind te leeren:

Of was men aan Hakvoord of Gelliers dit verpligt,
 Die in een kort bestek, deez' gronden t'zamen stelden?
 De eenvoudigheid was daar in niet genoeg betracht;
 (Schoon men altoos hunnen Roem, in Neêrland zal vermelden)
 Zie hier dan, 't geen men Lang, zo nodig, heeft verwagt.
 * *Moenen, Sewel en meer andere.*'

Cramer meent dat zijn voorgangers er niet in zijn geslaagd de grammatica op een eenvoudige en voor kinderen geschikte manier weer te geven. Net als Hakvoord benadrukt hij het belang van een goede spelling; 'een zuivere spelling', schrijft hij, 'is de ziel van *wel* te schrijven', en een minder fraai geschreven schrift, 'daar de *Orthographie* wel in waargenomen is', acht hij te verkiezen boven 'een hoe fraay geschreven schrift, qualyk gespeldt' (Cramer 1780[1769]: 114). In een apart hoofdstuk over de spelling behandelt Cramer de belangrijkste spellingskwesties in vragen en antwoorden. Cramer onderscheidt zich van alle andere boekjes in het zevende hoofdstuk, getiteld 'Leerende de eerste grondbeginselen der Nederduitsche taal'. Het is een korte, ietwat onsamenhangende behandeling van de woordsoortenleer, die hij nagenoeg letterlijk ontleent aan Séwels *Nederduitsche Spraakekunst* (1708). Een fragment kan ter illustratie dienen:

Vr. In hoe veel (...) Spraak-deelen onderscheid men de woorden door de (...) Oorsprong-kunde?
 A. In 9: als 1. Ledeken / 2. Naam-woord / 3. Voor-naam-woord / 4. Werk-woord / 5. Deel-woord / 6. By-woord / 7. Voorzetsel / 8. t'Zaamenvoeging / 9. Tussenvoegsel.
 Vr. Wat zijn Ledekens?
 A. Deeze (de / den / een / het) dienende om een onderscheid te maaken in de (...) Geslachten en (...) Naam-vallen: als de Man / de Tafel / het Spiegel / enz.
 Vr. Hoe veelderley is 't Geslacht?
 A. Driederley (A) 't Mannelijk / (B) 't Vrouwelijk / (C) 't Onzydig.
 Vr. Waar aan zijn deeze Ledekens onderworpen?

A. Aan de (...) buiging der Naam-vallen.

Vr. Hoe veel Naam-vallen zijn 'er?

A. Zes 1. Noemer / 2. Teeler / 3. Geever / 4. Beschuldiger / 5. Roeper en 6. Afnemer.'

(Cramer 1780[1769]: 99, cf. Séwel 1733[1708]: 63-66)

Op het gebruik van de naamvallen gaat Cramer niet verder in. De vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden worden slechts met enkele korte voorbeelden geïllustreerd; buigingsparadigma's ontbreken. Erg veel uitleg, voorbeelden of oefening geeft Cramer niet. Het nut van deze korte grammatica bestond er dan ook met name in dat leerlingen die na de Nederduitse school nog een Franse of Latijnse school bezochten, alvast met de basisbegrippen van de grammatica in aanraking waren gekomen (Cramer 1780[1769]: 97-98).

De analyse van populaire schoolboekjes als de *Trap der jeugd* en de *Letterkunst* laat zien dat in boekjes voor het lager onderwijs wel degelijk enige aandacht werd besteed aan bepaalde onderdelen van de grammatica. In haast alle boekjes werden de kennis van letters en klanken, het gebruik van interpunctie en een aantal voorname spellingskwesties besproken. In de boekjes van Hakvoord werd in het *taalbericht* stilgestaan bij een flink aantal grammaticale en lexicale kwesties; in de *Geldersche trap* van Cramer was zelfs een kort hoofdstuk over de woordsoortenleer opgenomen. Nyland, Hakvoord en Cramer erkennen expliciet het belang van een goede spelling in het schrijven en zoeken in hun voorschriften aansluiting bij de normatieve traditie van de 17^e en 18^e eeuw. Daar staat tegenover dat de behandeling van de spelling en grammatica in de besproken boekjes vaak zeer beknopt is en soms wat willekeurig aandoet. Voor systematisch grammaticaonderwijs boden de *Trappen* en *Letterkunsten* weinig houvast. Ook is het aannemelijk dat de hoofdstukken over de spelling, interpunctie en grammatica slechts werden gebruikt door leerlingen die enigszins gevorderd waren in het lezen en schrijven. Voor het merendeel van de leerlingen, die niet

verder kwamen dan de eerste beginselen van die vakken, zullen de *Trappen* en *Letterkunsten* voornamelijk gediend hebben als spel- en leesboekjes. Desalniettemin boden ze ijverige leerlingen en onderwijzers enige aanknopingspunten voor het eerste onderwijs in de grammatica.

8.1.2. *Spraakkunsten voor de jeugd*

Buiten de beperkte grammaticale inhoud van de in de vorige paragraaf besproken schoolboekjes waren er tot halverwege de 18^e eeuw geen grammaticale werken voorhanden die voor gebruik in het lager onderwijs geschikt waren. De grammatica's en taalbeschouwende werken van mannen als Moonen, Ten Kate, Huydecoper en Verwer waren gericht op een elitepubliek van wetenschappers en schrijvers; voor leerlingen of weinig onderlegde onderwijzers waren ze niet geschikt. Vanaf het midden van de 18^e eeuw kwam daar verandering in. Veranderende opvattingen over de rol van de taal in de samenleving leidden tot de verbreding van het doelpubliek van de grammatica en een zekere pedagogisering van normatieve werken (cf. § 3.2.). Die pedagogisering bestond hoofdzakelijk in het gebruik van vereenvoudigde terminologie en verschillende didactische strategieën. Kenmerkend zijn wat dat betreft de spraakkunsten van de Haarlemse schoolmeester Jan van Belle (cf. Rutten 2008, Rutten 2009: 64-66). Van Belle richtte zich op een breed publiek; zijn op rijm gestelde *Korte wegnijzer ter spel- spraak- en dichtkonden* (1748) was bedoeld voor 'Ouden en Jongen', teêre Jeugd óf Heeren van Fatsoen' en 'Bejaarden (...) Opdat de Jeugd door hen werde onderrigt' (cf. Van der Wal 1990). De *Korte wegnijzer* is een beknopte grammatica waarin de belangrijkste elementen van de spelling en de woordsoortenleer worden besproken. In 1755 verscheen de *Korte schets der Nederduitsche spraakkonst*, een bewerking van de *Korte wegnijzer* in prozavorm. In beide werkjes worden verschillende didactische strategieën toegepast om de stof voor een breed publiek toegankelijk te maken. De *Korte wegnijzer* is 'tot gemak voor 't geheugen' geheel

op rijm opgesteld, een methode die even innovatief als bewerkelijk was. De verbuiging van naamwoorden ziet er, bijvoorbeeld, als volgt uit:

- Nom: *Het vuile Znyn*, als in den drek begraven.
 Gen: *Des vuilen Znyns* Navólgers, Goud-myn slaaven.
 Dat: *Den vuilen Znyn* is 't ligt genoeg met draf.
 Acc: *Het vuile Znyn* stak hy de hertaêr [hartader] af.
 Voc: *O vuile Znyn!* voorbeeld van zuipen, vreeten.
 Abl: *Van 't vuile Znyn* is vry wat lekkers te eeten.
 (Van Belle 1748: 44)

Ook voor de vervoeging van de werkwoorden bedacht Van Belle een even ingenieus als complex didactisch systeem, gebaseerd op woordpatronen en kruistekens (cf. Van der Wal 2002: 55-56, Rutten 2009: 65-66). De didactische innovativiteit van Van Belle heeft ertoe geleid dat zijn werkjes wel als de eerste behoorlijke schoolgrammatica's worden beschouwd (Knol 1977: 68). Toch is het maar de vraag of ze daadwerkelijk op de scholen werden gebruikt. In het onderwijskundig discours van de tweede helft van de 18^e eeuw waren ze in ieder geval niet bekend; Van der Palm (1769: vii) schrijft dat er naar zijn weten 'nimmer een werkje van dien aert, (...) in onze Nederlandsche sprake geweest is'.

Over Van der Palms *Nederduitsche spraekunst, voor de jeugdt* (1769) heb ik in paragraaf 3.2. reeds het nodige gezegd. Het was een van de eerste spraakkunsten waarin het belang van de grammaticabeoefening voor de samenleving als geheel werd benadrukt. Van der Palm schrijft:

'Hoe noodzakelyk het is, dat elk mensch in zyne moedersprake ervaren zy, is gemakkelyk te begrypen: door deze ervarenheit is men niet alleen in staet, om geschreven werken met nut te lezen; maer men verkrygt daer door ook bekwaemheit, om zyne gedachten anderen in orde voortestellen.' (Van der Palm 1769: i)

Van der Palm richtte zich, getuige ook de titel, specifiek op de jeugd. Hij meende dat ieder kind, ongeacht afkomst, geslacht of godsdienst, met de beginselen van de grammatica bekend moest worden gemaakt. De *Spraekkunst* bestaat uit vier delen: spelling, woordsoortenleer, woordvoeging en een woordenlijst met geslachten van veelvoorkomende zelfstandige naamwoorden. Net als Van Belle past Van der Palm verschillende didactische strategieën toe om de grammatica voor de jeugd toegankelijk te maken. Zo is het hele werk opgesteld in vragen en antwoorden (de *catechetische methode*); een gangbare didactische methode in het onderwijs van de 18^e eeuw. Van der Palm (1769: vi) schrijft daarover:

‘Met opzet heb ik verkozen het zelve by vragen en antwoorden te behandelen, om dat de ervarenheit my geleert heeft dezen weg dienstigst voor de jeugd’ te zyn. Het werk is echter zoo ingericht, dat de antwoorden, op zich zelfs gelezen zynde, eenen volkomen zin uitmaken.’

Ook het taalgebruik is aan de doelstelling van het werk aangepast. Elke les is ‘simplified, stripped of superfluous and potentially confusing details, and presented in more easy Dutch which means no long sentences, not too many subclauses, no participial phrases.’ (Rutten 2009: 68). Volgens De Vos (1939: 24) was Van der Palms *Spraekkunst* vanwege de ‘didactische flair’ de beste schoolspraakkunst van de 18^e eeuw, en ook onder tijdgenoten bestond waardering (De Jager 1860-1863: 21). Onder meer de Groningse predikant L. van Bolhuis beval het werk aan ‘aan zulk eenen, die gansch onkundig is van den aart eener tale’ (Van Bolhuis 1776: viii). Er verschenen verschillende herdrukken.²⁴

²⁴ De vier delen van de *Spraekkunst* waren afzonderlijk verkrijgbaar. Van de eerste drie delen verschenen drie uitgaven, van het vierde deel, de woordenlijst, verscheen in 1791 nog een vierde druk. Buijnsters & Buijnsters-Smet (1997: 46) vermelden twintig herdrukken, maar de onjuistheid daarvan blijkt reeds uit De Jager (1865: 21) (cf. Los 2005: 224).

NEDERDUITSCH
SPRAEKKUNST,
VOOR DE
J E U G D T.

EERSTE HOOFDSTUK.

Vr. **W**at is de *Spraekkunst*?

Antw. De *Spraekkunst* is eene kennis van de Letteren en Sprake.

Vr. Uit hoe vele deelen bestaat de *Spraekkunst*?

Antw. Zy bestaat uit twee deelen, namelijk, de *Woordgronding* en *Woordvoeging*.

Vr. Wat leert de *Woordgronding*?

Antw. De *Woordgronding* leert den Oorsprong, de Eigenschap, Afscheiding en Verdubbeling van enkele woorden.

Vr. Wat wordt daer toe vereischt?

Antw. Daer toe wordt vereischt; vooreerst, eene kennis der letteren, waar uit de woorden t'samengefelt worden, 't welk de *Spelling* genoemd wordt; en ten tweede, een

A

on-

(2)

onderzoek der lettergrepen, dat is, hoe die recht uitspreken zyn, 't welk men de *Uitspraak* noemt.

TWEDE HOOFDSTUK.

Van de Letteren.

Vr. **W**elke zyn de Letters, die in de *Nederduitsche Tael* gebruikt worden?

Antw. In de *Nederduitsche Tael* gebruikt men zesentwintig Letters, te weten, A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

Vr. Hoe worden deze Letters beschouwt?

Antw. Men beschouwt dezelve somtyds als *Hoofdletters*, somtyds als *gemeene Letters*.

Vr. Waerom worden sommige Letters *Hoofdletters* genoemd?

Antw. Men noemt dus de *Hoofdletters*, om dat zy in het begin van eene rede, of eigen naem van eenen perfoon of eene stad, enz, als het hoofd der volgende letteren, in den eersten rang geplaatst worden; waer na men dan de *gemeene letters* in de woorden gebruikt. Dus schryft men: *De drukkunst is door Laurens Koster te Haerlem uitgevonden.*

Afbeelding 8.1. De *Nederduitsche Spraekkunst, voor de Jeugd* (1769) van K. van der Palm was volledig in vragen en antwoorden opgesteld.

Van Bolhuis (1741-1826) was op verschillende manieren bij de taal- en onderwijskunde van zijn tijd betrokken. Enige tijd gaf hij les in de Nederlandse grammatica aan de Groningse hogeschool (Siegenbeek 1827: 9-10). In 1797 was hij betrokken bij de oprichting van de leer- en kweekschool van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in Groningen, waarvan later Brugsma directeur en hoofdonderwijzer zou worden (Noordegraaf 2004). Zelf publiceerde Van Bolhuis twee spraakkunsten die mede voor het onderwijs bedoeld waren. De eerste was de *Beknopte aanleiding tot de kennis der spelling, spraakdeelen en zintekenen van de Nederduitsche taal* (1776); een becommentarieerde uitgave van het onuitgegeven werk van de Groningse schoolmeester Klaas Stijl (1724-1774). Net als Van der Palm meende Van Bolhuis dat het taalonderwijs een belangrijke rol speelde in het welzijn van de samenleving:

‘Wilden de Schoolhouders zich uitleggen op de kennis onzer Sprake, en naar dit voorschrift de jeugd onderrichten, hoe veel voordeel zou men niet verwachten mogen? Gelyk nu de algemeene verbastering voortgeplant wordt door de Scholen, zoude langs dezen weg eene algemeene verbetering worden aangekweekt.’ (Van Bolhuis 1776: iii)

Van Bolhuis richtte zich met de *Beknopte aanleiding* in eerste instantie op de onderwijzer. Daarbij verwijst hij naar het *Betoog* van Tydeman (cf. § 3.2.), die eveneens het belang van de opleiding en examinering van onderwijzers voor het taalonderwijs benadrukte. In de *Beknopte aanleiding* vinden we dan ook geen didactische strategieën als rijm of vragen en antwoorden om de stof voor een jonger publiek toegankelijk te maken. De vele op- en aanmerkingen die Van Bolhuis plaatst bij de originele tekst van Stijl, en waarin hij blijk gaf van bekendheid met de normatieve traditie van de 18^e eeuw, maken het werk goed gedocumenteerd, maar ook onoverzichtelijk (cf. Noordegraaf 2004). Toch genoot het een behoorlijke populariteit: verschillende tijdgenoten, waaronder de taalwetenschappers Van Lelyveld en Kluit, spraken hun waardering uit (Siegenbeek 1827: 8-9); in 1778, 1787 en 1802 verschenen herdrukken.

In de jaren tachtig van de 18^e eeuw klonk ook in het pedagogisch discours de roep om de uitgave van een geschikte schoolgrammatica steeds luider (cf. § 3.2.). Onder meer de Middelburgse predikant H.J. Krom pleitte voor ‘eene *korte*, doch goede en duidelijke Nederduitsche *Grammatica* of *Letterkunst*, door publicq gezag, overal in Neêrlands Schoolen ingevoerd’. De oproep van Krom vond onder meer weerklank bij de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen, die zich al sinds haar oprichting onder meer inzette voor de publicatie van nieuwe, pedagogisch verantwoorde schoolboekjes, en de bevordering van ‘eene juiste en regelmatige kennis onzer, zoo schoone Moedertaal’ tot haar werkzaamheden rekende (Noordegraaf 1975: 121). In 1789 schreef het Nut een prijsvraag uit voor

een ‘beknopte, en telkens met voorbeelden opgehelderde Nederduitsche Spraakkunst’, die voor gebruik in de scholen en voor ‘den geringen en ongeoeffenden burger’ geschikt zou zijn (Van Bolhuis 1793: ix-x). De eerste prijs ging naar Van Bolhuis: in 1793 publiceerde het Nut zijn *Beknopte Nederduitsche spraakkunst*, een korte grammatica waarin de belangrijkste elementen van de spelling en de woordsoortenleer aan bod kwamen. Ook deze spraakkunst genoot een behoorlijke populariteit: in 1799, 1803 en 1804 verschenen herdrukken. Een recensent in onderwijstijdschrift *Bijdragen* sprak van ‘het beste en volkomenste voorzeker, ’t welk wij in dit vak bezitten’ (*Bijdragen* 1804-III: 16). De *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* werd onder meer gebruikt in colleges Nederlandse taalkunde van Everwinus Wassenbergh (1742-1826) aan de universiteit van Franeker (Noordegraaf 1997: 52).

Toch is het ook bij de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* maar de vraag in hoeverre deze daadwerkelijk op scholen gebruikt werd. In het voorwoord stelt Van Bolhuis vast dat er een fundamentele spanning bestaat tussen de *beknoptheid* en *bevattelijkheid* die in een schoolboek voor kinderen noodzakelijk zijn, en de *volledigheid* en *grondigheid* van een volwaardige grammatica (Van Bolhuis 1793: x-xii). Een te ver doorgevoerde verkorting en vereenvoudiging, meent hij, gaat ten koste van duidelijkheid en volledigheid. Hij pleit er dan ook voor om naast de *Spraakkunst*, die als handleiding voor de onderwijzer gebruikt kon worden, nog een ‘klein schoolboek’ uit te geven,

‘waar in gene spraakkunstwoorden gevonden wierden, en geen geregeld denkbeeld van onze taal gegeven werd, doch waar in men een toereikend verslag deed van de zuiverste spelling, en waar men de jeugd daar in kon oefenen, zonder dat de zelve gronden van geregelde taalkunde behoefde te hebben’ (Van Bolhuis 1793: xiii)

Het was zijn vriend en collega Hendrik Wester die aan deze oproep gehoor gaf (cf. Wester 1799[1797]: 6). Wester had reeds eerder opgemerkt dat Van Bolhuis' *Spraakkunst* als schoolboek voor kinderen niet geschikt was. 'De Nederduitsche taal te leeren uit eene kunstreegelige spraakkunst', schrijft hij, 'valt moeilijk voor ieder, die 'er nog niets van geleerd heeft, hoe veel te meer dan voor kinderen!' (Wester 1799[1795]: 18-19). In 1797 publiceerde hij zijn *Bevatlyk ondernys in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd*. In het voorwoord schrijft hij:

'Ik bied hier geene regelmaatige *Spraakkunst* aan. Wy hebben toch de *Nederduitsche Spraakkunst* van L. van Bolhuis (...) Ik geef een *spel- en taalkundig ondernys* voor de schooljeugd. Myn doelwit was, om, in een *Schoolboekje*, de noodigste beginselen onzer Nederlandsche spel- en taalkunde, op eene eenvoudiger en bevatlyker wyze voor te draagen, dan in eene meer regelmaatige spraakkunst geschieden kan. (...) De menigvuldige spraakkunstwoorden, fyne onderscheidingen, en diepzinnige beredeneering van regels, zyn, zo veel my doenlyk was, vermyd' (Wester 1799[1797]: 3-4)

Het *Bevatlyk ondernys* was niet bedoeld als volledige spraakkunst, maar als een schoolboekje waarin enkele voorname onderwerpen uit de grammatica op eenvoudige wijze behandeld worden. Vooral de spelling, de vervoeging van werkwoorden en de verbuiging van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden komen aan bod. Daarbij probeert Wester zoveel mogelijk abstracte regels en terminologie te vermijden en het besprokene met voorbeelden te illustreren. Over de werkwoordsspelling met *dd* of *tt*, bijvoorbeeld, schrijft hij:

'Als men schryft *Ik vereer God, en smaak zyne gunst, ik versmaad noch veracht zyne gunst niet*, of *ny vereeren God, en smaaken zyne gunst, ny versmaaden of verachten zyne gunst niet*, dan weet elk oplettende, dat men dit van het *tegenwoordige* verstaan moet. Maar schryft men *Ik vereerde God, en smaakte zyne gunst, ny vereerden God, en smaakten zyne gunst*; dan weet men, dat dit van het *verledene* te verstaan zy. Hier uit volgt, dat

men, in het zelfde geval, ook in t verledene schryven moet *Ik versmaadde of verachtte* (in plaats van *verachtete*) *Gods gunst niet, ny versmaadden of verachtten* (in plaats van *verachteden*) *die niet*. En hier door wordt dan *dd* en *tt* in die woorden noodzaaklyk.’ (Wester 1799[1797]: 50)

Merk op dat algemene gebruiksregels of grammaticale terminologie ontbreken (afgezien misschien van *tegenwoordige* en *verledene* als tijdsaanduidingen). Toch slaagt Wester er maar ten dele in de grammatica te vereenvoudigen door het weglaten van grammaticale begrippen en regels. Enerzijds ontkomt hij er niet aan de nodige begrippen en regels te benoemen, met name voor zover die in de vervoeging en verbuiging van belang zijn (bijvoorbeeld met betrekking tot de personen, tijden, geslachten, naamvallen, etc.). Anderzijds leidt de omissie van veel andere begrippen en regels niet tot meer duidelijkheid, maar tot onvolledigheid en een gebrek aan systematiek. Desondanks was het *Bevatlyk ondernems* populair; in 1814 verscheen een 8^e druk. Vanaf de 5^e druk (1805) was het werk geheel ‘veranderd naar de spelling van den hoogleraar M. Siegenbeek’ en werd het op de Algemeene Boekenlijst opgenomen. In 1822 verscheen een bewerking van de Groningse onderwijzer H. Kremer, waarin het werk nu ook aan Weilands *Nederduitsche spraakkunst* was aangepast; van deze bewerking verscheen in 1834 een 3^e druk.

De behoefte aan een beknopte en eenvoudige schoolgrammatica werd ook door de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen erkend. Zij schreef opnieuw een prijsvraag uit, ditmaal voor een *Rudimenta* – naar de gelijknamige boekjes met de grondbeginselen van de Latijnse grammatica. Omdat inzendingen uitbleven werd de Amsterdamse schoolmeester Gerrit van Varik (1742-1826) gevraagd zijn reeds vervaardigde maar onuitgegeven spraakkunst tot het gewenste schoolboekje om te werken (Van Varik 1799: iii-iv). In 1799 werd deze *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche spraake* door het Nut gepubliceerd. Het is een korte grammatica waarin de spelling en de woordsoortenleer centraal staan. Van Varik

(1799: vii) adviseerde onderwijzers de *Rudimenta* in handen te geven van leerlingen die reeds 'met verstand en oordeel kunnen leezen', en met hen iedere week een van de 42 lessen te bespreken, zodat het gehele boekje in een jaar tijd kon worden doorgewerkt. Daarnaast adviseerde hij onderwijzers hun leerlingen enige praktische taal oefeningen te laten maken, zoals het verbuigen en vervoegen van naam- en werkwoorden, en het verbeteren van opstellen met fouten. Over die laatste oefening schrijft hij: 'Dit leert, gelijk ieder des kundige weet, zeer scherp, om dat de Leerlingen daar door verplicht worden, het geen zij te vooren geleerd hebben wel te onthouden, of geduurig weder na te zien.' (Van Varik 1799: vi). In de praktijk gebeurde dat lang niet altijd. De recensent van de tweede druk uit 1802 schrijft: 'Wij kennen zoo veelen (onderwijzers durven wij haast niet zeggen) die alle de taalregelen uit deze Rudimenta en Bolhuis fiks op hun duimpje hebben, maar wier schriften van hunne geringe praktische taalkennis bijna in iederen volzin getuigen.' (*Bijdragen* 1804-II: 9-10). In 1802 verscheen bij de Amsterdamse uitgever J. van den Burgh een boekje getiteld *Algemeene gronden der Nederduitsche taal- en spelkunde*, dat een vrijwel letterlijke navolging van de *Rudimenta* van Van Varik was. Ook van dit werkje verscheen in 1803 een herdruk. In 1805 en 1817-1819 verschenen nieuwe uitgaven van de *Rudimenta*, die vanwege hun sterk gewijzigde inhoud in paragraaf 8.3. besproken worden.

Een opvallend werkje uit dezelfde periode is de *Schooloefeningen, of handleiding tot de Nederduitsche taalkunde, in het spellen, leezen en schrijven* (1796), samengesteld door de 'Inspectoren der Stads-schoolen in Haarlem'. In genummerde vragen en antwoorden worden in kort bestek de belangrijkste elementen van de spelling en de vormleer besproken. Wat het werkje interessant maakt, is niet deze beknopte verzameling taalregels, maar de praktische oefening die erop volgt en, getuige titel en voorbericht, het eigenlijke doel van het werkje uitmaakt. Het betreft een aantal vragen over de grammatica, waarop leerlingen door middel van de analyse van tekstfragmenten uit de psalmberijming van 1773

– gekozen vanwege de algemene beschikbaarheid en ‘eene goede spelling’ – antwoord moesten geven. Bijvoorbeeld:

‘1 *Welzalig* 2 *hij, die in* 3 *der boozen* 4 *raad*
 5 *Niet* 6 *wandelt*; 7 *noch op* 8 ‘t 9 *pad der* 10 *zondaars staat*;
Noch nederzit, daar zulken 11 *samenrotten,*
Maar 13 ‘s 14 *HEEREN* 15 *wet* 16 *blijmoedig* 17 *dag en nacht*
Herdenket, 18 *bepeinst en ijverig* 19 *betracht.*

(...)

3 *der boozen*] In wat naamval staat dit? In den tweeden naamval van het meervoud. In het enkelvoudige zou het zijn *des boozen*, vr. 71, 72. *Boozen* is het meervoud van *boos*, vr. 69, worden de *s* in *z* veranderd, om deszelfs harde uitspraak, vr. 56.

4 *raad*,] Waarom niet *raat*, of *raadt*? om dat het meervoud is *raaden*, vr. 55.

(...)

6 *wandelt*] Waarom hier een *t* op 't einde en niet *wandeld*? om dat de *t* hier een bewijs van den derden persoon in den tegenwoordigen tijd is, even als in de volgende woorden: *staat*, *herdenket*, *bepeinst*, enz. vr 95 Over het onderscheid tusschen den tegenwoordigen, voorledenen en toekomenden tijd, zie vr. 89, 90, 91.

wandelt] Is dit een naamwoord, of werkwoord? Een werkwoord, wijl het aanwijst, wat iemand doet, vr. 84. daarentegen zijn *raad*, *pad*, *zondaars*, naamwoorden, vr. 64.

(...)

N. B. Men kan ter oefening uit dit voorbeeld ook nog vraagen: *a* welke koppelwoorden, voorzetsels, en bijvoegzels hier in zijn? Koppelwoorden zijn hier: *noch* en *maar*. Voorzetsels: *in*, *op*, *met*. Bijwoorden: *niet*, *roekeloos*, *blijmoedig*, *ijverig*, vr. 62.’

(*Schooloefeningen* 1796: 37-40).

De nummers in de psalmttekst verwijzen naar de daarop volgende lijst met vragen. Ook de antwoorden worden gegeven, met verwijzing naar de relevante taalregel in het eerste deel van het boekje. Onderwijzers werd aanbevolen op eigen initiatief soortgelijke vragen te bedenken bij andere, zelfgekozen teksten. Al in 1805 verscheen van de *Schooloefeningen* een 8^e druk, hoewel het aannemelijk is dat het werk enkel in kleine oplage voor de Haarlemse scholen werd gedrukt; in de pedagogische literatuur wordt het werk niet genoemd.

De in deze paragraaf besproken grammaticale werken laten zien dat er in de tweede helft van de 18^e eeuw werd gezocht naar manieren om het abstracte en systematische karakter van de grammatica te verenigen met praktijkgerichte en didactisch verantwoorde onderwijsmethoden. Men zocht, met andere woorden, naar de juiste verhouding tussen theoretisch en praktisch taalonderwijs; een thema dat ook in de taalpedagogiek van de eerste helft van de 19^e eeuw centraal zou staan.

8.2. *Grammaticaonderwijs in de 19^e eeuw*

In paragraaf 5.1. hebben we gezien dat de grammatica van het Nederlands in de Bataafse onderwijswetgeving onderdeel werd van het curriculum van de lagere scholen. Maar ook hebben we gezien dat, met uitzondering van enkele gewestelijke en lokale schoolorden, aan de precieze invulling van het grammaticaonderwijs geen nadere bepaling werd gegeven. De ontwikkeling van de Nederlandse grammatica als schoolvak werd overgelaten aan pedagogen, schoolopzieners en onderwijzers. In het pedagogisch discours werd uitgebreid over de inrichting en didactiek van het grammaticaonderwijs geschreven. Daarnaast ontwikkelde zich een gevarieerde onderwijspraktijk, waarin desondanks een aantal vrij algemene methoden en taal oefeningen zijn aan te wijzen. Pedagogiek en praktijk van het grammaticaonderwijs staan in deze paragraaf centraal.

8.2.1. *Taalpedagogiek: theoretisch en praktisch grammaticaonderwijs*

In paragraaf 4.4. hebben we gezien dat er in het pedagogisch discours discussie bestond over nut en noodzaak van bepaalde vakken voor het lager onderwijs. Dat ieder kind de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen moest leren, daar was iedereen het wel over eens, maar in hoeverre bepaalde ‘wetenschappen’ als geschiedenis, aardrijkskunde en natuurlijke historie onderdeel moesten uitmaken van het curriculum van de lagere scholen, was inzet van discussie. Diezelfde discussie speelde ten aanzien van het grammaticaonderwijs, en spitte zich toe op de vraag in hoeverre een wetenschappelijke of *theoretische* behandeling van de grammatica thuishoorde in het lager onderwijs. Onder dit theoretische grammaticaonderwijs verstond men het onderwijs in de expliciete, metalinguïstische kennis van taalnormen en taalkundige terminologie. In de klassieke woordsoortengrammatica betekende dat bijvoorbeeld dat een leerling moest weten wat een zelfstandig naamwoord of een onbepaald voornaamwoord is, welke naamvallen en tijden er onderscheiden worden of wat het verschil is tussen gelijkvloeiende en ongelijkvloeiende werkwoorden. Daar tegenover plaatste men het *praktische grammaticaonderwijs*, gericht op taalvaardigheid en de toepassing van taalregels in spraak en schrift. Daartoe behoorde onder meer de vaardigheid in het spellen en in het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden.

De Zwitserse pedagoog Pestalozzi onderscheidde drie stappen in de taalontwikkeling van het kind (*Bijdragen* 1821: 208-209).²⁵ De eerste was het verkrijgen van woord- en zaakkennis: het kind moest de namen van de dingen en gebeurtenissen in zijn omgeving leren kennen, zodat het, ‘wanneer het iets wil zeggen, dadelijk de uitdrukking voor iedere gewaarwording, aanschouwing, kennis, enz. kan vinden.’. De tweede stap was de ontwikkeling van praktische taalvaardigheid: het vermogen de woorden ‘overeenkomstig den aard der taal’

²⁵ Pestalozzi, *Over het onderwijs in de Moedertaal*, in *Bijdragen* (1821); cf. Krusi, *De taal als wezenlijk middel tot ontwikkeling van het denkvermogen beschouwd*, in *Bijdragen* (1830).

met elkaar te verbinden in de mondelinge of schriftelijke uitdrukking van gedachten. De derde stap was de verkrijging van theoretische kennis van de ‘regelen der verandering en zamenvoeging van alle deelen zijner taal’. De pedagoog H. Krusi, die taalonderwijs gaf op de school van Pestalozzi in Burgdorf, Zwitserland, koppelde deze drie stappen aan respectievelijk de huiselijke, maatschappelijke en schoolse omgeving (*Bijdragen* 1830: 754-755). De ontwikkeling van woord- en zaakkennis begon al op jonge leeftijd en was in belangrijke mate een verantwoordelijkheid van ouders en opvoeders. Praktische taalvaardigheid verkreeg het kind vooral in de omgang en communicatie met anderen. Alleen de derde stap, de ontwikkeling van kennis van de regels en begrippen van de taal, behoorde exclusief toe aan het domein van de school.

Ook bij de Duitse pedagoog A.H. Niemeijer komen we het onderscheid tegen. In de Nederlandse vertaling/bewerking van Teissèdre l’Ange lezen we dat ‘de beoefening der Nederduitsche taalkunde in zeer vele opzichten onder de gewigtigste bemoeingen [sic] van het eerste onderwijs [verdient] gesteld te worden.’ (Teissèdre l’Ange 1799-II: 85). Hij schrijft:

‘Het spreken en schrijven der taal volgens hare regelen maakt men zich of *praktisch*, door oefening en navolging van menschen, die dezelve wel spreken; of *theoretisch*, door het beoefenen der taalkunde, eigen. Dat het eerste mogelijk is, bewijzen de voorbeelden van zeer velen, wier stijl zelfs voortreffelijk is, en die nimmer over de gronden der tale gedacht, en zich nogthans het fijnste gevoel van het regelmatig, gelijk ook van het schone, verworven hebben. Doch daardoor houdt de kennis der regelen niet op belangrijk te zijn.’ (Teissèdre l’Ange 1799-II: 85).

Niemeijer adviseerde leerlingen stapsgewijs in het leesonderwijs met de woordsoorten bekend te maken, en hen deze bij herhaling te laten aanwijzen. Waren de leerlingen eenmaal met de woordsoorten bekend, dan konden ze gewezen worden op de nadere eigenschappen van de werk- en naamwoorden

(zoals geslachten, naamvallen, tijden, etc.) en kon men ze oefeningen geven in het vervoegen en verbuigen. ‘De fijnheden der woordvoeginge (Syntaxis)’, meende Niemeijer, ‘behoren tot het latere onderwijs, en kunnen het best met de oefening des stijls (...) verbonden worden.’ (Teissèdre l’Ange 1799-II: 86-87).

De Friese pedagoog en schoolopziener Nieuwold was een verklaard tegenstander van theoretisch grammaticaonderwijs op de lagere scholen. ‘De opzettelijke beoefening der lid- en voornaamwoorden’ en de ‘theorie der naamvallen’ hoorden volgens hem ‘wegens de al te abstracte behandeling’ niet in het lager onderwijs thuis (Visser 1814: 163).²⁶ Hij verzette zich tegen ‘het van buiten leeren van kunstwoorden en taalkundige droogheden, die, voor de teedere ziel ligt, dat gene worden, het geen boombast is voor de teedere maag’, en tegen het gebruik van een grammatica als schoolboek (Visser 1814: 162). Als schoolopziener drong hij daar bij de onderwijzers van zijn district met succes op aan; ‘in geene eene mijner scholen wordt nog, zoo veel ik weet, eene grammatica gebruikt. Deze hoop ik, dat nog eenen tijd lang, een boek alleen voor den meester, zal blijven.’ (Visser 1814: 162). Nieuwold was, zoals we in het vorige hoofdstuk hebben gezien, er een voorstander van leerlingen al vroeg met schrijven te laten beginnen. Het schrijven, meende hij, bood voldoende aanleiding voor onderwijs in de spelling en grammatica, zonder dat daar enige theoretische behandeling van de spraakkunst aan te pas kwam.

Een van de meest uitgesproken tegenstanders van het theoretische grammaticaonderwijs op de lagere scholen was een leerling van Nieuwold, de Friese pedagoog en schoolopziener H.W.C.A. Visser. Hoewel hij het belang van taalvaardigheid als ‘grootste middel alzoo tot alle menschelijke beschaving’ benadrukt, schrijft hij vervolgens:

²⁶ Visser, *Herinneringen aan J.H. Nieuwold* (1814). Visser was ook de uitgever van de *Nagelatene verhandelingen van den heer J.H. Nieuwold* (1822).

‘Het is er verre af, dat ik eene geleerde beoefening der taal voor de Lagere scholen zoude kunnen verlangen. Van het nadeel daarvan ben ik, meer dan iemand, overtuigd (...) Noch de bestemming der kinderen, welke deze scholen bezoeken, noch hun teedere leeftijd is geschik, om, langs den weg van afgetrokkene taalkundige regels in hunne moedertaal onderwezen te worden.’ (Visser 1820: 75)

Visser meende dat theoretisch grammaticaonderwijs thuishoorde op de vervolgscholen voor kinderen uit de hogere sociale klassen (i.e. de Franse en Latijnse scholen). Op de lagere scholen diende men slechts, ‘door middel van woord- en zaakkennis’ te leren ‘verstaan, hetgene hun door anderen, vooral van Gods- en Overheidswege, medegedeeld wordt’ en daarbij ‘hunne gedachten, waar pligt of nood dit vordert, duidelijk aan anderen voor te dragen.’ (Visser 1820: 75). Deze praktische taalvaardigheid vereiste dat leerlingen ‘1. de vereischte letterteekenen weten te gebruiken’ (i.e. spelling) en ‘2. de woorden, als de tolken hunner gedachten, op eene *doelmatige* en *duidelijke* wijze weten te plaatsen’ (i.e. woordvoeging) (Visser 1820: 76). Wat betreft het eerste, de spelling, moesten leerlingen leren ‘wanneer zij de vereischte letterteekenen moeten gebruiken, zonder daarom alle regelen, waarlangs zulks geschiedt, duidelijk te bevatten en in het geheugen te bewaren.’ (Visser 1820: 75-76). Visser meende dat kinderen alleen al door passieve blootstelling, het bij herhaling zien van woorden in het leesonderwijs, met de spelling bekend zouden raken. Ook het samenstellen van woorden met letterhoutjes, behorende bij de klankmethode in het lezen, beschouwde hij als een goede oefening in het spellen. Voor meer gevorderde leerlingen adviseerde hij de verbetering van verkeerd geschreven zinnen als spel oefening. Tot slot adviseerde hij voor een aantal complexere spellingskwesties, zoals de spelling met *g* of *ch* en de spelling met scherplange of zachtlange *e*’s en *o*’s (cf. § 10.1.), gebruik te maken van woordenlijsten die in de school opgehangen werden. Al deze middelen zouden ertoe bijdragen dat leerlingen leerden spellen ‘zonder dat er eigenlijk gezegde wetenschappelijke

behandeling plaats hebbe', oftewel zonder dat zij abstracte spellingsregels uit het hoofd hoefden te leren (Visser 1820: 76).

Wat betreft het tweede, de woordbuiging en woordvoeging, meende Visser dat het voldoende was als kinderen een zeker '*intuïtief* gevoel verkrijgen van de zamenstelling der taal', 'zonder dat hem, met de daartoe behorende kunstwoorden, het geheugen, als met noodeloozen ballast, bezwaard worde.' (Visser 1820: 78-79). Hij gaf de voorkeur aan eenvoudige schrijfoefeningen, zoals het verbinden van persoonlijke voornaamwoorden met werkwoorden, of van bijvoeglijke naamwoorden met zelfstandige naamwoorden, waarbij de onderwijzer hooguit enige aanwijzingen kon geven met betrekking tot de vervoeging en verbuiging. Het gebruik van een grammatica als schoolboek keurde hij af:

Het is daarom, dat ik niets verkeerd ken, dan de handelwijze van diegene, welke Spraakkunsten in de scholen invoeren, en die zelfs als leesboeken den kinderen in handen geven (...) De leerling hebbe daarmede niets te doen, noch worden opgehouden met het verklaren en kennen van taalkundige regels en kunstwoorden.' (Visser 1820: 75-80)

Als schoolopziener en secretaris van de provinciale Commissie van Onderwijs in Friesland drong Visser er bij Friese onderwijzers op aan geen spraakkunsten te gebruiken voor het taalonderwijs, en met succes: in 1814 constateert hij dat er op nog slechts één school in zijn district een spraakkunst werd gebruikt (Westers *Bevatlyk Ondernys*)(*Bijdragen* 1814-V: 4). Vissers opvattingen vonden ook buiten Friesland navolging: de Noord-Hollandse schoolopziener J. Dozij schrijft over de school te Nibbixwoude: 'In de Nederduitsche taalkunde wordt een doelmatig onderwijs gegeven, zonder dat er een opzettelijke spraakkunst wordt gebruikt.' (verslag van oktober 1815, 89/116 NHA); de Noord-Brabantse schoolopziener H.E. Verschoor schrijft: 'geen leerboek omtrent de Nederduitsche taal heb ik in

eenige School van het district gevonden (...) en ik vind geene reden, mij daarover te beklagen' (*Bijdragen* 1820: 410). In een circulaire aan de onderwijzers van zijn district schrijft Verschoor later: 'stelt u nimmer voor, dat het verbeterd onderwijs slechts daarin bestaat, dat men de werken van Siegenbeek en Weiland, als het ware, van buiten kent! (...) gij zult dit gedeelte van uw onderwijs *meer practisch dan theoretisch* behandelen.' (*Bijdragen* 1824: 349).

Tot de tegenstanders van theoretisch grammaticaonderwijs behoorde ook de Overijsselse pedagoog en schoolopziener J.H. Floh. In zijn meermaals herdrukte pedagogische handboek *Onderrigtingen voor schoolonderwijzers* (1808) betoogde hij dat taalvaardigheid weliswaar tot de hoofdvereisten van het onderwijs behoorde, maar dat men daarom niet ook Nederlandse taalkunde hoefde te onderwijzen. Floh meende dat het schrijfonderwijs voldoende aanleiding bood om leerlingen praktische taalvaardigheid bij te brengen, 'zonder hen te vermoeijen met regels en taalkundige kunsttermen', zonder 'van hen te verlangen dat zij de taaldeelen spraakkunstig zullen weten op te noemen' en zonder 'het *waarom* en *daarom* van alles aan te wijzen'; 'dat men zonder deze taalgeleerdheid zeer wel een ordelijken en verstaanbaren brief kunne leeren schrijven', gaat hij verder, 'leert de ondervinding.' (Floh 1827[1808]: xxvii).

Naast de meer uitgesproken tegenstanders van het theoretische grammaticaonderwijs waren er ook pedagogen die een meer genuanceerde positie innamen. Daartoe behoorde onder meer de Groningse pedagoog en kweekschooldirecteur Brugsma, die in zijn vijfmaal herdrukte pedagogische handboek *Kort overzicht van de leer van de opvoeding en het onderwijs* (1835) uitgebreid bij de didactiek van het taalonderwijs stilstond. Voor de spelling achtte hij theoretisch onderwijs overbodig. Hij sloot zich aan bij Visser, die meende dat de passieve blootstelling aan taalgebruik in het leesonderwijs de beste methode was om leerlingen met de spelling bekend te maken:

‘Met welke letters de woorden moeten geschreven worden, leert men meer door het gezigt dan door het gehoor, en wel het allerminst schrijft men zuiver, door zich telkens de van buiten geleerde en aan vele uitzonderingen onderhevige spelregels voor den geest te brengen. Door het lezen, en wel door het *zien*, uit welke letters dezelfde, honderd en duizendmaal voorkomende woorden zamengesteld zijn, wordt hun spelkundige vorm opgenomen, aan het geheugen ingeprent, en bij eigene uitdrukking der gedachten weder terug gegeven. De beste lezers zullen daarom ook in den regel de naauwkeurigste spellers zijn.’ (Brugsma 1857[1835]: 218-219).

Maar buiten de spelling meende Brugsma dat er in het lager onderwijs wel degelijk ruimte was voor enige theoretische behandeling van de grammatica. Daarbij maakte hij een onderscheid tussen zogenaamd *opzettelijk* en *occasioneel* grammaticaonderwijs (Brugsma 1857[1835]: 213-216). Het opzettelijk grammaticaonderwijs had betrekking op de systematische, theoretische behandeling van de grammatica. Dergelijk onderwijs was onder meer van nut voor scholen ‘waar de jongelieden tot hooger onderwijs, b. v. ook in de oude talen, worden voorbereid’, maar kon op alle scholen ook als een oefening voor het verstand worden beschouwd:

‘het leeren kennen en onderscheiden der rededeelen, dat bij vele onderwijzers op den voorgrond staat, is niet onvoordeelig; want, kennen de leerlingen de rededeelen, en geeft men hun volzinnen ter ontleding op, dan moet hun oordeel werkzaam zijn in het vergelijken en onderscheiden der woorden, dan moeten de kenmerken der rededeelen in de gegevene woorden opgespoord, dan moeten de laatste geklassificeerd en vele bijzonderheden er van opgegeven worden.’ (Brugsma 1857[1835]: 215).

Brugsma waarschuwt dat het bij de kennis van taalkundige begrippen en regels niet alleen om uit het hoofd leren mag gaan. ‘Niet zelden’, constateert hij, ‘wordt

bij soortgelijk onderwijs door vele onderwijzers meer op het geheugen, dan op het oordeel gewerkt' en wordt de 'toepassing der regels op het gebruik van de taal in het dagelijksch leven' over het hoofd gezien (Brugsma 1857[1835]: 215).²⁷ Ook waarschuwt hij ervoor te vroeg met uitgebreid theoretisch grammaticaonderwijs te beginnen,

'want het spraakgevoel des leerlings moet eerst door onderscheidene mondelinge en schriftelijke oefeningen tot eenen zekeren graad ontwikkeld en beschaafd zijn, en hij zelf moet eenen zekeren spraakkijdom en daarmede gepaard gaande praktische bekwaamheid in het uitdrukken zijner gedachten verworven hebben, alvorens men de spraak zelve tot een voorwerp zijner beschouwing kan maken.' (Brugsma 1857[1835]: 216)

Met dergelijk opzettelijk grammaticaonderwijs wachtte men dan ook bij voorkeur tot de derde klas. Het *occasionele* theoretische taalonderwijs was daarentegen nauw verbonden met de praktische taal oefening, en kon met de vroegste lees-, schrijf- en taal oefeningen worden verbonden. Het hield in dat de onderwijzer bij gelegenheid, bijvoorbeeld bij een lees- of schrijfoefening, of in de verbetering van een verkeerd geschreven opstel, de relevante begrippen en taalregels met zijn leerlingen besprak:

'Hier en daar, en als in het voorbijgaan, heeft men hem ook eenig zoogenaamd *occasioneel* taalkundig onderwijs gegeven, dat is, men heeft hem met eenige algemeene taalkundige *begrippen*, ter vasthouding en rangschikking van de denkstof, en met eenige algemeene spraakkunstige *vormen*, ter bevordering van

²⁷ Zo schrijft de Groningse schoolopziener Westendorp: 'om mij een proef van zijner leerlingen bekwaamheid te geven, gelastte [de onderwijzer] hen, om eenige werkwoorden, bijvoegelijke en zelfstandige naamwoorden op de lei te schrijven, doch de woorden dezelfde zijnde en alleen in orde verschillende, zag ik dat het een van buiten geleerd lesje was, 't geen in den volsten zin bleek, toen ik hen naar zoodanige woorden uit een leesboek vroeg, want toen wisten zij volstrekt van niets en antwoordden geheel verkeerd.' (verslag van oktober 1818, 889/40 GA).

een meer juiste uitdrukking der gedachten, bekend gemaakt.’ (*Bijdragen* 1841: 141)²⁸

Brugsma meende dat leerlingen daarbij wel degelijk een korte grammatica – ‘een *kort begrip* van het zamenstel onzer taal, een overzicht van de regels, waarvan zij in haar gebruik onderworpen is’ – in handen gegeven kon worden. Over veel van de bestaande werkjes was hij evenwel niet te spreken:

‘de inzage dier werkjes zal ieder’ nadenkende weldra overtuigen, dat vele niet anders dan dorre, afgetrokkene uit Weiland of Siegenbeek ontleende, taalregels behelzen, en die, uit het wezen en den aard der taal afgeleide, en met de natuur en de krachten der leerlingen overeenstemmende, methode en oefeningen missen, waardoor eerst het taal-onderricht zeer vruchtbaar kan werken op de ontwikkeling en beschaving van het denkvermogen der kinderen.’ (Brugsma 1857[1835]: 215)

Als auteur van het meest succesvolle pedagogische handboek van de eerste helft van de 19^e eeuw en als directeur van de Groningse kweekschool, had Brugsma voor zijn taalpedagogische opvattingen een groot bereik. Vanaf 1840 speelde hij bovendien een rol in de ontwikkeling van het redekundige ontleden als schoolvak (zie verder § 8.4.).

Als laatste dienen hier de taalpedagogische opvattingen van de Noord-Hollandse schoolmeester Anslin vermeld te worden. Zijn *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814), die in paragraaf 8.3.1. inhoudelijk aan bod komt, behoorde tot de meest innovatieve en succesvolle schoolgrammatica’s van de 19^e eeuw. Maar al in een aantal eerdere geschriften had Anslin stilgestaan bij de didactiek van het taalonderwijs. Het gaat om de *Aanleiding ter vervaardiging van*

²⁸ De verhandeling *Over het doel en de inrigting van het onderwijs in de moedertaal op de lagere scholen*, waaruit dit citaat is genomen, verscheen in verschillende delen in de *Bijdragen* van 1840-1842 en wordt door Noordeggraaf & Bierling (1986: 98-102) aan Brugsma toegeschreven.

schriftelijke opstellen (1808-1809), waarover ik reeds in paragraaf 7.3.2. het nodige heb gezegd, en het *Bijvoegsel op de Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen*, waarin Anslijn extra oefeningen, verklaringen en voorbeelden opnam. De *Aanleiding* werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen en in een aantal delen verkort in de *Bijdragen* van 1809-1810 weergegeven; in 1826 verscheen een tweede druk. Van het *Bijvoegsel* verscheen in 1829 een tweede druk. Hoewel de *Aanleiding* bedoeld was als handleiding voor het schrijven van opstellen, schuilt de waarde ervan voor dit hoofdstuk in de voorbereidende oefeningen waarin taalvaardigheid en taalkennis centraal stonden, en die door Anslijn in het *Bijvoegsel* van uitgebreide didactische op- en aanmerkingen werden voorzien.

Het eerste deel van de *Aanleiding* bestaat uit 21 denk-, spreek- en schrijf oefeningen ter voorbereiding op het schrijven van opstellen. De eerste oefeningen voor de jongste leerlingen zijn gericht op de ontwikkeling van woord- en zaakkennis en oefening van het denkvermogen, zoals het opgeven van de betekenis van een woord, het onderscheiden van verschillende eigenschappen van een voorwerp, het vergelijken van woorden of het opgeven van het tegendeel van een woord. Andere oefeningen zijn bedoeld voor kinderen die leren lezen. Het zijn oefeningen waarin tekstbegrip een rol speelt, zoals het opgeven van de hoofdgedachte van een gelezen tekst, het weergeven van een tekst in eigen bewoording of het voeren van een samenspraak over een opgegeven onderwerp. Een derde groep oefeningen is bedoeld voor kinderen die leren schrijven, en hier spelen taalkennis en taalvaardigheid een rol. Het gaat om de volgende oefeningen:

1. *Verdeelen of rangschikken der woorden*
2. *Zamenvoeging van zelfstandige met daarbij passende bijvoegelijke naamwoorden en werkwoorden*
3. *Verbetering van onvoltooide voorstellen*
4. *Zamenvoeging van meer zelfstandige naamwoorden, bijvoegelijke naamwoorden en werkwoorden, tot geheele voorstellen en perioden*

5. *Het schrijven van een voorstel tegen de regelen der spelling, en zonder lees- of zinteecken*
6. *Verbetering van gebrekkig zamen gestelde voorstellen*

In het *Bijvoegsel* staat Anslijn uitgebreid stil bij elke oefening en geeft hij aanwijzingen hoe onderwijzers daarmee het onderwijs in de grammatica konden verenigen. Het doel is leerlingen ‘met weinig theorie’ een ‘praktikale vaardigheid in de toepassing der voornaamste regelen’ van de taal aan te leren (Anslijn 1810: 3). De grondige behandeling van een aantal grammaticale begrippen en regels, en de uitvoerige bespreking van de hier genoemde taal oefeningen, maken het *Bijvoegsel* een van meest uitgebreide taalpedagogische werken van de eerste helft van de 19^e eeuw.

De eerste oefening, het categoriseren van woorden, is in eerste instantie een verstandsoefening die leerlingen leert gemeenschappelijke kenmerken van woorden of voorwerpen te identificeren en in categorieën onder te brengen. Zo schrijft de onderwijzer bijvoorbeeld de woorden *appel*, *kleermaker*, *kweepeer*, *noot*, *timmerman*, *citroen* en *bakker* op het bord, waarna leerlingen eerst de beide categorieën (*beroepen* en *vruchten*) moeten onderscheiden en vervolgens ieder woord in de juiste categorie moeten indelen. Maar voor zover ook de onderscheiding van de verschillende woordsoorten op een dergelijke categorisering van woorden berust, biedt deze oefening ook de mogelijkheid kinderen daarmee bekend te maken. Aan de hand van uitvoerige dialogen tussen een schoolmeester en zijn leerlingen laat Anslijn zien hoe onderwijzers een begrip als *zelfstandig naamwoord* of *werkwoord* op eenvoudige wijze aan kinderen uit konden leggen. Bijvoorbeeld:

‘Aan alle dingen, die wij zien, hooren, rieken, smaken of voelen kunnen, heeft men namen gegeven, en als wij alle deze verschillende namen onder eenen naam willen brengen, dan noemen wij dezelve *naamwoorden*: als wij dus spreken van naamwoorden, dan verstaan wij daaronder de namen der dingen. (...) Bij het

noemen van een *zelfstandig naamwoord* denkt men dadelijk aan het ding, dat door dezen naam benoemd wordt: b. v. bij het hooren van den naam *tafel*, weet gij welk ding ik door dat woord bedoel; gij zult daaronder geene bank, geenen stoel noch geen huis verstaan, en zoo is het bij alle *zelfstandige naamwoorden*; wij kunnen daarbij aan dat ding denken, het welk door dien naam uitgedrukt wordt'. (Anslijn 1810: 13-14).

De waarde van het *Bijvoegsel* schuilt voor een deel in deze uitgebreide, maar ook eenvoudige en kindvriendelijke begripsverklaringen, die vrijwel letterlijk door onderwijzers overgenomen konden worden.

De tweede oefening bestond uit het verbinden van twee of meer losse woorden tot eenvoudige woordgroepen. De onderwijzer schreef bijvoorbeeld een rij met zelfstandige naamwoorden en een rij met bijvoeglijke naamwoorden op het bord, die vervolgens door de leerlingen op de juiste wijze met elkaar en met bijpassende lidwoorden of voornaamwoorden verbonden moesten worden. Hetzelfde kon gedaan worden met zelfstandige naamwoorden en werkwoorden, of met persoonlijke voornaamwoorden en werkwoorden. Deze oefening gaf aanleiding leerlingen bekend te maken met de verschillende eigenschappen van de werk- en naamwoorden (personen, tijden, geslachten, etc.) en de bijbehorende buigingsvormen. De derde oefening bestond uit het aanvullen van zinnen waaruit een woord of meerdere woorden waren weggelaten. Ook deze oefening bood de onderwijzer de gelegenheid om een aantal elementen uit de grammatica te behandelen, zoals de verbuiging van zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden onder invloed van de naamvallen, of het gebruik van voegwoorden. Anslijns introductie van de vierde naamval kan hier als een tweede voorbeeld dienen van zijn heldere, kindvriendelijke stijl:

'Gij bemerkt tevens, dat de gezegden: *de vrouw snijdt, het kind roept*, niet volledig zijn; dat er nog iets ontbreekt, om deze te verstaan, namelijk: wat gesneden en wie geroepen wordt. Bij dergelijke voorstellingen blijft dus nog altijd de vraag

over: wie? of wat? (...) b. v. *de vrouw snijdt* – wat? *Het kind roept* – wien? dan is dit een bewijs, dat er tot deze handeling nog een onderwerp, nog iets, waarop deze handeling overgaat, ontbreekt (...) Als iemand of eene zaak, door het zelfstandig naamwoord uitgedrukt, in zoodanige betrekking voorgesteld wordt, dat dezelve het onderwerp van de handeling van eenen ander' is, dan ondergaan de lidwoorden, bijvoegelijke naamwoorden enz., die voor het zelfstandige naamwoord staan, eenige verandering, welke van het geslacht van het naamwoord, en van het enkel- of meervoud afhangt.' (Anslijn 1810: 72)

Daarna volgen enkele tientallen oefeningen, waarin nu eens een lidwoord of zelfstandig naamwoord, dan een persoonlijk voornaamwoord of voegwoord in de juiste vorm moet worden ingevuld. Bijvoorbeeld:

De meester onderwijst – (jongen M. meisje O.).
De vrouw snijdt – (brood O. kaas V. appel M.)
De boer ploegt – (land O. akker M.)
De moeder staat – kind – stoep (V.)
De man zet – stoel (M.) – haard (M.)
Daar is de hond, ik roep – (hij)
Uwe moeder roept u, geef – antwoord (zij)
De zoon draagt den rok – (zijn vader)
Ik prijs de toegevendheid – (mijn broeder)
Hij is arm, – gelukkig
De kinderen spelen, – zij moeten leren
Niets is voor God verborgen, – hij ziet alles
 (Anslijn 1810: 76-100)

De vierde oefening is een uitbreiding van de tweede. Als het kind na de tweede en derde oefening met de belangrijkste elementen van de grammatica bekend was gemaakt, kon het overgaan tot het verbinden van opgegeven woorden tot hele zinnen. Anslijn geeft tientallen rijen woorden op die door leerlingen eenvoudig

in de juiste vorm gezet en tot zinnen verbonden konden worden. Bijvoorbeeld: *kinderen – goed – slordig – zoeken – verliezen – dikwijls – boeken – klederen*, of *als – bewaren – gezondheid – willen – dan – eten – drinken – alles – zijn – matig*.

De vijfde en zesde oefeningen bestonden uit het verbeteren van zinnen waarin bewust fouten tegen de spelling, interpunctie of woordvoeging waren opgenomen, die door de leerlingen aangewezen, verklaard en verbeterd dienden te worden. Bewust verkeerd geschreven zinnen, ook wel *kakografieën* genoemd, waren een populair middel in het taalonderwijs van de 19^e eeuw. In paragraaf 8.2.2.2. ga ik er uitgebreid op in.

Het tweede deel van de *Aanleiding* gaat hoofdzakelijk over de inhoudelijke kanten van het opstel, maar begint met enkele algemene opmerkingen over het taalgebruik (Anslin 1809: 123-126). Zo vereist een goed opstel ‘dat men elk woord in zijne, door het gebruik bepaalde, beteekenis neme, en met hetzelfde geen valsch, of duister denkbeeld verbindt.’ Een tweede vereiste is ‘dat men de woorden op hunne behoorlijke plaats stelle, opdat zij geene dubbelzinnigheid veroorzaken’. Aan de hand van enkele voorbeelden laat Anslin zien hoe woordkeuze en woordvolgorde, ook in zinnen die grammaticaal in orde zijn, tot onduidelijkheid kunnen leiden: zo is in de zin *Adolf is een kind, dat ieder bewondert* niet duidelijk of Adolf bewondert of bewonderd wordt; evenzo is in de zin *Alle leerlingen zijn niet in de school* niet duidelijk of alle leerlingen niet op school zijn, of dat niet alle leerlingen op school zijn. Tot slot waarschuwt Anslin voor het gebruik van ‘zulke uitdrukkingen, die met den aard der Hollandsche taal niet overeenkomen, zoo als b. v. eene dubbele ontkenning’, ‘alle verouderde woorden en gewestelijke spreekwijzen (*provincialismen*)’ en ‘vreemde woorden, die tot andere talen behooren’.

Daarmee zijn de belangrijkste taalpedagogische denkbeelden van de eerste helft van de 19^e eeuw genoemd. Dan volgt de vraag in hoeverre de onderwijspraktijk daarop aansloot. Deze vraag komt in de volgende paragraaf aan bod.

8.2.2. *De praktijk van het grammaticaonderwijs: taal oefeningen*

De uiteenlopende pedagogische opvattingen over de inrichting van het grammaticaonderwijs en het feit dat er in de onderwijswetgeving geen duidelijk omschreven eisen aan het taalonderwijs werden gesteld, hadden tot gevolg dat onderwijzers in de praktijk op sterk uiteenlopende wijzen invulling gaven aan het onderwijs in de grammatica. Een anonieme auteur in de *Bijdragen* maakt melding van ‘eene groote verscheidenheid in onze volksscholen, zoo wel in opzigt tot de keuze der leerstof, als tot het doel, ’t welk men zoekt te bereiken.’ Hij schrijft verder:

‘Zoo zijn er onderwijzers, welke meenen onderwijs in de spraakkunst te geven en der kinderen spraakvermogen te vormen, wanneer zij hun eenige bepalingen van de rededeelen van buiten laten leeren; wanneer zij hen in het verbuigen en vervoegen oefenen; wanneer zij hun de voornaamste spelregels inprenten, en eenige oefeningen in het brieven-schrijven met hen in het werk stellen. Andere beschouwden de zaak voor afgedaan, als zij hunne leerlingen tot eene tamelijke vaardigheid in het *lezen* en *schrijven* hebben gebragt. Sommige gelooven het doel te bereiken, wanneer zij met hunne leerlingen eene gedrukte spraakkunst, woord voor woord, behandelen, en hen met alle fijnheden der taal, wier juist inzicht eerst in rijperen ouderdom verkregen kan worden, bekend maken. Andere weder zijn van mening, dat alle opzettelijk onderwijs in de moedertaal overbodig is, en dat de onderwijzer gerekend mag worden het zijne te doen, wanneer hij slechts, bij hetgene er in de lagere scholen geleerd wordt, op juiste en samenhangende uitdrukkingen let, en het voornaamste van de spelkunde, bij het verbeteren van de eigene opstellen der kinderen, als occasioneel onderwijs, mededeelt. Nog andere houden zich slechts, somtijds met aanwending van kracht en vlijt, met een enkel deel van het taalonderwijs bezig; terwijl zij anderen deelen van hetzelfde uit het oog verliezen, of verwaarloozen.’ (*Bijdragen* 1837: 403-404)

De alledaagse praktijk van het grammaticaonderwijs kende een grote verscheidenheid. Toch is het mogelijk om op basis van examenverslagen, inspectierapporten en gebruikte schoolboeken een aantal centrale elementen aan te wijzen die vrij algemeen onderdeel uitmaakten van het grammaticaonderwijs op de lagere scholen. Ter illustratie volgen nu enige uittreksels uit examenverslagen:

‘[De 3^e klas] gaf uitmuntende blijken van Taalkennis, niet alleen door het in orde brengen van verwarde en van taalfouten krielende opstellen, welke aan de leerlingen in onze tegenwoordigheid wierden overgegeven; maar ook door het vaardig verbuigen van eenige zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden, welke ik hun opgaf, om eene proef te nemen; [daarna] wezen de anderen de onderscheidene taaldelen in eenen volzin aan.’ (Examenverslag Sloten, *Bijdragen* 1803-VI: 67)

‘Intusschen had dezelve [3^e klas] ook het mondelijk gedicteerde geschreeven, met in achtneming en plaatsing der scheidtekens. (...) Thands tot de *Taalkunde* overgaande, werd door verre de meesten overvloedig blijk gegeven van genoegzame kennis aan de eerste gronden der Spraakkunst en van oefening in het verbeteren van gespelde opstellen.’ (Examenverslag Venhuizen, *Bijdragen* 1804-I: 52-54)

‘Wijders werd een foutief gespelde volzin op het bord geschreven. De Onderwijzer in het algemeen wederom gevraagd hebbende, of iemand daarin ook gebreken konde vinden, was het een aangenaam gezigt, hoe dat velen, en zelfs de leerlingen van de eerste klasse, de vingers opstaken en vervolgens de fouten aanwezen en naar wensch wisten te verbeteren. Vervolgens werd deze volzin woord tot woord ontleed, en daarbij geheel doelmatig over de gronden der moedertaal gehandeld; terwijl tevens naam en lidwoorden werden verbogen en een werkwoord vervoegd.’ (Examenverslag Haaren, *Bijdragen* 1817: 357)

‘Eindelijk verbogen de leerlingen van de derde tafel eenige zelfstandige naamwoorden, zoo met de bepalende lidwoorden, als met het niet bepalend lidwoord; stelden sommige bijvoegelijke naamwoorden in de trappen van vergelijking; noemden de voornaamwoorden op, en verbogen de persoonlijke. Voorts verbeterden en ontleedden zij, met die van de vorige tafel, een gebrekkig opstel op het bord’ (Examenverslag Barneveld, *Bijdragen* 1819: 770-771)

‘Wegens de taalkunde; terwijl de hoogste klasse zich met de verbetering van een op het bord opzettelijk geschreven foutief opstel bezig hield, zoo werd de middelste over de onderscheidene deelen der rede ondervraagd. Derzelver gepaste antwoorden bewezen eene grondige kennis der geslachten, getallen en naamvallen, en tevens dat dezelve met zekere vlugheid verhoog al wat te verbuigen is.’ (Examenverslag Borgloon, *Bijdragen* 1826: 1276)

Merk op dat op veel scholen vooral de leerlingen uit de derde en in mindere mate de tweede klas in taalkennis en taalvaardigheid werden geëxamineerd. Daarmee wordt bevestigd dat het grammaticaonderwijs meestal pas aan bod kwam als leerlingen al enigszins konden lezen en schrijven (cf. § 5.1.). Tevens wordt bevestigd dat een drietal taal oefeningen, die we reeds hier en daar in de bijzondere schoolorden, examenverordeningen en onderwijzersgezelschappen tegenkwamen (zie opnieuw § 5.1.), ook in het onderwijs favoriet waren:

1. Taalkundig ontleden
2. Verbetering van verkeerd geschreven opstellen
3. Vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden

Het zijn oefeningen die we vrijwel overal, waar aandacht aan het grammaticaonderwijs besteed werd, tegenkomen, vaak ook in combinatie met elkaar. In het vervolg van deze paragraaf staan deze drie oefeningen centraal.

8.2.2.1. Taalkundig ontleden

De taalkundige ontleding is een oefening in de theoretische grammatica. Onder taalkundig ontleden verstond men ‘de voorstelling en benoeming der enkele woorden, waaruit een voorstel of een volzin bestaat, met vermelding van al die bijzonderheden, welke, volgens spraakkunstige regelen, bij de onderscheidene soorten van woorden behooren opgemerkt te worden’ (Van Schreven 1843[1832]: 3). Met andere woorden, leerlingen moesten van de woorden in een zin de woordsoort en eventuele bijzonderheden van geslacht, getal, naamval, tijd, wijze, persoon, etc. kunnen benoemen. Vaak werd het ontleden gecombineerd met andere, meer praktische taal oefeningen, zoals het verbeteren van verkeerd geschreven opstellen of het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden. Enige uittreksels uit onderwijsverslagen kunnen ter illustratie dienen:

‘Ter beoefening van de Hollandsche taal bedient de Onderwijzer zich voor de hogere klassen van borden, waarop hij van tijd tot tijd met krijt nieuwe volzinnen schrijft, strekkende deels ter aanwijzing der taal deelen met derzelver verbuiging en vervoeging, deels ter verbetering van opzettelijk gemaakte fouten in de taal en stijl.’ (verslag van de school van onderwijzer R.K. de Jong te Schiermonnikoog, *Bijdragen* 1810-I: 48-49)

‘De tweede klasse ontvange eenmaal in de week, eenen geheelen schooltijd, opzettelijk onderwijs in de gronden der Nederduitsche taal; men geve hun duidelijk onderrigt in de soorten der woorden of deelen der rede, (waarbij men dan het noodige over de spelling invlechte) en wel bijzonder in de zelfstandige naamwoorden, bijvoegelijke naamwoorden, voornaamwoorden en werkwoorden. (...) Voorts verklare [de derde klas] de bijzonderheden, bij de taal deelen op te merken, zoo als het geslacht, getal en naamval, de tijden en wijzen der werkwoorden. De leerlingen maken verbuigingen en vervoegingen op de lei en uit het hoofd; ook late men hen van tijd tot tijd op het bord of de lei verbuigen en analiseren [sic] of ontleden.’ (verslag van de armenschool van onderwijzer J. van Driel te Rotterdam, *Bijdragen* 1811-II: 344-348)

‘De hoogste afdeeling ontleedde een op een bord geschreven vers taalkundig op de lei. Het geschrevene werd vervolgens door de leerlingen woord voor woord opgelezen, en waar dit noodig was, veelal op aanwijzing van andere leerlingen verbeterd. Het was echter over het algemeen vrij goed verrigt. Na afloop daarvan moesten de leerlingen mondeling hetzelfde eens redekundig ontleden, en ook dit ging goed.’ (verslag van schoolopziener Diephuis over de school te Oude Pekela, april 1848, 889/63 GA)

‘dat zij in de Nederduitsche taal niet onervaren waren, gelijk bleek uit en door het verbeteren, rede- en taalkundig ontleden van, en het plaatsen der zintekens in het voorstel: *Got den eenwige versorger voorziet ons van halles nad wi nooddig hebbe.*’ (verslag van het examen te Oudenbosch, *Bijdragen* 1826: 1272)

Voor de taalkundige ontleding verschenen verschillende schoolboekjes. Noemenswaardig is de *Aanleiding tot het zamenstellen en ontbinden van volzinnen, gemeenlijk bekend onder den naam van construeren en analyseren* (1811) van de Delftse kostschoolhouder S.J.M. van Moock.²⁹ Het boekje wordt wel genoemd als een van de eerste schoolboekjes waarin de redekundige ontleding een rol speelde (e.g. Hulshof et al. 2015: 139), maar buiten een korte introductie van enkele redekundige begrippen is het hoofdzakelijk een boekje voor de meer traditionele taalkundige ontleding, gebaseerd op de woordsoorten en hun eigenschappen en veranderingen. De *Aanleiding* bestaat uit eenvoudige dialogen die onderwijzers als voorbeeld konden dienen bij het onderwijs in het taalkundige ontleden. Bijvoorbeeld:

‘Een kind kan zich de liefde zijner onderwijzers verwerven, door op hunne onderrichtingen naauwkeurig te letten.

Ond. Zeg mij eens Hendrik, tot welk taaldeel behoort het woord een?

²⁹ Over leven en werk van Van Moock, zie Dibbets (2002).

Hendrik. Het behoort tot de lidwoorden.

Ond. Het is dus een lidwoord, niet waar? maar welk lidwoord is het?

Hendrik. Een niet of minder bepalend lidwoord.

Ond. Doris, weet gij ook van welk geslacht dit lidwoord is?

Doris. Het is van het onzijdige geslacht.

Ond. Waarom Piet?

Piet. Omdat het zelfstandige naamwoord, waarbij dit lidwoord behoort, onzijdig is.

Ond. Hoe veel geslachten heeft men in onze taal?

Piet. Drie, het mannelijke, vrouwelijke en onzijdige geslacht.

Ond. Waardoor kan men de geslachten der zelfstandige naamwoorden kennen?

Piet. Veelal door de lidwoorden.

Men late het kind nu opgeven, zoo het er toe in staat zij, welke soorten van zelfstandige naamwoorden tot ieder dier geslachten behooren.’

(Van Moock 1811a: 14)

Naast de mondelinge dialoog kon de onderwijzer gevorderde leerlingen ook een schriftelijke ontleding laten maken. Ook daarvan geeft Van Moock verschillende voorbeelden:

‘Een deugdzaam mensch doet nut, wien hij kan. (...)

Een, is een niet of minder bepalend lidwoord.

deugdzaam, is een bijvoegelijk naamwoord.

mensch, een zelfstandig naamwoord, deze drie eerste woorden zijn mannelijk, enkelvoudig en staan in den eersten naamval.

doet, is een onregelmatig, bedrijvend werkwoord, staat in de aantoonende wijs, tegenwoordigen tijd, derden persoon enkelvoudig, en heeft in de onbepalende wijs *doen*.

nut, is een zelfstandig naamwoord, onzijdig, enkelvoudig, vierde naamval.

nien, is een betrekkelijk voornaamwoord, mannelijk, enkelvoudig, derde naamval.

hij, is een persoonlijk voornaamwoord, mannelijk, enkelvoudig, eerste naamval.

kan, is een onregelmatig onzijdig werkwoord, aantoonende wijs, tegenwoordige tijd, derde persoon, enkelvoudig, en heeft in de onbepaalde wijs *kunnen*.’

(Van Moock 1811a: 39-40)

Dibbets (2002: 53-54) wijst erop dat Van Moock in de *Aanleiding* Weilands *Nederduitsche spraakkunst* vrij getrouw navolgt. Dat hij met het werk van Weiland bekend was, blijkt al uit het voorwoord, waarin hij vooruit wijst naar de publicatie van een ander boekje met opstellen met fouten ‘tegen de regelen der spraakkunst van den Heer Weiland’ (Van Moock 1811a: 4). In de *Bijdragen* (1813-IV: 29-30) kreeg de *Aanleiding* een goede recensie en in 1815 werd het werk op de Algemeene Boekenlijst opgenomen.

Een vergelijkbaar boekje was de *Aanleiding tot het ontleden van de Nederlandsche taal* (1831) van de Zeeuwse schoolmeester P. Meesters, dat in de *Bijdragen* (1832: 197-198) als ‘zeer geschikt tot het doel’ werd aanbevolen. Meesters liet aan de ontleedoefeningen een kort genummerd overzicht van de woordsoorten en hun eigenschappen vooraf gaan. In de eerste oefeningen hoefden de leerlingen, onder verwijzing naar de relevante nummers uit het grammaticaal overzicht, telkens slechts enkele woordsoorten of eigenschappen aan te wijzen. Zo hoefden leerlingen in de eerste oefening alleen het zelfstandig naamwoord aan te wijzen in zinnen als *Die wijn is goed*, *Wij drinken bier en eten vleesch* of *Die kinderen hebben boeken*, waarbij werd verwezen naar punt 4 uit het grammaticaal overzicht, waarin het zelfstandig naamwoord wordt gedefinieerd: ‘Het *zelfstandig naamwoord* drukt een wezen, een voorwerp of eene zaak uit, b.v.: *mensch, huis, paard*.’ (Meesters 1831: 1, 14). In de daarop volgende oefening moesten leerlingen naast de zelfstandige naamwoorden ook de geslachten en getallen (nummers 14-17 uit het grammaticaal overzicht) aanwijzen in zinnen als *De hond ving eenen haas op het veld* of *De wilde dieren wonen in holen*. In één belangrijk

aspect wijkt Meesters van Weilands *Nederduitsche spraakkunst* af: hij onderscheidt geen vier naamvallen, maar drie ‘personen’, die overeenkomen met *onderwerp*, *voorwerp* en *bepaling* (Meesters 1831: 4-5). Het betreft hier een vernieuwing die Meesters ontleent aan Ansljns *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814), waarover ik in de volgende paragraaf meer te spreken kom.

De populariteit van de taalkundige ontleding in de praktijk van het lager onderwijs kan mede verklaard worden vanuit de officiële positie van Weilands *Nederduitsche spraakkunst* als grondslag voor het grammaticaonderwijs. Gezien het feit dat de *Nederduitsche spraakkunst* in hoofdzaak een woordsoortengrammatica was, is het niet verwonderlijk dat veel onderwijzers het grammaticaonderwijs opvatten als het leren van de begrippen en regels die in die grammaticale traditie centraal stonden. Ook veel van de schoolgrammatica’s die in de eerste helft van de 19^e eeuw verschenen, volgden wat dat betreft het spoor van Weiland (cf. § 8.3.1.). De populariteit van de taalkundige ontleding staat in contrast met de opvattingen van pedagogen als Nieuwold, Visser en Floh, die zich tegen elke vorm van theoretisch grammaticaonderwijs verzetten. Beter past zij bij de opvattingen van Brugsma en Ansljñ, die meenden dat theoretisch grammaticaonderwijs van nut kon zijn als het met praktische taal oefening werd verbonden, iets wat, getuige de examen- en onderwijsverslagen, ook wel gebeurde.

8.2.2.2. *Verbetering van verkeerd geschreven opstellen*

De verbetering van een verkeerd geschreven opstel of *kakografie* was vermoedelijk de populairste praktische taal oefening in het onderwijs van de eerste helft van de 19^e eeuw. In het Nederlandse pedagogische discours komen we de oefening tegen het einde van de 18^e eeuw voor het eerst tegen. In een verhandeling over de verbetering van de scholen adviseert de Zeeuwse predikant Van Voorst onderwijzers om van de slechte spelling in veel schoolboeken gebruik te maken:

‘alle boeken, in welke geene echte spelling heerscht, moeten zy in het geheel niet in handen gehad hebben, om uit dezelve het een of ander te leeren: maar nu kan de Onderwyzer ook verder gaan; uit andere boeken kan hy ze nu feilen aanwyzen, en daar over spreken, en hen die leeren verbeteren’ (Van Voorst 1782: 368-369).

Van Voorst stelt ook voor dat leerlingen in zelf geschreven opstellen elkaars fouten leren aanwijzen en verbeteren. Met andere woorden: Van Voorst maakte van de taalfout een didactisch hulpmiddel. Een eerste echte kakografie komen we tegen in de *Trap der jeugd* van de M. Nieuwenhuijzen uit 1791. De laatste les van het boekje bestaat uit een brief vol fouten, die door de leerlingen verbeterd dienden te worden; ‘door een zulke oefeninge’, stelt Nieuwenhuizen, ‘zult gij een vlug Speller en Schrijver worden.’ (Nieuwenhuizen 1791: 63). De brief luidt als volgt:

Lieven Ouder

Ick bin obgestan van morgte te sez uure he wat een moye dag te nege uure gay ick nar school, ick pegin braav ten leze in te scryve as ick tuis kom, sel ick et late kyke an, vader in moeder o ick scryf so moy hede; heyt de mester my geprese.

Ick scryf u dit brivie, om u te late wete, dat ik nog vel bin, as ik mag verneme, dat et mit u, liefen ouder ok soo iz sel et my liev wese ik verlang al na de fecantie.

ick bin UE.’

(Nieuwenhuijzen 1791: 62-63)

Al vroeg in de 19^e eeuw duikt de oefening overal in het onderwijs op. Ook hier kunnen enkele uittreksels uit de onderwijsverslagen van schoolopzieners ter illustratie dienen:

‘[Ik gaf] eene uitvoerige en moeilijke proeve op, welke laatste bestond in eenige voor de vuist geschreven regelen, waarin men bijkans geen woord vond, of den regelen eener goede Spelkunst waren daarin verwaarloosd, en wel vooral was ik bedacht geweest, om verkeerde en moeilijke verbuigingen en vervoegingen erin te vervlechten, – ten einde dus die leerlingen te meer op de toets te stellen. Ik liet dit stuk door alle de leerlingen van de derde Classe der Zuider Schole verbeteren, en wel van den minst tot den meest gevorderden, met dien uitslag, dat er in het einde slechts twee fouten overbleven.’ (verslag van schoolopziener Beets over de school te Wormerveer, mei 1805, 89/27 NHA)

‘Vervolgens schreef ik hun op het bord een moeilijken volzin voor, met vele spel- en taalfouten, welke zij volgens de spelling van Siegenbeek, zoo juist en zoo vaardig, als voor elk doenlijk was, op het papier moesten overschrijven. (...) gereed zijnde met den verbeterden volzin, werd hun schrift beoordeeld, over den inhoud van het opstel gesproken, de rede van hunne verbeteringen afgevraagd, waarbij zij gelegenheid kregen om bewijzen van hunne taalkennis te geven.’ (verslag van de school van onderwijzer P. Corver te Velsen, *Bijdragen* 1805-XII: 48-49)

‘Alleen verdient hier aangetekend (...) dat het onderwijs in de spraakkunstige beginselen van Weiland weinig opgang gemaakt heeft; vermits de ouders zich te zeer tegen het taalkundig onderwijs verklaarden: dan niet te min is de Onderwijzer in het beoefenend taal-onderwijs, door het laten verbeteren van een verkeerde of bedorvene spelling, wel geslaagd.’ (verslag van schoolopziener Uytenhooven over de school te ’s Heer Jansland, Zeeland, september 1807, *Bijdragen* 1808-X: 73)

‘De school was voorzien geworden met een paar nieuwe en grootse leerboden. De mr. liet de hoogste klasse het bord met spel en taalfouten op de lei verbeteren. De volzin was zeer goed door hem gesteld, ook om de jeugd er door in eenen goeden stijl te oefenen en haar verscheiden wetenswaardige zaken te

leeren kennen. De verbeteringen waren over het geheel, vrij wel uitgevallen, en dit bord gaf mij overvloedige aanleiding om met de leerlingen verscheiden nuttige zaken te verhandelen.’ (verslag van schoolopziener Wester over de school te Eextra, juni 1812, 888/16 GA)

De verbetering van verkeerd geschreven opstellen was zo alomtegenwoordig, dat de Friese schoolopziener Visser in 1820 constateerde: ‘in verre de meeste scholen heeft zulks werkelijk plaats’ (Visser 1820: 77). Het uitgangspunt was eenvoudig: de onderwijzer schrijft op het bord een zin met fouten tegen de spelling, woordvoeging, interpunctie, of welk grammaticaal onderwerp dan ook, die door de leerlingen verbeterd overgeschreven, of waarin de fouten mondeling aangewezen en verbeterd, en daarbij tevens de reden van verbetering opgegeven dienden te worden. In het pedagogische veld was Anslin een van de eersten die bij deze oefening stilstonden. In het *Bijvoegsel op de Aanleiding tot het schrijven van schriftelijke opstellen* geeft hij verschillende didactische aanwijzingen. Opvallend is daarbij de nadruk die hij legt op het goede gebruik van de leestekens. Hij merkt op dat duidelijke regels voor de interpunctie in het normatief discours ontbreken. Wie de werken van Siegenbeek en Weiland openslaat, zoekt inderdaad tevergeefs naar regels voor het gebruik van de leestekens. Vandaar ook dat Anslin er in het *Bijvoegsel* maar liefst 19 pagina’s aan besteedt; later zou hij nog een afzonderlijke *Aanleiding tot het plaatsen der schei- en zintekens* (1827) publiceren. De nadruk op het belang van interpunctie komt voort uit het besef dat plaatsing van de leestekens van grote invloed kan zijn op de betekenis van de zin. Dat blijkt ook uit de talloze voorbeeldzinnen – zowel in verkeerde als in correcte vorm – die Anslin als oefeningen opgeeft:

Fout: *Beklaag uw, nimmer dat gij niemand, gevonden heb dien de naam van mensch verdiend, en draag zorg dat men zich geluk wensche in uw eene mensch gevonden te hebbe.*

Goed: *Beklaag u nooit, dat gij niemand gevonden hebt, die den naam van mensch verdient; maar draag zorg, dat men zich geluk wensche, in u een mensch gevonden te hebben.*

Fout: Een goet kind word gelukkig door luiheid en on gehoorzaamheid. Echter bereid hij zich straf en verachting; integendeel zal hij door allen braven menschen bemind en geacht worde, wanneer hij hare ouders gehoorzaamd en vlijtig leert.

Goed: Een goed kind wordt gelukkig. Door luiheid en ongehoorzaamheid echter bereidt het zich straf en verachting; integendeel zal het door alle brave menschen bemind en geacht worden, wanneer het zijne ouders gehoorzaamt en vlijtig leert.

Fout: Mijnen eenen voet sta vast terwijl, den anderen snel voortga en, zoo doe ik wanneer gij, zulks verkiesd zelfs, reizen om den halven wereld.

Goed: Mijn eene voet staat vast, terwijl de andere snel voortgaat, en zoo doe ik, wanneer gij zulks verkiest, zelfs reizen om de halve wereld.

(cf. Anslin 1810: 129-142)

Wie de kakografieën van Anslin vergelijkt met die uit de *Trap der jeugd* (1791), merkt op dat aan de oefening op geheel verschillende wijze invulling is gegeven. Waar in de *Trap der jeugd* zelfs de meest fundamentele spellingsconventies verwaarloosd zijn, zijn de fouten bij Anslin subtieler en minder in het oog springend; het betreft voornamelijk kwesties van vervoeging, verbuiging en interpunctie.

De grote populariteit van de kakografie als taal oefening blijkt onder meer uit de ruim twintig schoolboekjes met zinnen ter verbetering die in de eerste helft van de 19^e eeuw verschenen, en waarvan sommige meermaals werden herdrukt. De eerste die een dergelijk werkje publiceerde, was de reeds genoemde Delftse schoolmeester Van Moock. In 1811 publiceerde hij een *Verzameling van opstellen, ter verbetering van de daarin voorkomende spel- en taalfouten, voor kinderen*. Het is een boekje met honderd korte opstellen over de geschiedenis, aardrijkskunde of natuurlijke historie, waarin fouten tegen de taal en spelling waren opgenomen. Bijvoorbeeld:

‘Zoo rasch den walvis gewondt word, begeeft hij zig met eenen onbegreipelijken snelheid na de afgrond: de lijn waaraan den werpspiets vast zit, begint te rooke, en zou eindelijk vuur vatte, zo men er geen water opgiette. Toch dewijl dit zeedier zich niet lang onder ’t water ondhouden kan, komt hij op nieuw te voorschein, en spuwd zijn bloed ter hoogten van eene mastboom uit. Hij word weder gewont: eindelijk wordt hij afgemad en sterft. Nu worde de tonne met zijn spek gevult.’ (Van Moock 1811b: 42)

De fouten in dit opstel hebben onder meer betrekking op de werkwoordspelling met *d*, *t* of *dt* (e.g. *gewondt*, *word*, *begind*, *spuud*, etc.), het onderscheid tussen *ei* en *ij* (e.g. *ongebreipelijken*, *voorschein*) en de apocope van de slot-*n* (e.g. *rooke*, *vatte*, *worde*, *tonne*).³⁰ Fouten tegen de interpunctie of het hoofdlettergebruik komen niet voor. In 1837 verscheen een 6^e druk.

Een tweede boekje dat vermelding verdient is de *Oefeningen in de Nederduitsche taal, door middel van voorstellen, in welke de regelen eener goede spelling en taalkunde met opzæt verwaarloosd zijn* (1815) van de Brabantse schoolmeester P.B.A. Boezer. Het werd op de Algemeene Boekenlijst van 1815 opgenomen en in 1834 door A. de Jager bewerkt en heruitgegeven. De *Oefeningen* zijn verdeeld in vier afdelingen. In de eerste afdeling zijn alleen fouten in de spelling opgenomen. In de daarop volgende afdelingen komen daar respectievelijk fouten tegen de woordbuiging, het hoofdlettergebruik en de interpunctie bij. Een voorbeeld:

‘een Bijna blinte uil! sadt in de stam van eene hollen Boom. en beripste de Glans des zons: waartoe dinen haaren straale anders, sijde zij Dan om onse oge Te verblinden so dat Men zels Geen muijs sien kan. ik vor mej Ben nied in staat om Te begrijpe tot welk ogemerck een so glansreik dink gescapen zij. “O dwaas?

³⁰ De apocope van de slot-*n* na *sjwa* kwam in het taalgebruik van de 18e eeuw regelmatig voor, hoewel in het normatief discours steevast de schrijfwijze met *n* werd voorgeschreven. Weglating van de *n* was waarschijnlijk het gevolg van de gesproken taal, waarin in grote delen van Nederland de slot-*n* niet werd uitgesproken. Zie Simons & Rutten (2014).

roepte ene Arent uit, gij wild Een uijtneemenheit Berispe, dien gij niet Kunt genieten; en gij Bedenkd niet, dat de voud nied an den son maar an uw selfs ligt,”

(Boezer 1815: 56)

Merk op dat hier de fouten weer veelvuldiger en meer in het oog springend zijn dan in het werkje van Van Moock. In de door De Jager bewerkte tweede druk uit 1834 zijn enkele kleine wijzigingen doorgevoerd, waarvan de meest opvallende is dat achter de zelfstandige naamwoorden tussen haakjes de geslachten zijn gevoegd, als in *een Bijna blinte uil* (m.)! *sadt in de stam* (m.) *van eene hollen Boom* (m.) *en berispte de Glans* (m.) *des zons* (v.) [etc.] (Boezer/De Jager 1834: 38).

(12)

DAVID was een seer iverig verëerer van God; hij viel, zomteids, in swaare oovertreedinge: dog hij quam van dezelve terug met boetvaardigheid, en verbeterde sijne mislaage. Deese grote Kooning, die de wisselvalligheid van het aardse geluk leerde kenne, en in sijn huijsgesin insonderheijd ongelukkig was, sturf, na ene regering van feertig jaaren. De Kooninge van Egypte waaren seer gestreng aan hunne plichte en seekere bepaalde verrichtinge verbonden: sij waare verplicht, om rechtvaardig te regeeren en maatig te leeven.

11.

Voor ideren mens is het geniten van onderweis in de kintse en jeugdiege jaare nied alleen nuttig, maar sellefs ononbeerleik. Het grooste sieraat, hetwelk een mens kan besitte, is in deugde. uijt te munte, en wel in sulke, die der maadscappije voordeel aanbrengte. Poogt het leeve, de gesontheit, de eer, het vermooge en alles, wat de welvaart van uwen naaste betreft, eeven als of het u ijgen waaren, te bewaare ende te bevordere. Weest dankbaar jeegens uwe weldoenders, erbidig jeegens oude van jaaren, en vrindeleik jeegens elk. Schoon het liggaam van den mens op het aansien

(13)

niet soo sterk scheint, als dat van veule andere diren, soo is het niet te min seekte, dat de mens, naar eevenreedigheid van seine grootte, zeer sterk is, als seine kragte niet door eene al te sagte opvoeding belet sijn, sig te ontwikkele, of hei niet door ene luije leevensweis verslapt is.

12.

KAREL moest eens een opschrift op eenen brief schrijven; hij schreef hetzelfde op deze wijze: Deese brief te besorge an Mijnheer Mijneer de heer N. N. Predikant woont Uijtert. Dit opschrift zult gij ummers wel kunnen verbeteren?

Op de plechtige gasdmaale der Egyptenaaren, werd dikwils een doot lighaam, in de leikkist leggende, aan de gasten verdoond, om hun daarmede hunne sterfelijkheid te herinnere. SOCRATES was de eerste onder de Gricke wijschere, die er sijn bi-sonder werk van maakte, om ene goede sedeleer onder de mensen in te voerre. De verwoesting van Babylon door CYRUS, de wederkering van veule Jooden in hun vaaderlant; en veele andere voorvallen, gebeurde juist soodaanig, als god, veule ewen te voore, door sijne Proffeete hat late voorsegge.

Afbeelding 8.2. In De Jagers bewerking van Boezers *Oefening in de Nederduitsche taal* (1834) springen de fouten direct in het oog.

Veruit het populairste schoolboekje met verkeerd geschreven opstellen was de *Verzameling van gebrekkige opstellen, toepasselijk op de rededeelen, ter verbetering van de daarin voorkomende fouten tegen de spelling en de taal, het schrijven der hoofdletters en plaatsen der leesteeke*ns (1819) van de Haagse schoolmeester J. van Renesse. Van het eerste deel, ‘voor min geoefende leerlingen’ verschenen maar liefst 17 uitgaven; in 1825 werd nog een tweede deel ‘voor meer geoefende leerlingen’ gepubliceerd, dat enkel in 1829 werd herdrukt. In het voorwoord wijst Van Renesse op het belang van praktische taal oefening: ‘het *theoretische*’, schrijft hij, ‘moet met het *praktische* verbonden worden: dewijl anders de kennis onzeker blijft, en men nimmer eenige vaardigheid in het naauwkeurig schrijven verkrijgen zal.’ (Van Renesse 1824[1819]: iii). Het verbeteren van verkeerd geschreven opstellen moet volgens hem ‘voorzeker als het geschiktste middel beschouwd worden: omdat men daar door gelegenheid heeft, de verkregene theoretische kennis toetepassen, en men telkens beproeven kan, of men de regelen der taal verstaat’ (Van Renesse 1824[1819]: iii). De *Verzameling* bestaat uit opstellen over uiteenlopende onderwerpen, waarin fouten zijn opgenomen tegen de spelling, hoofdletters en interpunctie, en, per hoofdstuk, een enkel grammaticaal thema (e.g. ‘over het bepalende lidwoord met het zelfstandige naamwoord’, ‘over de vragende voornaamwoorden’, ‘over eenige voegwoorden, etc.’). Bijvoorbeeld:

‘de dieptens (*v*) van de Zeeë zijn op sommige plaatse (*v*) onpijlbaar, de hoogtens (*v*) van den Zwitsersche berge (*m*) zijn ontsagchelijk. de gewoontens (*v*) van eenige Kinders, zijn niet prijszelijk – de ziek tens van eenige Mensche zijn ongeneeslijk. Het vergenoeg (*o*) dat ik smaak als een kind wel oppast is groot! De genoegen (*o*): welke uit de beoeffening (*v*) van de deugd (*v*) voortvloeijen zijn vele.’ (Van Renesse 1824[1819]: 4).

Net als bij Van Moock zien we de apocope van de slot-*n* als veelvoorkomende spelfout terug (e.g. *Zeeë*, *berge*, *Mensche*, etc.). Daar tegenover staat de paragoge van slot-*s* in woorden als *dieptens*, *hoogtens* en *gewoontens*. Net als Anslin hechtte Van

Renesse waarde aan de interpunctie; achterin de *Verzameling* is nog een korte ‘schets over het plaatsen der leestekens’ opgenomen.

Andere noemenswaardige titels zijn de *Verzameling van opstellen met fouten, tegen de taal, spelling, woordvoeging* (1821) van een andere Haagse schoolmeester, J. Andriessen, waarvan in 1849 een 5^e druk verscheen, de *Kakographie of opstellen met deze en gene feilen in taal en stijl* (1841) van de Groningse hoogleraar B.H. Lulofs, dat hij publiceerde ‘ten gebruike bij academische en soortgelijke lessen’, en de *Schets der vaderlandse geschiedenis, in opstellen met fouten* (1825) van A.J. Lastdrager en G. Engelbert Gerrits, waarin de verbetering van verkeerd geschreven opstellen hand in hand ging met het onderwijs in de Nederlandse geschiedenis. Het kwam wel vaker voor dat onderwijzers op deze wijze het taalonderwijs combineerden met onderwijs in de geschiedenis of aardrijkskunde. De Groningse schoolopziener Bouwers schrijft dat de zinnen *God liet adam wonen in dal paradijs een groot en schoone wooning in het hertogdom luxemburg, het ligt dicht bij de revieren de wolga & de loire* en *Het land door de Israelieten outtijds bewoont hete Ruslant na een zoon van Hugo de Groot niens nakomelingen hetzelfde denkelijk eerst bevolkt hebben* op de school te Onstwedde zowel taalkundig als inhoudelijk verbeterd dienden te worden (verslag van juli 1822, 89/42 GA). Hetzelfde gebeurde op de school te Vlagtwedde: ‘een opstel op het bord, houdende dat Abram 4000 jaren leefde na den wereldschepping, en dus 1500 jaren na Moses, alsmede dat Abram eenen man was, die met het boekdrukken den kost won enz. werd zeer goed taal- en geschiedkundig verbeterd’ (verslag van juli 1822, 89/42 GA).

Ondanks de populariteit van de kakografie als taal oefening waren er ook pedagogen die wezen op het gevaar van herhaaldelijke blootstelling aan verkeerd taalgebruik. Zij meenden ‘dat, gelijk in het zedelijke, kwade voorbeelden goede zeden bederven, alzoo ook, in het verstandelijke, het verkeerde den zin en het gevoel voor het ware verwart’ (*Bijdragen* 1831: 1061). Die opvatting komen we ook tegen bij Brugsma:

‘Of het gebruik van zulke opstellen werkelijk voordeelig is, wordt thans door velen in twijfel getrokken; want niet zonder grond is de opmerking, dat de kinderen daardoor aan het zien van het verkeerde gewend worden, en dit dan ook niet zelden ongevoelig navolgen. Zien zij nimmer iets anders dan wel geschreven schrift, zoo zal *dit* hun ten minste geene aanleiding geven, om zich het verkeerde eigen te maken’ (Brugsma 1857[1835]: 220)

Een anonieme auteur in de *Bijdragen* stelt daar tegenover dat slechte voorbeelden leerlingen juist beter bewust maken van wat goed en fout is. Ook in het dagelijks leven – in boeken, in kranten, in het spraakgebruik – komen leerlingen bij herhaling taalfouten tegen. Leerlingen die op school geoefend zijn in het herkennen van die fouten zullen minder snel geneigd zijn deze te herhalen (*Bijdragen* 1831: 1063). Visser (1820: 77) wijst erop dat de fouten niet willekeurig, maar zorgvuldig gekozen dienen te worden, bij voorkeur uit fouten die in het dagelijks taalgebruik veel voorkomen; welke dat zijn kan men volgens hem nagaan in Siegenbeeks *Verhandeling over de Nederduitsche spelling*.

8.2.2.3. *Vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden*

De derde oefening die op veel scholen voorkwam was het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden. In een algemene beschouwing over de staat van het taalonderwijs in 1815 schrijft de Groningse schoolopziener Van Swinderen dat het van jongs af aan leren vervoegen en verbuigen tot de belangrijkste verbeteringen in het taalonderwijs behoorde, ‘om dat men zulks te regt beschouwt als het meest dienstig in het aanleeren van de beginselen der taalkunde’ (*Bijdragen* 1813-IV: 35, 1815: 767). In de praktijk ging het vervoegen en verbuigen vaak samen met oefeningen in het ontleden en verbeteren van verkeerd geschreven opstellen. Opnieuw kunnen enige uittreksels uit onderwijsverslagen dat illustreren:

‘ook wordt op de meeste Scholen eens in de week, het zij door het in schrift opgeven van zelfstandige naamwoorden of andere rededeelen, het zij door verbuigingen en vervoegingen op de lei te schrijven, aan de taal gewerkt. Aan de taal wordt, behalve op bovengemelde wijze, ook door middel van opstellen, die ter verbetering of ontleding op het bord geplaatst zijn, gewerkt.’ (verslag van schoolopziener Callenfels over de scholen in het 5^e district van Zeeland, *Bijdragen* 1821: 888)

‘Het onderwijs in de Hollandsche Taalkunde wordt voor het grootste gedeelte mondelijk gegeven, hetwelk eens in de week opzettelijk, maar gedurig bij voorkomende gelegenheden onder het gewoon onderwijs geschiedt. Ook wordt hier gebruik gemaakt van twee borden; het eene om te ontleden, wanneer tevens het verbuigen der naamwoorden en het vervoegen van werkwoorden geleerd wordt. Het andere bord dient voor opstellen met fouten, welke de kinderen moeten verbeteren.’ (verslag van schoolopziener Pothoff over de school te Coevorden, *Bijdragen* 1815: 489)

‘De hoogste afdeeling der laagste klasse doe ik op het rad de vervoegingen der werkwoorden, en door middel van een schuiflijst, de verbuigingen der zelfstandige met bijvoeging van bijvoegelijke naamwoorden beoefenen. De hoogste klassen worden op gestelde tijden iets op een bord geschreven, met spel- en taalfouten, waaruit ieder om strijd de fouten moet uitzoeken, om een hooger nummer in zijne afdeeling te bekomen, welke fouten hen door mij bij deze gelegenheid worden verklaard, ten einde zij dus doende spel- en taalkundige kennis bekomen.’ (verslag van de school van schoolmeester F.P. Verwerda te Stavoren, *Bijdragen* 1817: 612)

‘De leerlingen van de eerste tafel der *derde* klasse, gaven proeven van hunne vorderingen in het lezen, en werden in de taalkunde ondervraagd, over de drie eerste soorten van woorden. De tweede tafel werd in de taalkunde onderzocht, over de geslachten, getallen en naamvallen, alsmede in het lezen. Eindelijk verbogen de leerlingen van de derde tafel eenige zelfstandige naamwoorden,

zoo met de bepalende lidwoorden, als met het niet bepalend lidwoord; stelden sommige bijvoegelijke naamwoorden in de trappen van vergelijking; noemden de voornaamwoorden op, en verbogen de persoonlijke. Voorts verbeterden en ontleedden zij, met die van de vorige tafel, een gebrekkig opstel op het bord' (verslag van het examen te Barneveld, *Bijdragen* 1819: 770-771)

Ook voor het vervoegen en verbuigen waren verschillende schoolboekjes beschikbaar. Een daarvan is *Voorbeelden tot oefening in de verbuiging der naamwoorden en vervoeging der werkwoorden, ten dienste der scholen*, dat in 1827 anoniem werd gepubliceerd en waarvan in 1843 een 3^e druk verscheen. Het bevat een overzicht van de buigingsvormen van de verschillende soorten van naamwoorden en werkwoorden onder invloed van de getallen, naamvallen, geslachten, personen, tijden en wijzen, gevolgd door 'oefeningen' die uit niets anders bestaan dan rijen woorden die door de leerling vervoegd of verbogen dienden te worden. De Rotterdamse schoolmeester P.K. Görlitz publiceerde in 1826 een vergelijkbaar boekje, de *Oefeningen in de verbuiging van lidwoorden en de zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden*, waarin naast de Nederlandse ook Franse vervoegingen en verbuigingen waren opgenomen; in 1863 verscheen een 3^e druk.

De drie taal oefeningen waarbij ik in deze paragraaf heb stilgestaan, waren de meest voorkomende, maar zeker niet de enige manieren waarop op de lagere scholen onderwijs in de grammatica werd gegeven. Met regelmaat komen we in de onderwijsverslagen andere oefeningen tegen. In de school van Finsterwold moesten leerlingen in onvolledige volzinnen passende bijvoegelijke naamwoorden en bijwoorden invullen (verslag van schoolopziener Diephuis, april 1850, 889/65 GA); te Hoogezand moesten leerlingen uit rijen zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden de juiste combinaties zoeken en verbinden, bijvoorbeeld *boom, leerzaam, berg, kinderen, groen, hoog*, etc.; en ook te Hoogezand werden onvolledige zinnen aangevuld, als *Het kind – bemind, De kinderen gaan - school* enz. (*Bijdragen*

1815: 504); op een school in Groningen werden de leerlingen kaartjes in handen gegeven met verbogen zelfstandige naamwoorden, waarbij ze de kaartjes met bijpassende lidwoorden moesten zoeken (*Bijdragen* 1815: 767-770). Op veel scholen werd het taalonderwijs verbonden met het schrijfonderwijs. Met name het dictee kan als een oefening bij uitstek in de gecombineerde schrijf- en taalvaardigheid beschouwd worden (cf. § 7.3.4.). Maar bovenal werd er op de scholen gebruik gemaakt van de vele schoolgrammatica's die in de eerste helft van de 19^e eeuw verschenen. Zij staan centraal in de volgende paragraaf.

8.3. *Schoolgrammatica's, 1800-1850*

In paragraaf 5.3. hebben we gezien dat de markt voor schoolboeken onder invloed van de hernieuwde aandacht voor de opvoeding en het onderwijs flink groeide. Er verschenen honderden nieuwe schoolboeken voor uiteenlopende vakken, en het taalonderwijs was daarvan niet uitgezonderd. In het pedagogisch discours werd al vanaf halverwege de 18^e eeuw geroepen om de publicatie van geschikte schoolboekjes voor het grammaticaonderwijs. Die vraag groeide nog verder toen de grammatica in de schoolwetten van 1801-1806 aan het curriculum van de lagere scholen werd toegevoegd. Tot slot werden met de vaststelling van officiële taalnormen in de orthografie van Siegenbeek en de spraakkunst van Weiland in een keer veel van de bestaande boekjes, zoals Van Bolhuis' *Beknopte Aanleiding*, Westers' *Bevatlyk Onderwys* en Van Variks' *Rudimenta*, die op verschillende punten van Siegenbeek en Weiland afweken, achterhaald. Kortom, er was vraag naar geschikte grammaticale schoolboeken en veel onderwijzers, auteurs en drukkers speelden daarop in. In de eerste helft van de 19^e eeuw verschenen tientallen spraakkunsten, boekjes met taal oefeningen en andersoortige taalboeken voor het onderwijs. Een deel van deze werkjes hebben we reeds in de voorgaande paragraaf voorbij zien komen. In deze paragraaf komen de populairste schoolgrammatica's aan bod. Alle schoolboekjes die in de

periode 1800-1850 ten behoeve van het grammaticaonderwijs verschenen, zijn opgenomen in de bibliografie aan het einde van dit proefschrift.

8.3.1. *Schoolgrammatica's*

Een van de eerste populaire schoolgrammatica's van de eerste helft van de 19^e eeuw was een nieuwe uitgave van de *Rudimenta* (1799), ditmaal vervaardigd door de Amsterdamse schoolopziener Coenraad Wertz (1755-1815). Wertz was als vooraanstaand lid van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen al sinds het einde van de 18^e eeuw betrokken bij de hervorming van het onderwijs en behoorde tot de eerste generatie schoolopzieners. Als *Commissaris ter correctie en uitgave* van het Nut was hij verantwoordelijk voor de redactie van alle door het Nut uitgegeven stukken, en als zodanig was hij met de fijnheden van de spraakkunst wel bekend (Klijn 1816). In 1804 kreeg Wertz het verzoek de *Rudimenta* opnieuw te overzien en aan de spelling van Siegenbeek aan te passen. Deze nieuwe *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche taal* verscheen in 1805 en was qua opzet en indeling grotendeels gelijk aan de editie van Van Varik. Vreemd genoeg wachtte Wertz niet met het vervaardigen van zijn *Rudimenta* tot de publicatie van Weilands spraakkunst, die enkele maanden later verscheen. Het gevolg was dat de *Rudimenta*, waarin de spelling van Siegenbeek volledig werd nagevolgd, op een aantal punten van de *Nederduitsche spraakkunst* afweek. Zo schrijft Wertz bijvoorbeeld nog zes naamvallen voor in plaats van vier. Het werk werd goed ontvangen; de recensent in de *Bijdragen* achtte het gerechtvaardigd 'deszelfs gebruik op alle Scholen in ons Vaderland ten sterkste aan te prijzen, daar het duidelijkheid en eenvoudigheid met volledigheid en gepastheid voor de behoefte vereenigt.' (*Bijdragen* 1806-VI: 3).

Ook Westers *Bevattelijke onderricht in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd* bleef in de eerste jaren van de 19^e eeuw populair. In 1805 verscheen een 5^e druk die aan de spelling van Siegenbeek was aangepast; het werk werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen en in 1814 verscheen een laatste, 8^e druk.

De latere drukken waren weliswaar aan de spelling van Siegenbeek aangepast, maar niet aan de spraakkunst van Weiland. Net als in de *Rudimenta* van Wertz vinden we in het *Bevattelijke onderwijs* dan ook nog zes naamvallen in plaats van vier; wel is in de laatste twee drukken een korte voetnoot toegevoegd: ‘de heer P. Weiland stelt maar vier naamvallen: de *eerste* en *vijfde* worden dan als één naamval aangemerkt, en de *derde* en *zesde* insgelijks.’ (Wester 1814[1797]: 47).

De eerste die een schoolboekje in lijn met Weilands *Nederduitsche spraakkunst* deed verschijnen was Weiland zelf. In 1805 publiceerde hij de *Beginselen der Nederduitsche spraakkunst*, een kort werkje van 64 pagina’s, waarin alleen de woordsoorten en de vormleer behandeld worden. Op enkele algemene spellingsregels na komt de orthografie niet aan bod en ook de zgn. woordvoeging ontbreekt; Weiland achtte die laatste ‘een nog te verheven deel der taal oefening’ voor jonge leerlingen (Weiland 1806: i). Voor het overige was de *Beginselen* een sterk ingekorte versie van de oorspronkelijke *Spraakkunst*. De recensent van de *Bijdragen* meende dat Weiland te veel uit de oorspronkelijke spraakkunst had weggelaten, waardoor duidelijkheid en volledigheid te wensen overlieten; met name het ontbreken van de spelling maakte het werk voor kinderen ‘even onbruikbaar als onverstaanbaar’ (*Bijdragen* 1806-II: 12-13). Toch genoot het wel enige populariteit; in 1816, 1820, 1827 en 1849 verschenen herdrukken.

Weiland nam de kritiek op de *Beginselen* ter harte en publiceerde in 1806 een *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen*. Ook dit was een verkorte versie van de oorspronkelijke *Spraakkunst*, maar ditmaal waren ook de spelling en woordvoeging meegenomen. De recensenten achtten het ditmaal wel geschikt voor schoolgebruik, maar dan voornamelijk als naslagwerk voor onderwijzers (*Bijdragen* 1806-VIII: 4-5). Ze wezen erop dat het vanwege het taalgebruik en het ontbreken van didactische hulpmiddelen als vragen of oefeningen niet geschikt was om kinderen in handen te geven, en riepen op tot de vervaardiging van een bijpassende handleiding waaruit de praktische inpassing van het werk in het grammaticaonderwijs kon worden afgeleid. Dat was dan ook de insteek van de

Handleiding voor onderwijzers ten gebruike van Weilands Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen (1808) van de Zuid-Hollandse schoolmeester P.N. Muyt: een boekje met vragen over de grammatica, ingedeeld in hoofdstukken en paragrafen die qua titel en nummering overeenkomen met de hoofdstuk- en paragraafindeling van de *Spraakkunst ten dienste der scholen*. De vragen zijn erop gericht de kennis en het gebruik van de in de *Spraakkunst* behandelde onderwerpen te toetsen. Bijvoorbeeld:

‘3. *Wijzen der werkwoorden.*

§. 120.

1. Wat noemt gij de *wijzen* der werkwoorden?
2. Hoe veel zulke wijzen zijn er?

§. 121.

1. Wat is de *onbepaalde* wijs?
2. Bij voorbeeld.....?
3. Wat zijn deelwoorden, en waarom worden zij dus genoemd?
4. Hoe worden zij onderscheiden?
5. Noem eens eenige bedrijvende en eenige lijdende deelwoorden.
6. Wat is omtrent derzelver uitgang en vervoeging aan te merken?

§. 122.

1. Welke is de *aantoonende* wijs?
2. Geef eens eenige voorbeelden van werkwoorden in deze wijs.
3. Wat behoort dus mede in de aantoonende wijze te staan?’

(Muyt 1808: 41)

In het voorwoord geeft Muyt enige algemene aanwijzingen voor het gebruik van de *Handleiding*. Zo adviseert hij onderwijzers erop te letten dat leerlingen in hun antwoorden niet slechts blijk geven van goed geheugenwerk, maar ook van begrip. Daar kon de onderwijzer voor zorgen door telkens nieuwe voorbeelden op te geven, en door van de vaste volgorde van de vragen af te wijken. Bij

sommige vragen geeft Muylt verdere didactische aanwijzingen, bijvoorbeeld over de vindplaats van geschikte voorbeelden of de mogelijkheid tot verdieping. De *Handleiding* was zeker voor minder ervaren onderwijzers een nuttig didactisch hulpmiddel; in 1823 verscheen een herdruk. Weiland's *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen* was een van de populairste schoolgrammatica's van de eerste helft van de 19^e eeuw; nog in 1854 verscheen een 11^e druk.

Een interessante schoolgrammatica uit deze periode is ook de *Nederduitsche spraakkunst voor kinderen* van de Utrechtse schoolmeester I. Niemeijer (niet te verwarren met de Duitse pedagoog A.H. Niemeijer). Het verscheen in drie delen in 1806, 1807 en 1810 en was, buiten de genoemde werkjes van Weiland zelf, de eerste schoolgrammatica die geheel op de *Nederduitsche spraakkunst* gegrond was. In het voorwoord vermeldt Niemeijer dat het werk door Weiland zelf was goedgekeurd (Niemeijer 1806: iv). Het eerste deel van de *Spraakkunst voor kinderen* gaat over de *zelfstandige naamwoorden met hunne lidwoorden*; het tweede deel over de *bijvoegelijke naamwoorden* en de *voornaamwoorden*; het derde deel over de *werkwoorden* en de *kleinere rededeelen*. In de drie delen van de *Spraakkunst voor kinderen*, die samen meer dan 300 pagina's beslaan, wordt uitgebreid bij de woordsoorten, de vormleer en de woordvoeging stilgestaan. Het taalgebruik is in de stijl van Anslin kindvriendelijk en eenvoudig, en na elke les volgen enkele vragen om de kennis van het behandelde te toetsen. Een vierde deel, over de spelling, werd in het voorwoord van het eerste deel wel aangekondigd, maar is nooit verschenen; wel publiceerde Niemeijer in 1817 een *Verhandeling over de Nederduitsche spelling voor kinderen*, een soortgelijke bewerking van de orthografie van Siegenbeek. Van het werk van Niemeijer zijn geen herdrukken verschenen; mogelijk was het voor algemeen gebruik in het onderwijs te veel omvattend. Wel werd de *Spraakkunst voor kinderen* in 1810 op de Algemeene Boekenlijst opgenomen.

Ook de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen bleef zich in de 19^e eeuw inzetten voor de publicatie van geschikte schoolboekjes voor het

grammaticaonderwijs. In 1810 en 1814 verschenen respectievelijk de *Syntaxis, of woordvoeging der Nederduitsche taal* en de *Grammatica, of Nederduitsche spraakkunst*. Beide werden anoniem en in naam van het Nut opgesteld door Siegenbeek (Noordegraaf 1985: 227-231). De *Syntaxis* was bedoeld als vervolg op de *Rudimenta*, voor leerlingen ‘die reeds de algemeene gronden der taal uit de *Rudimenta* hebben leeren kennen, en van de onderscheidene deelen der rede, derzelver gebruik, de verbuiging der zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden, de vervoeging der werkwoorden, en wat dies meer zij, volkomen onderrigt zijn’ (*Syntaxis* 1810: iv). Het was, met andere woorden, een schoolboek voor gevorderde leerlingen, die reeds de eerste beginselen van de grammatica onder de knie hadden. Als zodanig was het vermoedelijk niet direct voor de lagere scholen bedoeld. De *Grammatica* diende volgens het voorbericht om ‘alles, wat tot het Schoolonderwijs, in dit opzigt, gevorderd wordt, volledig te maken’ (*Grammatica* 1814: iii). Zowel in de *Syntaxis* als in de *Grammatica* wordt Weiland’s *Nederduitsche spraakkunst* nauwkeurig nagevolgd, hoewel Siegenbeek ook gebruik maakte van taalbeschouwende werken van onder meer Adelung en Blair (Noordegraaf 1985: 232-252). Van de *Syntaxis* verscheen in 1846 een tweede druk; van de *Grammatica* in 1829 een derde druk.

In de loop van de 19^e eeuw verschenen tientallen schoolgrammatica’s die, net als de werkjes van Weiland zelf, Niemeijer en Siegenbeek op de oorspronkelijke *Nederduitsche spraakkunst* gegrond waren. Het waren spraakkunsten waarin veelal de spelling, de woordsoortenleer en in mindere mate de woordvoeging aan bod kwamen, en die qua vorm noch inhoud erg vernieuwend waren. Niet voor niets beklagde Brugsma zich over de vele schoolgrammatica’s die ‘niets anders dan dorre, afgetrokkene uit Weiland of Siegenbeek ontleend, taalregels behelzen’. In hoeverre Brugsma’s bewering op waarheid berustte, wordt in hoofdstukken 10 en 11 nader onderzocht. Op basis van onderzoek naar de werkwoordsvormen in 19^e-eeuwse schoolgrammatica’s concludeert Van der Velde (1956: 98-102) in ieder geval ‘dat de 19^e-eeuwse lagere-

school-grammatica in hoge mate autoriteit-gebonden is' en dat 'de Nederlandse onderwijzer (...) een gehoorzaam volgeling van Weiland geweest [is]'. Vernieuwend of niet, een aantal van deze schoolgrammatica's wist een aanzienlijk publiek te bereiken. Dat gold bijvoorbeeld voor de *Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst* (1818 – 5^e druk 1830) van de Maastrichtse schoolmeester J. Laukens, de *Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst in vragen en antwoorden* (1828 – 4^e druk 1835) van H.K. Gelling, de *Eerste beginselen der Nederduitsche taal, ter dienst der scholen* (1830) van de Amsterdamse kostschoolhouder A.C. Oudemans, waarvan in 1849 een 5^e druk verscheen, voor de *Eerste gronden der Nederduitsche taal, ten dienste der scholen* (1820) van A. Hagoort, waarvan in 1845 een 6^e druk verscheen, en de *Eerste beginselen der Nederduitsche taal* (1835) van J.S. Kirchorffer, waarvan in 1848 een 4^e druk verscheen.

Zo mogelijk nog populairder waren een aantal werkjes die, net als de genoemde schoolgrammatica's, in hoofdlijnen niets anders waren dan navolgingen van Weiland, maar die erop gericht waren om in een zo kort mogelijk bestek alleen de allereerste beginselen van de grammatica aan te bieden. Een van de eerste van dergelijke werkjes was de *Eerste beginselen der Hollandsche spraakkunst, voorgesteld in vragen en antwoorden, ten dienste der scholen* (1810) van de Leidse schoolmeester Albertus Vermeij. Het werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen; in 1824 verscheen een 7^e druk. In het voorwoord schrijft Vermeij dat hij de schoolgrammatica's van onder meer Weiland en Niemeijer voor gebruik door eerstbeginnende leerlingen nog te complex en uitgebreid achtte (Vermeij 1818[1810]: 3). In slechts 51 pagina's bespreekt hij hoofdzakelijk de woordsoorten en de vormleer; van de twintig lessen zijn er slechts twee gewijd aan de spelling en een aan de verbetering en ontleding van een volzin. Hoewel de *Eerste beginselen* dus wat betreft volledigheid wat te wensen overlaat, maken de duidelijke vragen en antwoorden en het eenvoudige taalgebruik het een geschikt boekje voor het eerste grammaticaonderwijs. Een kort fragment kan ter illustratie dienen:

'1. Vr. *Hoe velerlei geslachten zijn er?*

A. Drie, te weten het mannelijke geslacht, het vrouwelijke geslacht en het onzijdige geslacht.

2. Vr. *Welke woorden zijn van het mannelijke geslacht?*

A. Die, waarvoor men het woordje *des* kan zetten, maar als er ook het woordje *het* voor kan gezet worden, zijn het woorden van het onzijdige geslacht.

3. Vr. *Helder dit eens met een voorbeeld op?*

A. Het woord *koopman*, bij voorbeeld, is mannelijk, omdat men het woordje *des* er voor kan zetten, en dan wordt het *des koopmans*: nu kan men ook wel het woord *des* voor *kind* zetten en zeggen *des kinds*, maar daarom is toch het woord *kind* niet mannelijk.

4. Vr. *Wat dan?*

A. Het woord *kind* is onzijdig.

5. Vr. *Hoe weet ik dat?*

A. Omdat men er het woord *het* voor kan zetten en zeggen *het kind*.

6. Vr. *Is dan het woord meisje ook onzijdig?*

A. Ja; want men zegt *het meisje*.'

(Vermeij 1818[1810]: 11-12)

Een vergelijkbaar boekje was het *Eerste onderwijs in de gronden der Nederduitsche taal, ten dienste der scholen* (1811) van de Rotterdamse schoolmeester J. Puikers. Het werd eveneens op de Algemeene Boekenlijst opgenomen en tot 1850 maar liefst 16 maal herdrukt. In slechts 32 pagina's worden alleen de woordsoorten en de vormleer besproken; spelling, woordvoeging, oefeningen of vragen ontbreken. Nog korter was *Iets over de Nederduitsche taal, ten dienste der scholen, naar de spraakkunst van den heer P. Weiland* (1818) van de Arnhemse schoolmeester N. van Callegoed, waarvan in 1844 een 13^e druk verscheen. In 23 pagina's worden in vragen en antwoorden alleen de woordsoorten en hun eigenschappen besproken. Zelfs buigingsparadigma's ontbreken; de vervoeging en verbuiging van werk- en

naamwoorden worden slechts met enkele voorbeelden geïllustreerd. Bijvoorbeeld:

‘V. Wat duidt de vierde naamval aan?

A. Het voorwerp van werking.

V. Wat verstaat men daardoor?

A. Den persoon of de zaak waarop de werking neder komt.

V. Helder dit eens met een voorbeeld op?

A. *De vader bemint den zoon.* Hier is *vader* de werkende persoon, en *zoon* het voorwerp van de werking des vaders: dus staat vader in den *eersten* en *zoon* in den *vierden* naamval.’

(Van Callegoed 1836[1818]: 12).

Het werkje van Van Callegoed was nog niet eens de kortste grammatica. Die eer komt toe aan de *Beknopte Nederduitsche spraakkunst, in twaalf lessen, ingerigt voor de lagere scholen* (1841) van P. Best. Het was met slechts 16 pagina’s de kortste grammatica die er te krijgen was, maar tegelijkertijd – daarom? – ook de populairste: tot 1885 werd het werkje maar liefst 18 maal herdrukt. In kort bestek worden alleen de naam- en werkwoorden besproken, maar in tegenstelling tot Van Callegoed inclusief volledige buigingsparadigma’s. Een laatste schoolgrammatica die in deze categorie vermelding verdient is de *Korte schets van de gronden der Nederduitsche spraakkunst, ten dienste der scholen* (1835) van de Rotterdamse schoolmeester en taalkundige Arie de Jager (1806-1877).³¹ In 32 pagina’s worden de woordsoorten en de vormleer besproken. Het taalgebruik is kort en eenvoudig. Bijvoorbeeld:

‘§ 32. De *bijvoegelijke naamwoorden* duiden de hoedanigheden of eigenschappen der voorwerpen aan, als: *de harde winter, de roode wijn, het eerste hoofddeel* enz.

³¹ Voor leven en werk van De Jager zie Meeldijk (1984).

§ 33. De bijvoegelijke naamwoorden schikken zich in geslacht, getal en naamval naar de zelfstandige naamwoorden, waartoe zij behooren.

(...)

§ 37. Men heeft bij de bijvoegelijke naamwoorden twee graden of trappen van vergelijking, den *ver grootenden* en *overtreffenden* trap.

§ 38. De *ver grootende* trap wordt gevormd door eene *r*, (voor de uitspraak *er* en *der*), en de *overtreffende* door *st* achter het bijvoeglijk naamwoord te plaatsen, als *groot, grooter, grootst; klaar, klaarder, klaarst*, enz.’

(De Jager 1835: 9-10)

Nog in 1870 verscheen een 9^e druk. De populariteit van deze korte schoolgrammatica’s is opmerkelijk. Mogelijk speelde de prijs een rol; een boekje van een pagina of dertig was doorgaans goedkoper dan een volledige spraakkunst van honderdvijftig pagina’s of meer. Buiten dat is het aannemelijk dat veel onderwijzers de beknopte behandeling van de grammatica en het korte, eenvoudige taalgebruik van auteurs als Vermeij, Van Callegoed en De Jager geschikter vonden voor jonge leerlingen dan de meer volledige en uitgebreide behandeling in andere schoolgrammatica’s. In termen van de reeds door Van Bolhuis geconstateerde spanning: zij verkozen de *beknoptheid* en *bevattelijkheid* van een schoolboek boven de *volledigheid* en *grondigheid* van een grammatica (cf. § 8.1.2.).

De tot nog toe besproken schoolgrammatica’s waren zowel wat betreft de grammaticale inhoud als met betrekking tot de didactische benadering, weinig vernieuwend. Inhoudelijk waren het traditionele woordsoortengrammatica’s gebaseerd op Weiland’s *Nederduitsche spraakkunst*; didactisch volgden ze strategieën die we al kennen uit de tweede helft van de 18^e eeuw: vragen en antwoorden en vereenvoudiging van het taalgebruik. Toch waren er ook grammatica’s die, wat betreft vorm en inhoud, meer innovatief waren. De voornaamste daarvan was de *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814) van Nicolaas Anslin. Het was een van de populairdere schoolgrammatica’s van de eerste helft van de 19^e eeuw;

in 1861 verscheen een 10^e druk. Anslijns spraakkunst was in verschillende opzichten vooruitstrevend. In de eerste plaats was het de eerste schoolgrammatica waarin niet het woord maar de zin centraal stond (cf. Noordegraaf 1985: 19-28). Anslijn beschouwde het onderwijs in de Nederlandse taal als

‘een der werkzaamste middelen ter bevordering van kennis en algemeene beschaving; want zal men de gewenschte vruchten plukken van de kundigheden van anderen, dan behoort men niet alleen wel te kunnen bevatten, wat door anderen geschreven is of gesproken wordt, maar men dient ook in staat te zijn, om zijne gedachten geregeld, zoo schriftelijk als mondeling, aan anderen mede te deelen.’ (Anslijn 1814: iii)

Daarmee vat Anslijn de heersende pedagogische opvatting over het taalonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw samen. Ter ontwikkeling van verstand en beschaving moesten kinderen leren de gedachten van anderen te begrijpen en hun eigen gedachten in taal uit te drukken. Daarvoor was het volgens Anslijn in de eerste plaats nodig dat leerlingen ‘op den gang der denkbeelden opmerkzaam gemaakt worden’ (Anslijn 1814: iv). Juist deze structuur van het denken of *logica* staat in het *redekundige ontleden* of de *logische analyse* centraal; vandaar dat het eerste hoofdstuk van de *Spraakkunst voor eerstbeginnenden* bestaat uit een korte redekundige inleiding. Deze inleiding wordt in paragraaf 8.4. nader besproken. Voor nu is het vooral van belang dat Anslijn ook de ‘spraakkunstige verandering der woorden, voornamelijk die der naamwoorden’, op de redekundige ontleding baseert (Anslijn 1814: iv-v). Het tweede en veruit grootste deel van de *Spraakkunst voor eerstbeginnenden* bestaat uit de ‘spraakkunstige benaming en verandering der woorden’, dat in feite niet anders is dan een meer traditionele behandeling van de woordsoorten en de vervoeging en verbuiging van werk- en naamwoorden. Van der Woude (1982: 154) merkt op dat Anslijn hier in hoofdlijnen Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* navolgt. Het grootste verschil met

Weiland bestaat in het feit dat Anslin geen naamvalssysteem erkent. In plaats van de vier naamvallen laat Anslin de verbuiging van naamwoorden afhangen van het *geval*, dat hij definieert als ‘de betrekking, waarin wij de dingen voorstellen, het zij als *onderwerp*, *voorwerp* of *bepaling*.’ (Anslin 1814: 34, cf. Van der Woude 1982: 145-147). Ook komen bij Anslin geen buigingsparadigma’s voor, maar is het werk opgebouwd uit losse ‘regelen’. Bijvoorbeeld:

- I. REGEL. Het lidwoord *de* wordt in *den* veranderd, wanneer het voor een enkelvoudig mannelijk naamwoord staat, dat het voorwerp of de bepaling uitmaakt. In andere gevallen, zoo enkel- als meervoudig, verandert hetzelfde niet.
- II. REGEL. Het lidwoord *een* wordt in *eenen* veranderd, wanneer het voor een mannelijk naamwoord komt, dat het voorwerp of de bepaling aanwijst. In andere gevallen verandert het niet. Het zal geen herinnering behoeven, dat deze regel geene betrekking op het vrouwelijke *eene* heeft: dit blijft in bovengenoemde gevallen onveranderd.’ (Anslin 1814: 35)

Het is de vraag of deze benadering met losse regels voor leerlingen eenvoudiger was dan de meer gestructureerde traditionele benadering van naamvallen en paradigma’s, maar Anslin combineerde zijn bespreking van de taalregels met uitgebreide praktische oefeningen. Achter elke les waren talloze *voorstellen ter verbetering* in opklimmende moeilijkheidsgraad gevoegd om de daarvoor besproken regels in de praktijk te oefenen. Voor de hierboven weergegeven regels waren dat bijvoorbeeld:

- ‘1.) De jongen slaat de hond, en de hond bijt de jongen. – De meester prijst de leerling, en de leerling acht de meester. – De vrouw roept de man, en de man hoort den vrouw. – De meid haalt de bezem, en veegt den straat.
- 2.) De Leerling schrijft eene brief. – Het meisje schilt eene appel. – De jongen eet eene wortel. – Het kind ontvangt eenen peer. – De tuinman snoeit eene boom. – Den kat vangt eene vogel. – Het kind kent den les niet.

(...)

26.) Het oordeel van den mensche over ons is eene zaak van het grootste Belang, dewijl ons voortkomen in den wereld, den gelukkige voortgang van den bezigheden van ons, en over het algemeen eene groot gedeelten van ons uiterlijk geluk daarvan afhangt.’

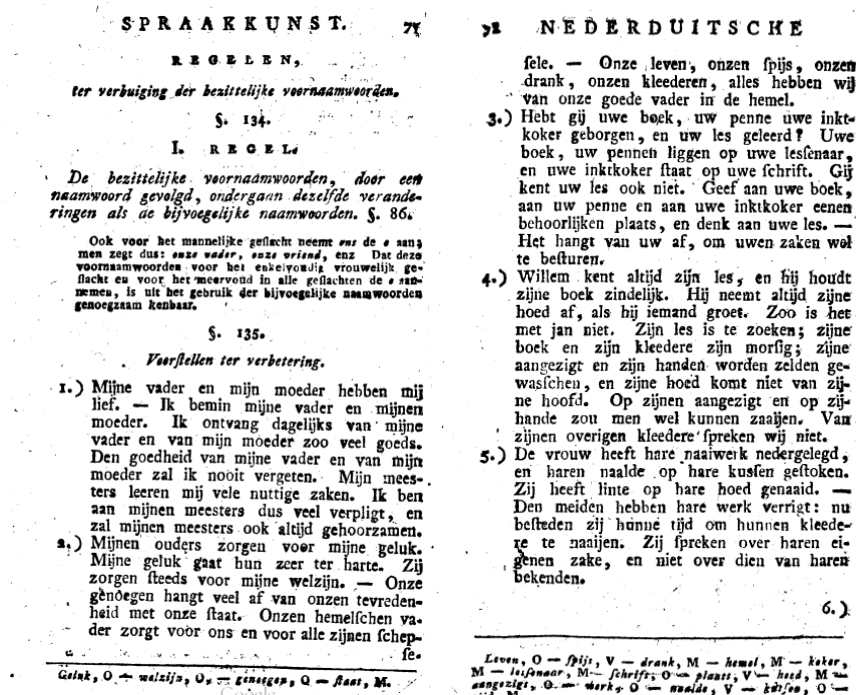
(Anslin 1814: 36-41)

Onderaan elke pagina zijn de geslachten van de zelfstandige naamwoorden gegeven. Merk op dat Anslin in sommige zinnen ook enige spelfouten heeft opgenomen (e.g. *mensche*, *gedeelten*). Dat is opvallend, omdat de spelling voor het overige in de *Spraakunst voor eerstbeginnenden* niet aan bod komt. Anslin merkt op dat hij de spellingsregels achterwege heeft gelaten, ‘omdat zij grootendeels op de Spraakkunstige verandering der woorden zelven gegrond zijn.’ (Anslin 1814: v). Dat is juist voor gevallen als *mensche* en *gedeelten*, waarvan de spelling van de regels voor meervoudsvorming afhankelijk is (Anslin 1814: 25-29), maar geldt uiteraard niet voor kwesties als de spelling van de lange *a* (met *aa* of *ae*?), de spelling van lange klinkers in open lettergrepen (enkel of dubbel?) of het onderscheid tussen *ij* en *y* (cf. § 10.1).

In 1817 en 1819 was Anslin ook verantwoordelijk voor het verschijnen van een nieuwe *Rudimenta* in twee delen.³² Het tweede deel, over de spelling, is nagenoeg geheel overgenomen uit de eerdere editie van Wertz, die immers al op de spelling van Siegenbeek was gebaseerd. Het eerste deel, over de woordgronding, is gebaseerd op Anslins *Spraakunst voor eerstbeginnenden*: de bespreking van de woordsoorten wordt vooraf gegaan door een korte redekunde en de verbuiging van naamwoorden is gebaseerd op drie ‘gevallen’ en niet op naamvallen. Wel heeft Anslin zijn spraakkunst in de *Rudimenta* in een meer traditionele vorm gegoten: de losse regels en voorbeelden zijn vervangen door

³² Voor de herziening van de *Rudimenta* werd aanvankelijk Siegenbeek benaderd. Deze gaf te kennen niet in de gelegenheid te zijn, maar stelde voor ‘een der verdienstelijke Haarlemsche Schoolonderwijzers Prinsen of Anslin’ te benaderen (Van der Woude 1982: 146).

buigingsparadigma's en de uitgebreide praktische oefeningen zijn achterwege gelaten. Van de *Rudimenta* van Anslin verscheen in 1827 een tweede druk.



Afbeelding 8.3. Anslin's *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814) bestond uit eenvoudige grammaticale regels gevolgd door oefenzinnen.

Een laatste schoolgrammatica die hier vermelding verdient is het *Beginnend onderwijs in de Nederduitsche taal* (1837) van rijkskweekschooldirecteur Prinsen, waarvan in 1845 een derde druk verscheen. Net als Anslin combineert Prinsen een meer traditionele benadering gebaseerd op de woordsoortenleer met elementen uit de redekunde. Ook hier zijn er in de verbuiging van de naamwoorden geen naamvallen maar drie 'gevallen' die overeenkomen met de logische functies onderwerp (1^e geval), voorwerp (2^e geval) en bepaling (3^e geval) (Prinsen 1837: 37-38). Voor de verbuiging van de lidwoorden, bijvoeglijke

naamwoorden en zelfstandige naamwoorden geeft Prinsen zowel paradigma's als enige daaruit afgeleide regels. Bijvoorbeeld:

	<i>'Enkelvoudig mannelijk'</i>
1 ^e geval.	Een – de werkzame man
2 ^e geval.	Eenen – den werkzamen man
3 ^e geval.	van eenen – van de werkzamen man
	of eenes – of des werkzamen mans
	aan eenen – aan den werkzamen man
	(...)

Uit dit voorbeeld van verbuiging blijkt:

1. Dat het mannelijk enkelvoud in het 1^e geval geen *n* aan het einde van het lidwoord of bijvoeglijk naamwoord neemt, maar in de andere gevallen altijd. Nog moet men hierbij aanmerken, dat bij de verbuiging van *een* in het mannelijk enkelvoudige 1^e geval, ook dikwijls de *e* van het bijvoegl. naamwoord wegvalt; als: *een wijs man*.'

(Prinsen 1837: 46-48)

Net als Anslin combineert Prinsen de bespreking van de taalregels met vragen en oefeningen om de kennis en toepassing van het behandelde te toetsen. Bijvoorbeeld:

'Vragen.

Waarop moet men bij de verbuiging der lidwoorden, enz. acht geven? – Waarin bestaat de verbuiging? – Kunt gij de verbuiging, hier voorgedragen, vaardig opzeggen? – Wat blijkt uit die verbuiging in de eerste plaats? (...)

Oefeningen.

Verbuig,

een en de groote brand, m.

eene en de breede lijst, vr.

een en het diepe hol, onz.
de diepe holen.’
(Prinsen 1837: 48)

Prinsen heeft zich bij het opstellen van zijn *Beginnend onderwijs* ongetwijfeld laten inspireren door Anslijn. Beiden onderscheidden zich zowel wat betreft de grammaticale als de didactische vorm van andere schoolgrammatica’s uit de eerste helft van de 19^e eeuw. De invloed van beide auteurs was aanzienlijk. Anslijns spraakkunst werd negen keer herdrukt. Prinsen had als schoolopziener en directeur van de rijkskweekschool in Haarlem grote invloed op het onderwijs en de opleiding van een nieuwe generatie onderwijzers.

Daarmee zijn de belangrijkste en populairste schoolgrammatica’s uit de eerste helft van de 19^e eeuw aan bod gekomen. Er verschenen nog talloze andere, minder succesvolle werkjes, die hier niet genoemd worden. Het waren veelal werkjes van slechte kwaliteit, bijvoorbeeld omdat ze zelf vol spel- en taalfouten stonden, of omdat ze vanuit didactisch oogpunt ongeschikt waren voor schoolgebruik, en die derhalve ook slechte recensies kregen in de pedagogische literatuur, en vermoedelijk niet veel werden gebruikt. In de *Bijdragen* van 1829 klaagt een recensent over de vele spraakkunsten,

‘welke zich niet alleen niet boven de reeds bestaande verheffen, maar niet zelden zeer verre beneden dezelve verdienen gerangschikt te worden. Te meer zou men verwachten, dat men ons met zoodanige middelmatige of slechte werkjes niet zoude lastig vallen, daar onderscheidene beoordelaars, en ook Recensent in dit maandwerk, zich bij onderscheidene gelegenheden hiertegen met nadruk hebben doen hooren, en de pogingen van vele Schrijvers als mislukt, ja overtollig aan het publiek hebben kenbaar gemaakt.’ (*Bijdragen* 1829: 477-478)

En over de *Eerste beginselen der Nederduitsche tale* van de Haarlemse schoolmeester J. Wolff schrijft de recensent: ‘De Schrijver houdt dit boekje voor *niet geheel*

overtollig. Wij willen zijne nederigheid alle regt laten wedervaren, en laten uit volkomen overtuiging het woordje *niet* weg.’ (*Bijdragen* 1819: 102-103). Hoewel dus lang niet alle schoolgrammatica’s die in de eerste helft van de 19^e eeuw verschenen voor hun doel geschikt waren, was van een tekort aan voor het onderwijs bedoelde spraakkunsten in ieder geval geen sprake. Het gehele aanbod, en in het bijzonder het aantal herdrukken van veel van de in deze paragraaf besproken populaire schoolgrammatica’s, laat zien dat er aan het grammaticaonderwijs op de lagere scholen in de eerste helft van de 19^e eeuw ruimschoots aandacht werd besteed.

8.3.2. Overige grammaticale schoolboekjes

Naast de vele boekjes met praktische taal oefeningen die in paragraaf 8.2.2. de revue zijn gepasseerd, en de schoolgrammatica’s die hiervoor aan bod zijn gekomen, verschenen er nog een aantal andere boekjes voor het grammaticaonderwijs over specifieke onderwerpen, zoals orthografieën, woordenlijsten, boekjes over de interpunctie, etc. Zij worden hier besproken.

Een jaar na het verschijnen van Siegenbeeks *Verhandeling over de Nederduitsche spelling*, publiceerde Siegenbeek zelf een *Kort begrip der verhandeling over de Nederduitsche spelling, ten dienste der scholen* (1805). Het *Kort begrip* is vooral een sterk ingekorte versie van de oorspronkelijke *Verhandeling*: het volgt dezelfde hoofdstuk- en paragraafindeling, maar de tekst is teruggebracht van 336 tot 128 pagina’s en ontdaan van alles wat voor het onderwijs niet noodzakelijk werd geacht, zoals allerlei historische en taalkundige verwijzingen. Naast de verkorting van de tekst heeft Siegenbeek de bijgevoegde woordenlijst ‘ter aanwijzing van de spelling’ flink uitgebreid, van 47 naar 102 pagina’s. Van vereenvoudiging van het taalgebruik of andere didactische strategieën om het werk voor leerlingen toegankelijker te maken is geen sprake. De recensent van de *Bijdragen* is dan ook van mening dat het vooral als handboek voor onderwijzers en niet als schoolboek voor kinderen beschouwd moet worden (*Bijdragen* 1806-III: 3-4). In 1823

publiceerde P.N. Muyt (net als voor Weilands *Spraakkunst ten dienste der scholen*) voor het *Kort begrip* een *Handleiding voor onderwijzers*: een boekje met vragen dat qua opzet en indeling bij het boekje van Siegenbeek aansloot en door onderwijzers als didactisch hulpmiddel kon worden gebruikt. In 1817 publiceerde de Utrechtse schoolmeester Niemeijer een *Verhandeling over de Nederduitsche spelling voor kinderen*, een bewerking van Siegenbeeks orthografie waarvan helaas geen uitgaven overgeleverd zijn.³³ Van het *Kort begrip* verscheen in 1822 een tweede druk.

Vrijwel gelijk met het *Kort begrip* verscheen ook een ander orthografisch werkje dat erop gericht was de spellingsnormen van Siegenbeek voor het onderwijs toegankelijk te maken: de *Letterkunst voor de jeugd, of handleiding om de kinderen in de scholen te oefenen in de Nederduitsche spelling van den heer Matthys Siegenbeek* (1805) van de Leidse drukker D. du Mortier. Het is een eenvoudig werkje waarin de belangrijkste spellingsregels kort worden weergegeven en met lange rijen woorden worden geïllustreerd. Over de lange-*a* spelling, bijvoorbeeld, schrijft Du Mortier: ‘de Spelling van *ae*, in *aen*, *baerd*, *maegd*, *tael*, enz., welke zeer lang onder ons heeft plaats gehad, en nog in onzen tijd bij sommige schrijvers is gevolgd geworden, worde bestendig nagelaten, en die van *aa* voor dezelve gebezigd.’ (Du Mortier 1805: 12). Daarna volgen ruim honderd woorden die met *aa* gespeld worden. Du Mortiers *Letterkunst* werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen en werd tot 1819 vijfmaal herdrukt.

Een vergelijkbaar orthografisch werkje was *De leermeester in de spelkunde, of zóó leert men den kinderen spoedig en voldoende hunne taal spellen* (1829) van de Groningse schoolmeester R.G. Rijkens. In het voorwoord kondigt Rijkens aan het op taalkundige gronden oneens te zijn met veel van wat Siegenbeek ten aanzien van de spelling had bepaald, maar hem desondanks na te volgen, omdat hij het belangrijker achtte de uniformiteit van taal in het onderwijs te bewaren, dan ‘door zijne eigene denkbeelden omtrent taal en spelling de menschen in de

³³ Van het bestaan van dit werkje getuigt een recensie in het *Letterkundig magazijn* (1819: 478-480).

war te brengen en de noodzakelijke eenheid hierin te vernietigen.’ (Rijkens 1829: iii). De *Leermeester in de spelkunde* is een boekje met eenvoudig, kindvriendelijk taalgebruik. Elke spelregel wordt kort uitgelegd en gevolgd door enkele voorbeeldwoorden en oefeningen of vragen. Bijvoorbeeld:

‘Wanneer moeten wij de verlengde *aa* schrijven? Dit is gemakkelijk te weten, lieve kinderen! Gij weet wat eene lettergreep is, niet zoo? nu, wanneer op den klinker *a* geen medeklinker volgt in eene lettergreep, dan moet gij nooit twee *aa*, maar ééne *a* schrijven. Doch als op de *a* in eene lettergreep een medeklinker volgt, dan moeten zulke woorden met den verlengden klank *aa* geschreven worden.

Waarom schrijft gij deze woorden met eene *a*? ma-nen, ha-ren, ver-sma-den, a-pen, a-dam, ba-ker, kna-pen, scha-ren, ra-de-ren.

Waarom schrijft gij deze woorden met eene dubbele *aa*? paar-den, kaar-ten, staar-ten, haar-den, baan-tjes, graan-tjes, spraak-zaam, blaad-jes, haan-tje.

Schrijft nu eens 20 woorden van twee of meer lettergrepen die met *a*, en 20 die met *aa* geschreven worden.’

(Rijkens 1829: 8-9)

Rijkens publiceerde de *Leermeester in de spelkunde* als onderdeel van een serie schoolboekjes voor de tweede klas, wat in lijn is met de constatering dat het grammaticaonderwijs veelal pas vanaf die klas werd aangeboden (cf. § 5.1., 8.2.2.).

Naast deze meer algemene orthografische schoolboekjes verschenen er ook boekjes voor specifieke orthografische verschijnselen. Zo publiceerde C.H. Wenning in 1819 een *Beknopte verzameling van woorden, welke, volgens de heeren M. Siegenbeek en P. Weiland, de harde lange E of O vereischen; en dus met EE of OO moeten geschreven worden*. Zoals de titel al aangeeft betreft het een woordenlijst met woorden die met de zogenaamde *hardlange* of *scherplange e* of *o* uitgesproken werden en derhalve volgens Siegenbeek met *ee* of *oo* geschreven dienden te

worden (cf. § 10.1.3.). In de eerste helft van de 19^e eeuw werd het uitspraakverschil tussen scherplange en zachtlange *e*'s en *o*'s echter lang niet meer in alle regio's waargenomen, waardoor op veel plaatsen niet uit de uitspraak viel op te maken of een woord met een enkele of een dubbele *e* of *o* geschreven moest worden. Er was dus wel behoefte aan een dergelijk werkje; al in 1821 verscheen een derde druk. In 1827 publiceerde Wenning een vergelijkbaar boekje, getiteld *Beknopte verzameling van woorden, welke, volgens de heeren M. Siegenbeek en P. Weiland, met EI, ter onderscheiding van die, welke met IJ moeten geschreven worden.*

Voor de spelling van moeilijke woorden publiceerde Wester in 1803 een *Woordenboekje, behelzende een lijst van onbekende Nederlandsche woorden, en van meest in gebruik zijnde bastaardwoorden.* De tweede druk van 1807 was aan de spelling van Siegenbeek aangepast en werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen. In 1846 verscheen een 7^e druk. Het *Woordenboekje* bestaat, zoals de titel al doet vermoeden, uit twee delen: een deel met minder voorkomende Nederlandse woorden (bijvoorbeeld: *bemantelen, flonkeren, prangen*) en een deel met leenwoorden, hoofdzakelijk uit het Frans en Latijn. Een andere veelgebruikte woordenlijst was de *Geslachtlijst der zelfstandige naamwoorden* van Hendrik Pieterse. De *Geslachtlijst* verscheen voor het eerst in 1776 als onderdeel van Pieterse's *Rhapsodia van Nederduitsche taalkunde*, maar werd vanaf 1800 door de Haarlemse drukker A. Loosjes vermeerderd en afzonderlijk uitgegeven. Vanaf de 4^e druk (1808) was de lijst aan de spelling van Siegenbeek aangepast en in 1830 verscheen een 9^e druk. Ook de *Geslachtlijst* werd op de Algemeene Boekenlijst opgenomen, en ook Anslin verwijst in zijn *Rudimenta* (1817: 27) naar de lijst. Tot slot publiceerde P.N. Muijt in 1824 een *Handwoordenboek der meestgebruikelijke Nederduitsche zelfstandige naamwoorden, met aanwijzing van derzelver bijzondere geslachten*, dat voor scholen, onderwijzersgezelschappen en 'alwaar ook de Nederduitsche taal beoefend wordt' bedoeld was (Muijt 1824: iv).

Als laatste moeten hier enkele werkjes vermeld worden die ten aanzien van de interpunctie gepubliceerd werden. Eerder al constateerden we dat

Siegenbeek en Weiland geen regels voor het gebruik van de leestekens opstelden; en dat Anslin er in het *Bijvoegsel op de Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen* ruimschoots aandacht aan besteedde (§ 8.2.2.2.). In 1827 publiceerde hij een afzonderlijke *Aanleiding tot het plaatsen der schei- en zintekens*. Eerder had J.J. Perk een *Verhandeling over de interpunctie* (1819) uitgegeven; een bewerking van een Frans werkje van E.A. Lequien, dat evenwel vanwege de Franse oorsprong door de recensent in de *Bijdragen* (1819: 725) slecht beoordeeld werd. Tot slot verscheen in 1846 nog een *Verzameling van regels en opstellen, tot oefening in het plaatsen van de schei- en zintekens der Nederduitsche taal* van de Amsterdamse schoolmeester D.H. Roodhuijzen.

8.4. Redekundig ontleden als schoolvak

Een nieuwkomer in het onderwijscurriculum van de eerste helft van de 19^e eeuw was het vak *redekundig ontleden* (of *logische analyse*). In het begin van dit hoofdstuk heb ik reeds gewezen op het onderscheid tussen de traditionele woordsoortengrammatica, waarin het afzonderlijke woord als eenheid van analyse werd beschouwd, en de algemene grammatica, waarin de zin centraal stond en de analyse zich toespitste op de logische betrekkingen van woorden of woordgroepen (*zinsdelen*). In de voorgaande paragrafen hebben we gezien dat de woordsoortengrammatica, die immers in Weilands *Nederduitsche spraakkunst* een gezaghebbende vertegenwoordiger kende, ook in het grammaticaonderwijs van de eerste helft van de 19^e eeuw een centrale rol speelde. Maar ook hebben we gezien dat het redekundig ontleden het werk van populaire auteurs als Van Moock, Anslin en Prinsen reeds in die tijd beïnvloedde. In de loop van de 19^e eeuw zou de redekundige ontleding uitgroeien tot een volwaardig schoolvak (cf. Van Driel 2002, Elffers 2013). De Vos (1939: 67) sprak wat betreft de opkomst van het redekundig ontleden van ‘het onheil (...) dat heele generaties in hun taalonderwijs getroffen heeft.’ In de eerste helft van de 19^e eeuw was het evenwel een vak in ontwikkeling, en die ontwikkeling staat in deze paragraaf centraal.

De logische analyse heeft haar oorsprong in de *algemene grammatica*. Daarin werd de grammatica niet slechts opgevat als een verzameling taalregels voor het schrijven en spreken, maar als fundamentele kennisleer of *logica* (Noordegraaf 1985: 26). Centraal staat daarbij het idee dat *taal*, *denken* en *werkelijkheid* (of de *woorden*, *begrippen* en *dingen*) in een transparante verhouding tot elkaar staan (cf. Rutten 2006: 50-51). Deze kennisleer ging gepaard met een empirisch en rationalistisch wereldbeeld. De werkelijkheid werd beschouwd als een logisch en wetmatig geheel, dat door het denken gekend en in de taal uitgedrukt kon worden. Het begrippenapparaat van de algemene grammatica was erop gericht deze logische structuur van taal, denken en werkelijkheid bloot te leggen door onze in taal uitgedrukte denkbeelden in hun constituerende elementen en onderlinge verhoudingen te ontleden (*redekundig ontleden*). Deze ideeën werden het eerst tot uiting gebracht in de *Grammaire générale et raisonnée* (1660) van de Franse grammatici Arnauld en Lancelot, en in de 18^e eeuw verder uitgewerkt door grammatici als Beauzée en Girard (Noordegraaf 1985: 23-26). In Nederland kreeg de algemene grammatica aanvankelijk weinig voet aan de grond; pas in de tweede helft van de 19^e eeuw werd zij voor het eerst op wetenschappelijke grond beoefend (cf. Noordegraaf 1985: § 5.2.). Dat laat onverlet dat de algemene grammatica, zoals die in de 18^e eeuw in Frankrijk en Duitsland beoefend werd, via het werk van Anslin en anderen een plek in het onderwijs veroverde.

De ontwikkeling van de redekundige ontleding tot schoolvak vindt haar oorsprong in de pedagogische opvatting dat de ontwikkeling van het verstand en het leren begrijpen en uitdrukken van gedachten tot de voornaamste doelstellingen van het onderwijs behoren. Omdat juist de logische analyse zich erop toelagde de structuur van gedachten en de regels van het denken bloot te leggen, werd zij als onmisbare vooroefening voor het denken, schrijven en spreken beschouwd. Deze gedachte komen we bij verschillende voorstanders van de redekundige ontleding in het onderwijs tegen:

‘Alles, wat men neder schrijft, moet vooraf gedacht zijn. Maar, zoo als alles in de bezielde en onbezielde natuur volgens regelen geschiedt, zoo liggen ook zekere regelen ten grond van ons denken. Wie gevolgelijk niet juist, dat is, volgens deze regelen kan denken, die is ook niet in staat om een ordelijk opstel te vervaardigen, of zijne gedachten regelmatig neder te stellen.’ (Anslin 1808: 39)

‘De kennis van het redekundig verband der volzinnen (...) is van belang, omdat zij den leerling in het denken oefent, hem zijne taal beter leert verstaan en hem aanleiding geeft, om zich geregeld en juist uit te drukken.’ (Brugma 1840: iii-iv)

‘Dit redekundige ontleden (...) dient tot ontwikkeling, oefening en veredeling des verstands; tot het wel verstaan van hetgeen men leest of van een goed redenaar hoort; tot oefening in eenen duidelijken en juisten schrijfstijl, en tot het bevorderen van de zuiverheid in het toepassen van eenige regelen onzer schoone moedertaal.’ (Van Schreven 1832: 3)

De eerste die aan deze gedachte verdere uitwerking gaf was Anslin, hoewel diens hoofdstuk *Redekunde* in de *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen* (1808) een vrijwel letterlijke vertaling was van het hoofdstuk *Denklehre* van Dolz. ‘Alles wat men denkt, noemt men in het algemeen *gedachten*’, begint de analyse van het denkproces (Anslin 1808: 39). Deze gedachten worden onderverdeeld in onder meer *denkbeelden* en *oordelen*. Ieder denkbeeld begint met een waarneming of ervaring van onze zintuigen. Deze gewaarwordingen worden vervolgens door het *denkvermogen* of *verstand* omgezet in denkbeelden. Afhankelijk van de mate waarin de directe waarneming of het denkvermogen zelf (bijvoorbeeld door generalisatie of abstractie) een rol speelt in de totstandkoming van een denkbeeld, onderscheidt men *denkbeelden der ervaring* (e.g. *appel, rond*) en *reine denkbeelden* (e.g. *oorzaak, gevolg*) (Anslin 1808: 39-55). Het *logisch oordeel*, vervolgens, is de

verbinding van twee denkbeelden tot een coherente gedachte. Het samenvoegen van de denkbeelden *krijt* en *wit*, bijvoorbeeld, leidt tot het oordeel *het krijt is wit* of *het witte krijt*, en de samenvoeging van de denkbeelden *roos* en *bloem* tot *de roos is een bloem*. De twee denkbeelden in een oordeel zijn echter niet gelijkwaardig, maar staan in een bepaalde logische verhouding tot elkaar (Anslijn 1808: 55-60). Van het eerste denkbeeld wordt iets gezegd, en dit noemen we het *onderwerp* of *subject*. Het tweede denkbeeld bevat datgene wat van of over het onderwerp wordt gezegd, en dit noemen we het *gezegde* of *predicaat*. De verbinding van twee denkbeelden geschiedt door het *koppelwoord is*. In het oordeel *Karel is een mens*, bijvoorbeeld, is *Karel* het onderwerp (over hem wordt immers iets gezegd), *is* het koppelwoord en *een mens* het gezegde (dat wat er over Karel gezegd wordt). Gezegde en koppelwoord kunnen echter ook uitgedrukt worden door een werkwoord; het oordeel *de roos riekt wel* is in feite niets anders dan het oordeel *de roos is welriekend*; en het oordeel *ik ga* hetzelfde als *ik ben gaande*, etc. Een oordeel in woorden uitgedrukt noemt Anslijn een *voorstel* of *volzin* (Anslijn 1808: 60).

Noordegraaf (1985: 21) wijst erop dat de redekundige driedeling *subject*, *koppelwoord* en *predicaat* een beperkt toepassingsbereik heeft. Voor complexere zinnen is binnen dit schema geen ruimte. Ook ontbreekt in de *Redekunde* een didactische benadering. Hoe de complexe begrippen van de redekunde in de praktijk van het taalonderwijs konden worden ingepast is een vraag waarbij Dolz noch Anslijn stil staat. Dat is opvallend, omdat de rest van de *Aanleiding* juist is vormgegeven als een praktijkgerichte methode voor het schrijfonderwijs. De *Redekunde* moet dan ook veel meer worden beschouwd als een eerste introductie en verkenning van de logische analyse voor het onderwijsveld, die in latere geschriften door Anslijn zou worden uitgewerkt tot een volwaardige methode.

De volgende die vanuit een onderwijskundig perspectief de aandacht vestigde op de redekundige ontleding was de reeds eerder genoemde Delftse schoolmeester Van Moock. Zijn *Aanleiding tot het zamenstellen en ontbinden van volzinnen* (1811a), die hoofdzakelijk was bedoeld als een boekje voor het onderwijs

in het taalkundig ontleden, bevatte een korte inleiding *Over de deelen van eenen volzin*, waarin de logische samenstelling van de zin besproken wordt. Van Moock (1811a: 5-7) onderscheidt het *onderwerp*, als de persoon of zaak ‘welke iets verrigt of doet, waaraan men eene daad of werking toeschrijft, toekent of ontkent’, de *werking*, als ‘dat gene, wat het onderwerp verrigt, de daad, welke aan hetzelfde toegeschreven of ontkend wordt’, het *voorwerp*, als de persoon of zaak, waarop de werking overgaat, en de *bepaling* als de ‘omschrijving of wijziging van het onderwerp, de werking of het voorwerp’. In dialogovorm geeft hij een voorbeeld van hoe de analyse van een volzin er op basis van deze begrippen uit zou kunnen zien:

‘De vuurspuwende bergen werpen somtijds steenbrokken van groote zwaarte uit.

Ondern. Wat is in dezen volzin het *onderwerp*?

Leerling. Bergen.

O. Waarom?

L. Wijl de bergen iets verrigten.

O. Maar wat is dan *vuurspuwende*?

L. Eene *omschrijving* van het onderwerp.

O. Wat doen nu die vuurspuwende bergen?

L. Zij werpen uit.

O. Wat is dan werpen uit?

L. De *werking* van het onderwerp.

O. Somtijds, wat dunkt u, dat dit zij?

L. Eene *bepaling* der werking.

O. Wat is steenbrokken?

L. Het *voorwerp* der werking, omdat het de dingen zijn, die uitgeworpen worden.

O. En van groote zwaarte?

L. Eene *bepaling* of *omschrijving* van het voorwerp van bewerking.’

(Van Moock 1811a: 10)

Volgens Dibbets (2002: 50-51) ontleende Van Moock zijn begrippen aan de Duitse taalkundige J.C. Adelung, direct of via Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* en/of Siegenbeek's *Syntaxis*. Hoewel we beide werken in de vorige paragraaf als woordsoortengrammatica's hebben getypeerd, wordt erin wel enige aandacht aan de zin besteed. Weiland (1805: 314-315) merkt op de het *onderwerp der rede* en de *werking* 'beide te zamen genomen eenen volzin uitmaken' en dat deze zinsdelen 'in hunne eigenschappen, betrekkingen en omstandigheden nader aangeduid [kunnen] worden.' Ook bij Siegenbeek (1810: 76-78) bestaat de zin uit twee delen: het *onderwerp* of *subject* en het *predicaat*. Zowel het subject als het predicaat 'kunnen op onderscheidene wijzen zeer aanmerkelijk uitgebreid en verlengd worden', onder meer door bijvoeging van een 'voorwerp der werking' of een 'omstandigheid van tijd, plaats enz.' (Siegenbeek 1810: 78-80). Noordegraaf (1985: 15-17) wijst er evenwel op dat de zinsleer bij Siegenbeek en Weiland eerder als element van de welsprekendheid of *retorica* beschouwd wordt, dan als onderdeel van de eigenlijke grammatica. In ieder geval hoorde de zinsleer niet in het onderwijs thuis, getuige onder meer het feit dat Weiland in zijn eerste bewerking van de *Nederduitsche spraakkunst* voor het onderwijs, de *Beginselen der Nederduitsche spraakkunst* (1805), de syntaxis geheel achterwege liet, en het feit dat Siegenbeek's *Syntaxis* eigenlijk niet als een boekje voor het lager onderwijs beschouwd kan worden (cf. § 8.3.1.).

In zijn *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814) draait Anslijn deze opvatting om. De zinsleer wordt hier niet gezien als slechts een element van de welsprekendheid of als hulpmiddel bij het lezen of schrijven, maar als fundament van de verstandsontwikkeling in het onderwijs. Anslijn hoopt dat het werk 'ter ontwikkeling des verstands, en ter bevordering van eene geregelde wijze van denken en voorstellen kan medewerken' en heeft daarom 'daarin de redkundige ontleding der voorstellen ten grond gelegd, omdat deze het onfeilbaarste middel aan de hand geeft, om het taalonderwijs tot eene oefening voor het verstand te maken.' (Anslijn 1814: iv). In het eerste hoofdstuk, *Over de*

voorstellen, bouwt hij voort op de *Redekunde*; opnieuw staan *onderwerp*, *koppelwoord* en *gezegde* centraal:

‘Wil de mensch zijne gedachten door woorden aan anderen mededeelen; of liever: wil hij zijn oordeel door woorden uitdrukken, dan moet hij: 1.) *datgene noemen, waaraan hij gedacht heeft*; 2.) *iets daarvan zeggen*, en 3.) *dit beide zamen verbinden*, b.v. *De aarde is rond*, *De azijn is zuur*, enz. Hier zijn *aarde* en *azijn* hetgene, waaraan men gedacht heeft; *rond* en *zuur* is hetgene, wat daarvan gezegd wordt, en het woordje *is* dient, om in elk voorstel het eene begrip met het andere te verbinden. (...) Hetgene, waarover wij ons oordeel uitdrukken, noemt men het *onderwerp*. Datgene, wat men van het onderwerp zegt, heet men het *gezegde*. Het woordje, dat het onderwerp met het gezegde verbindt, draagt den naam van *koppelwoord*.’ (Anslijn 1814: 5)

Maar ditmaal onderscheidt Anslijn ter uitbreiding van de zin ook het *voorwerp* als ‘datgene, waarop de handeling des onderwerps overgaat, of dat bewerkt wordt’ en de *bepaling* als ‘het woord of de woorden, welke men bezigt, om een onderwerp, voorwerp of gezegde nader te doen kennen’ (Anslijn 1814: 8, 10). Bewapend met deze vijf ontleedcategorieën konden leerlingen de talloze voorbeelden en oefenzinnen te lijf, van eenvoudige voorstellen als *De mensch is sterfelijk* of *De muis piept* tot meer complexe voorstellen als *De ouderlievende Willem onderhoudt zijne zieke moeder* en samengestelde zinnen als *In warme landen wassen [groeien] citroenen, oranje appelen en andere verkoelende vruchten*. Voor de ontleding van de zin *Alle voorwerpen, die wij in de wereld ontmoeten, zijn door God geschapen*, bijvoorbeeld, onderscheidt Anslijn eerst de losse voorstellen waaruit deze is samengesteld, om die vervolgens te ontleden:

- a) *Alle voorwerpen zijn geschapen door God*,
- b) *die (de voorwerpen) ontmoeten wij in de wereld*.
- (...)

- a) *Alle voorwerpen*, onderwerp.
 - b) *Die wij in de wereld ontmoeten*, tussenstelling.
 - b) *Die*, voorwerp, vervangende de plaats van *voorwerpen*.
 - b) *Wij*, onderwerp.
 - b) *Ontmoeten*, gezegde.
 - b) *In de wereld*, bepaling van het gezegde.
 - a) *Zijn*, koppelwoord.
 - a) *Geschieden*, gezegde.
 - a) *Door God*, bepaling van het gezegde.
- (Anslin 1814: 15)

Anslin liet zich bij de ontwikkeling van zijn opvattingen over de redekundige ontleding inspireren door Franse en Duitse grammatici (Noordegraaf 1985: 22-26). In de loop der jaren zou hij die opvattingen verder uitwerken, onder meer in een aantal artikelen in onderwijstijdschrift *Bijdragen* (1820-1825) en in het door hem zelf uitgegeven pedagogische verzamelwerk *Voor Schoolonderwijzers* (1833-1834). Vanaf de tweede druk in 1820 werd het hoofdstuk *Over de voorstellen* afzonderlijk uitgegeven als de *Aanleiding tot de Spraakkunst voor eerstbeginnenden*, waarvan in 1857 een 9^e druk verscheen.

Tot de wegbereiders van de redekundige ontleding in het onderwijs wordt naast Van Moock en Anslin ook de Rotterdamse schoolmeester J. van Driel gerekend (De Jager 1842: 137-139). In een verhandeling *Over het lezen leren* (1817) wijst Van Driel op het belang van de logische analyse voor het leesbegrip. Het eigenlijke doel van het leesonderwijs, schrijft hij, is ‘het verstaan van hetgene men leest’. En: ‘het gewichtigste punt, waarop het, om te verstaan wat men leest, aankomt’, is ‘het ontleden der volzinnen’ (Van Driel 1817: 25-27). Wat men leest, is niets anders dan de schriftelijke weergave van de gedachten van de auteur. Om die gedachten – de logische samenhang en verhouding tussen denkbeelden – te begrijpen, moet men de structuur ervan in afzonderlijke elementen ontleden. Voor Van Driel betekent dat het aanwijzen van *onderwerp*, *werking*, *voorwerp* en

bepaling. Van Driel meent dat kinderen al vanaf jonge leeftijd met deze begrippen bekend gemaakt kunnen worden, en geeft eenvoudige dialogvormen ter illustratie:

‘Jan leest. De boomen groeijen. Gij hebt gelezen. (...) Onderwijzer. Wie leest? Kind. Jan. O. dan zegt men dat Jan iets doet of werkt, en datgene wat hij doet of werkt is leest. O. Wie groeijen? K. de boomen. O. dan zegt men dat de boomen iets doen of werken, en datgene wat zij doen of werken is groeijen. O. Wie heeft gelezen? K. gij. O. dan zegt men dat gij iets gedaan of gewerkt hebt, en datgene, wat gij gedaan of gewerkt hebt is hebt gelezen.’ (Van Driel 1817: 28-29)

Op deze wijze werden jonge kinderen bekend gemaakt met de begrippen *onderwerp* en *werking*, en op soortgelijke wijze met de overige begrippen van de logische analyse. Van Driel liet met zijn benadering zien dat de redekundige ontleding niet slechts een complexe, logisch-filosofische benadering van de grammatica was, maar ook tot een eenvoudige methode voor het eerste denk- en taalonderwijs kon worden gemaakt. Buiten de eenvoud van Van Driels methode schuilt de waarde van zijn onderwijs ook in het bereik: Van Driel was hoofdonderwijzer op de armenschool te Rotterdam, waar bijna 700 leerlingen naar school gingen en een twintigtal kwekelingen werd opgeleid tot het onderwijzersvak (*Bijdragen* 1818: 727-730).

Een populair schoolboek voor het redekundige ontleden was de *Korte handleiding tot het redekundige ontleden van voorstellen en volzinnen* (1832) van de Zwolse schoolmeester J. van Schreven. Het was het eerste schoolboekje dat volledig aan de redekundige ontleding was gewijd, waarmee de redekundige ontleding als schoolvak een zekere ‘verzelfstandiging’ onderging (Noordegraaf 1985: 31). De publicatie van het werkje was te danken aan een lezing die Van Schreven hield voor het Zwolse onderwijzersgezelschap waar hij lid van was, over het belang en de wijze van het onderwijs in de logische analyse (Van Schreven 1832: v-vi). Op verzoek van de overige leden van het gezelschap werkte hij de lezing om tot een

schoolboekje, dat een behoorlijke populariteit genoot: tot 1865 verschenen vijf uitgaven, wat De Vos (1939: 69) ertoe bracht het werkje tot ‘het vademecum voor het taalonderwijs op de lagere school’ te bestempelen. Inhoudelijk bracht Van Schreven weinig nieuws; zijn *Korte handleiding* was grotendeels gebaseerd op Ansljns *Nederduitse spraakkunst voor eerstbeginnenden* (Van der Woude 1982: 150-151). De waarde ervan schuilt vooral in de uitgebreidheid en de vele voorbeelden die ter illustratie en oefening zijn opgenomen, en die meer dan de helft van het werk uitmaken.

Een interessante publicatie op het gebied van de redekundige ontleding was de *Nederduitse taalkunde, aanvankelijk onderwijs in het redekundig ontleden en in het vormen van voorstellen of volzinnen* (1840) van de Groningse pedagoog en kweekschooldirecteur Brugsma. Over de taalpedagogische opvattingen van Brugsma heb ik in paragraaf 8.2.1. reeds het nodige gezegd. Brugsma pleitte voor een goede balans in het taalonderwijs tussen praktische oefening enerzijds en theoretische beschouwing anderzijds. In 1839 werd hem door de Provinciale Commissie van Onderwijs in Groningen verzocht een boekje over de in opkomst zijnde redekundige ontleding te schrijven, ‘ten einde daardoor, zoo mogelijk, eenige overeenstemming te brengen in de onderscheidene zienswijzen der onderwijzers aangaande dit onderwerp’ (Brugsma 1840: iii). Voor de samenstelling van dit werk ging hij te rade bij de Duitse pedagoog R.J. Wurst (1800-1845), die in Duitsland met zijn *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen* (1836) een bijzonder populair redekundig schoolboek had gepubliceerd. De *Praktische Sprachdenklehre*, op zijn beurt, was een bewerking voor het onderwijs van het werk van de taalkundige K.F. Becker (1775-1849), die een belangrijke rol speelde in de ontwikkeling van de algemene grammatica in Duitsland. Noordegraaf & Bierling (1986: 94-97) hebben aangetoond dat Brugsma’s *Nederduitse taalkunde* in feite ‘een welhaast plagiërende navolging is’ van het eerste hoofdstuk van Wursts *Praktische Sprachdenklehre*. Tussen 1840 en 1842 publiceerde Brugsma in verschillende delen in de *Bijdragen* een verhandeling *Over*

het doel en de inrigting van het onderwijs in de moedertaal op de lagere scholen, waarin hij naast zijn opvattingen over de juiste verhouding tussen theoretisch en praktisch taalonderwijs ook bij de redekundige ontleding, zoals hij die in de *Nederduitsche taalkunde* uiteen had gezet, stilstond. Ook in deze verhandeling maakt Brugsma ruimhartig gebruik van het werk van Wurst, ditmaal van diens *Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre* (1836-1838), een didactische handleiding ten gebruike van de oorspronkelijke *Sprachdenklehre* (Noordegraaf & Bierling 1986: 98-102).

Waar bij Anslijn de zinsleer nog vooraf ging aan een min of meer traditionele behandeling van de woordsoortenleer, staat in de methode van Becker en Wurst, die door Brugsma in Nederland werd geïntroduceerd, de gehele grammatica in dienst van de zin (Noordegraaf & Bierling 1986: 103). Deze methode werd niet door iedereen op waarde geschat. A. de Jager schrijft:

‘De methode toch van Becker en Wurst, of, om naauwkeuriger te spreken, het op zich zelf merkwaardige taalsysteem van Becker, door Wurst te kwader ure op de eerste beginselen van het lager onderwijs toegepast, achten wij, voor het aanvankelijk taalonderrigt althans, te eenenmale ongeschikt’ (De Jager 1844: 691)

Voor het ‘aanvankelijk taalonderrigt’ was de *Nederduitsche spraakkunst* dan ook niet bedoeld. Brugsma publiceerde het werk ‘als eene handleiding voor den Onderwijzers, waarnaar hij zijnen verstgevorderden leerlingen eenige kennis zoude kunne doen verkrijgen van hunne schoone moedertaal’ (Brugsma 1840: iv). ‘De stof’, schrijft hij, ‘was reeds gedeeltelijk door mij gebruikt, niet alleen bij het onderwijs van mijne kweekelingen, die tot schoolonderwijzers worden opgeleid, maar ook bij dat van de hoogste klasse mijner leerschool; waardoor ik mij van hare gepastheid genoegzaam had kunnen overtuigen.’ (Brugsma 1840: iv). De invloed van Beckers taaltheorie liet zich, direct of via Brugsma, vooral in

de tweede helft van de 19^e eeuw gelden, bijvoorbeeld in het werk van Brugsma's leerling en opvolger D. de Groot (1825-1895) en de Amsterdamse onderwijzer C.H. den Hartog (1846-1902) (Van Driel 2002, Elffers 2013). Noemenswaardig in dit verband is ook de *Nederduitsche spraakkunst voor schoolgebruik* (1847) van schoolmeester G.C. Mulder, waarvan in 1866 een 12^e druk verscheen.

Een laatste werkje dat hier vermelding behoeft is *Beginselen van de voorstellen-leer der Nederduitsche taal voor aankomende onderwijzers* (1844) van de Haarlemse kweekschooldirecteur P.J. Prinsen. Prinsen stelt vast dat men op de lagere scholen 'sedert eenige jaren' de taal zowel 'grammatisch' (taalkundig) als 'logisch' (redkundig) behandelt, maar dat er in de beschikbare schoolboekjes en handleidingen voor onderwijzers nog geen overeenstemming bestaat over de precieze invulling van het redkundige onderwijs (Prinsen 1844: iii). De Duitse methode van Wurst en Brugsma acht hij ongeschikt, omdat 'in deze geen juiste overeenkomst tusschen de Hoog- en Nederduitsche taal bestaat' (Prinsen 1844: iv-v). Zijn eigen methode volgt in hoofdlijnen die van Anslijn.

Vanaf de jaren twintig van de 19^e eeuw werd het redkundig ontleden op steeds meer scholen ingevoerd. Als de Friese schoolmeester Van Albada in 1828 examen doet voor de onderwijzerspositie te Workum, moet hij ook een redkundige ontleding maken, 'wat toenmaals nog een nieuwtje was'; gelukkig wist Van Albada, die in het begin van de eeuw in Groningen studeerde, zich nog wat te herinneren van de colleges logica van de Groningse professor De Waal, waardoor hij zich de betekenis van *subject*, *predikaat* en *copula* nog wel voor de geest wist te halen (Van Albada 1875: 149). In zijn recensie van Van Schrevens *Korte handleiding tot het redkundig ontleden* stelt De Jager vast dat de populariteit van het werkje 'bewijst, dat bij het taalonderwijs op onze scholen meer en meer de aandacht op het redkundige ontleden wordt gevestigd' (De Jager 1844: 691). Eerder al had Brugsma (1835: 124) geconstateerd dat Anslijn met de publicatie van zijn *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden* 'aan de beoefening der taal, op de scholen, door de redkundige ontleding der voorstellen, eene nieuwe

vruchtbare zijde [had] gegeven'. De groeiende populariteit van de redekundige ontleding blijkt ook uit verslagen van schoolopzieners. Hier volgen ter illustratie enkele uittreksels:

'Vervolgens werden eenige voorstellen met fouten op het bord geschreven, welke door de leerlingen werden verbeterd, met bijvoeging van de reden van elke verbetering; daarna, naar Ansljns leerwijze, uitgedrukt onder den naam van onderwerp, gezegde, voorwerp en bepaling, en eindelijk spraakkunstig ontleed.' (verslag van het schoolexamen te Stevensweert, Limburg, *Bijdragen* 1823: 435)

'Daarna werd ter verbetering en ontleding op het bord geschreven: *Den liefde en den sorg voor ons welsijn sulle wei altijd met een dankbaar hard erkenne*, hetwelk zeer goed werd verbeterd, met de redenen waarom opgegeven, en naar aanleiding van Ansljns's Spraakkunst ontleed, terwijl de antwoorden op de hierbij voorgestelde vragen de duidelijkste bewijzen gaven, dat de kinderen hierin ook niet werktuiglijk waren onderwezen.' (verslag van het schoolexamen te Ankeveen, *Bijdragen* 1826: 853)

'De voornaamste verbetering van het onderwijs in de lagere scholen van Overijssel bestaat hierin (...) dat het rede- en taalkundig woordontleden schier overal ten grondslag gelegd wordt aan de taalkunde' (algemeen verslag van hoofdinspecteur Wijnbeek over het onderwijs te Overijssel, Reinsma 1966: 157)

'De meester schreef op: De kat vangt muizen, en veranderde de schikking der woorden op onderscheidene manieren, ten einde een onderscheiden zin voort te brengen. Nu had de meester verscheiden volzinnen opgeschreven, om daarvan het onderwerp, voorwerp en gezegde aan te duiden.' (verslag van schoolopziener Van Swinderen over de school te Grijpskerk, oktober 1849, 889/65 GA).

‘De middelste klasse maakte op de lei volzinnen naar eenige opgegevene, dit ging over het algemeen, meestal ook ten aanzien der spelling, zeer goed, terwijl het ook behoorlijk werd nagezien, en daarbij de volzinnen redekundig ontleed.’ (verslag van schoolopziener Diephuis over de school te Beerta, april 1850, 889/65 GA)

Ook in de onderwijzersgezelschappen werd aandacht besteed aan de redekundige ontleding. Een recensent van Van Schrevens *Korte handleiding tot het redekundige ontleding* constateert dat ondanks de groeiende populariteit van de redekundige ontleding veel onderwijzers ‘bij de ontleding van, eenigermate ingewikkelde, zamengestelde en uitgebreide voorstellen verlegen staan, en de hulp en teregtwijzingen van hunne in dit vak meer kundige ambtgenooten moeten inroepen’; vandaar ook dat het ‘tot eene opzettelijke oefening in vele Onderwijzers-Gezelschappen gemaakt werd.’ (*Tijdschrift voor onderwijzers* 1833: 67). In de verslagen van onderwijzersgezelschappen treffen we de volgende voorbeelden aan:

‘Het ontleden volgens de gronden van den Heer Anslijn (...) blijft mede eene gewigtige bezigheid der Gezelschappen, als zijnde van veel invloed op de grondige kennis der taal en de beschaving van den stijl.’ (verslag van de onderwijzersgezelschappen te IJzendijke en Nieuwvliet, Zeeland, *Bijdragen* 1824: 436)

‘De *taalkunde* werd door de Commissie met overleg en zoodanig behandeld, dat men al de deelen van dit belangrijk vak regelmatig afhandelde, zoo door opgaven ter ontleding en verbetering, als door het voorstellen van theoretische vragen. Het redekundig ontleden werd ook dit jaar begonnen.’ (verslag van het onderwijzersgezelschap in het 4^e district van Groningen, *Bijdragen* 1832: 562)

‘De wijze van behandeling [van de vakken van onderwijs] wordt ganschelijk overgelaten aan hem, welke zich namens het Bestuur daarmede belast heeft, met

uitzondering evenwel van de Taal, welke bij mondelijke voordragt zal ontwikkeld worden; zullende iedere les, met het rede- en taalkundig ontleden van eenig op te geven stukje besloten worden.’ (reglement van het onderwijzersgezelschap te Leeuwarden, *Bijdragen* 1844: 152-153)

Uit de verslagen van schoolopzieners en onderwijzersgezelschappen blijkt dat de redekundige ontleding in de loop van de 19^e eeuw een plek veroverde op de Nederlandse scholen. Toch moet de mate waarin dat gebeurde niet overschat worden; op de meeste scholen werd niets aan logische analyse gedaan en was het grammaticaonderwijs ingericht op meer traditionele wijze, waarin de woordsoortenleer en Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* centraal stonden. In een algemeen verslag over het onderwijs in de provincie Groningen schrijft hoofdinspecteur Wijnbeek:

‘De taalkunde werd schier overal in meerdere of mindere mate beoefend door middel van het taalkundig ontleden van volzinnen. Doch slechts weinig onderwijzers wisten dat de redekundige (logische) ontleding tot grondslag van de eersgenoemde moet gelegd worden, vooral bij de jeugd.’ (Reinsma 1966: 122)

Pas in de schoolwet van 1857 werd ‘voldoende kennis der zinsontleding’ opgenomen in de vereisten voor het verkrijgen van een *acte van bekwaamheid* als onderwijzer, waarmee de verdere ontwikkeling en verspreiding van de redekundige ontleding een officieel onderdeel werd van het grammaticaonderwijs in Nederland.

8.5. *Besluit*

In de 18^e eeuw maakte het grammaticaonderwijs geen onderdeel uit van het curriculum van de lagere scholen. Hoewel er in sommige populaire schoolboekjes wel enige aandacht werd besteed aan de spelling, was de grammatica hoofdzakelijk voorbehouden aan leerlingen die na het lager onderwijs nog een

vervolgsschool bezochten. In de tweede helft van de 18^e eeuw verschenen er verschillende grammatica's die op de jeugd waren gericht. Ook dit waren nog geen echte schoolgrammatica's, maar wel vertegenwoordigden ze de openstelling van de grammatica voor een breder (en jonger) publiek, onder meer door vereenvoudiging en pedagogisering van de grammatica. Tegen het einde van de 18^e eeuw verschenen er grammatica's en schoolboeken die wel specifiek voor de lagere scholen waren bedoeld; zij brachten een fundamentele spanning aan het licht tussen de eenvoud van een schoolboek en de inherente complexiteit van de grammatica.

In de eerste helft van de 19^e eeuw werd de grammatica onderdeel van het onderwijscurriculum van de lagere school. In het pedagogisch discours werd gezocht naar de juiste verhouding tussen theoretisch en praktisch grammaticaonderwijs. In hoeverre moesten kinderen over theoretische, metalinguïstische kennis van de taal beschikken? Op welke wijze kon praktische taalvaardigheid het beste geleerd worden? Naast strikte tegenstanders van elke vorm van theoretisch grammaticaonderwijs stonden pedagogen die pleitten voor een juiste verhouding tussen theoretische kennis en praktische vaardigheid, waarbij de theorie in dienst stond van de praktijk.

Ondertussen gaven onderwijzers, pedagogen en schoolopzieners vorm aan een gevarieerde onderwijspraktijk. In die praktijk stond een drietal grammaticaoefeningen centraal: de taalkundige ontleding, het verbeteren van verkeerd geschreven zinnen en het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden. Onderwijsverslagen en de populariteit van speciaal daarvoor gepubliceerde schoolboekjes getuigen van de invoering van deze oefeningen op een groot aantal scholen. Met name de verbetering van verkeerd geschreven zinnen was een oefening die in de eerste helft van de 19^e eeuw op vrijwel alle scholen, waar enige aandacht aan het taalonderwijs werd besteed, door leerlingen gemaakt werd.

Het aantal schoolgrammatica's, en de talloze herdrukken van een niet gering aantal van deze werkjes, is een andere belangrijke indicatie dat het grammaticaonderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw op veel scholen serieus genomen werd. De inhoud van deze werkjes, en de populariteit van de taalkundige ontleding als taal oefening, laten zien dat de traditionele woordsoortengrammatica aan de basis lag van het grammaticaonderwijs. Dat is op zich niet verwonderlijk: ook Weilands *Nederduitsche spraakkunst*, dat als grondslag voor het grammaticaonderwijs werd beschouwd, was in veel opzichten een traditionele woordsoortengrammatica.

Toch was de woordsoortenleer niet de enige grammaticale traditie die het onderwijs in de eerste helft van de 19^e eeuw beïnvloedde. Via het werk van onder meer de populaire pedagoog Nicolaas Anslin kreeg de algemene grammatica, in de vorm van het redekundig ontleden, voet aan de grond in het onderwijs. In de loop van de 19^e eeuw zou het redekundig ontleden uitgroeien tot een volwaardig onderdeel van het grammaticaonderwijs op de lagere scholen; in de eerste helft van de eeuw waren daarvan reeds de eerste tekenen zichtbaar.

9. Spreekonderwijs en spreektaal

Het taal-in-onderwijs-beleid dat uitging van de schrijftaalregeling en de schoolwetten was in de eerste plaats gericht op de geschreven taal. Siegenbeeks orthografie en Weilands grammatica bevatten regels voor de schrijftaal, en lezen, schrijven en grammatica waren de voornaamste vakken van het taalonderwijs. Weiland erkende in de *Nederduitsche Spraakkunst* weliswaar het belang van regelmaat in het spreken, maar achtte normering van de spreektaal niet noodzakelijk. Het spreken, schrijft hij,

‘bepaalt zich slechts tot weinige personen en tot weinige voorbij gaande oogenblikken; waarom de taalfeilen, welke onder het spreken begaan worden, voorbij snellen, terwijl omstandigheden, houding en gebaren de duisterheid verminderen, welke anders ligtelijk zoude kunnen veroorzaakt worden.’
(Weiland 1805a: 5)

Toch werd in zowel het taalkundig als het onderwijskundig discours wel degelijk aandacht besteed aan de spreektaal. In de verlichtingspedagogiek werd aan het spreken, naast het lezen en schrijven, een belangrijke rol toegedicht in de ontwikkeling van het verstand en de verspreiding van kennis. In de standaardtaalideologie, die het denken over taal in toenemende mate bepaalde, werd de spreektaal expliciet gekoppeld aan de verlichting en beschaving van het volk. De dialecten werden als boers en onbeschaafd beschouwd, geschikt voor het leven van alledag in de volksklassen, maar niet voor beschaving, cultuur en wetenschap. Als het volk zich uit armoede en onwetendheid wilde verheffen, dan moest het zich de ‘beschaafde’ taal van de Hollandse sociaaleconomische elite eigen maken – diezelfde taal waarop Siegenbeek en Weiland hun normen voor de schrijftaal baseerden. De stigmatisering van het dialect en de promotie van een gesproken standaard zijn kenmerkend voor de standaardtaalideologie. In het

Nederlandse taalgebied zien we dat onder meer terug in de opvattingen van H.W. van der Ploeg, die in *Het belang der waare volksverlichting* (1800) betoogde dat de verdringing van de dialecten een belangrijke voorwaarde was voor de algemene volksverlichting:

‘Er zou dus een groot stuk der verlichting gewonnen zijn, indien in een land geene zo genoemde, *Platte Taalen* gevonden wierden, die zeer hinderlijk zijn in het onderwijs der jeugd, en dus ook in de algemeene verlichting, welke laatste [verlichting] toch alleen, bij het gros des volks, door het eerste [onderwijs] kan verkregen worden.’ (Van der Ploeg 1800: 35)

Van der Ploeg betoogde dat het onderwijs waarop de volksverlichting gestoeld was, bestond in de mondelinge en schriftelijke overdracht van denkbeelden en ideeën, maar dat deze uitwisseling van gedachten werd belemmerd door de dialecten. Wie slechts een dialect spreekt, kan immers niet verstaan wat er in boeken en gesproken verhandelingen in de algemene landstaal uitgedrukt wordt, en zichzelf ook niet overal verstaanbaar maken. Voor Van der Ploeg was ‘eene algemeene en naar regels geleerde kennis van de Moedertaal des Lands’, zowel in spraak als in schrift, een noodzakelijke voorwaarde ‘om in het huis der verlichting te komen’ (Van der Ploeg 1800: 35-36).

9.1. *Spreekonderwijs*

Een centrale gedachte in de verlichtingspedagogiek was dat taal en denken in een directe relatie tot elkaar stonden en elkaar wederzijds beïnvloedden (cf. § 3.2.). De koppeling tussen taal en denken maakte het hoofddoel van het onderwijs, de verstandsontwikkeling, afhankelijk van goed taalonderwijs. In de voorgaande hoofdstukken hebben we gezien dat vanuit die opvatting het lees-, schrijf- en grammaticaonderwijs grondig werden hervormd. Maar ook de mondelinge taalvaardigheid ontsnapte niet aan de aandacht van de verlichtingspedagogen. In

een betoog *Over spreek- en denkoefeningen in de lagere scholen* schrijft de Groningse pedagoog Brugsma:

‘Spreken en denken van elkander af te zonderen, is zoo weinig bestaanbaar, als het ligchaam van de ziel te willen scheiden, zonder de levendige wezenlijkheid en eenheid weg te nemen. Indien wij daarom nu gewagen van *spreekoefeningen*, welke wij met de kleine en allerkleinste kinderen houden, dan wil dit zeggen: de kinderen tot gepast en regelmatig denken op te leiden, en hen door vlijtige oefening zoo ver te brengen, dat zij zekere vaardigheid bezitten, om dat, wat zij denken en gevoelen, in woorden te brengen en aan anderen mede te deelen.’
(*Bijdragen* 1840: 28-29)

En de Haarlemse schoolopziener en kweekschooldirecteur Prinsen schrijft:

‘Welke ook de bestemming des leerlings zij, en hoe klein of groot in het vervolg de kring zijner werkzaamheden wezen moge, zonder *opmerken*, *nadenken*, en de vaardigheid om hetgene waargenomen en gedacht is *goed uit te spreken*, wordt het naaste doel niet getroffen.’ (Prinsen 1828: 164)

Elders had Brugsma opgemerkt dat kinderen uit met name de lagere sociale klassen, die voor het eerst op school komen, ‘veelal gebrekkig spreken, dat hun voorraad van woorden zeer gering is, en het regte gebruik derzelve zeer veel te wenschen overlaat’ (Brugsma 1835: 103). Het belang dat aan het spreken werd gehecht, maakte de ontwikkeling van spreekvaardigheid een belangrijke doelstelling van het nieuwe onderwijs. Daar kwam nog bij dat kinderen die voor het eerst op school kwamen nog niet konden lezen of schrijven, waardoor het eerste onderwijs noodzakelijk *gesproken* onderwijs was. Totdat leerlingen leerden lezen en schrijven – wat soms wel jaren duurde – was het spreken het enige middel dat de onderwijzer ter beschikking stond om kennis en vaardigheden op

zijn leerlingen over te dragen. Het is dus niet verwonderlijk dat pedagogen stilstonden bij de vorm en inhoud van het spreekonderwijs.

Een van de eersten die het belang van spreken op school benadrukte was de Duitse pedagoog Niemeijer, wiens vertaalde *Grondbeginselen van de opvoeding en het onderwijs* (1799) grote invloed uitoefende op het Nederlandse onderwijsveld. Niemeijer begon het eerste onderwijs aan de jongste leerlingen met een serie spreek- en denkoefeningen die de vorm aannamen van een dialoog of gesprek tussen de onderwijzer en zijn leerlingen. Deze *socratische* leerwijze moest erop gericht zijn het waarnemingsvermogen, het denkvermogen en de spreekvaardigheid van het kind gelijktijdig te ontwikkelen (Teissèdre l'Ange 1799-II: 39-43). Niemeijer adviseert:

‘Men vange in zijn gesprek met zodanige voorwerpen aan, die onmiddellijk op de zinnen van de kinderen werken, en late dan, terwijl men ‘er op wijst, de namen ‘er van opgeven. Dan ga men tot afwezige dingen over, doch echter zulken, die zij reeds gezien hebben of gewaar geworden zijn, en oefene tegelijk hunne verbeeldings-kracht en hunne taal, door hen tevens te laten opzeggen, wat zij zich daar van herinneren.’ (Teissèdre l'Ange 1799-II: 58)

Door aanwijzen, vragen en verklaren moest de onderwijzer zijn leerlingen opmerkzaam maken op de voorwerpen en gebeurtenissen in hun omgeving (*waarnemen*), hen daarvan de oorsprong, eigenschappen en oorzaken doen opmerken (*denken*) en hen deze waarnemingen en denkbeelden in woorden laten uitdrukken (*spreken*). Het is een oefening die we onder meer tegenkomen op de school van de Friese schoolmeester Verwerda te Stavoren. Hij schrijft:

‘[Ik] spreek de kinderen voor, en doe hen allen in de maat naspreken, en benoem de deelen van het menselijk ligchaam, of van de tafel enz. of van andere aanschouwelijke voorwerpen, door gedurig vragen over de hun omringende of in de zinnen vallende voorwerpen; op deze wijze zich naar den kinderlijken

kring van denken schikkende, heeft men veel ruimte, om, volgens den gang der natuur, hun verstandelijk en zedelijk gevoel te ontwikkelen en op te scherpen, en hun geheugen en verbeeldingskracht op te wekken.’ (*Bijdragen* 1817: 604).

Een soortgelijke oefening vond plaats op de stadsarmenschool te Zwolle: ‘In de eerste plaats oefent men hen in het opnoemen en aanwijzen der deelen van hun eigen ligchaam, en daarbij gezamenlijk spreken, b.v.: Dit zijn mijne ooren; wat doet gij met de ooren? *hooren*; met de ooren kan ik *hooren* enz.’ (*Bijdragen* 1834: 1013-1014). Voor gevorderde leerlingen konden deze eerste denk- en spreekoefeningen worden uitgebreid met allerhande schrijf- en taaloefeningen, zoals onder meer door Dolz en Anslin werd voorgestaan (cf. § 7.3.2., 8.2.1).

Brugsma wijst erop dat de ontwikkeling van spreekvaardigheid niet alleen door afzonderlijke spreekoefeningen kon worden bevorderd. Hij adviseerde onderwijzers de socratische methode tot de grondslag van het gehele onderwijs te maken; bij elk vak van onderwijs moest de onderwijzer gedurig met zijn leerlingen spreken en ‘hen door uitlokkende vertellingen en vragen er toe [brengen], om hunne eigene gedachten en gewaarwordingen, zoo als de goede natuur hun die in het verstand of hart legt, vrij en ongedwongen aan hunnen meester mede te deelen.’ (Brugsma 1835: 103). In hoofdstuk 6 hebben we gezien dat het gesprek tussen onderwijzer en leerling ook in het verstandelijke lezen een belangrijke rol speelde. Door vragen te stellen over de lesstof, moeilijke woorden en zaken te verklaren, of leerlingen in eigen woorden de inhoud van de school- en leesboekjes te laten weergeven, zag de onderwijzer erop toe dat leerlingen ook begrepen wat zij gelezen hadden. Anders dan het lezen, schrijven of de grammatica, moet het spreken dan ook niet als een apart vak van onderwijs, maar als een fundamenteel onderdeel van de didactiek van de nieuwe school beschouwd worden.

9.2. *Dialect en spreektaal in het onderwijs*

Niemeijer beschouwde ‘het wel spreken der taal’ als een belangrijk onderdeel van het spreekonderwijs. Hij adviseerde onderwijzers in de spreekoefeningen dan ook opmerkzaam te zijn op ‘ene zuivere uitspraak’ en gebreken in de uitspraak van leerlingen direct te corrigeren (Teissèdre l’Ange 1799-II: 84). Net als in het toonmatig lezen moest de onderwijzer ook in het spreken zelf het toonbeeld zijn van een goede uitspraak. Brugsma (1835: 103-104) merkt daarbij op ‘dat de onderwijzer door zijn voorbeeld geen aanleiding moet geven, om de platte gewestelijke of districts uitspraak bij zijne kinderen te wettigen’. Ook in zijn betoog over spreek- en denkoefeningen spreekt Brugsma zich uit tegen de ‘zoo jammerlijke uitspraak en verdraaijing der woorden’, de ‘vele provincialismen en barbarismen, in de moedertaal ingeslopen’ en ‘den veelal bedorven vorm der taal, zoo als deze in den mond des gemeenen mans gehoord wordt.’ (*Bijdragen* 1840: 33). Verderop schrijft hij

‘dat de graad van beschaving en opvoeding, welke iemand verkregen heeft, afgemeten en beoordeeld wordt naar de *mate van zijne geoefendheid in het gebruik zijner moedertaal*. De grondstelling “hoe meer de mensch de taal in zijne magt heeft, des te hooger is de graad zijner beschaving,” is niet minder waar dan algemeen geldig.’ (*Bijdragen* 1840: 34).

De opvattingen van Brugsma zijn kenmerkend voor de standaardtaalideologie, zoals we die eerder ook bij Van der Ploeg zagen. De mate van geoefendheid in het algemeen Nederlands werd tot maatstaf van beschaving en ontwikkeling verheven, terwijl de dialecten als ‘plat’ of ‘barbaars’ werden gekarakteriseerd. Soortgelijke opvattingen vinden we ook terug bij een andere Groningse pedagoog, R.G. Rijkens, die benadrukt dat men in de uitspraak ‘de zuiver *Nederlandsche* [taal], en geen gewestelijk *dialect*’ dient na te volgen; ‘elk gewest’, gaat hij verder, ‘levert zijne gebreken in de uitspraak der taal, die hunnen invloed

dikwijls gevoelig genoeg laten gelden. Deze gebreken dient de onderwijzer van den beginne af te bestrijden.’ (*Bijdragen* 1837: 284).

Van de stigmatisering van het dialect en de bevordering van een gesproken standaard wordt ook in de onderwijsverslagen met regelmaat melding gemaakt. De Noord-Hollandse schoolopziener Van Goens noteert dat de uitspraak van leerlingen op de school in Schellingwoude ‘slecht, boersch en onaangenaam’ is, omdat zij de *sch* steevast als *sk* uitspreken (verslag van juli 1837, 89/117 NHA). De Zeeuwse schoolopziener Callenfels constateert dat leerlingen op verschillende scholen in zijn district ‘als opregte Zeeuwen’ moeite hebben met de uitspraak van de *h*, en deze uitspreken als *g*. ‘Niemand’, schrijft hij, ‘dan die in *Zeeland* onderwijs gegeven heeft, kan zich een denkbeeld vormen, aan hoe veel moeijelijkheden het onderhevig is, de jeugd aldaar de uitspraak der *h* te leeren.’ (*Bijdragen* 1834: 165). De Limburgse schoolopziener Bollaert merkt op dat veel leerlingen in zijn district ‘de zuivere Nederduitsche spraak, onze eigenlijke moedertaal (...) schrijven noch spreken kunnen’ (*Bijdragen* 1827: 539). De Groningse schoolopziener Adriani schrijft dat in de school te Jipsingehuizen, ‘de beschaving eenigzins lijdt door de gewestelijke uitdrukkingen *dou*, *dy*, inplaats van *gij* en *u*, wanneer de onderwijzer (een boerenzoon uit dezen oord) met zijne schoolieren spreekt’ (verslag van oktober 1821, 889/42 GA). De Friese schoolopziener Nieubuur-Ferf schrijft over de onderwijzer van de school te Rijperkerk dat diens ‘platte Leeuwarder dialect (...) mij in de ooren krast.’ (verslag van oktober 1838, 34-01/50 TRE). De onderwijzer van de Zwolse stadsarmenschool benadrukt het belang van spreekoefeningen voor zijn leerlingen, ‘daar men in het Zwolsche dialect de letter *h* gewoonlijk laat hooren, wanneer zij niet noodig is, en in tegendeel verzwijgt, waar zij vereischt wordt.’ (*Bijdragen* 1834: 1013-1014).

Deze en talloze vergelijkbare opmerkingen laten zien dat de standaardtaalideologie in de eerste helft van de 19^e eeuw ook tot het pedagogisch discours was doorgedrongen, en dat de verspreiding van een beschaafde

spreektaal wel degelijk tot de doelstellingen van het onderwijs werd gerekend. Desondanks treffen we in de schoolwetten geen bepalingen ten aanzien van de spreektaal aan. De enige uitzonderingen waren de Bijzondere Schoolorde van Groningen, waarin onderwijzers werd opgedragen ‘de best gekeurde Hollandsche uitspraak in acht [te] nemen’ (*Bijdragen* 1809-II: 5); en de schoolorde van de openbare school te Hasselt, waarin werd bepaald dat de onderwijzer ‘bij zijn onderwijs geene andere taal of spraak [zal] bezigen dan de zuivere Nederduitsche moedertaal’ (*Bijdragen* 1826: 25). Het ontbreken van verdere wettelijke bepalingen maakte de verspreiding van een gesproken standaard afhankelijk van de inzet van individuele schoolopzieners en onderwijzers. Maar ook daarvan treffen we in de pedagogische literatuur en onderwijsverslagen voldoende voorbeelden aan. Zo schreef de Friese schoolopziener Visser in de *Almanak voor het lager onderwijs en de opvoeding* (1816), die namens de Provinciale Commissie van Onderwijs van Friesland voor alle Friese onderwijzers was opgesteld:

‘Hierin zullen wij het volkomen eens zijn (...) dat de kinders de vriesch boersche taal van zelfs leeren, zonder school te gaan, en ook dat zij, als koopman, handwerksman, schipper of wat van dien aard zij, met de Hollandsche taal zich moeten redden, dan ook moet gij mij toestemmen, dat het onnoodig, ja! schadelijk is, dien [Friese] tongval aanhoudend, onder het geven van onderwijs met hen te spreken.’ (*Almanak* 1816: 62)

Een soortgelijke brief stuurde de Gelderse schoolopziener Van der Feltz aan de onderwijzers van Epe:

‘Van tijd tot tijd bij mijne schoolbezoeken opgemerkt hebbende dat zoo wel door de onderwijzers als door de leerlingen bij het doen van vragen en het geven van antwoorden geen zuiver Nederlands gesproken wordt, maar men zich integendeel veelal bedient van de [streektaal] (...); Zoo heb ik gemeend om dit

gebrek hetwelk alhier plaats vindt te verbeteren en Ulieder aandacht hier op te moeten vestigen met verzoek de kinderen aan Uwe zorge toevertrouwd, bij het belangrijke van eene zuivere uitspraak te bepalen en te willen zorgen dat voor het vervolg de plaatselijke uitspraak vermeden worde teneinde daar door mede te werken tot het invoeren van eene algemeene zuivere uitspraak bij de Ingezeten en dezer Gemeente.’ (geciteerd in Daan 1989: 198)

En ook de Groningse schoolopziener Wester hamerde bij de onderwijzers van zijn district op het belang van een beschaafde uitspraak, en niet zonder succes:

‘Ik had er in de zamengeropen vergaderingen van Schoolmeesters (...) overal sterk aangedrongen, om de oude Gewestelijke uitspraak met de best gekeurde zuiver Nederlandsche te verwisselen; en dit was niet geheel vruchteloos geweest. Daar, waar ik in 1802 nog geene veranderingen vond, hervatte ik telkens mijn pogingen, en binnen weinige jaren was de uitspraak algemeen verbeterd.’ (*Bijdragen* 1811-II: 131-132)

Ook de onderwijsverslagen getuigen ervan dat op talloze scholen pogingen werden ondernomen om de gewestelijke uitspraak uit te bannen en een beschaafde uitspraak te bevorderen. Over het onderwijs te Hornhuizen schrijft schoolopziener Van Eerde:

‘Toen ik de eerste maal in deze school kwam, en de kinderen met Omlander [Gronings] accent hoorde lezen, zeide ik tegen dezelve, dat zij het zoo niet moesten lezen: waarop hij antwoordde, dat dit niet de schuld der kinderen maar de zijne was : dat hij in zijn dorp geboren en onderwezen was, en nooit zelf anders geleerd, of kinderen onderwezen had, maar dat hij het zoude verbeteren: en waarlijk dat gebeurde ook, want na drie vier maanden terug komende, was de Ommelander uitspraak geheel verdwenen en had voor de Hollandsche plaats gemaakt, gelijk deze dan ook nu nog in deze school de heerschende is.’ (Verslag van juli 1809, 888/15 GA)

Wester prijst de onderwijzer van de school in Nieuwe Pekela, die in zijn kakografieën elementen uit de ‘gemeene volkstaal’ ter verbetering opgaf (verslag van juli 1808, 888/15 GA). Te Winschoten schreef de onderwijzer woorden op het bord die verkeerd, dat wil zeggen ‘in de gewone volkstaal’ werden uitgesproken, zodat leerlingen in de juiste uitspraak van die woorden geoefend konden worden (*Bijdragen* 1807-IX: 101). Op de school van Veendam had de onderwijzer een vijftigtal woorden ‘beginnende met de *b* moeten opschrijven, ’t geen in deze streken overal zeer doelmatig is, om de slechte uitspraak dier letter’ (verslag van april 1848, 889/63 GA). Op de Zwolse stadsarmenschool werden de oudere leerlingen in een goede uitspraak geoefend door het opzeggen van gedichtjes uit Van Alphen, waardoor de uitspraak in korte tijd zeer werd verbeterd; dat had weer een gunstige uitoefening op de jongere kinderen, ‘dewijl zij de meest gevorderde gedurig hoorende spreken, langzamerhand beginnen mede te doen’ (*Bijdragen* 1834: 1012).

Er waren ook onderwijzers die meenden dat er in de scholen wel degelijk plaats was voor de dialecten. In sommige regio’s stond de gewestelijke taal van de leerlingen zo ver af van de beschaafde spreektaal, dat het gebruik van die laatste ten koste ging van de verstaanbaarheid. In een artikel in het *Tijdschrift voor onderwijzers* (1842: 2) adviseerde de Friese schoolmeester G.H. Jongsma zijn collega’s om met de jongste kinderen in hun eigen dialect te spreken, zodat het eigenlijke doel van het onderwijs, de ontwikkeling van het verstand, niet verloren ging in een taal die het kind (nog) niet kende. Een andere Friese onderwijzer, J. Schippers, schrijft:

‘Goed effect doet het ook, [de leerlingen] tusschenbeiden maar den provincialen tongval te laten gebruiken, waarom wij het wel eens in het vriesch laten doen. Gelukt dit wel, dan is men ten minste zeker, dat ze het gelezene goed hebben opgenomen en verwerkt. Dan moeten vele woorden, waarin het begrip der zaak

ligt opgesloten, door andere worden vervangen uit eene taal, waarin ze gewoon zijn dagelijks te denken en te spreken, en die dikwijls niet weinig afwijkt van het nederduitsch. Daarom achten we het ook zoo belangrijk, dat de onderwijzers in *Vriesland*, ten platte lande, die taal goed magtig zijn.’ (*Bijdragen* 1846: 348-349)

Geleidelijk kon de onderwijzer ertoe overgaan ‘de gewestelijke, districts- en plaatselijke straat- en keukentaal onverdroten in goed Nederduitsch te vertolken; want deze is de moedertaal, en verstaan moet zij worden, zal het onderwijs *grondig* zijn en niet werkeloos blijven.’ (*Tijdschrift voor onderwijzers* 1842: 2). Ook in deze opvatting werd de verspreiding van de beschaafde spreektaal als onderwijsdoel beschouwd, maar tegelijkertijd werd het dialect, in de overgangsfase waarin het kind deze taal leerde, als didactisch hulpmiddel toegestaan.

Maar tegenover de groep schoolopzieners die in hun onderwijsverslagen melding maakten van pogingen om het gebruik van de beschaafde spreektaal te bevorderen, staat een grote groep schoolopzieners die in hun verslagen in het geheel niet aan de gesproken taal refereerden. Dat is opvallend, gezien de spanning die er bestond tussen het officiële discours, waarin de standaardtaalideologie meer en meer het denken over taal en samenleving bepaalde, en het algemene gebruik van de dialecten in het dagelijks leven van grote delen van de bevolking.³⁴ Een mogelijke verklaring schuilt in het feit dat lang niet alle schoolopzieners gedetailleerde rapporten schreven, en dat sommigen hun aandacht meer op organisatorische en financiële kwesties richtten dan op de specifieke pedagogisch-inhoudelijke inrichting van het (taal)onderwijs (cf. § 4.3.). Een andere mogelijke verklaring is dat de standaardtaalideologie in de eerste helft van de 19^e eeuw nog niet zo algemeen verspreid was als het officiële

³⁴ Een vergelijkbare observatie doet Langer (2011: 180-181) in zijn studie naar schoolinspectierapporten in Schleswig-Holstein: ‘In relation to the sheer size of the corpus, the number of references to linguistic matters is small. (...) This is surprising given the ever present tension between the use of High German in schools and Low German in everyday rural life.’

discours wel doet vermoeden, en dat de promotie van een gesproken standaard daarom voor sommige schoolopzieners geen prioriteit was.

Tot een vergelijkbare conclusie komt Lodge (2014) in een artikel over de verspreiding van de standaardtaalideologie in Frankrijk in de tweede helft van de 18^e eeuw. Lodge constateert dat de Franse glazenmaker Jacques-Louis Ménétra in de dagboeken van zijn reizen door Frankrijk nauwelijks reflecteert op de verschillende dialecten en streektaalen en hun verhouding tot de standaardtaal, in een tijd waarin het officiële taaldiscours in Frankrijk sterk werd beïnvloed door de standaardtaalideologie (Lodge 2014: 204-208). Lodge wijt de afwezigheid van dergelijk metalinguïstisch commentaar aan het feit dat maatschappelijke meertaligheid voor de opkomst van de hegemoniale standaardtaalen eerder de norm was dan de uitzondering. Hij wijst erop dat meertaligheid, taalvariatie en taalcontact voor de meeste mensen vanzelfsprekende verschijnselen waren, waaraan men zich aanpaste met behulp van verschillende accommodatiestrategieën (Lodge 2014: 211-216). In Ménétra's taalopvatting werd meertaligheid niet als noemenswaardig, laat staan als problematisch beschouwd. De standaardtaalideologie, waaruit de problematisering van meertaligheid en dialectgebruik voortkwam, speelde in zijn denken nog geen rol van betekenis (Lodge 2014: 217).

Daan (1989: 193) constateert dat ook in de dagboeken van Jacob van Lennep, die in 1823 met Van Hogendorp te voet door Nederland reisde, nauwelijks op taalvariatie wordt gereflecteerd. Hetzelfde geldt voor de memoires van de Friese onderwijzer Van Albada, die zich als hoogopgeleide Fries en onderwijzer toch bewust moet zijn geweest van de spanning tussen het gebruik van het Fries in het dagelijks leven en de promotie van de beschaafde spreektaal in het onderwijs (Daan 1989: 204). Wat voor Ménétra gold, geldt ook voor Van Lennep en Van Albada en voor de schoolopzieners: zij bewogen zich in een maatschappij waarin variatie in de gesproken taal een gegeven was en lang niet altijd als problematisch werd beschouwd. De schoolopzieners waren weliswaar

vertegenwoordigers van het officiële discours, maar het waren ook mannen uit de onderwijspraktijk, die op dagelijkse basis omgang hadden met onderwijzers, leerlingen, ouders en lokale bestuurders van verschillende sociale achtergronden en uit verschillende regio's, voor wie dialectgebruik en meertaligheid onderdeel uitmaakten van het dagelijkse leven. Het feit dat deze meertaligheid door een deel van hen niet als problematisch werd ervaren, toont aan dat de standaardtaalideologie in de eerste helft van de 19^e eeuw nog niet de hegemoniale taalideologie was die zij in de loop van de 19^e en 20^e eeuw zou worden; van een *standaardtaalcultuur*, gekenmerkt door de algemene acceptatie van de standaardtaal en standaardideologie, was nog geen sprake (Milroy 2001: 535).

9.3. *Spreektaalnormen en spellinguitspraak*

Een probleem waar onderwijzers en schoolopzieners bij hun pogingen de beschaafde spreektaal te bevorderen op stuitten, was dat nergens duidelijk bepaald was wat de beschaafde spreektaal precies was. Volgens Weiland was het 'de Hollandsche tongval' die 'door het beschaafde en geoefende gedeelte van Nederlands inwoneren, in het spreken en schrijven gevolgd wordt' (Weiland 1805a: 4). Maar ook binnen Holland was er sprake van variatie in de spreektaal. Weiland doelde op het Hollands van de beschaafde, sociaaleconomische elite, maar net als elders had iedere stad of streek zijn eigen spraakkenmerken (cf. Daan 1989: 189-190). Noch in Siegenbeeks orthografie, noch in Weilands spraakkunst werden normen voor de spreektaal bepaald. Het ontbrak aan een gezaghebbende uitspraakleer. In 1819 publiceerde de Groningse schoolopziener Adriani een boekje getiteld de *Prosodist of woordenlijst voor de uitspraak*, maar dat bevatte enkel leenwoorden en complexe bijbelse namen en begrippen; voor algemeen taalgebruik was het niet bedoeld. Pas tegen het midden van de 19^e eeuw verschenen de eerste uitspraakgidsen. In 1844 publiceerde de Zeeuwse schrijver J.F. Bosdijk een *Korte uitspraakleer der Nederduitsche taal*, bedoeld voor onderwijzers en kwekelingen. In 1848 publiceerde de eveneens Zeeuwse predikant H.M.C. van

Oosterzee voor het onderwijs een *Beknopte uitspraakleer der Nederlandsche taal*. Maar erg succesvol zijn beide werkjes vermoedelijk niet geweest (cf. Van der Wal & Van Bree 2014: 342-343).

Hoe moesten onderwijzers, die zowel in het spreken als in het lezen geacht werden tot voorbeeld van een goede uitspraak te dienen, weten wat de beschaafde uitspraak was? Voor wie nooit zelf de beschaafde Hollandse uitspraak had geleerd, en deze ook niet regelmatig hoorde spreken, was dat bepaald niet eenvoudig. De Groningse pedagoog Rijkens constateert dat in Groningen zelfs ‘mannen van aanzienlijke kunde en verdienste als Redenaars, nog altijd het Provinciaal dialect, in enkele klanken, laten hooren’ (*Bijdragen* 1837: 239-240). Het ontbreken van heldere normen voor de beschaafde spreektaal leidde op veel plaatsen tot eigenaardigheden in de uitspraak. Bij gebrek aan goede richtlijnen of voorbeelden namen onderwijzers Siegenbeeks fonetisch principe *schrijf zoo als gij spreekt* ter hand en draaiden het om: *spreek zoo als gij schrijft* (cf. Daan 1989: 199-200). De eerste die zich tegen deze praktijk verzette was Bilderdijk in zijn *Nederlandsche spraakleer* (1826):

‘Ik kan niet genoeg waarschuwen tegen de valsche en belachelijke inbeelding, dat men immer door de spelling de juiste uitspraak eener vloeiende taal uit zou kunnen drukken. En dat derhalve niets taal verwoestender, niets verderfelijker voor den mensch kan zijn, dan de taal zelve, die in de uitspraak bestaat en in geene letterteekenen, naar eenige ingevoerde of aangenomen spelling te willen richten. De regel der spelling is één: Spel gelijk gij spreekt, en het was voor eene beneden het beestelijke afgezonken domheid bewaard, dat om te keeren en de spelling tot regel der uitspraak te nemen’ (Bilderdijk 1826: 73-74)

De omdraaiing van het fonetisch principe had tot gevolg dat men in de uitspraak aan elke letter een eigen klank toekende, ook als deze in de oorspronkelijke uitspraak niet gehoord of anders uitgesproken werd. We spreken dan ook wel van *spellinguitspraak*. Kenmerkende voorbeelden zijn:

1. De uitspraak van woorden met *ng* in het midden (e.g. *dingen*, *vangen*), waarbij de lettercombinatie *ng* niet als een enkele klank (/ŋ/), maar als *n* (/n/) en *g* (/x/) afzonderlijk werd uitgesproken.
2. De uitspraak van woorden met *sch* in het midden of einde (e.g. *menschen*, *visschen*), waarbij de *ch* niet stil maar als /x/ werd uitgesproken. Bilderdijk schrijft: 'Men moet even zoo den uitgang *sch* niet aanmerken als meer dan één letter, noch *wenschen* uitbrengen *wen-schen* met den klank die *sch* in *schaap* of *schip* heeft; want het is in deze uitgang een eenvoudige *s*, door de *ch* wat versterkt, terwijl zij in *schaap* en *schip* een geheel veranderde wijziging van de *s* is.' (Bilderdijk 1826: 50).
3. De uitspraak van woorden met het suffix *-lijk* (e.g. *kinderlijk*, *zedelijk*), waarbij de *ij* niet als sjwa maar als /ei/ werd uitgesproken. De Gelderse taalkundige Bomhoff schrijft: 'De *ij* in den uitgang *lijk* begint men sedert een geruimen tijd, tot groot nadeel der uitspraak, zoodanig te doen hooren, alsof het *ei* ware, en men spreekt *vrolijk*, *kwelijk*, uit, alsof ze *vroleik*, *kwaleik*, geschreven werden, terwijl *vrolek*, *kwalek*, welluidender zou zijn.' (Taalkundig magazijn 1835: 244).

Siegenbeek zelf voelde zich geroepen om in te grijpen. Hij publiceerde een *Waarschuwing tegen eenige in zwang gebrachte verbasteringen van de uitspraak onzer moedertaal* (1836), die zowel afzonderlijk als in de *Bijdragen* werd gepubliceerd. Siegenbeek erkende dat de spellinguitspraak een veel voorkomend probleem was in het onderwijs; als schoolopziener in Zuid-Holland kwam hij er zelf regelmatig mee in aanraking:

'Die uitspraak is reeds zoo verre doorgedrongen, dat men, zoo als mij, herhaalde reizen, in de Vergaderingen der Provinciale Commissie van Onderwijs, tot het afnemen van Examens belegd, is voorgekomen, slechts zeer enkele aankomende onderwijzers ontmoet, die met deze verkeerdheid niet, in meerdere of mindere mate, besmet zijn. Ja zelfs heb ik daarvan niet zelden op den

predikstoel, vooral bij jeugdige Leeraars, duidelijke sporen meenen op te merken.’ (Siegenbeek 1836: 3-4)

Volgens Beets (1858: 22) had Siegenbeeks waarschuwing maar weinig effect; ‘zelfs het gezag van Siegenbeek’, schrijft hij, ‘is te kort geschoten, om deze uiterste gevolgtrekking van een verkeerd beginsel uit te roeien.’ Ook De Vooys (1931: 32) merkt op dat ‘dit misbruik in de leestaal nog lang na Siegenbeeks dood heeft voortgewoekerd.’ Maar ondanks dat de spellinguitspraak een wijd verbreid fenomeen was, komen we er in de onderwijsverslagen weinig tot niets over tegen. Alleen de Amsterdamse schoolopziener Beeloo schrijft:

‘Alleen meende ik aanmerking te moeten maken op de uitspraak der Nederlandsche taal, welke de onderwijzer te letterlijk opvatte en ook spreken liet. In een nader onderhoud trachtte ik hem mijne gronden voor mijne meening duidelijk te maken, doch de reeds eenigzins bejaarde man scheen te gelooven, dat, zonder eene letterlijke uitspraak, ook het schrijven der taal moeilijk zou vallen.’ (verslag van april 1850, 89/123 NHA)

In de opvattingen van de onderwijzer schuilt nog een mogelijke verklaring voor de spellinguitspraak: het idee dat een letterlijke uitspraak het schrijven zou bevorderen. Het is niet ondenkbaar dat onderwijzers, bijvoorbeeld in het dicteren, vrij letterlijk voordroegen om kinderen op de juiste spelling van woorden te wijzen (cf. De Bree 1961: 33). Tot een betere spelling heeft dat misschien geleid; tot een betere uitspraak in elk geval niet.

9.4. *Besluit*

Hoewel de schrijftaalregeling in hoofdzaak betrekking had op de geschreven taal, werd zowel in het pedagogische als in het metalinguïstische discours wel degelijk waarde gehecht aan de gesproken taal. Dat was het gevolg van enerzijds de opkomende standaardtaalideologie, waarin de verspreiding van een beschaafde

spreektaal een belangrijke rol in de verlichting van het volk werd toegedicht, en anderzijds de verlichtingspedagogiek, waarin goed spreekonderwijs als een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van het verstand werd beschouwd. Omdat het eerste onderwijs met de jongste leerlingen noodzakelijk gesproken onderwijs was, legden pedagogen de nadruk op het gesprek tussen onderwijzer en leerling, waarbij de onderwijzer zowel in de verklaring van nieuwe woorden en begrippen, als in de verbetering van de uitspraak, de ontwikkeling van spreekvaardigheid bij de leerling moest bevorderen.

Tot de verbetering van de spreekvaardigheid werden ook de onderdrukking van het dialectgebruik en de bevordering van de beschaafde spreektaal gerekend. Hoewel de onderwijswetten ten aanzien van de spreektaal geen nadere bepalingen boden, getuigen de onderwijsverslagen ervan dat verschillende onderwijzers en schoolopzieners pogingen ondernamen om de dialecten uit te bannen en de spreektaal te beschaven. Tegelijkertijd is de constatering dat veel andere schoolopzieners in het geheel geen aandacht schonken aan de spreektaal een indicatie van het feit dat de standaardtaalideologie in de eerste helft van de 19^e eeuw nog niet tot de gehele samenleving was doorgedrongen. De verspreiding van de beschaafde spreektaal werd bovendien gehinderd door de afwezigheid van algemeen erkende normen voor de spreektaal. Dat leidde tot spellinguitspraak, waarbij onderwijzers de spelling als uitgangspunt namen voor de klank van woorden.

DEEL IV – TAALNORMEN IN HET ONDERWIJS

10. Taalnormen in schoolboeken: spelling

Een vraag die in dit onderzoek centraal staat is in hoeverre de door Siegenbeek en Weiland gecodificeerde taalnormen in de schoolgrammatica's en overige school- en leesboekjes werden nagevolgd. In paragraaf 5.3. hebben we al gezien dat veel van de nieuwe schoolboekjes die in de eerste helft van de 19^e eeuw werden gepubliceerd zich expliciet aan de spelling van Siegenbeek conformeerden. We hebben echter ook gezien dat de toevoeging van ondertitels als 'gevolgd naar de spelling van Siegenbeek' niet altijd betekende dat de betreffende spelling ook daadwerkelijk gevolgd werd. Bovendien vinden we lang niet in alle populaire boekjes dergelijke verwijzingen. Om dus te bepalen in hoeverre de school- en leesboekjes van de 19^e eeuw de spelling van Siegenbeek navoldden, is een meer systematische analyse nodig.

Om een indruk te krijgen van het aanbod van spellingsnormen in het onderwijs analyseer ik in dit hoofdstuk het taalgebruik in schoolboekjes aan de hand van een zevental orthografische variabelen. Ik heb voor zowel het tijdvak vóór de spelling van Siegenbeek (1750-1804) als het tijdvak daarna (1805-1850) een selectie gemaakt van de populairste grammaticale en andersoortige school- en leesboeken, die representatief zijn voor het onderwijs in beide tijdvakken. Het zijn boekjes waarvan herhaaldelijke herdrukken, vermeldingen op boekenlijsten of besprekingen in de pedagogische literatuur het gebruik op scholen of de relevantie in het pedagogisch discours bevestigen. De geselecteerde boekjes zijn in hoofdstukken 5 en 8 inhoudelijk aan bod gekomen. Uitgangspunt in dit hoofdstuk zijn de spellingnormen zoals die door Siegenbeek in zijn *Verhandeling over de Nederduitsche spelling* (1804) zijn vastgelegd. Voor het tijdvak 1750-1804 staat de vraag centraal in welke mate de door Siegenbeek gecodificeerde varianten reeds in gebruik waren, en welke alternatieven daar tegenover stonden. Voor het tijdvak 1805-1850 staat de vraag centraal in hoeverre de Siegenbeekse varianten werden nagevolgd, dan wel op welke wijze daar van afgeweken werd.

10.1. Orthografische variabelen

De keuze voor de orthografische variabelen is ingegeven door spellingsdiscussies in het 18^e-eeuws normatief discours (cf. Van de Bilt 2009: 173-178, Vosters, Rutten & Van der Wal 2010) en door de ‘geschilpunten’ door Siegenbeek zelf aangedragen in het tweede deel van zijn *Verhandeling*. Het gaat om:

1. De spelling van de lange *a* in gesloten lettergrepen met <aa> of <ae>;
2. De spelling van de Wgm. **i* met <y> of <ij>;
3. De spelling van lange vocalen in open lettergrepen;
4. De spelling van de tweede en derde persoon enkelvoud, en de tweede persoon meervoud, in de tegenwoordige tijd van werkwoorden met een *d*-stam met <d>, <t> of <dt>;
5. De verdubbeling van <ch> in woorden als *lachen*, *lichaam*, etc.;
6. De klinkerspelling in woorden als *gooien*, *zaaien*, etc.;
7. De medeklinkerspelling in woorden als *mensch*, *tusschen*, etc.

De laatste drie variabelen zijn minder dan de andere inzet geweest van spellingsdiscussies; wel worden ze in de historiografie van de Nederlandse taalkunde als kenmerkend voor de Siegenbeekse spelling aangemerkt (Bakker 1977: 145, Van der Sijs & Willemyns 2009: 304, Van der Wal & Van Bree 2014: 289).

10.1.1. De spelling van lange *a* in gesloten lettergreep

De eerste variabele betreft de spelling van de lange *a* in gesloten lettergrepen met <aa> of <ae>, e.g. *maan* of *maen*, *zaak* of *zaek*, etc. Over de spelling van de lange *a* werd in het normatief discours van de 17^e en 18^e eeuw flink gediscussieerd (cf. Van de Bilt 2009: 174-175). Daarbij ging het niet alleen om het schriftbeeld, maar ook om een vermeend verschil in de uitspraak. Voorstanders van de spelling met <aa> meenden dat alleen <aa> de lange heldere *a*-klank (/a:/) kon weergeven, en dat woorden die met <ae> werden geschreven ook anders uitgesproken

dienden te worden, met een klank tussen *a* en *e* in, vergelijkbaar met de Griekse *èta* of de Franse *ai*; een klank die werd geassocieerd met het Noord-Hollandse dialect, maar niet met de beschaafde spreektaal (Van de Bilt 2009: 175). Om die reden verlengde men <a> met <a>. Wel maakten sommige voorstanders van de spelling met <aa> een uitzondering voor een groep woorden waarin de specifieke, eigen klank van <ae> volgens hen juist wel thuishoorde, als *paerd*, *staert*, *rechtrvaerdig*, *waereld*, e.a. (e.g. Séwel 1708: 7).³⁵ Voorstanders van de spelling met <ae> meenden juist dat de specifieke klank van <ae> de beschaafde uitspraak vertegenwoordigde, en dat de lange, heldere /a:/, waarvoor men ‘den mont te wyt opspert’ en die ‘om haere volheit te zwaer en onaengenaem klinkt’, tot het platte taalgebruik behoorde (Moonen 1706: 22). De keuze voor <aa> of <ae>, kortom, hing nauw samen met opvattingen over wat de beschaafde uitspraak van het Nederlands was.

Ondanks het feit dat de 18^e eeuw nog enkele invloedrijke voorstanders van de spelling met <ae> kende, kozen steeds meer auteurs voor de spelling met <aa> (Van de Bilt 2009: 193, Vosters, Rutten & Van der Wal 2010).³⁶ Siegenbeek kiest, mede om die reden, onomwonden voor <aa>. Hij merkt op dat ‘het schier eenparige gevoelen en gebruik der hedendaagsche taalkenneren voor de schrijfwijze van *aa* pleit’, en dat die schrijfwijze bovendien aansluit bij de ‘doorgaande regelmaat der vocaalverlenging’, zoals die ook in de spelling van *ee*, *oo*, en *uu* gevonden wordt.’ (Siegenbeek 1804: 85). Het argument voor de spelling van <ae> op basis van de uitspraak tussen *a* en *e* in verwerpt hij, ‘daar onzen taal geen dergelijken tweeklank kent’ (Siegenbeek 1804: 89).

³⁵ Veelal woorden met een langgerekte vocaal voor *r* + dentaal (Hellinga 1938: 312).

³⁶ Behalve in de zuidelijke Nederlanden, waar het gebruik van <ae> in toenemende mate beschouwd werd als kenmerk van een eigen, zuidelijke taalcultuur (Rutten 2011: 186).

10.1.2. *De spelling van Wgm. *ī*

De tweede variabele betreft de spelling van de Westgermaanse *ī met <y> of <ij>, e.g. *rijk* of *ryk*, *tijd* of *tyd*, etc. Ook ten aanzien van deze variabele werd in het normatief discours van de 18^e eeuw over de vermeende klankwaarde gediscussieerd. In het Middelnederlands werd de Wgm. *ī, gespeld als <ij> of <y>, uitgesproken als monoftong /i/. Door diftongering was deze /i/ in grote delen van Holland, Brabant en Utrecht in klank steeds meer gaan lijken op /ei/, waardoor men in die gebieden geen verschil in klank meer kende tussen woorden die met <ij> of <y>, en woorden die met <ei> gespeld werden. Ook hier leidden regionale uitspraakverschillen tot discussie over de beschaafde uitspraak. Verwer (1707) meende dat de verwaarlozing van het klankverschil tussen <ij>/<y> en <ei> een kenmerk was van het taalgebruik van de lagere sociale klassen in Holland, en dat de oorspronkelijke uitspraak als monoftong /i/ tot de beschaafde spreektaal behoorde (Van de Bilt 2009: 177). Siegenbeek erkende dat de uitspraak van <ij> als /i/, zoals die in het begin van de 19^e eeuw nog gehoord werd in onder meer Friesland, Zeeland en Gelderland, de oorspronkelijke was, en dat deze in Holland ‘voor eenen anderen, eenigzins zwemende naar den klank der *ei* verwisseld geworden [is]’, maar merkte daarbij ook op dat de gediftongeerde uitspraak vanwege de rol van Holland als ‘zetel der beschaafdheid en wetenschappen’, tot de ‘algemeene en heerschende’ uitspraak gerekend moest worden (Siegenbeek 1804: 66).

Los van de klankwaarde werd de discussie over de orthografische representatie van Wgm. *ī op andere gronden gevoerd (cf. Krogull 2018). Voorstanders van de spelling met <y> meenden dat de *j* als medeklinker geen onderdeel kon uitmaken van de klinker /i/ of tweeklank /ei/. Tegenstanders van <y> meenden juist dat de *j* van oorsprong geen Nederlandse letter was, en dus in Nederlandse woorden niet gebruikt diende te worden (e.g. Huydecoper 1730: 644). Er was ook nog een derde variant, waarbij men <y> in open lettergrepen en <ij> in gesloten lettergrepen (of daarvan afgeleide woorden) spelde, bijv. *yzer*,

vyand, *rijkdom*, *bijl*, maar ook *zijne* vanwege *zijn*, *schrijven* vanwege *schrijf*, etc. Dit systeem werd onder meer nagevolgd door de vertalers van de Statenbijbel, en in de 18^e eeuw door Van Lelyveld (1782) en Kluit (1763) – hoewel Kluit in latere publicaties consequent <ij> voorschreef.

Hoewel in de 18^e eeuw nog een flink aantal auteurs voor de spelling met <y> koos, kreeg tegen het einde van de eeuw <ij> in het normatief discours de overhand (Vosters, Rutten & Van der Wal 2010). Siegenbeek constateert dan ook dat ‘de meeste hedendaagsche Taalkenners en netste schrijvers eenpariglijk van oordeel zijn, dat men de [j] in echt Nederduitsche woorden, zonder uitzondering, moet bezigen, en de [y] alleen in uitheemsche woorden hare plaats doen behouden’ (Siegenbeek 1804: 64). In lijn met eerdere voorstanders van de spelling met <ij> beschouwt Siegenbeek de *ij* als een oorspronkelijke dubbele *ii*, waarvan de tweede *i* vanwege mogelijke verwarring met de *u* ‘met een langen staart’, dus als *j*, geschreven werd; de *y* beschouwt hij daarentegen als een van oorsprong Griekse letter, die via het Frans wel in het Nederlandse taalgebruik terecht is gekomen, maar daarin eigenlijk niet thuishoort (Siegenbeek 1804: 65, 69).

10.1.3. De spelling van lange vocalen in open lettergrepen

De spelling van lange vocalen in open lettergrepen was een van de meest bediscussieerde kwesties in het normatief discours van de 18^e eeuw. Toch was de vraag in essentie eenvoudig: moest men lange klinkers in open lettergreep met een enkel of een dubbel teken spellen (e.g. *bomen* of *boomen*, *heren* of *heeren*, etc.)? Rutten (2011: 83-123) onderscheidt in hoofdlijnen twee tradities ten aanzien van de lange vocaalspelling. De eerste, gebaseerd op het taalgebruik van Vondel, is *morfologisch* van aard. Daarbij worden lange vocalen in open lettergrepen in principe met een enkel teken gespeld, tenzij de afleiding of gelijkvormigheid met het grondwoord een dubbel teken vordert, i.e. als het grondwoord ook met een dubbele vocaal wordt gespeld. Dat wil zeggen dat men *boomen* spelde vanwege het grondwoord *boom*, *speelen* vanwege *spel*, *eenige* vanwege *een*, maar ook *vader*,

beter, etc., waar geen afleiding mogelijk was. Dit Vondeliaanse systeem werd in de 18^e eeuw onder meer gevolgd door Moonen (1706), Séwel (1708) en Huydecoper (1730).

De tweede traditie, gebaseerd op het taalgebruik van zuidelijke auteurs en de Statenbijbel, is *fonologisch* van aard. Ook hier worden lange vocalen in open lettergrepen in principe met een enkel teken gespeld (e.g. *lezen*, *komen*), behalve ter onderscheiding van de zogenaamde *scherplange e's* en *o's*, die met een dubbele vocaal gespeld werden (e.g. *leeren*, *loopen*). Aan de basis van het onderscheid tussen *zachtlange* en *scherplange e's* en *o's* lag een klankverschil, dat evenwel in de 18^e eeuw niet meer overal gehoord werd. Ten Kate (1723) merkt op dat het onderscheid bij 'de genen die tussen Noord-Holland en den Rijn wonen' niet meer bestaat. En als de Rotterdammer Verwer de Amsterdammer Séwel verwijt dat hij geen onderscheid maakt tussen de verschillende lange *e's* en *o's*, reageert Séwel dat hij het onderscheid helemaal niet kent (Rutten 2011: 99). Vermoedelijk waren de verschillende lange *e's* en *o's* in delen van Holland al vanaf de 16^e eeuw samengevallen, en hoorde men daar geen klankverschil meer (Rutten 2011: 87-89). Het onderscheid tussen *zachtlange* en *scherplange e's* en *o's* is in oorsprong etymologisch: de *scherplange e* is ontstaan uit monoftongering van de Westgermaanse tweeklank **ai*; de *zachtlange e* uit rekking van de korte *e* en *i* in open lettergreep (Rutten 2011: 84-85); op gelijke wijze vindt de *scherplange o* zijn oorsprong in de monoftongering van de Westgermaanse tweeklank **au*; en de *zachtlange o* in rekking van de korte vocalen *o* en *u* in open lettergreep (Rutten 2011: 110). Het orthografisch onderscheid tussen de verschillende lange *e's* en *o's* werd in de 18^e eeuw onder meer gevolgd door Verwer (1707), Ten Kate (1723) en Kluit (1763). Het onderscheid tussen *zachtlange* en *scherplange* vocalen bestond niet voor *a* en *u*; voorstanders van het fonologische systeem schreven in open lettergreep altijd een enkele <a> en <u>.

Rutten & Van der Wal (2014: 35) onderscheiden naast het morfologische systeem van Vondel en het fonologische systeem van de Statenbijbel nog een

derde systeem voor de lange vocaalspelling, waarbij men consequent een enkele of consequent een dubbele vocaal spelde, onafhankelijk van afleiding of etymologie. Dit zogenaamde *syllabische* systeem werd in de 18^e eeuw nagevolgd door Nyloë (1707), die consequent een enkele vocaal spelde op grond van het argument dat een enkele klinker in open lettergreep nooit een korte klank kon hebben en verdubbeling dus niet noodzakelijk was (Nyloë 1707: 44-48). Een consequent dubbele vocaalspelling werd in de 17^e eeuw door P.C. Hooft voorgestaan, maar had in de 18^e eeuw geen navolgers.

Siegenbeek volgt in de *Verhandeling* (1804) het fonologische systeem, waarbij men in principe een enkele vocaal in open lettergrepen spelde (dus altijd enkel <a> of <u>), tenzij de etymologie of een scherplang geluid een dubbele <ee> of <oo> vorderde. In weerwil van de Hollandse uitspraak – die Siegenbeek in veel andere kwesties juist tot richtsnoer voor de spelling nam – meent Siegenbeek dat het onderscheid tussen zachtlange en scherplange *e*'s en *o*'s 'niet grillig en ingebeeld, maar wezenlijk en op de gemeenlandsche uitspraak gegrond is', en om die reden in de spelling moet worden weergegeven (Siegenbeek 1804: 130).

10.1.4. De spelling van werkwoorden met een *d*-stam

De volgende variabele betreft de spelling van de tweede en derde persoon enkelvoud, en de tweede persoon meervoud, in de tegenwoordige tijd van werkwoorden met een *d*-stam. In het normatief discours bestond ten aanzien van deze variabele relatief weinig onenigheid; de meeste grammatici kozen in de 18^e eeuw voor de spelling met <dt>, e.g. *hij antwoordt, gij vindt*, etc. (cf. Krogull 2018). Het voornaamste argument was morfologisch van aard: men spelde <dt> omdat <t> de vaste werkwoordsuitgang was voor de tweede en derde persoon enkelvoud en de tweede persoon meervoud van de tegenwoordige tijd; een stam op <d> deed daar geen afbreuk aan (bijv. Moonen 1706: 13). Een ander argument was etymologisch van aard, waarbij men <dt> spelde op grond van de

historische werkwoordsuitgang *-det*, bijv. *hij vindt*, *zij antwoordet*, etc. (bijv. Huydecoper 1730: 288). Voorstanders van de spelling met enkel <d> waren o.a. Van Belle (1748, 1755) en Van der Palm (1769); hun opvattingen worden in paragraaf 10.2.2 besproken. Voorstanders van een strikt fonologische spelling met enkel <t> komen in het normatief discours niet voor. Siegenbeek sluit zich aan bij de etymologische spelling van Huydecoper, Kluit en anderen, die <dt> spelden op grond van de historische werkwoordsuitgang *-det* (Siegenbeek 1804: 156).

10.1.5. Overige *klinker-* en *medeklinkerspellingen*

De spelling van woorden als *kachel*, *gooien* of *mens* was geen groot geschilpunt in het 18^e-eeuwse normatief discours, maar wel worden de Siegenbeekse varianten (*kagchel*, *gooijen*, *mensch*) en dan met name de daarin voorkomende lettercombinaties <gch>, <ije> en <sch> als typisch Siegenbeeks beschouwd. Ten aanzien van de eerste twee variabelen merkt Siegenbeek (1804: 187) op dat het niet eenvoudig te bepalen viel of men nu *boeijen* of *boeien*, *lachchen* of *lagchen* spellen moest, omdat ‘de eene schrijfwijze, zoo wel als de andere, door den voorgang der achtbare schrijveren gewettigd [wordt], zoodat het schrijfgebruik, ter beslissinge van dit stuk, niet wel kan worden ingeroepen.’ In het geval van woorden met <ie>/<ije> komt Siegenbeek op basis van de uitspraak – hier komt het fonetisch principe *schrijf zoo als gij spreekt* van pas – tot de conclusie dat de invoeging van <j> noodzakelijk is om in de uitspraak van /i/ tot /e/ over te gaan, en dus spelt hij *zaaijen*, *vleijen*, etc. (Siegenbeek 1804: 187). In het enkelvoud is deze <j> evenwel overbodig en blijft achterwege: *zaai*, *gooi*, etc. Met betrekking tot de woorden met <ch> merkt Siegenbeek op dat de spelling met een enkele <ch> (e.g. *lachen*, *lichaam*, etc.) niet voldoet, omdat een enkele klinker in open lettergreep doorgaans lang wordt uitgesproken. Om de korte klank van de voorafgaande klinker te behouden is verdubbeling van de medeklinker noodzakelijk. Maar omdat <ch> reeds een dubbele letter is, acht Siegenbeek deze

voor verdubbeling minder geschikt. Om die reden kiest hij voor verdubbeling met <g>: *lagchen*, *ligchaam*, *kagchel*, etc. (Siegenbeek 1804: 188-189)

Het gebruik van <sch> in woorden als *mensch*, *tussen*, etc. gaat terug op het Westgermaanse consonantcluster **skē* (cf. Krogull 2018). Hoewel de oorspronkelijke uitspraak als /sk/ of /sx/ in het midden en aan het einde van woorden in de 18^e eeuw was gereduceerd tot /s/, was het gebruik van <sch> op die posities nog vrij algemeen. Wel werd door sommige grammatici soms <s> gespeld ter onderscheiding van homoniemen, als *bosch* (woud) en *bos* (bundel) of *wasschen* (wassen) en *wassen* (groeien) (bijv. Séwel 1708: 33). Datzelfde homoniemenonderscheid vinden we ook bij Siegenbeek, die tevens een uitzondering maakte voor bijwoorden, die hij met <s> spelde ter onderscheiding van bijvoeglijke naamwoorden (Siegenbeek 1804: 229).

10.2. Eerste tijdvak, 1750-1804

10.2.1. Selectie

Voor het eerste tijdvak heb ik een selectie gemaakt van twintig grammaticale werken en school- en leesboeken, waarbij het voornaamste criterium is geweest dat daadwerkelijk gebruik in het onderwijs door herhaaldelijke herdrukken of vermeldingen in de pedagogische literatuur aannemelijk mag worden geacht. Grammaticale werken als Van Belle (1755), Van der Palm (1769) en Stijl/Van Bolhuis (1776) werden weliswaar niet op grote schaal op de scholen gebruikt, maar waren wel vanuit een pedagogische invalshoek geschreven en richtten zich mede op de jeugd (cf. § 8.1.2.). In hoofdstuk 8 hebben we gezien dat Van Belle in 1748 een grammatica op rijm publiceerde; die valt evenwel net buiten het tijdvak en wijkt bovendien inhoudelijk nauwelijks af van Van Belle (1755). Van Bolhuis staat wel twee keer op de lijst: een keer als bewerker van het werk van Stijl en een keer met eigen werk.

Wat betreft de school- en leesboekjes heb ik een keuze gemaakt uit zowel ‘oude’ als ‘nieuwe’ boekjes (cf. § 5.3.1.). Oude boekjes als de *Trap der jeugd*, de

Spreuken van Salomon en de *Historie van David* zijn herdrukken van werkjes die al in de 17^e eeuw verschenen en die qua vorm en inhoud representatief zijn voor het oude onderwijs. Andere werkjes, zoals de *Proeve van gedichten voor kinderen* van Van Alphen of de *Geschiedenis van Jozef* van Van Oosterwijk Hulshoff, zijn voorbeelden van het nieuwe onderwijs, gebaseerd op pedagogische idealen die immers al vanaf de jaren tachtig van de 18^e eeuw door onder meer de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werden uitgedragen (boekjes van het nut zijn nrs. 12, 13, 14, 15, 17, 19). Met name van de populaire spel- en leesboekjes zijn talloze herdrukken verschenen; hier is zoveel mogelijk gekozen voor drukken die een min of meer evenredige spreiding over het tijdvak mogelijk maken. Noodzakelijk zijn binnen de reikwijdte van dit hoofdstuk een aantal populaire 18^e-eeuwse schoolboekjes buiten beschouwing gelaten. Doelstelling van dit hoofdstuk is dan ook niet om tot een uitputtend overzicht van 18^e-eeuwse schoolboekjes te komen, maar om een representatief beeld van het aanbod van spellingsnormen in het onderwijs te geven. De selectie voor het eerste tijdvak ziet er als volgt uit (de druk is in superscript weergegeven; bij *x* is de druk onbekend):

- | | | | |
|-----|---------------------------|--|-------------------|
| 1. | Anonymus | <i>Nieuwe spiegel der jeugd of Franse tirrany</i> | 1752 ^x |
| 2. | Belle, J. van | <i>Korte schets der Nederduitsche spraakkunst</i> | 1755 ¹ |
| 3. | Niervaart, C.D. van | <i>Opregt onderwijs van de letter-kunst</i> | 1758 ^x |
| 4. | Hakvoord, B. | <i>Opregt onderwijs van de letter-kunst</i> | 1761 ^x |
| 5. | Palm, K. van der | <i>Nederduitsche spraakkunst voor de jeugd</i> | 1769 ¹ |
| 6. | Anonymus | <i>De historie van den koninghyke propheet David</i> | 1770 ^x |
| 7. | Stijl, K./Bolhuis, L. van | <i>Beknopte Aanleiding der Nederduitsche taal</i> | 1776 ¹ |
| 8. | Alphen, H. van | <i>Proeve van kleine gedichten voor kinderen</i> | 1778 ¹ |
| 9. | Cramer, B. | <i>Geldersche trap der jeugd</i> | 1780 ⁴ |
| 10. | Anonymus | <i>Spreuken des alderwysten konings Salomon</i> | 1784 ^x |
| 11. | Gelliers, C. de | <i>Trap der jeugd</i> | 1788 ^x |
| 12. | Nieuwenhuijzen, M. | | |

	<i>Trap der jeugd</i>	1791 ¹
13. Bolhuis, L. van	<i>Beknopte Nederduitsche spraakkunst</i>	1793 ¹
14. Oosterwijk Hulshoff, W. van		
	<i>De geschiedenis van Jozef</i>	1797 ²
15. Varik, G. van	<i>Rudimenta of gronden der Nederduitsche spraake</i>	1799 ¹
16. Wester, H.	<i>Bevatlyk ondernys in de spel- en taalkunde</i>	1799 ²
17. Buis, J.	<i>Natuurkundig schoolboek</i>	1800 ¹
18. Nyland, D.	<i>Nieuw verbeterde trap der jeugd</i>	1800 ^x
19. Anonymus	<i>Levensschetsen van vaderlandsche mannen</i>	1803 ¹
20. Heijningen Bosch, M. van		
	<i>De kleine kindervriend</i>	1804 ¹

Een aantal boeken op deze lijst, waaronder de werkjes van Nieuwenhuijzen, Van Heijningen Bosch en Van Alphen, werden ook na 1804 nog regelmatig herdrukt. Die herdrukken zijn ook in de selectie voor het tweede tijdvak opgenomen (nrs. 8, 12, 14, 16, 17, 19, 20). De vergelijking van drukken van hetzelfde werkje van voor en na de schrijftaalregeling biedt een goede kijk op de naleving van de Siegenbeekse spellingnormen.

10.2.2. Resultaten

De twintig boekjes zijn onderzocht op alle zeven orthografische variabelen. In de grammaticale boekjes is gekeken naar expliciete spellingsregels; in de leesboekjes is gekeken naar het gebruik. Daarbij is voor de variabelen 1 tot en met 3 in ieder boekje gekeken naar de eerste vijftig voorkomende gevallen; voor de minder frequente variabelen 4 tot en met 7 is gekeken naar de eerste twintig voorkomende gevallen, of zoveel er beschikbaar waren.

Voor de analyse van de lange vocalen in open lettergrepen (variabele 3) heb ik gekeken naar de eerste vijftig voorkomende gevallen van *a/aa*, *e/ee*, *o/oo* en *u/uu* in open lettergreep. In het overzicht is genoteerd of het *morfologische* (*m*), *fonologische* (*f*) of het *syllabische* (*s*) systeem gevolgd wordt. Ter herinnering: in het

morfologische systeem wordt een dubbel teken gespeld als de afleiding van het grondwoord dat vereist; in het fonologische systeem worden alleen de *ɛ*'s en *o*'s soms met een dubbel teken gespeld, op basis van klank en/of etymologie; in het syllabische systeem wordt consequent een enkel of een dubbel teken gespeld.

De resultaten van het eerste tijdvak zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 10.1. Spelling in schoolboekjes, 1750-1804

Titel/Variabele		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<i>Spiegel der jeugd</i>	1752	aa	ij / y	-	d	gh	y	s/sch
Van Belle	1755	aa	y	(m)	d	gch	ij	s
Niervaart	1758	ae	ij / y	(f)	t	-	y	sch
Hakvoord	1761	aa	ij / y	(m)	d	gh	y	sch
Van der Palm	1769	ae	y	(f)	d/dt	gch	i	sch
<i>Historie van David</i>	1770	aa	ij / y	(f)	d	gh	-	sch
Stijl/Van Bolhuis	1776	aa	ij	(m/f)	dt	chch/ch	i	sch
Van Alphen	1778	aa	ij	(f)	dt	gch	i	sch
Cramer	1780	aa	ij / y	(m)	d/dt	gch	ij	sch
<i>Spreuken van Salomon</i>	1784	aa	ij / y	(s/f)	d	gch	-	sch
De Gelliers	1788	aa	ij / y	(m)	dt	gch	ij	sch
Nieuwenhuijzen	1791	aa	ij	(m)	dt	ch	i	sch
Van Bolhuis	1793	aa	ij	(s)	dt	-	-	sch
Oosterwijk Hulshoff	1797	aa	ij	(m)	dt	ch	i	sch
Van Varik	1799	aa	ij	(m)	dt	gch	i	sch
Wester	1799	aa	y	(m)	dt	ch	ij/i	sch
Buis	1800	aa	ij	(m)	dt	gch	ij/i	sch
Nyland	1800	aa	y	(s)	d	gch	ij	sch
<i>Levensschetsen</i>	1803	aa	ij	(m)	dt	gch/ch	ij/i	sch
Van Heijningen Bosch	1804	aa	y	(m)	dt	ch	i	sch

Wat betreft de spelling van de lange *a* vertonen de schoolboekjes in de tweede helft van de 18^e eeuw grote eenduidigheid. Alleen Van der Palm (1769), en Niervaart (1758) kiezen nog consequent voor <ae>. Van der Palm (1769-I: 32) merkt in overeenstemming met Moonen op dat de spelling met <aa> tot ‘eene verflaauwing in de uitsprake’ leidt; en dat de toevoeging van <e> noodzakelijk is

‘om den zwaeren en onaengenamen klank der *Aa* te temperen.’ In een aantal boekjes, waaronder Van Belle (1755) en Cramer (1780), wordt nog wel <ae> gespeld voor een aantal woorden ‘die met dubbele AA hunnen vereisten klank zouden missen’ als *paerd*, *kaers*, *naerstig* e.a. (Van Belle 1755: 3). Nyland (1800: 11-12) meent daarentegen dat de <ae> in de Nederlandse spelling geheel niet thuishoort en niet meer dan een ‘gemengd en schraal geluid’ geeft, kenmerkend voor de ‘kwade uitspraak der Noordhollanders.’ Van Bolhuis (1793: 88) meent dat zowel de zuiverheid van klank, de eenparigheid met de andere lange klinkers als het gebruik voor de spelling met <aa> pleiten.

Wat betreft de spelling van Wgm. **i* is er in het eerste tijdvak meer variatie. Met name in de oude leesboekjes van o.a. Niervaart (1758), Hakvoord (1761) en De Gelliers (1788) wordt het systeem van <y> in open lettergreep en <ij> in gesloten lettergreep gevolgd. Het zijn boekjes die oorspronkelijk uit de 17^e eeuw stammen; mogelijk is hier de invloed van de Statenbijbel zichtbaar. Bij Cramer (ca. 1780) doet zich iets eigenaardigs voor. Waar Cramer (1780: 87) expliciet het gebruik van <y> voorschrijft, vinden we in de tekst veelvuldig <ij>. Dat het daarbij overwegend gesloten lettergrepen of afleidingen daarvan betreft (e.g. vormen van *zijn*, *zijne*, of het suffix *-lijke*, *-lijke*) doet vermoeden dat de drukker, in weerwil van Cramers expliciete voorkeur, het bovengenoemde systeem hanteerde. In de praktijk is geen van beide systemen consequent toegepast, waardoor de spelling van Wgm. **i* in het werkje van Cramer een schijnbaar willekeurig karakter krijgt. Van Belle (1755) en Van der Palm (1769-I: 4) kiezen voor <y>, ‘omdat de *j*, als een Medeklinker, niet bekwaem is om de *i* te verlengen’. Wester (1799: 11) kiest eveneens voor <y>, omdat die volgens hem de klank ‘naby de *e*’, die hij tot het ‘achtbaar gebruik’ rekent, het beste weergeeft, terwijl de <ij>, ‘zijnde zo veel als *i*’, volgens hem als de ongediftongeerde /i/ uitgesproken diende te worden. Van Varik (1799: 53) kiest voor <ij> omdat ‘de oprechte Y geen Nederduitsche maar eene vreemde letter is: en daarom ook niet dan in vreemde woorden mag gebruikt worden’; ten aanzien van de klankwaarde

merkt hij op dat ‘deeze letter bijna overal in ons Vaderland, als *ei* wordt uitgesproken.’

Bij de spelling van de lange vocalen in open lettergrepen vallen een aantal zaken op. Slechts twee auteurs kiezen voor een enkelvoudige, syllabische spelling. Nyland (1800: 16) merkt in het voetspoor van Nyloë op dat in open lettergreep ‘eene Vocale zulk een harden geluid geeft als of er twee stonden’ en dat verdubbeling dus niet nodig is. Van Bolhuis (1793) kiest vanuit didactisch oogpunt voor de enkelvoudige spelling. Hij erkent weliswaar dat er een onderscheid bestaat tussen zachtlange en scherplange *e*’s en *o*’s, maar de orthografische representatie daarvan laat hij achterwege ‘alleenlijk om mingeoefenden niet te verwarren, daar ik toch niet verwachten durf, dat men algemeen tot kunde van dat onderscheid in enige woorden komen zal, en daarom de eenparigheid liever zoek te bevorderen’ (Van Bolhuis 1793: 90-91). Van der Palm (1769) en Stijl/Van Bolhuis volgen de dubbele vocaalspelling voor scherplange *e*’s en *o*’s wel. In die laatste is er wat dat betreft sprake van een verschil tussen de originele tekst van Stijl en het commentaar van Van Bolhuis. Waar Stijl een morfologische klinkerspelling voorstaat, worden diens argumenten door Van Bolhuis verworpen ten gunste van een fonologische spelling (1776: 22-45). In zijn latere spraakkunst zou hij daar dus, vanuit didactisch oogpunt, op terugkomen. In sommige oude boekjes wordt in principe ook de fonologische spelling gevolgd, maar niet altijd consequent. Zo vinden we in Niervaart (1758) onder meer scherplang *geheten*, *tonenden* en zachtlang *spreeken*, *personen*. In de *Spreuken van Salomon* (1784) wordt overwegend een enkelvoudige syllabische spelling gevolgd, behalve in enkele woorden met scherplang *e*: *heeren*, *begeeren*, *eenen*, etc. In Wester (1799), Van Varik (1799) en de boekjes van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen (nrs. 12, 13, 14, 15, 17, 19) wordt de morfologische spelling consequent nagevolgd. Minder consequent is Hakvoord (1761), die in principe de morfologische spelling volgt, maar naast *metaalen*, *planeeten*, *nooten* e.a. ook *verklaren*, *dwalen*, *dukatén* e.a. schrijft. In de *Spiegel der jeugd* ontbreekt elke

systematiek. De auteur/drukker spelt soms een enkele en soms een dubbele vocaal in open lettergreep, maar volgt daarbij noch consequent het morfologisch systeem (o.a. *zaken, maken, slaven* e.a. naast *staaten, bewaaren, jaaren*), noch consequent het fonologisch systeem (o.a. zachtlang *gebooren, vrede, steeken* e.a.).

Bij de werkwoordspelling vinden we met name in de eerste helft van het tijdvak nog de nodige variatie. In Niervaart (1758) vinden we als enige de spelling met <t>. Van Belle (1755: 7) kiest voor <d> en acht de toevoeging van <t> overbodig; 'hoe de tweede en derde persoon daar in zo zwak zyn, datze de T tót eene kruk gebruiken moeten, is buiten myn boekje en ook buiten réden.' Ook Nyland (1800: 15-16) meent dat de toevoeging van <t> overbodig is, en beroept zich daarbij op de 'korthed van spellinge' en het feit dat de <d> als slotletter vanzelf de klank van /t/ aanneemt. Datzelfde geldt voor Cramer (1780: 81-82), die vreemd genoeg wel <dt> voorschrijft voor woorden zonder *d*-stam, e.g. *hy bemindt, gy hoordt*, etc. Ook bij Van der Palm (1769-I: 14, 70) doet zich iets eigenaardigs voor: hoewel hij zich om 'aen de uitspraak en tevens aen den aert der woorden te voldoen' uitspreekt voor het gebruik van <dt>, noteert hij in zijn vervoegingsparadigma's alleen <dt> voor de tweede persoon, maar <d> voor de derde persoon (e.g. *hy word*). In Wester (1799) en Van Varik (1799) wordt vrij uitgebreid bij de spelling met <dt> stilgestaan. Beiden volgen de morfologische spelling van Moonen e.a., waarbij de <t> als vaste werkwoordsuitgang van de tweede en derde persoon enkelvoud en de tweede persoon meervoud van de tegenwoordige tijd wordt beschouwd. Van Varik (1799: 61) schrijft: 'De T is altijd een sluitletter, dat is, wordt aan het einde des woords gebruikt, in de woorden van den tweeden en derden persoon des tegenwoordigen tijds, in het enkelvoudige, en van den tweeden persoon daar van in het meervoudige.' Wester (1799: 37-38) kiest voor een kindvriendelijker formulering: 'wanneer men *van anderen* getuigt of verhaalt, dat zy *tegenwoordig* iets doen: dan moeten de werkwoorden noodzaaklyk met *t* in 't einde sluiten.'

In de spelling van woorden met <ch>/<gch> is er – in lijn met Siegenbeeks observatie – geen eenduidigheid. Hoewel de variant met <gch> in de meeste werkjes de voorkeur krijgt vinden we ook varianten met enkel <ch> en zelfs <gh> (e.g. *laghen*). Cramer (1780: 79) vermeldt ook nog de varianten *laggen*, *lacchen* en *lachgen*, maar die komen in de boekjes niet voor. Stijl/Van Bolhuis (1776: 51) merken op dat de medeklinker in het midden van een woord, tot behoud van de korte klank van de voorafgaande klinker, altijd met zichzelf verdubbeld dient te worden, en geven als voorbeeld (het landwerktuig) *echche*; in de lopende tekst komen we evenwel ook een aantal maal *ligchaam* tegen. Hier lijkt, net als bij de lange vocaalspelling, sprake van discrepantie tussen de originele tekst van Stijl en het commentaar van Van Bolhuis.

Ook in de spelling van woorden als *gooien*, *zaaien*, etc. vinden we in het eerste tijdvak geen eenduidigheid. In een aantal oudere werkjes vinden we nog de spelling met <y>: *bloeyen*, *groeyen*, en in het enkelvoud *bloey*, *groey*, etc. Stijl/Van Bolhuis (1776: 48-49) kiezen voor *gooien*, *zaaien* op grond van het enkelvoud *goui*, *zaai*. Weer anderen kiezen op basis van de uitspraak voor toevoeging van <j> in het meervoud: *groeï*, *groeijen*, *zaai*, *zaaijen*, etc. Nyland (1800: 11) meent dat dergelijke woorden de enige zijn waarin de <ij> te pas komt, zijnde ‘twee Letteren, I als een Klinker, om de eerste lettergreep te sluiten, en J als een Médeklinker om de tweede lettergreep te beginnen.’ In sommige werkjes worden spellingen met <i> en <j> door elkaar gebruikt en vinden we *draaien*, *zaaien* naast *strooijen*, *waaijen*, etc.

Ten aanzien van de spelling met <sch> lijkt er in het eerste tijdvak meer consensus te bestaan. In de *Spiegel der jeugd* worden <s> en <sch> zonder enige regelmaat door elkaar gebruikt. Alleen Van Belle (1755) kiest op grond van de uitspraak /s/ voor <s>. Van der Palm (1769-I: 23) kiest daarentegen voor <sch> omdat hij meent dat de spelling met <s> afbreuk zou doen aan ‘den aert der woorden en de rechte uitspraak’, wat doet vermoeden dat <sch> niet overal als /s/ werd uitgesproken (cf. Krogull 2018). Bij Stijl/Van Bolhuis (1776) en Cramer

(ca. 1780) vinden we ook het homoniemenonderscheid tussen woorden als *bosch* en *bos*, *wasschen* en *wassen*, etc.

10.2.3. *Besluit*

De analyse van de spelling in schoolboekjes uit het eerste tijdvak laat zien dat leerlingen voor de schrijftaalregeling in het onderwijs werden geconfronteerd met variabele spellingsnormen. Met uitzondering van de lange-*a* spelling en de spelling met <sch> ontbrak in de schoolboekjes eenduidigheid. In beide gevallen was de variant die later ook door Siegenbeek zou worden gecodificeerd reeds in het eerste tijdvak vrij algemeen geaccepteerd. Wat betreft de spelling van Wgm. **ī* zien we dat de variant waarbij men <y> in open en <ij> in gesloten lettergreep spelde vooral in de oude boekjes voorkomt, en in de loop van het tijdvak verdwijnt; beide andere varianten (consequent <y> of consequent <ij>) blijven tot het einde van het tijdvak in gebruik. Wat betreft de lange vocaalspelling in open lettergreep doet zich iets opvallends voor: waar met name in de eerste helft van het tijdvak nog de nodige variatie voorkomt, ontstaat in de tweede helft een duidelijke voorkeur voor de morfologische spelling. Siegenbeeks keuze voor de fonologische spelling breekt dus met de trend in schoolboekjes. Wat betreft de werkwoordspelling vertoont het begin van het tijdvak nog de nodige variatie, maar lijkt in de tweede helft van het tijdvak een zekere consensus te ontstaan omtrent het gebruik van <dt>; de variant die later ook door Siegenbeek gecodificeerd zou worden. De spelling van woorden met <ch>/<gch> en <ie>/<ije> blijft door het hele tijdvak variabel.

Een kind dat met de *Letter-kunst* of de *Trap der jeugd* leerde spellen en lezen, vervolgens las in de boekjes van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, en eventueel nog wat grammaticaonderwijs volgde uit Wester of Van Bolhuis, kreeg met wisselende spellingsnormen te maken. Het is dan ook geen wonder dat een kind, als het eenmaal zelf iets moest schrijven, niet precies wist welke norm het diende te volgen. Het is deze verwarring van spellingsnormen waartegen de

onderwijshervormers in de tweede helft van de 18^e eeuw in verzet kwamen, en waarin de roep om uniforme taalnormen voor het onderwijs wortelde.

10.3. Tweede tijdvak, 1805-1850

10.3.1. Selectie

De enorme groei van het aanbod van school- en leesboekjes – en van grammaticale werkjes in het bijzonder – in de eerste helft van de 19^e eeuw maakt het mogelijk om voor het tweede tijdvak een bredere selectie te maken van boekjes die met zekerheid op de scholen werden gebruikt. Vandaar ook dat voor het tweede tijdvak is gekozen voor twee afzonderlijke selecties: een met twintig populaire grammaticale werkjes (cf. § 8.3.1.-8.3.2.) en een met achttien populaire leesboekjes (cf. § 5.3.2.-5.3.3.). Een aantal populaire schoolgrammatica's ontbreekt (o.a. Anslin 1814, De Jager 1835); het zijn spraakkunsten waarin aan de spelling geen aandacht wordt besteed; andere werkjes, zoals Siegenbeek (1805), Du Mortier (1805) en Rijkens (1829), zijn juist exclusief op de spelling gericht. De selectie van grammaticale werkjes voor het tweede tijdvak ziet er als volgt uit:

- | | | | |
|-----|--------------------|--|-------------------|
| 1. | Siegenbeek, M. | <i>Kort begrip der verhandeling over de Nederduitsche spelling</i> | 1805 ¹ |
| 2. | Mortier, D. du | <i>Letterkunst voor de jeugd</i> | 1805 ¹ |
| 3. | Wertz, C. | <i>Rudimenta of gronden der Nederduitsche taal</i> | 1805 ¹ |
| 4. | Weiland, P. | <i>Beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i> | 1805 ¹ |
| 5. | Weiland, P. | <i>Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen</i> | 1806 ¹ |
| 6. | Wester, H. | <i>Bevattelijk onderwijs in de spel- en taalkunde</i> | 1810 ⁷ |
| 7. | Siegenbeek, M. | <i>Grammatica of Nederduitsche spraakkunst</i> | 1814 ¹ |
| 8. | Vermeij, A. | <i>Eerste beginselen der Hollandsche spraakkunst</i> | 1818 ⁴ |
| 9. | Anslin, N. | <i>Rudimenta of gronden der Nederduitsche taal</i> | 1819 ¹ |
| 10. | Kremer, H. | <i>Bevattelijk onderwijs in de spel- en taalkunde</i> | 1822 ¹ |
| 11. | Laukens, J. | <i>Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i> | 1824 ² |
| 12. | Kirchdorffer, J.S. | <i>Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen</i> | 1825 ² |

- | | | | |
|-----|-------------------|---|-------------------|
| 13. | Rijkens, R.G. | <i>De leermeester in de spelkunde</i> | 1829 ¹ |
| 14. | Oudemans, A.C. | <i>Eerste beginselen der Nederduitsche taal</i> | 1830 ¹ |
| 15. | Callegoed, N. van | <i>Iets over de Nederduitsche taalkunde</i> | 1836 ⁹ |
| 16. | Wilde, J.C. de | <i>Beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i> | 1836 ² |
| 17. | Prinsen, P.J. | <i>Beginnend onderwijs in de Nederduitsche taal</i> | 1837 ¹ |
| 18. | Kuyper, G. | <i>Beginselen der Nederlandsche spraakleer</i> | 1844 ¹ |
| 19. | Hagoort, A. | <i>Eerste gronden der Nederduitsche taal</i> | 1845 ⁶ |
| 20. | Mulder, G.C. | <i>Nederlandsche spraakkunst voor schoolgebruik</i> | 1852 ⁴ |

En de selectie van leesboekjes:

- | | | | |
|-----|-----------------------------|---|--------------------|
| 1. | Oosterwijk Hulshoff, W. van | | |
| | | <i>De geschiedenis van Jozef</i> | 1806 ⁵ |
| 2. | Nieuwenhuijzen, M. | | |
| | | <i>Leeslesjes bij het kunstmatig lezen</i> | 1807 ⁷ |
| 3. | Anonymus | <i>Levensschetsen van vaderlandsche mannen</i> | 1809 ⁷ |
| 4. | Buis, J. | <i>Natuurkundig schoolboek</i> | 1809 ^x |
| 5. | Heijningen Bosch, M. | | |
| | | <i>De kleine kindervriend</i> | 1809 ^x |
| 6. | Bemmelen, J. van | <i>Nieuw vermakelijk spel- en leesboek</i> | 1810 ¹⁰ |
| 7. | Wester, H. | <i>Schoolboek geschiedenissen van ons vaderland</i> | 1810 ⁶ |
| 8. | Verweij, B. | <i>Kort begrip van de Bijbelsche geschiedenis</i> | 1813 ⁴ |
| 9. | Dobben, J. van | <i>Zedekundig leesboekje</i> | 1816 ¹ |
| 10. | Kremer, H. | <i>Bijbelsche geschiedenissen</i> | 1817 ¹ |
| 11. | Alphen, H. van | <i>Kleine gedichten voor kinderen</i> | 1820 ^x |
| 12. | Anslijn, N. | <i>De brave Hendrik</i> | 1822 ⁷ |
| 13. | Prinsen, P.J. | <i>Gemakkelijk leesboekje voor kinderen</i> | 1824 ¹ |
| 14. | Nieuwenhuijzen, M. | | |
| | | <i>Trap der jeugd</i> | 1827 ¹¹ |
| 15. | Kuijpers, J. | <i>Vader Gerhard onder zijne kinderen</i> | 1833 ¹ |
| 16. | Anonymus | <i>Godsdienstig onderwijs voor jonge kinderen</i> | 1835 ¹³ |
| 17. | Rijkens, R.G. | <i>Kleine Buffon of natuurlijke historie</i> | 1835 ¹ |

18. Nieuwold, J.H. *Het is goed dat er vele mensen zijn* 1836¹⁸

In de grammaticale werkjes heb ik alleen gekeken naar expliciete voorschriften; in de leesboekjes is gekeken naar het gebruik, waarbij dezelfde methode is gevolgd als voor de boekjes van het eerste tijdvak.

10.3.2. Resultaten: grammaticale schoolboeken

In alle twintig grammaticale schoolboekjes is de spelling geanalyseerd aan de hand van de zeven orthografische variabelen. Zoals gezegd is daarbij gekeken naar expliciete voorschriften. Het begrip ‘expliciet voorschrift’ is ruim genomen; het gaat erom dat een variabele afzonderlijk genoemd wordt en er ten aanzien daarvan enig voorschrift gegeven wordt. Dat betekent dat ook woordenlijsten (‘met ... spelt men de volgende woorden:...’) als expliciet voorschrift zijn aangemerkt. Ook de expliciete afkeuring van een variant is als zodanig aangemerkt. Dat geldt bijvoorbeeld een aantal maal voor de spelling van Wgm **z*, waarbij <y> wel afgekeurd, maar <ij> niet expliciet als goede variant genoemd wordt. Waar geen expliciete spelregel gegeven is, is ook niets genoteerd. De resultaten zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 10.2. Spelling in grammaticale schoolboekjes, 1805-1850

Titel/Variabele		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Siegenbeek	1805	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Du Mortier	1805	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Wertz	1805	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Weiland	1805	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Weiland	1806	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Wester	1810	-	ij	(f)	dt	gch	ij	-
Siegenbeek	1814	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	-
Vermeij	1818	-	-	(f)	dt	-	-	-
Anslijn	1819	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Kremer	1822	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Laukens	1824	aa	ij	(f)	dt	-	-	-
Kirchdorffer	1825	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	-
Rijkens	1829	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Oudemans	1830	aa	-	(f)	dt	-	-	sch
Van Callegoed	1836	-	ij	(f)	-	-	-	-
De Wilde	1836	aa	ij	(f)	dt	gch	-	sch
Prinsen	1837	aa	ij	(f)	dt	-	-	-
Kuyper	1844	aa	ij	(f)	dt	-	-	sch
Hagoort	1845	aa	ij	(f)	dt	-	ij	-
Mulder	1852	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch

De tabel is veelzeggend: in alle onderzochte werkjes worden de door Siegenbeek voorgeschreven normen nagevolgd. Voor een deel is dat niet verwonderlijk. Twee werkjes zijn door Siegenbeek zelf geschreven; twee door Weiland. In acht werkjes wordt daarnaast expliciet naar de *Verhandeling over de Nederduitsche spelling* verwezen hetzij in de ondertitel hetzij in het voorwoord. Zo luidt de volledige titel van Du Mortier (1805): *Letterkunst voor de jeugd, of handleiding om de kinderen in*

de scholen te oefenen in de Nederduitsche spelling van den heer Matthys Siegenbeek. Wertz (1805) vermeldt in het voorwoord van zijn *Rudimenta* dat deze is ‘ingerigt volgens de *Verhandeling over de Spelling der Nederduitsche taal*, door den Hoogleraar M. Siegenbeek, op hoog gezag uitgegeven en aangenomen.’ Wester (1810) heeft de heruitgave van zijn *Bevattelijke onderwijs* volgens de ondertitel ‘naar de aangenomene spelling van den Hoogleeraar M. Siegenbeek verbeterd.’ Anslin (1819) volgt ten aanzien van de spelling nagenoeg letterlijk Wertz (1805). Rijkens (1829) volgt Siegenbeek, niet omdat hij het op taalkundige gronden met hem eens is, maar omdat hij het belang van uniformiteit in het taalonderwijs onderschrijft (cf. § 5.3.4.).

Ten aanzien van de lange-*a* spelling vinden we in de meeste werkjes geen uitgebreide spellingsregels. De meesten volstaan met het noemen van *aa* als dubbele of verlengde *a* naast *ee*, *oo* en *uu*. Zo schrijft Rijkens (1829: 4): ‘De verlengde klinkers zijn de volgende: *aa* in d *aa* d, *ee* in l *ee* ren, *oo* in k *oo* pen, *uu* in z *uu* r.’ Een meer regelmatige formulering vinden we bij Wertz (1805: 5): ‘Men verlengde elken klinker altijd met zich zelven en nimmer met eenen anderen; dus: *paard* en niet *paerd*; *meer* en niet *meir*, enz.’ In Siegenbeek (1814: 101) vinden we daarnaast nog verwijzingen naar de analogie met de andere klinkers, en het gebruik van achtbare schrijvers. Datzelfde geldt voor Kirchdorffer (1825: 65), die zijn formuleringen vaak vrijwel letterlijk uit Siegenbeek (1814) overneemt. De werkjes van Siegenbeek zijn overigens de enige waarin het gebruik van <ae> voor woorden als *paerd*, *rechtvaardig*, *waereld*, etc. expliciet wordt afgekeurd (1814: 101).

Ook ten aanzien van de spelling van Wgm. **i* vinden we veelal geen uitgebreide spellingsregels. De meeste auteurs volstaan met erop te wijzen dat de *y* geen Nederlandse letter is en alleen in uitheemse woorden gebruikt dient te worden. Du Mortier (1805: 5) schrijft: ‘De klinkletter *y*, niet tot onze taal behorende, moet men alleen gebruiken in vreemde woorden – en het aan onze

taal eigen klankteeken *ij*, in alle Nederduitsche woorden.’ Ook Wester (1810: 11-12), voorheen nog voorstander van de spelling met <y>, gaat overstag:

‘De *y* wordt nu als eene vreemde letter aangemerkt, die men in zuiver Nederlandsche woorden niet mag gebruiken; maar alleen in uitheemsche (...). In Nederlandsche woorden (...) gebruikt men thans in hare plaats *ij*: aan welke het achtbaar gebruik in de voornaamste plaatsen van ons Vaderland eenen klank gegeven heeft tusschen *ie* en *ei* in’

Wester spreekt van een klank tussen ‘tusschen *ie* en *ei* in’. Over de klankwaarde houden de meeste auteurs zich op de vlakte. Wertz (1805: 11) schrijft dat ‘derzelver ware en eigenlijke uitspraak, bij de Hollanders, is verlopen; hoewel zij in den Vrieschen, Overijsselschen en Zeeuwschen tongval nog zeer merkbaar is.’ Ook Du Mortier (1805: 7-11) constateert dat het klankonderscheid tussen <ij> en <ei> voor velen niet meer hoorbaar is, en geeft om die reden een lange lijst met woorden ‘welke met *ei*, in onderscheiding van met *ij* geschreven moeten worden’.

De lange vocaalspelling is de enige variabele waaraan in alle onderzochte werkjes aandacht wordt besteed. Hoewel alle boekjes in navolging van Siegenbeek de fonologische spelling voorschrijven, zijn er wel verschillen in de formulering en didactische benadering. In de meeste werkjes wordt in de eerste plaats de morfologische spelling expliciet verworpen. Du Mortier (1805: 16-17) schrijft: ‘De spelling met dubbele vokalen (*aa*, *ee*, *oo*, *uu*) in woorden, welke in het enkelvoud met die dubbele klinkletters geschreven worden, moet niet gevolgd worden; maar men moet in die woorden bestendig eene enkele vokaal gebruiken’. Ook Wester, voorheen voorstander van de morfologische spelling, merkt nu op: ‘deze spelling wordt thans verworpen: men vordert nu in deze woorden geene zamenvoeging van klinkers (...) Men wil, namelijk, dat er geene verdubbeling van klinkers in meervoudige woorden nodig is, schoon die verdubbeling in

enkelvoudige vereischt wordt.’ Dat verschillende auteurs zich genoodzaakt voelen de morfologische spelling expliciet af te keuren, versterkt het beeld dat deze spelling in het onderwijs vanaf de late 18^e eeuw de voorkeur genoot, en dat Siegenbeeks keuze voor de fonologische spelling wat dat betreft een zekere trendbreuk vertegenwoordigde. Dat alle auteurs in het tweede tijdvak desondanks het fonologische systeem volgen, en alleen een dubbele vocaalspelling voorschrijven voor scherplange *e*’s en *o*’s, zegt iets over het belang dat gehecht werd aan de strikte navolging van de officiële spelling van Siegenbeek.

Sommige auteurs volgen de terminologie van Siegenbeek, d.w.z. *hardlang* in plaats van *scherplang*; Kuiper (1844) hanteert zijn eigen terminologie en spreekt van *gewoon-scherp e* en *hol-scherpe o* (beide zachtlang) en *scherp-snijdige e* en *vol-scherpe o* (beide scherplang). Rijkens (1829: 10-11) vermijdt elke vorm van terminologie en merkt slechts op dat de *e* en *o* in open lettergrepen soms met een enkel teken en soms met een dubbel teken gespeld worden. Omdat hij geen klankverschil erkent (‘nu wil men, dat men *le-zen* met eene enkele *e*, en *tee-kenen*, waarin de *e* even zoo klinkt als in *le-zen*, met eene dubbele *ee* schrijve’), moeten leerlingen de woorden die met een dubbel teken geschreven moeten worden eenvoudigweg uit het hoofd leren; zelf geeft hij een lijst met enkele veel voorkomende woorden met een scherplange *e* of *o*. Andere auteurs erkennen dat het onderscheid op de uitspraak gebaseerd is, maar merken ook op dat dat onderscheid lang niet meer overal gehoord wordt. Weiland (1806: 10) schrijft: ‘Niet alle Nederlanders ontdekken even duidelijk het verschil der uitspraak in de woorden, welke de zachtlange en scherplange *ee* en *oo* vereischen; en voor de Amstellanderen is hetzelfde genoegzaam onmerkbaar.’ Niet in alle werkjes worden didactische hulpmiddelen gegeven om te bepalen wanneer een woord met een scherplange of zachtlange *e* of *o* geschreven diende te worden; mogelijk gingen die auteurs ervan uit dat men dat wel uit de uitspraak kon afleiden. Anderen, waaronder Weiland (1806) geven uitgebreide regels op, bijvoorbeeld:

‘De scherplange *e* wordt 1. in die woorden gebezigd, welke in eenen anderen tongval *ei* of *ie* hebben, als: *gemeen*, *gemein*, *bleek*, *bliek* enz. 2. In woorden, op *eeuw* uitgaande, als *eeuw*, *spreeuw* enz. 3. In zelfstandige naamwoorden, welke op *eel* eindigen, als: *jumweel*, *toneel* enz. 4. Eindelijk in de meeste dier woorden, welke in het Hoogduitsch *ei* hebben, als: *alleen*, *allein*, *deel*, *Theil* enz.’ (Weiland 1806: 12-13)

Weer anderen verwijzen net als Rijkens eenvoudigweg naar een woordenlijst. Kremer (1822: 10) merkt op dat ‘hij, die de zacht- en scherplange spelling der *e* en *o* naauwkeurig wil weten, zich van een woordenlijst moet bedienen’; Vermeij (1818: 48) verwijst in dat opzicht naar het *Woordenboek voor de Nederduitsche spelling* (1805) van Siegenbeek. Anderen, waaronder Du Mortier (1805), Wertz (1805) en Wester (1810) geven zelf uitgebreide woordenlijsten op, waarin naar eigen zeggen alle woorden met scherplange *e*’s en *o*’s zijn opgenomen (cf. Du Mortier 1805: 17-23).

Ook de werkwoordspelling wordt in nagenoeg alle onderzochte boekjes besproken. In alle gevallen volgt men de morfologische argumentatie, waarbij de <t> als vaste werkwoordsuitgang van de tweede en derde persoon enkelvoud, en de tweede persoon meervoud, van werkwoorden met een *d*-stam wordt beschouwd. De Wilde (1836: 12) schrijft: ‘De *t* is ook de kenmerkende sluitletter van den tweeden persoon, in alle werkwoorden, uitgezonderd het enkelvoud der gebiedende wijs. Ook de derde persoon, in het enkelvoud des tegenwoordigen tijds, heeft de *t* tot kenmerkende sluitletter.’ En bij Kirchdorffer (1825: 67-68) lezen we: ‘*V. Wanneer komt dan de plaatsing van de t achter de d te pas? A.* In den tweeden en derden persoon van den tegenwoordigen en in den tweeden persoon van den onvolmaakt verledenen tijd der werkwoorden, die de *d* tot wortelletter hebben’. Het etymologische argument van Siegenbeek komen we alleen nog in Siegenbeeks eigen *Kort begrip* (1805) tegen. Dat vrijwel alle auteurs het morfologische en niet het etymologische argument volgen, is vermoedelijk het

gevolg van het feit dat de werkwoordspelling in de meeste boekjes niet bij de spelling, maar bij de vervoeging van het werkwoord wordt besproken; daarbij hebben de auteurs Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* en niet Siegenbeeks *Verhandeling* nagevolgd.

De verdubbeling van *ch* tot *gch* komt niet in alle onderzochte werkjes aan bod. Sommige auteurs geven een woordenlijst van woorden die met <gch> gespeld moeten worden (o.a. Du Mortier 1805, Wertz 1805, Rijkens 1829). In andere gevallen wordt een korte regel gegeven, bijvoorbeeld: 'daar het gebruik wil, dat de verdubbeling der *ch* niet door de *ch* (...) maar door de *g* geschiede, behoort men daaraan toe te geven, en *lagchen*, *ligchaam*, *bogchel*, *rogchelen*, enz. te schrijven' (Weiland 1806: 23-24); 'De verdubbeling der *ch*, na een' korten klank, geschiedt door de *g* vóór de *ch*' (Mulder 1852: 122). Alleen bij Kirchdorffer (1825: 69) vinden we een iets uitgebreidere behandeling:

'De woorden *la-chen*, *li-chaam* beantwoorden even weinig aan de gebruikelijke uitspraak met eene korte vokaal, als *li-gen*, *bi-den*, *zi-ten*, aan die van *liggen*, *bidden*, *zitten* zouden beantwoorden. (...) Het zou zeker eigenaardiger en met de gewone regelmaat overeenkomstig zijn, dat men met herhaling der *ch*, *lachchen*, *lichchaam* schreef, dan het gebruik heeft, waarschijnlijk om de dubbelzinnigheid der *ch*, gewild, dat men de *g* tot verdubbeling van den klank vóór dezelve zou plaatsen.'

Dat de spelling met <gch> niet in alle boekjes behandeld wordt, is vermoedelijk het gevolg van de lage frequentie van woorden waarin de verdubbeling van <ch> noodzakelijk is. In de genoemde woordenlijstjes komen slechts twaalf verschillende woorden voor, waaronder woorden als *wigchelaar*, *schagcheren* en *bogchel*.

Ook de spelling van woorden als *gooijen*, *zaaijen*, etc. wordt niet in alle boekjes behandeld; ook hier speelt de relatief lage frequentie een rol. Toch geven de meeste auters een korte spelregel, bijvoorbeeld: 'Er is nog aan te merken, dat

bij de *twee-* en *drieklanken*, die op *i* eindigen en de lettergreep *en* aannemende, alsdan de *j* tusschen beide geplaatst wordt' (Hagoort 1845: 52); 'Wanneer het zakelijke deel van een woord op *i* uitgaat, wordt bij de verlenging op *e*, *en* of *ing*, de *j* als overgangslatter gebruikt' (Mulder 1852: 121). In alle gevallen wordt de spelling met <j> alleen bij verlenging voorgeschreven; in enkelvoud spelt men alleen <i> (e.g. *gooi*, *zaai*, etc.).

De spelling met *sch* wordt van alle variabelen het minst besproken; in acht van de twintig werkjes komt geen expliciete spelregel voor. In de overige werkjes worden uiteenlopende spellingsregels opgegeven. Rijkens (1829: 45) geeft een woordenlijst van woorden met <sch> die leerlingen eenvoudigweg uit het hoofd moeten leren; hetzelfde geldt voor Du Mortier (1805: 36-37). Ook Wertz (1805: 37) geeft een woordenlijst op, maar merkt in navolging van Siegenbeek ook op dat 'omtrent die woorden welke met *s* of *sch* eindigen, de *bijvoegelijke Naamwoorden* met *sch* en de *Bijwoorden* met eene *s* moeten geschreven worden'. Het onderscheid tussen bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden vinden we ook terug bij Kremer (1822) en Kuyper (1844). Bij Siegenbeek (1805), Weiland (1806) en De Wilde (1836) vinden we ten aanzien van <sch> alleen het homoniemenonderscheid vermeld. Oudemans (1830: 3-4) merkt nog op dat verdubbeling van <sch> met <s> plaatsvindt (e.g. *bosch*, *bosschen* en niet *boschschen*).

10.3.3. Resultaten: leesboekjes

De spelling in de achttien leesboekjes uit het tweede tijdvak is geanalyseerd aan de hand van het gebruik. Ter herinnering: voor variabelen 1 tot en met 3 is gekeken naar de eerste vijftig voorkomende gevallen; voor de minder frequente variabelen 4 tot en met 7 naar de eerste twintig gevallen, of zoveel er beschikbaar waren. De resultaten zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 10.3. Spelling in leesboekjes, 1805-1850

Titel/Variabele:		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Oosterwijk Hulshoff	1806	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Nieuwenhuijzen	1807	aa	ij	(f)	dt	-	ij	sch
<i>Levensschetsen</i>	1809	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Buis	1809	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Heijningen Bosch	1809	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Van Bemmelen	1810	aa	ij	(f)	dt	ch	ij	sch
Wester	1810	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Verweij	1813	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Van Dobben	1816	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Kremer	1817	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Van Alphen	1820	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Anslijn	1822	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Prinsen	1824	aa	ij/y	(f)	dt	gch	ij	sch
Nieuwenhuijzen	1827	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Kuijpers	1833	aa	ij	(f)	dt	-	ij	sch
<i>Godsdienstig onderwijs</i>	1835	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Rijkens	1835	aa	ij	(f)	dt	gch	ij	sch
Nieuwold	1836	aa	ij	(f)	dt	-	ij	sch

Ook in de leesboekjes zien we dat de Siegenbeekse spelnormen vrijwel volledig worden nagevolgd. De enige opmerkelijke uitzondering is Prinsen (1824) waarin met regelmaat <y> gespeld wordt voor Wgm. **z*; het werkje is opgedeeld in 48 lessen van één of twee pagina's; in veertien van deze lessen wordt consequent <y> gespeld, in de overige consequent <ij>. Bij Van Bemmelen (1810) staat <ch> genoteerd; dat is evenwel gebaseerd op een enkel voorkomend geval: *lachend*. Woorden met <gch> komen in het algemeen weinig voor en zijn vaak beperkt tot een enkele keer *ligchaam* en/of *lagchen*. Merk op dat alle boekjes die

ook in de selectie van het eerste tijdvak waren opgenomen (nrs. 1, 3, 4, 5, 7, 11 en 14) volledig aan de Siegenbeekse spelnormen voldoen. In al deze herdrukken is de spelling ten aanzien van één of meer variabelen aangepast. Zo is de spelling in Van Heijningen Bosch (1809) en in Wester (1810) op maar liefst vier van de zeven onderzochte variabelen gewijzigd (variabelen 2, 3, 5 en 6). Over het algemeen zijn de boekjes behoorlijk consequent, maar spel- of drukfouten komen in de meeste werkjes wel voor. In Verweij (1813) komen we, bijvoorbeeld, een enkele maal *begraaven* (i.p.v. *begraven*) tegen; in Wester (1810) *onafhankelykheid* (i.p.v. *onafhankelijkheid*); in Buis (1809) vinden we scherplang *lopen* (i.p.v. *loopen*); in Kuijpers (1833) zachtlang *weeten* (i.p.v. *weten*); en zo zijn er nog andere. In geen van de onderzochte werkjes en variabelen overstijgt het aantal van dergelijke fouten meer dan twee per vijftig tokens, waardoor het gerechtvaardigd is te spreken van schrijf- of drukfouten, en niet van structurele inconsequentie van de kant van de auteur.

10.3.4. *Besluit*

De analyse van de spelling in schoolboeken uit het tweede tijdvak laat zien dat de spelling van Siegenbeek al vanaf het begin van het tijdvak vrijwel volledig werd nagevolgd. Enkele kleine uitzonderingen daargelaten worden zowel in de expliciete spellingsregels in de grammaticale schoolboeken, als in het gebruik in de overige school- en leesboekjes, de door Siegenbeek vastgestelde spellingsnormen overal voorgeschreven en toegepast. Alle werkjes die ook in de selectie voor het eerste tijdvak waren opgenomen, en die aanvankelijk op verschillende punten afweken van Siegenbeek, zijn in de heruitgaven van het tweede tijdvak volledig conform de officiële spellingsnormen gewijzigd.

Het enige punt waarop de grammaticale schoolboekjes nogal eens van Siegenbeek afwijken, is de keuze voor formuleringen, argumenten en didactische strategieën. Letterlijke navolging van Siegenbeeks *Verhandeling* komt vrijwel niet voor, alleen al omdat de uitgebreidheid van de *Verhandeling* niet paste binnen het

korte bestek van de meeste schoolboekjes. Bovendien ontbraken in de *Verhandeling* didactische hulpmiddelen en strategieën. Op dat gebied lopen de onderzochte boekjes dan ook uiteen (cf. § 8.3.2.). Sommige werkjes volstaan met het geven van beknopte regels en uitgebreide woordenlijsten (e.g. Du Mortier 1805, Wertz 1805); andere worden gekenmerkt door eenvoudig, kindvriendelijk taalgebruik (e.g. Wester 1810, Kremer 1822, Rijkens 1829); weer andere door vragen en antwoorden (e.g. Laukens 1824, Kirchdorffer 1825) of algehele beknoptheid (e.g. Van Callegoed 1836). Met andere woorden, tegenover normatieve uniformiteit stond didactische pluriformiteit.

10.4. *Besluit*

Een van de doelstellingen van de onderwijshervormers was het verbeteren van de gebruikte schoolboeken, zowel wat de inhoud als de taal betreft. De nieuwe schoolboeken die vanaf de jaren tachtig van de 18^e eeuw door onder meer de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werden gepubliceerd voldeden aan de wens tot inhoudelijke verbetering, maar het ontbrak nog altijd aan consensus over uniforme taalnormen. De analyse van de spelling in schoolboekjes uit het tijdvak 1750-1804, dus voor de spelling van Siegenbeeks officiële orthografie, laat zien dat leerlingen zowel in de oude spel- en leesboekjes, als in de nieuwe leesboekjes en de op de jeugd gerichte grammatica's, met een grote variatie aan spellingsnormen werden geconfronteerd. Hoewel er ten aanzien van bepaalde variabelen een trend naar meer uniformiteit waarneembaar was, bleef het aanbod van spellingsnormen in het onderwijs in hoofdzaak pluriform.

Na de publicatie van Siegenbeeks orthografie kwam daar vrijwel meteen verandering in. De analyse van de spelling in schoolboekjes uit het tweede tijdvak laat zien dat de spellingsnormen van Siegenbeek vrijwel zonder uitzondering vanaf het begin van het tijdvak in het onderwijs werden gevolgd en voorgeschreven. Hoewel er met name in de vorm en didactische benadering van de grammaticale schoolboekjes nog de nodige variatie te vinden was, was er

sprake van normatieve uniformiteit. Wat dat betreft moet de invoering van de nieuwe spellingsnormen in het onderwijs als bijzonder succesvol beoordeeld worden. In paragraaf 5.3.4. is reeds het nodige gezegd over de motieven achter de navolging van de officiële normen. In de eerste plaats waren de auteurs van de populaire schoolgrammatica's en leesboeken veelal zelf onderwijzers en pedagogen die onderdeel uitmaakten van het discursieve veld van de verlichtingspedagogiek, waarin de roep om uniforme taalnormen al vanaf de tweede helft van de 18^e eeuw klonk. Dat gold bijvoorbeeld voor mannen als Wester en Rijkens, die er andere normatieve opvattingen op nahielden, maar die in hun schoolboeken de Siegenbeekse spellingsnormen navolgden, omdat ze van het belang van uniformiteit in het onderwijs overtuigd waren. Een tweede motief schuilt in het commerciële belang van auteurs en uitgevers. In de snel groeiende markt voor schoolboeken speelde de feedback uit het pedagogische veld een belangrijke rol: recensies in de pedagogische literatuur, waarin de taal een belangrijk beoordelingscriterium was, waren van invloed op het verkoopsucces van nieuwe schoolboeken. De navolging van de Siegenbeekse spellingsnormen werd zo een voorwaarde voor succesvolle auteurs en uitgevers.

Een laatste opmerking is hier nog op z'n plaats. De hier onderzochte schoolboekjes maken, met name in het tweede tijdvak, slechts een klein deel uit van het totale aanbod van school- en leesboeken (cf. § 5.3.3.). De selecties bestaan uit de meest populaire en invloedrijke schoolboeken van beide tijdvakken. Deze boekjes danken hun succes voor een deel juist aan het feit dat ze wat betreft inhoud en taal aan de eisen van het nieuwe onderwijs voldeden. Maar dat betekent niet dat boekjes die, bijvoorbeeld vanwege een slechte spelling, weinig succesvol waren, helemaal niet hier en daar op de scholen werden gebruikt. Op basis van de hier onderzochte boekjes concluderen dat de spelling van Siegenbeek in *alle* gebruikte schoolboeken werd nagevolgd, gaat dan ook te ver; dat dat in de belangrijkste en meest gebruikte boekjes het geval was, is evenwel in dit hoofdstuk voldoende aangetoond.

11. Taalnormen in schoolboeken: grammatica

In het vorige hoofdstuk heb ik gekeken naar spellingsnormen in schoolboekjes uit de periode 1750-1850. Daarbij zagen we dat de invloed van Siegenbeeks orthografie groot was: van een situatie van normatieve pluriformiteit vóór de schrijftaalregeling ging men naar een situatie van volledige uniformiteit vrijwel direct daarna. De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat is of de invloed van Weiland's *Nederduitsche spraakkunst* net zo groot was. In hoofdstuk 8 hebben we al gezien dat veel schoolgrammatica's uit de eerste helft van de 19^e eeuw in hoofdlijnen op Weiland gebaseerd waren; het waren traditionele grammatica's waarin het woord centraal stond, en waarin al dan niet expliciet naar de *Nederduitsche spraakkunst* werd verwezen. Maar we hebben ook gezien dat andere schoolgrammatica's, zoals Anslin (1814) en Prinsen (1837), de meer traditionele grammatica combineerden met nieuwe inzichten uit de pedagogiek en de algemene grammatica. Om een beter beeld te krijgen van de mate waarin de taalnormen van Weiland werden nagevolgd, worden in dit hoofdstuk de voorschriften en het gebruik in de populairste schoolgrammatica's en schoolboeken uit de periode 1750-1850 op een meer systematische wijze geanalyseerd.

De opzet van dit hoofdstuk is grotendeels gelijk aan die van het vorige hoofdstuk. Aan de hand van een tweetal grammaticale variabelen analyseer ik het taalgebruik in schoolboeken uit zowel het tijdvak voor de schrijftaalregeling (1750-1804) als het tijdvak daarna (1805-1850). De selecties van onderzochte werkjes zijn bijna gelijk aan die van hoofdstuk 10, met alleen enkele wijzigingen in de selectie van grammaticale schoolboekjes uit het tweede tijdvak (cf. § 11.1.2.) Net als in hoofdstuk 10 kijk ik in de grammaticale boekjes naar expliciete voorschriften; in de overige school- en leesboekjes staat het gebruik centraal. In paragraaf 11.1 staat het gebruik van de *genitief* of *tweede naamval* centraal; in 11.2. het gebruik van de *betrekkelijke voornaamwoorden* of *relativa*.

11.1. De tweede naamval

De eerste grammaticale variabele betreft het gebruik van de *genitief* of *tweede naamval*. De genitief werd in het verleden onder meer gebruikt om bezitsrelaties tussen naamwoorden uit te drukken (bijv. *het spel des kinds, de zwaarden der krijgers*) of om partitieve relaties uit te drukken (e.g. *een gedeelte des lichaams, één der vrouwen*). In het hedendaagse taalgebruik komt de historische genitief alleen nog voor in enkele vaste uitdrukkingen, als *de plaats des onheils* of *de loop der eeuwen*. Over het gebruik van de genitief in de 18^e en 19^e eeuw is al het nodige geschreven, onder meer door Simons & Rutten (2014), Rutten (2016) en Krogull (2018). In deze paragraaf bouw ik voort op het bestaande onderzoek door te kijken naar het gebruik van de genitief in schoolboeken uit de periode 1750-1850.

In het Middelnederlands werd de grammatica gekenmerkt door een naamvalstelsel met vier naamvallen (*nominatief, genitief, datief* en *accusatief*), waarbij de naamvallen werden gevormd door buiging (*flexie*) van de uitgangen van de naamwoorden en adnominale woorden (Van der Wal & Van Bree 2014: 132-136). We spreken in het geval van naamvalsvormen die door buiging zijn ontstaan ook wel van *synthetische* vormen. In de genitiefconstructie *het boek des mans*, bijvoorbeeld, duidt de toevoeging van *s* achter het lidwoord en het naamwoord het gebruik van de genitief aan; bij vrouwelijke of meervoudige zelfstandige naamwoorden verandert het lidwoord *de* in de tweede naamval in *der* (bijv. *het verdriet der vrouw, de vreugde der kinderen*). In de loop van de Middelnederlandse periode raakte het historische naamvalstelsel evenwel in verval, waarbij naast de synthetische naamvalsvormen in toenemende mate perifrastische of *analytische* constructies met een voorzetsel gebruikt werden (Van der Wal & Van Bree 2014: 141-143). In het geval van de genitief waren dat constructies met het voorzetsel *van*, bijv. *het boek van den man, het verdriet van de vrouw*). Ook in de 17^e en 18^e eeuw zette deze ontwikkeling door. Over het algemeen wordt aangenomen dat de synthetische genitief in deze tijd niet of nauwelijks meer in de gesproken taal werd gebruikt. Ook in de geschreven taal

nam het gebruik van synthetische vormen af ten gunste van analytische constructies (cf. Krogull 2018). Simons & Rutten (2014: 63-67) constateren dat de analytische constructie met het voorzetsel *van* in 18^e-eeuwse brieven ca. twee keer zo vaak voorkwam als de synthetische genitief, en die laatste dan nog hoofdzakelijk in vaste uitdrukkingen en briefformules. Alleen in de hogere sociale klassen nam het gebruik van de synthetische genitief in de 18^e eeuw licht toe.

Ondanks het verval van het historische naamvalsysteem bleef de nominale flexie een van de belangrijkste onderwerpen in het normatief discours van de 18^e eeuw. Onder invloed van de grammaticale traditie van het Latijn hielden Nederlandse grammatici vast aan de synthetische naamvalsvormen, waarbij vaak niet vier, maar zelfs zes naamvallen werden onderscheiden (cf. Van der Wal & Van Bree 2014: 191-195). Ook ten aanzien van de tweede naamval lag de nadruk in grammaticale werken uit het begin van de 18^e eeuw nog sterk op de synthetische vormen. In het werk van taalbeschouwers als Van Hoogstraten (1700), Moonen (1706) en Verwer (1707) nam de analytische constructie een ondergeschikte positie in (Rutten 2016: 4, Krogull 2018). Moonen, bijvoorbeeld, schreef het gebruik van de *van*-constructie hoofdzakelijk voor bij mannelijke en onzijdige zelfstandige naamwoorden op *e* of *s*, omdat hij meende dat de toevoeging van de synthetische genitiefuitgang *-s* in dergelijke woorden in strijd was met de welluidendheid (Moonen 1706: 85). In hoofdstuk 3 hebben we gezien dat de grammatica in deze periode werd gekenmerkt door een *elitaire* taalopvatting, waarin de grammatica hoofdzakelijk gericht was op een kleine sociale en culturele elite (cf. § 3.2.). De nadruk op de synthetische genitief in deze periode verklaart mogelijk waarom juist in de hogere sociale klassen het gebruik van synthetische vormen, in weerwil van het algemene taalgebruik, in de 18^e eeuw licht toenam (cf. Rutten 2016: 5). In de tweede helft van de 18^e eeuw veranderde de houding ten opzichte van de grammatica. In grammatica's van onder meer Elzevier (1761), De Haes (1764) en Tollius (1776) werd de analytische constructie met *van* meer nadrukkelijk als alternatief voor de synthetische genitief

gepresenteerd (cf. Krogull 2018). De erkenning van de analytische constructie als gelijkwaardig alternatief voor de synthetische variant is onderdeel van de transitie van elitaire naar *civiele* grammatica, waarin de doelgroep van de grammatica werd verruimd en gepoogd werd de taalnormering meer in overeenstemming te brengen met het algemene taalgebruik (cf. § 3.2.).

In lijn met deze ontwikkeling zou men verwachten dat ook Weiland in zijn *Nederduitsche spraakkunst* de analytische constructie met *van* op zijn minst als gelijkwaardig alternatief voor de synthetische genitief zou voorschrijven. Maar dat is niet het geval. Zowel in de voorbeelden die hij bij de bespreking van de tweede naamval geeft (bijv. *de heer des huizes, de zeden onzer eenen*) als in de paradigma's van de lid- en voornaamwoorden, komen we bijna uitsluitend synthetische vormen tegen. Weiland erkent weliswaar dat men in sommige gevallen het voorzetsel *van* gebruikt, maar de voorbeelden die hij geeft, betreffen gevallen waarin over het algemeen geen adnominale woorden gebruikt worden (e.g. *de keizerin van Rusland, een ring van goud*) (Weiland 1805a: 75-76). Rutten (2016: 9) wijst er op dat de synthetische naamvalsvormen hoofdzakelijk door buiging van de adnominale woorden gevormd worden, waardoor het gebruik van de analytische *van*-constructie in dergelijke gevallen in principe de enige mogelijkheid is.³⁷ Pas bij de bespreking van de voorzetsels, aan het einde van het eerste deel van de *Nederduitsche spraakkunst*, noemt Weiland de analytische constructie als alternatief voor de synthetische naamvalsvormen, als hij opmerkt 'dat de tweede (...) naamval gevormd wordt, of door verbuiging, of door voorzetsels, welke den vierde naamval regeren. Zoo zegt men, bij voorbeeld: *het bevel des konings*, of: *het bevel van den koning* (niet *van des konings*)' (Weiland 1805a: 197). Deze opmerking doet niets af aan het feit dat Weiland in de *Nederduitsche spraakkunst* een duidelijke voorkeur voor de synthetische vormen van de tweede

³⁷ In sommige gevallen is het ook bij afwezigheid van adnominale woorden een synthetische genitief te vormen (bijv. *de kinderen Israëls*), maar het toepassingsbereik van die constructie is beperkt (cf. Krogull 2018).

naamval kenbaar maakt. Daarmee wijkt hij af van de meer gelijkwaardige behandeling van beide varianten die kenmerkend was voor de periode van civiele grammatica, en krijgt zijn grammatica een meer conservatief, elitair karakter (cf. Rutten 2016: 7, 12).

11.1.1. Eerste tijdvak, 1750-1804

In deze paragraaf onderzoek ik in hoeverre de schoolboeken en schoolgrammatica's uit het eerste tijdvak de ontwikkelingen in het normatief discours weerspiegelden. De selectie van boeken is hetzelfde als in hoofdstuk 10 (cf. § 10.2.1.). Allereerst bespreek ik de expliciete voorschriften in de grammaticale werkjes; daarna kijk ik naar het gebruik in de overige school- en leesboekjes. Daarbij heb ik gekeken naar de eerste dertig genitiefconstructies, met uitzondering van die gevallen waarin geen adnominale woorden gebruikt worden, omdat daarin de analytische constructie met *van* en de synthetische genitief niet als gelijkwaardige alternatieven beschouwd kunnen worden (cf. Rutten 2016: 10).

Van Belle (1755) noemt in zijn bespreking van de tweede naamval alleen de synthetische vormen, bijv. *de sterkte eens mans*, *de gunst der koninginne*, etc. Ook in de paradigma's van de lid- en voornaamwoorden komen we bij de tweede naamval alleen de synthetische vormen tegen. Toch is de analytische *van*-constructie niet afwezig; Van Belle onderscheidt als zesde naamval het *voorzettend geval*, waartoe hij alle voorzetselconstructies rekent. Hier vinden we voorbeelden als: *de hoogte van den of van eenen toren*, *de zagtzinnigheid van eene moeder* en *de gehoorzaamheid van het of van een kind* (Van Belle 1755: 26-27). Van Belle merkt op dat hij deze constructies bewust niet tot de tweede naamval rekent, omdat de vormen van de lidwoorden en de voornaamwoorden die volgen op het voorzetsel *van* anders zijn dan die van de eigenlijke synthetische genitief (Van Belle 1755: 27-28). We stuiten hier op een kwestie die we nog wel vaker tegen zullen komen: in het normatief discours van de 18^e en 19^e eeuw lopen vorm en functie van de naamvallen door elkaar. Door sommige auteurs wordt het begrip

genitief/tweede naamval gebruikt om een functie in de zin aan te duiden (nl. de bezitsrelatie tussen naamwoorden, deel van een geheel, etc.); in dat geval worden zowel de synthetische vormen als de analytische constructie met *van* tot genitief/tweede naamval gerekend. Anderen gebruiken deze begrippen om specifiek de synthetische vormen aan te duiden; in dat geval wordt alleen de synthetische variant tot de tweede naamval gerekend en worden de analytische vormen tot die naamval gerekend die volgt op het voorzetsel *van*.³⁸ Het betreft een kwestie van grammaticale vorm die niet direct een specifieke voorkeur voor de ene of de andere variant impliceert. Van Belle noemt in zijn paradigma's steevast zowel de synthetische vorm als tweede naamval en de *van*-constructie als zesde naamval. Van een uitgesproken voorkeur is geen sprake.

Van der Palm (1769) noemt in zijn bespreking van de tweede naamval zowel de synthetische vormen als de analytische constructie met *van*. Ten aanzien van die laatste merkt hij in navolging van Moonen op dat deze met name te pas komt bij mannelijke en onzijdige woorden op *e* of *s/sch*, 'om het wangeluidt, dat de byvoeging van eene *S* in de woorden geeft, voortekomen.' (Van der Palm 1769-II: 10-11). Anders dan Van Belle rekent Van der Palm het gebruik van de analytische constructie met *van* tot de tweede naamval als daarmee de functie van de genitief (bezit, partitief) wordt uitgedrukt. Andere toepassingen van het voorzetsel *van* rekent hij wel tot de zesde naamval. Hij schrijft:

'om deze Naemvallen wel te onderscheiden, moet men acht geven, of de persoon of zaek, die door het woordje *van* geregeert wordt, eenigen eigendom aen den persoon of zaek, die 'er by gestelt is, heeft; zoo ja, dan is het de *Eigenaar* [tweede naamval]; zoo neen, dan behoort het tot den zesden of onbepaelden Naemval. (...) Wanneer ik, by voorbeeldt, zeg; *Ik spreek van het kindt van dien*

³⁸ De verwarring van vorm en functie zagen we ook bij Weiland, die opmerkte dat men de tweede naamval (functie) kon vormen door verbuiging (synthetische vorm) of door het voorzetsel *van* gevolgd door een vierde naamval (analytische vorm) (cf. Weiland 1805a: 197).

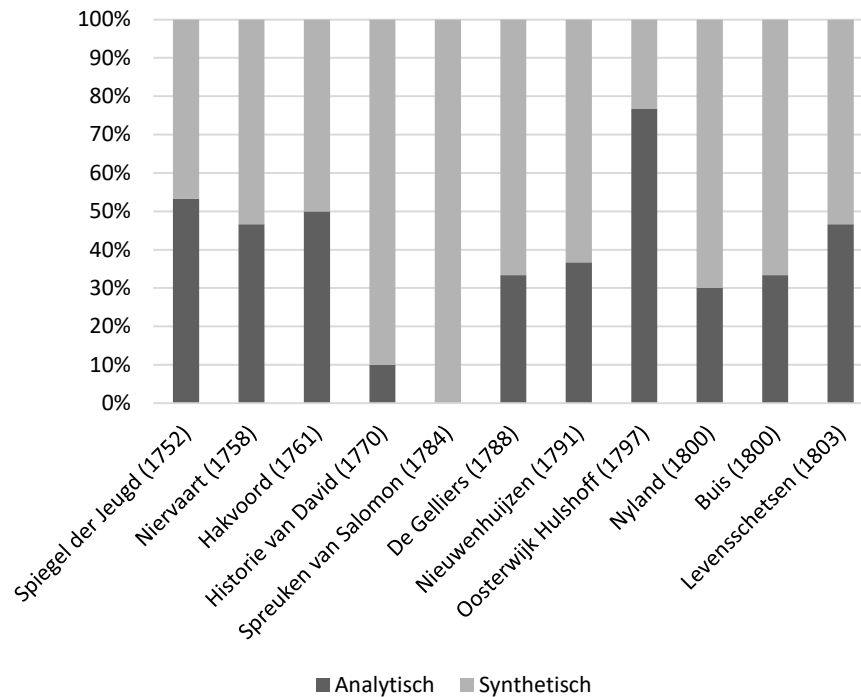
man; zoo blykt dat het eerste *van* de zesde en het tweede *van* de tweede Naemval is.’ (Van der Palm 1769-II: 11)

Van een duidelijke voorkeur voor de synthetische of de analytische variant is bij Van der Palm, net als bij Van Belle, geen sprake. In de paradigma’s van de lidwoorden en voornaamwoorden komen beide vormen voor.

Bij Stijl/Van Bolhuis (1776), Wester (1799) en Van Varik (1799) wordt niet uitgebreid bij de tweede naamval stilgestaan. In alle drie de grammatica’s worden in de paradigma’s van de lidwoorden en voornaamwoorden stevast de synthetische en de analytische vormen voorgeschreven. Ook bij Cramer (1780) worden bij de genitief zowel synthetische als analytische vormen genoemd. Eerder zagen we al dat Cramers korte grammaticahoofdstuk vrijwel letterlijk aan Séwel (1708) ontleend was (cf. § 8.1.1.). Hoewel Séwels grammatica stamt uit de periode van de elitaire grammatica, was het een van de weinige grammatica’s uit de vroege 18^e eeuw waarin de synthetische en analytische vormen als min of meer gelijkwaardige varianten gepresenteerd werden (Krogull 2018). Bij Stijl/Van Bolhuis (1776) en Van Varik (1799) wordt opgemerkt dat de twee vormen van de tweede naamval kenmerkend zijn voor een zeker verschil in stijl. Van Varik (1799: 12) schrijft over het bestaan van de verschillende varianten: ‘de reden daar van is, dat wij in onze taal twee wijzen van spreken hebben, als eene *gemeenzame* en eene *deftige* of verhevene wijze; – het dagelijks gebruik leert ons, als van zelve, de gemeenzame; en het leezen van goed opgestelde boeken leert ons den deftigen stijl.’ Dit stijlverschil, waarbij de synthetische genitief tot de verheven stijl, en de analytische *van*-constructie tot de gemeenzame stijl werd gerekend, komt bij Ten Kate (1723) vandaan (Rutten 2016: 4-5). De formulering van Van Varik bevestigt het beeld dat de synthetische genitief in het algemene taalgebruik niet of nauwelijks (meer) gebruikt werd, en ook Van Bolhuis (1776: 80-81) spreekt in zijn commentaar op Stijl van ‘eenen meer of minder verouderden spreektrant.’

De tot nog toe besproken grammatica's kennen in lijn met de civiele grammatica van de tweede helft van de 18^e eeuw een min of meer gelijkwaardige plaats toe aan de synthetische en analytische varianten van de tweede naamval. De enige die een duidelijke voorkeur vertoont voor de analytische constructie is Van Bolhuis in zijn *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793). In zijn bespreking van de tweede naamval en in de paradigma's van de lidwoorden schrijft Van Bolhuis alleen de analytische vormen voor. Alleen in de paradigma's van de voornaamwoorden komen we daarnaast ook de synthetische vormen tegen. Voor zover de nadruk op de synthetische vormen kenmerkend was voor de elitaire grammatica, en de min of meer gelijke behandeling van beide vormen voor de civiele grammatica, kan Van Bolhuis' voorkeur voor de analytische variant als een voorbeeld van de transitie naar *nationale* grammatica worden beschouwd (Rutten 2016: 3-4). Daarin stond Van Bolhuis overigens wel alleen; we zagen al dat in de latere grammatica's van Wester en Van Varik de synthetische en analytische vormen een gelijkwaardige positie kregen toebedeeld.

In de populaire schoolboekjes uit het eerste tijdvak is gekeken naar het gebruik. In twee boekjes, Van Alphens *Proeve van gedichten voor kinderen* (1778) en Van Heijningen Bosch' *De kleine kindervriend* (1804) komen haast geen synthetische of analytische genitiefconstructies voor; beide zijn niet in de resultaten opgenomen. De resultaten zijn in de volgende grafiek weergegeven:

Grafiek 11.1..1. Genitiefconstructies in schoolboekjes, 1750-1804

Van alle onderzochte boekjes is de *Geschiedenis van Jozef* (1797) van Van Oosterwijk Hulshoff het enige waarin een duidelijke voorkeur voor de analytische constructie blijkt (77%). De *Geschiedenis van Jozef* werd uitgegeven uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en kan, onder meer vanwege het eenvoudige, kindvriendelijke taalgebruik, als kenmerkend voor het nieuwe schoolboek uit de late 18^e eeuw worden beschouwd (cf. § 5.3.2.). Toch kan de analytische constructie niet als typerend voor het nieuwe schoolboek worden beschouwd; in twee andere boekjes van het Nut, Nieuwenhuijzen (1791) en Buis (1800), wordt met respectievelijk 37% en 33% analytische constructies de voorkeur gegeven aan het gebruik van de synthetische genitief; in de *Levensschetsen van vaderlandsche mannen* (1803), eveneens van het Nut, wordt met 47% analytische en 53% synthetische vormen geen duidelijke voorkeur kenbaar gemaakt. Ook in de *Spiegel der jeugd* (1752), Niervaart (1758) en Hakvoord (1761)

wordt met respectievelijk 53%, 47% en 50% analytische constructies van beide varianten min of meer evenveel gebruik gemaakt. In twee andere oude boekjes, *De Gelliers* (1788) en *Nyland* (1800), wordt met respectievelijk 33% en 30% analytische vormen de voorkeur gegeven aan de synthetische genitief. In de *Historie van David* (1770) en de *Spreuken van Salomon* (1784) komen met respectievelijk 10% en 0% (bijna) geen analytische constructies voor. Beide werkjes zijn kenmerkend voor het godsdienstige karakter van de oude schoolboekjes en bestaan grotendeels uit direct aan de Bijbel ontleende spreuken en tekstfragmenten. Het hoge percentage synthetische genitieven sluit wat dat betreft aan bij de bevinding van Simons & Rutten (2014: 65-66) dat de synthetische vormen kenmerkend zijn voor religieuze formules en zinsneden.

Van de in totaal 341 genitiefconstructies in de school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak zijn er 134 (39%) analytisch en 207 (61%) synthetisch. Van een duidelijke ontwikkeling of trend in het tijdvak is geen sprake. Van de elf onderzochte boekjes vertoont er slechts één een duidelijke voorkeur voor de analytische variant (>60% analytische constructies); vier boekjes vertonen geen duidelijke voorkeur (40-60% analytische constructies); zes boekjes vertonen een (sterke) voorkeur voor de synthetische variant (<40% analytische constructies). Voor zover de verschillende voorkeuren representatief zijn voor (respectievelijk) de nationale, civiele en elitaire grammatica, moeten we concluderen dat de civiele grammatica, die in de besproken schoolgrammatica's en in het normatief discours van de tweede helft van de 18^e eeuw overheerste, slechts gedeeltelijk in het taalgebruik in schoolboekjes is doorgedrongen. Daarentegen blijft de invloed van de elitaire grammatica uit de eerste helft van de 18^e eeuw in veel schoolboekjes zichtbaar. De nationale grammatica speelt, net als in het normatief discours, een zeer bescheiden rol. Van eenduidigheid is in de schoolboekjes uit het eerste tijdvak in ieder geval geen sprake; een vergelijking met school- en leesboekjes uit het tweede tijdvak zal moeten uitwijzen of daar onder invloed van Weilands spraakkunst verandering in kwam.

11.1.2. *Tweede tijdvak, 1805-1850*

De selectie van grammaticale schoolboekjes uit het tweede tijdvak is anders dan in hoofdstuk 10. Dat is het gevolg van het feit dat in de selectie voor hoofdstuk 10 enkele werkjes waren opgenomen die uitsluitend op de spelling gericht waren: Siegenbeek (1805), Du Mortier (1805) en Rijkens (1829). Daar tegenover stonden een aantal populaire schoolgrammatica's waarin juist aan de spelling geen aandacht werd besteed en die dus in de selectie voor hoofdstuk 10 niet, maar hier wel zijn opgenomen: Niemeijer (1806), Siegenbeek (1810), Anslin (1814), Puikers (1824) en De Jager (1836). De selectie van grammaticale werkjes voor het tweede tijdvak ziet er als volgt uit:

1.	Wertz, C.	<i>Rudimenta of ronden der Nederduitsche taal</i>	1805 ¹
2.	Weiland, P.	<i>Beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i>	1805 ¹
3.	Niemeijer, I.	<i>Nederduitsche spraakkunst voor kinderen</i>	1806 ¹
4.	Weiland, P.	<i>Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen</i>	1806 ¹
5.	Siegenbeek, M.	<i>Syntaxis, of woordvoeging der Nederduitsche taal</i>	1810 ¹
6.	Wester, H.	<i>Bevattelyk onderwijs in de spel- en taalkunde</i>	1810 ⁷
7.	Anslin, N.	<i>Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden</i>	1814 ¹
8.	Siegenbeek, M.	<i>Grammatica of Nederduitsche spraakkunst</i>	1814 ¹
9.	Anslin, N.	<i>Rudimenta of gronden der Nederduitsche taal</i>	1817 ¹
10.	Vermeij, A.	<i>Eerste beginselen der Hollandsche spraakkunst</i>	1818 ⁴
11.	Kremer, H.	<i>Bevattelyk onderwijs in de spel- en taalkunde</i>	1822 ¹
12.	Laukens, J.	<i>Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i>	1824 ²
13.	Puikers, J.	<i>Eerste onderwijs in de gronden der Nederduitsche taal</i>	1824 ⁵
14.	Kirchdorffer, J.S.	<i>Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen</i>	1825 ²
15.	Oudemans, A.C.	<i>Eerste beginselen der Nederduitsche taal</i>	1830 ¹
16.	Jager, A. de	<i>Korte schets der Nederduitsche spraakkunst</i>	1835 ¹
17.	Callegoed, N. van	<i>Iets over de Nederduitsche taalkunde</i>	1836 ⁹
18.	Wilde, J.C. de	<i>Beginselen der Nederduitsche spraakkunst</i>	1836 ²
19.	Prinsen, P.J.	<i>Beginnend onderwijs in de Nederduitsche taal</i>	1837 ¹
20.	Kuyper, G.	<i>Beginselen der Nederlandsche spraakleer</i>	1844 ¹

- | | | | |
|-----|--------------|---|-------------------|
| 21. | Hagoort, A. | <i>Eerste gronden der Nederduitsche taal</i> | 1845 ⁶ |
| 22. | Mulder, G.C. | <i>Nederlandsche spraakkunst voor schoolgebruik</i> | 1852 ⁴ |

Weiland volgt in zijn beide schoolgrammatica's (1805b, 1806) in hoofdlijnen de oorspronkelijke *Nederduitsche spraakkunst*, wat wil zeggen dat de nadruk ligt op het gebruik van synthetische vormen. In de bespreking van de tweede naamval en in de paradigma's van de lid- en voornaamwoorden worden alleen de synthetische vormen genoemd. In de *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen* (1806: 48-49, 109-110) vinden we het gebruik van de *van*-constructie beperkt tot gevallen waarin geen adnominale woorden worden gebruikt, en wordt de analytische constructie met *van* alleen bij de bespreking van de voorzetsels zijdelings als alternatief voor de synthetische genitief genoemd. In de *Beginselen der Nederduitsche spraakkunst* (1805) wordt het gebruik van de analytische constructie nergens voorgeschreven, maar vinden we wel bij de bespreking van de tweede naamval enkele analytische voorbeelden (Weiland 1805b: 18).

Ook in verschillende andere schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak ligt de nadruk op de synthetische genitief: in Kremer (1822), Oudemans (1830), Van Callegoed (1830) en Hagoort (1845) wordt de analytische constructie met *van* zelfs helemaal niet als alternatief voor de synthetische tweede naamval genoemd. Datzelfde geldt in principe ook voor Kuyper (1844), die net als Weiland het gebruik van het voorzetsel *van* in constructies zonder adnominale woorden voorschrijft. Ook De Wilde (1836) beroept zich op Weiland en schrijft in zijn paradigma's alleen de synthetische vormen voor; wel merkt hij op dat 'een zelfst. naamw. met *van* voor zich, ook in den *tweeden* naamval [kan] staan; en dit heeft plaats, wanneer men *van den* en *van het* met *des*, en *van de* met *der* kan verwisselen' (De Wilde 1836: 32-33). In twee andere grammatica's, Puikers (1824) en De Jager (1835), wordt het gebruik van de analytische constructie met *van* nadrukkelijk niet tot de tweede naamval gerekend:

‘Een zelfstandig naamwoord staat in den *tweeden* naamval, wanneer het voorwerp den eigenaar en bezitter van iets, of den eigendom en de bezitting aanduidt, b.v. *het huis des mans*, *de man des huizes*, enz. De tweede naamval moet altijd aangeduid worden door de verbuiging van het zelfstandige naamwoord, van het lidwoord of van het voornaamwoord, dat vóór hetzelfde geplaatst is.’ (Puikers 1824: 7)

‘Een zelfstandig naamwoord staat in den *tweeden* naamval, wanneer het een’ bezitter of eigenaar van iets uitdrukt, en zulks door verbuiging, en niet door het voorzetsel *van*, wordt aangewezen, als: *het boek des vaders*, *de eigenaar des huizes*, *Pieters pen* enz.’ (De Jager 1835: 7-8)

In de paradigma’s van de lid- en voornaamwoorden vinden we bij beiden dan ook alleen synthetische vormen. Wel wordt de analytische constructie met *van* in beide werkjes genoemd als voorzetselconstructie met de vierde naamval: ‘de zelfstandige naamwoorden staan in den *vierden* naamval, wanneer zij voorafgegaan worden door een voorzetsel, b.v. *het huis van den man*’ (Puikers 1824: 8) en ‘een zelfstandig naamwoord staat in den *vierden* naamval, wanneer het voorafgegaan wordt door een voorzetsel, als: *het boek van den vader*’ (De Jager 1835: 8). Gezien de overeenkomsten in formulering is het niet ondenkbaar dat De Jager bij het opstellen van zijn spraakkunst te rade is gegaan bij Puikers.

Twee grammatica’s uit de selectie voor het tweede tijdvak verschenen eigenlijk al voor Weilands *Nederduitsche spraakkunst*: Wertz’ *Rudimenta* (1805) en Westers *Bevatteijk onderwijs in de spel- en taalkunde* (1810). Hoewel Westers grammatica vanaf de 5^e druk (1805) was aangepast aan de spelling van Siegenbeek, bleef de grammatica gelijk aan de eerdere drukken. Zowel Wertz als Wester hanteren in overeenstemming met de 18^e-eeuwse grammaticale traditie een systeem met zes naamvallen. Ook ten aanzien van de tweede naamval sluiten beide werkjes aan bij de civiele grammatica van de tweede helft van de 18^e eeuw: de synthetische genitief en de analytische *van*-constructie worden in de

paradigma's van lid- en voornaamwoorden steevast beide genoemd. Ook in een aantal andere schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak zien we de min of meer gelijke behandeling van beide varianten terug. Dat is onder meer het geval bij Niemeijer (1806), die bij de behandeling van de tweede naamval schrijft:

‘De tweede naamval wordt ook dikwijls, door het voorzetsel *van* aangewezen; en men kan dus zeggen: *de geboden van God; het werk van mijne handen; de bezitter van een groot goed; de heer van het huis; de aangenaamheid van deze landstreek; de leernijis van onzen tijd; een glas van den wijn; eene menigte van het volk; enz.*’ (Niemeijer 1806: 52)

Hoewel Niemeijer zich nadrukkelijk op Weiland beroept (cf. § 8.3.1.), neemt de analytische *van*-constructie bij hem een gelijkwaardige plaats in naast de synthetische genitief; in de paradigma's van lid- en voornaamwoorden worden steeds beide vormen genoemd. Ook Siegenbeek volgt deze lijn. Zowel in de *Syntaxis* (1810) als de *Grammatica* (1814) worden steeds de synthetische en analytische vormen genoemd. In de *Syntaxis* merkt Siegenbeek bovendien op dat men de *van*-constructie wel moet gebruiken bij afwezigheid van adnominale woorden, en bij zelfstandige naamwoorden die door een voornaamwoord voorafgegaan worden (e.g. *de bevelen van mijnen vader* en niet *de bevelen mijns vaders*) (Siegenbeek 1810: 15). Die laatste conditie is opmerkelijk; we vinden haar nergens anders terug, en bovendien was het gebruik van synthetische vormen in combinatie met voornaamwoorden niet ongebruikelijk (cf. Rutten 2016: 10). Ook bij Vermeij (1818), Laukens (1824), Kirchdorffer (1825) en Mulder (1852) worden in de paradigma's van de lid- en voornaamwoorden zowel de analytische als de synthetische vormen gegeven. Mulder is de enige die daarbij het stijlverschil, dat we in het eerst tijdvak bij onder meer Stijl/Van Bolhuis en Van Varik tegenkwamen, erkent: ‘Het gebruik van den [verbogen] tweeden en derden

naamval bij de zelfstandige naamwoorden behoort tot den deftigen stijl.’ (Mulder 1852: 39).

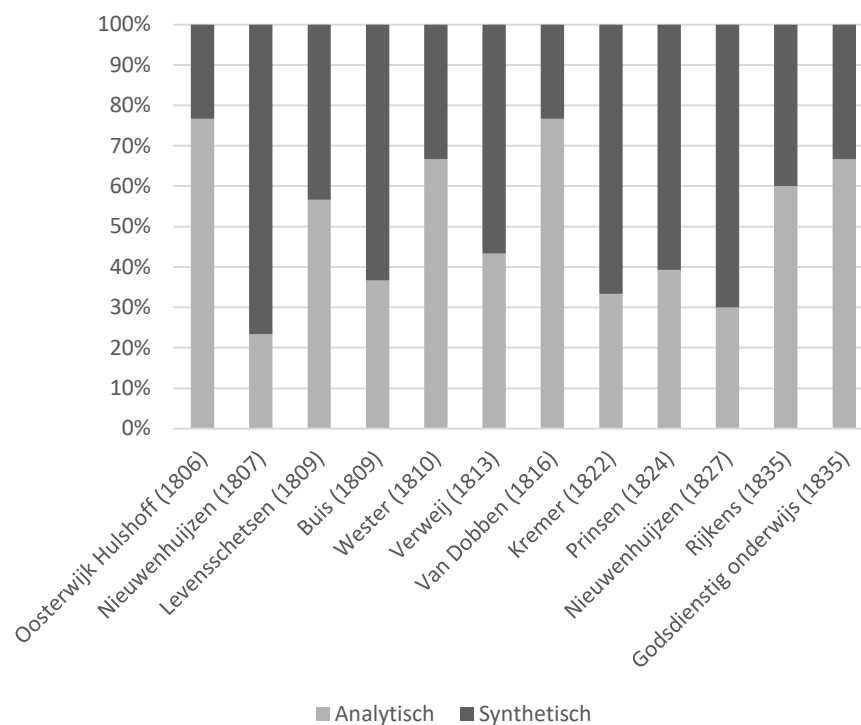
In hoofdstuk 8 heb ik er al op gewezen dat de grammatica’s van Anslijn (1814, 1817) en, in zijn voetspoor, Prinsen (1837), tot de meer innovatieve spraakkunsten uit de eerste helft van de 19^e eeuw behoorden. Niet in de laatste plaats omdat beiden het traditionele naamvalsysteem verruilden voor een systeem van drie ‘gevallen’, gebaseerd op de logisch-functionele categorieën *onderwerp*, *voorwerp* en *bepaling* (cf. § 8.3.1.). De vormen en functies die in de traditionele grammatica tot de genitief of tweede naamval gerekend werden, vallen in deze benadering in de brede categorie van de bepalingen. Bij Anslijn (1814) vinden we de analytische constructie met *van* terug in de eerste en tweede ‘regelen betreffende de verbuiging der lidwoorden’ (Anslijn 1814: 35-41). Daar merkt Anslijn op dat de lidwoorden *de* en *een* in *den* en *eenen* veranderen als ze voor een mannelijk zelfstandig naamwoord staan dat het voorwerp of de bepaling van de zin uitmaakt. In de oefenzinnen ter verbetering die daarop volgen vinden we talloze voorbeelden van de analytische constructie met *van*, waarbij de vorm van het lidwoord bewust verkeerd is gekozen: *den vlijt van de leerling* (i.p.v. *de vlijt van den leerling*), *de rok van den vrouw van de metselaar* (i.p.v. *de rok van de vrouw van den metselaar*), etc. De synthetische vormen vinden we terug in de derde regel, die luidt:

‘Wanneer in de bepalingen het Voorzetsel *van* weggelaten wordt, dan heeft men voor het enkelvoud van mannelijke en onzijdige woorden *des* of *eens*, met eene *s* achter den naam. In het vrouwelijke geslacht heeft men *der* of *eener*, en in het meervoud van alle drie geslachten *der*, in beide laatste gevallen zonder *s* achter den naam.’ (Anslijn 1814: 41-42)

Ook daarna volgen oefenzinnen ter verbetering waarin de vorm van het lidwoord bewust verkeerd gekozen is: *de teederheid des moeders* (i.p.v. *de teederheid der moeder(s)*),

de breedte eener weg (i.p.v. *de breedte eens wegs*), *de gedaante eens tafels* (i.p.v. *de gedaante eener tafel*), etc. De uitgebreide behandeling van zowel synthetische als analytische vormen doet vermoeden dat Anslin geen specifieke voorkeur voor de ene of de andere variant had. Ook in Anslins uitgave van de *Rudimenta* (1817) komen beide vormen voor; wel is hier de synthetische variant meestal tussen haakjes achter de analytische geplaatst en laat Anslin bij de persoonlijke voornaamwoorden de synthetische vormen ‘als minder voorkomende, met stilzwijgen voorbij gaan.’ (Anslin 1817: 50). Prinsen (1837), tot slot, volgt in hoofdlijnen de benadering van Anslin. Ook hier is de logische functie van de historische genitief ondergebracht bij de bepalingen; bij de bespreking van de bepalingen vinden we onder meer de voorbeelden *de mat van de stoel* en *het regterpand van den rok* (Prinsen 1837: 37). Ook hier worden bij de lid- en voornaamwoorden steeds de analytische en synthetische vormen opgegeven.

De selectie van de school- en leesboekjes is voor het tweede tijdvak wel hetzelfde als in hoofdstuk 10. Net als voor het eerste tijdvak heb ik gekeken naar de eerste dertig genitiefconstructies, met uitzondering van gevallen waarin geen adnominale woorden worden gebruikt. Opnieuw zijn er een aantal boekjes waarin vrijwel geen analytische of synthetische genitiefconstructies voorkomen; naast de herdrukken van Van Alphen (1820) en Van Heijningen Bosch (1809) zijn dat Van Bemmelen (1810), Anslin (1822), Kuijpers (1833) en Nieuwold (1836). Het zijn stuk voor stuk zeer korte boekjes; ze zijn niet in de resultaten opgenomen. De resultaten van de overige school- en leesboekjes zijn in de volgende grafiek weergegeven:

Grafiek 11.1.2. Genitiefconstructies in schoolboekjes, 1805-1850

Van de 397 genitiefconstructies in de school- en leesboekjes uit het tweede tijdvak zijn er 208 (52% analytisch en 189 (48%) synthetisch. Van de boekjes die ook in de selectie voor het eerste tijdvak waren opgenomen, zijn in de herdrukken uit het tweede tijdvak geen wijzigingen opgetreden. Vier boekjes vertonen een duidelijke voorkeur voor de analytische constructie (>60%): Van Oosterwijk Hulshoff (1806), Wester (1810), Van Dobben (1816) en het *Godsdienstig onderwijs* (1835). In drie boekjes is geen duidelijke voorkeur zichtbaar (40-60%): de *Levensschetsen* (1809), Verweij (1813) en Rijkens (1835). In vijf boekjes is nog altijd een voorkeur voor de synthetische genitief (<40% analytische constructies): Nieuwenhuijzen (1807), Buis (1809), Kremer (1822), Prinsen (1824) en Nieuwenhuijzen (1827). Over het algemeen neemt het gebruik van analytische vormen in het tweede tijdvak iets toe: het totaal aantal analytische constructies

stijgt van 39% naar 52% en het aantal auteurs met een voorkeur voor analytische vormen stijgt van één naar vier. In weerwil van Weilands voorkeur voor de synthetische genitief neemt het gebruik van synthetische vormen af van 61% naar 48%; het aantal auteurs met een voorkeur voor synthetische vormen daalt van zes naar vijf. Van merkbare invloed van Weilands *Nederduitse spraakkunst* is in ieder geval geen sprake; van uniformiteit evenmin.

11.1.3. *Besluit*

De transitie van elitaire naar civiele grammatica in de tweede helft van de 18^e eeuw komt onder meer tot uiting in een meer gelijkwaardige behandeling van synthetische en analytische constructies in de tweede naamval. Deze ontwikkeling zien we ook terug in de schoolgrammatica's uit het eerste tijdvak, waarin synthetische en analytische vormen stevast beide genoemd worden, en de analytische constructie zelfs een enkele maal de voorkeur krijgt boven de synthetische genitief. In het gebruik in school- en leesboekjes blijft de invloed van de elitaire grammatica zichtbaar. In de meeste boekjes krijgt de synthetische genitief de voorkeur boven de analytische constructie met *van*.

Weiland brak met de ontwikkeling in het normatief discours door in de *Nederduitse spraakkunst* opnieuw de nadruk te leggen op de synthetische vormen van de tweede naamval. In de schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak zien we een tweedeling. Enerzijds is er een groep auteurs die in navolging van Weiland hoofdzakelijk de synthetische vormen van de tweede naamval voorschrijven, waarbij de analytische vormen slechts zijdelings of helemaal niet vermeld worden. Het zijn met name deze grammatica's die van de invloed van Weilands spraakkunst getuigen. Anderzijds is er een groep auteurs die aansluiting zoekt bij de civiele grammatica van de tweede helft van de 18^e eeuw, waarin de synthetische en analytische genitiefconstructies als gelijkwaardig werden beschouwd. Vooruitstrevende pedagogen als Anslin en Prinsen kozen voor een nieuwe benadering waarin niet de naamvallen, maar de logische functies van de

zin centraal stonden. Ook bij hen werden de synthetische genitief en de analytische *van*-constructie zonder duidelijke voorkeur beide voorgeschreven. Ook in het gebruik in school- en leesboekjes zien we in het tweede tijdvak een verschuiving van synthetische naar analytische vormen, hoewel beide vormen nog in min of meer gelijke mate voorkomen.

Strikt genomen weken auteurs die zowel de analytische als de synthetische vormen voorschreven niet af van Weilands *Nederduitsche spraakkunst*. Ook Weiland erkende immers het bestaan van de analytische constructie als alternatief voor de synthetische genitief. Veel meer dan over strikte grammaticale correctheid hebben we in deze paragraaf gesproken over voorkeuren. Het is zinvoller de tweedeling in de schoolgrammatica's te beschouwen als het resultaat van een verschil in de onderliggende taalopvatting, dan als een kwestie van goed of fout taalgebruik. Weiland en anderen die de voorkeur gaven aan de synthetische genitief, vertegenwoordigen een behoudende, elitaire taalopvatting; auteurs die ook de analytische vormen voorschreven vertegenwoordigen de meer vooruitstrevende, civiele grammatica. Het is hetzelfde onderscheid tussen meer vooruitstrevende en meer behoudende krachten dat we op meer plaatsen in dit proefschrift zijn tegengekomen. Het bevestigt nogmaals dat de eerste helft van de 19^e eeuw een overgangperiode was, waarin op het gebied van zowel de taal als de pedagogiek, oude en nieuwe opvattingen lange tijd naast elkaar bestonden.

11.2. *Betrekkelijke voornaamwoorden*

De tweede grammaticale variabele betreft het gebruik van de *betrekkelijke voornaamwoorden* of *relativa*, als *die*, *dat*, *wie*, *wat*, *welke*, *dewelke*, *betwelk* en *hetgeen*. Over het gebruik van relativa in de geschiedenis van het Nederlands is al het nodige geschreven, onder meer door Van der Wal (2003), Rutten (2010) en Krogull, Rutten & Van der Wal (2017). In deze paragraaf staat het gebruik van relativa in schoolgrammatica's en schoolboeken uit de periode 1750-1850 centraal. In subparagraaf 11.2.1. komen de onzijdige relativa *dat*, *wat*, *welk*, *betwelk* en *hetgeen*

aan bod; in 11.2.2. de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa *die*, *wie*, *welke* en *dewelke*. De selecties van onderzochte schoolboekjes zijn in deze paragraaf hetzelfde als in de vorige paragraaf.

De oorspronkelijke historische vormen van het betrekkelijk voornaamwoord in het Nederlands waren *die* voor mannelijke, vrouwelijke en meervoudige antecedenten (e.g. *de man/vrouw/kinderen die...*) en *dat* voor onzijdige antecedenten (e.g. *het kind dat...*) (cf. Krogull 2018). Naast deze zogenaamde *d*-vormen werden vanaf de Middelnederlandse periode ook de *w*-vormen *wie* en *wat* gebruikt, evenals verschillende andere varianten: *welke* en *dewelke* voor mannelijke en vrouwelijke antecedenten; *welk*, *hetwelk* en *hetgeen* voor onzijdige antecedenten. In de geschiedenis van het Nederlands is een geleidelijke verschuiving waarneembaar van de *d*-vormen van het relativum naar *w*-vormen, die tot op de dag van vandaag voortduurt (cf. Van der Wal 2003). De opkomst van de alternatieve vormen van het relativum en de voortdurende verschuiving in het gebruik maken het betrekkelijk voornaamwoord een interessant onderwerp voor historisch sociolinguïstisch onderzoek. Welke factoren bepaalden de keuze voor de ene of de andere variant? Wat werd er voorgeschreven in de schoolgrammatica's? Deze vragen staan in de nu volgende subparagrafen centraal.

11.2.1. Onzijdige relativa

In het normatief discours van de 18^e eeuw werd bij het gebruik van de relativa betrekkelijk weinig stilgestaan. De meeste auteurs volstonden met het noemen van enkele vormen van het betrekkelijk voornaamwoord, eventueel gevolgd door enige voorbeelden of buigingsparadigma's; uitgebreide gebruiksregels ontbraken veelal (cf. Krogull, Rutten & van der Wal 2017). Over wat precies de onzijdige relativa waren bestond geen duidelijke consensus. Séwel (1707) noemt alleen *welk*; Moonen (1706) alleen *dat* en *welk*; Tollius (1770) noemt naast *dat* en *'t welk* ook *wat* en *het geen*, maar merkt daarbij op dat *het geen* alleen als vrij relativum, waarbij

het antecedent niet expliciet in de zin aanwezig is, maar impliciet in het relativum is ingesloten (e.g. *hetgene ik zeg, is waarheid*), gebruikt kan worden, en niet na een nominaal antecedent (dus niet *het kwaad*, *'t geen alle begrip overtreft*) (Tollius 1770: 74-75). Die beperking van het gebruik van *hetgeen* werd ook door Verwer (1707) en Huydecoper (1730) benoemd. Ten Kate (1723) is een van de weinigen die iets uitgebreider bij het gebruik van de relativa stilstaat. Hij noemt de onzijdige vormen *dat*, *het gene*, *het welke* en *welk*, maar *welk* evenwel alleen in de genitiefvorm *welks* (Ten Kate 1723-I: 491). In tegenstelling tot Verwer, Huydecoper en Tollius meent Ten Kate dat *hetgeen* als relativum ook na een nominaal antecedent gebruikt kan worden. Net als bij de verschillende vormen van de genitief maakt Ten Kate ten aanzien van de relativa een stijlonderscheid, waarbij *hetwelk* tot de 'hoogdravende' of 'deftige' stijl wordt gerekend (Ten Kate 1723-I: 489-490). Merk op dat *wat* vrijwel nergens als onzijdig relativum genoemd wordt.

De beperkte behandeling van het betrekkelijk voornaamwoord in de meeste 18^e-eeuwse grammatica's maakt het niet eenvoudig te bepalen wanneer men welke vorm moest gebruiken. Maar dat betekende niet dat van volledige willekeur in het gebruik sprake was. In eerder onderzoek naar het gebruik van relativa in de geschiedenis van het Nederlands is gesuggereerd dat de context van de zin, en meer specifiek de (on)bepaaldheid van het antecedent, een rol speelt in de keuze voor de vorm van het betrekkelijk voornaamwoord (Van der Horst 1988: 196). Daartoe worden zes categorieën antecedenten onderscheiden, van minder naar meer bepaald:

- I. Vrije relativa;
- II. Volledige (bij)zinnen;
- III. Onbepaalde voornaamwoorden (e.g. *alles*, *iets*);
- IV. Gesubstantiveerde adjectieven (e.g. *het goede*, *het slechte*);
- V. Onbepaalde zelfstandige naamwoord(groep)en;
- VI. Bepaalde zelfstandige naamwoord(groep)en.

De categorisering van antecedenten biedt een kader om de gebruiksvoorwaarden van de verschillende relativa in kaart te brengen. In navolging van Krogull, Rutten & Van der Wal (2017: 172) maak ik een nader onderscheid tussen het idiomatische *al(les) wat* (IIIa) en de overige onbepaalde voornaamwoorden (IIIb).

In tegenstelling tot de grammatici uit de 18^e eeuw staat Weiland in de *Nederduitsche spraakkunst* vrij uitgebreid stil bij de betreffende voornaamwoorden. Zowel expliciet (in algemene gebruiksregels) als impliciet (in voorbeelden) geeft hij de context aan waarin de verschillende onzijdige relativa gebruikt kunnen worden. Voor vrije relativa (I) schrijft hij *wat* voor (bijv. *ik zal u verhalen, wat mij gebeurd is*) (Weiland 1805a: 120-121). Als het antecedent een hele (bij)zin is (II) kiest hij voor *dat* of *betwelk* (e.g. *die zaak heeft eenen slechten keer genomen, het welk ik wel gevreesd had*) (Weiland 1805a: 244). Is het antecedent *al(les)* (IIIa), dan kiest hij voor *wat* (bijv. *alles, wat ik daarvan weet*) (Weiland 1805a: 121); voorschriften voor andere onbepaalde voornaamwoorden (IIIb) ontbreken. In het geval van gesubstantiveerde adjectieven (IV) geeft Weiland de voorkeur aan *dat* of *betwelk*, hoewel hij ook *wat* goedkeurt (e.g. *het goede, wat gij mij bewezen hebt*) (Weiland 1805a: 246). Ten aanzien van de bepaalde en onbepaalde zelfstandige naamwoorden (V/VI) kiest hij voor *dat*, *welk* of *betwelk*; *wat* wordt expliciet afgekeurd: ‘Is echter het voorwerp, waarop het betreffende voornaamwoord slaat, een zelfstandig naamwoord, dan wordt ook, wanneer het van het onzijdige geslacht is, *welk*, of *het welk*, in plaats van *wat* gebezigd, als (...) *Het huis dat*, of *betwelk gij gekocht hebt*, nooit *wat*.’ (Weiland 1805a: 246). Tot slot merkt Weiland in navolging van Ten Kate op dat de onzijdige relativa *welk* en *betwelk* voornamelijk tot de ‘deftige’ stijl behoren, en *dat* voornamelijk tot de ‘gemeenzame’ stijl (Weiland 1805a: 244, cf. Krogull 2018). *Hetgeen* komt bij Weiland alleen als aanwijzend voornaamwoord, en niet als betreffende voornaamwoord voor (Weiland 1805a: 116).

11.2.1.1. *Eerste tijdvak, 1750-1804*

Ook in de populaire schoolgrammatica's uit het eerste tijdvak werd aan de betrekkelijke voornaamwoorden maar beperkt aandacht besteed. Van der Palm (1769-II: 46) noemt alleen het onzijdig relativum *dat*; Stijl/Van Bolhuis (1776: 97) noemen *dat* en *hetgeen*; bij Wester (1799) vinden we in het geheel geen betrekkelijke voornaamwoorden; Van Varik (1799) noemt alleen *dat*. De enige die meer aandacht aan de relativa besteedt is Van Bolhuis (1793). Hij noemt als onzijdige relativa *dat*, *wat*, *hetwelke* en *hetgeen*, maar merkt op dat *wat* en *hetgeen* de minder gebruikelijke vormen zijn (Van Bolhuis 1793: 51). Dat blijkt ook uit de voorbeeldzin die hij ter illustratie van 'het beste gebruik' van de betrekkelijke voornaamwoorden opgeeft: 'een kind, *dat* (of *het welke*) door mij opgevoed was; *niens* (of *welks*) verpligting daarom groot was; *aan het welke* ik aanhoudend weldadig bleef; en *het welke* (of *dat*) ik beminde; is een ongehoorzaam kind, *van het welke* ik mijn hart zou aftrekken, zo niet enz.' (Van Bolhuis 1793: 51-52). Nadere gebruiksregels vinden we ook bij Van Bolhuis niet, behalve het algemene advies: 'om te weten, wat best vloeit, plege men raad met zijn gehoor' (Van Bolhuis 1793: 51-52).

Voor de analyse van het gebruik van onzijdige relativa in de school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak heb ik gekeken naar de eerste dertig voorkomende gevallen (of zoveel er beschikbaar waren) van *dat*, *wat*, *hetgeen*, *welk* en *hetwelke*. Daarbij heb ik alleen gekeken naar subject- en objectposities; in andere posities, en met name na voorzetsels, wordt het gebruik van betrekkelijke voornaamwoorden beperkt door het gebruik van het voornaamwoordelijk bijwoord (*waarmee*, *waarvan*, etc.). Met spellingsvariatie is rekening gehouden; ook vormen als *'t welke*, *het welke*, *'t geen*, *hetgene* e.a. zijn meegenomen. Vanzelfsprekend zijn niet-betrekkelijke vormen van *dat*, *wat* en *welk* (als onderschikkend voegwoord of aanwijzend/vragend voornaamwoord) weggelaten. De selectie van schoolboekjes is gelijk aan die van de eerste paragraaf. De resultaten, afgezet tegen het type antecedent, zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 11.2.1. Onzijdige relativa in schoolboekjes, 1750-1804

	Dat		Wat		Hetgeen		Welk		Hetwelk		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	-	-	45	88.2	6	11.8	-	-	-	-	51	100
II	4	14.8	-	-	6	22.2	-	-	17	63.0	27	100
IIIa	3	5.8	49	94.2	-	-	-	-	-	-	52	100
IIIb	26	92.9	-	-	1	3.6	-	-	1	3.6	28	100
IV	3	100	-	-	-	-	-	-	-	-	3	100
V	21	84.0	-	-	1	4.0	-	-	3	12.0	25	100
VI	39	66.1	-	-	2	3.4	-	-	18	30.5	59	100
Totaal	96	-	94	-	16	-	-	-	39	-	245	-

De analyse van school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak levert een totaal van 245 onzijdige relativa op. Het relativum *dat* is het meest frequent, en komt voor na antecedenten uit nagenoeg alle categorieën. Het is bij uitstek de voorkeursvariant na onbepaalde voornaamwoorden (IIIb), gesubstantiveerde adjectieven (IV) en zelfstandige naamwoorden (V/VI). Bijvoorbeeld:

- (1) *Ik meen iets te voelen dat men nooit, hoe ook genaamd, zien kan.* (IIIb)
- (2) *...dat gij alles wel moet onthouden en het goede, dat in die vertelling steekt, zult opmerken.* (IV)
- (3) *Goed wit papier / dat wel gelijmd is.* (V)
- (4) *Hier is hetzelfde onderscheid, dat tusschen hen en hun is.* (VI)

Minder frequent is het gebruik van *dat* na een (bij)zin (II) of een vorm van *al(les)* (IIIa); als vrij antecedent (I) komt *dat* in het eerste tijdvak niet voor. *Wat* is na *dat* het meest frequente onzijdige relativum, maar komt alleen voor als vrij relativum (I) en na *al(les)* (IIIa). Bijvoorbeeld:

- (5) *Wat men niet kent, moet men niet eten.* (I)

- (6) *Daar wij nu door de natuur alles verstonden, wat ons omringt in de geheele wereld.*
(IIIa)

De afwezigheid van *wat* in combinatie met antecedenten uit de overige categorieën laat zien dat het toepassingsbereik van *wat* als relativum beperkt was. Dat verklaart mogelijk waarom *wat* in het normatief discours van de 18^e eeuw nauwelijks als relativum wordt genoemd. Daar staat tegenover dat de absolute frequentie van *wat* als onzijdig relativum enige reflectie op het gebruik wel zou rechtvaardigen. *Hetgeen* komt met name voor als vrij relativum (I) of na een (bij)zin (II), maar ook een enkele keer na een zelfstandig naamwoord (V/VI). Bijvoorbeeld:

- (7) *Zijn voornemen was heel vast, om liever alles af te wachten, dan te doen, 't geen onze Lieve Heer verbood.* (I)
(8) *Men verzadigde zich met spijsen, 't geen echter aan velen het leven kostte.* (II)
(9) *Schoven zijn bosjes koren, hetgeen men samen bindt.* (V)

Het gebruik van *hetgeen* in verschillende contexten is opvallend, omdat buiten Ten Kate geen van de 18^e-eeuwse grammatici het gebruik ervan anders dan als vrij relativum goedkeurde. *Welk* komt in subject- en objectposities in het eerste tijdvak niet voor. Een enkele keer komen we het tegen in andere posities: als verbogen vorm (e.g. *welks*) of na een voorzetsel (e.g. *door welk*), maar ook deze vormen zijn zeldzaam. *Hetwelk*, daarentegen, komt met regelmaat voor, hoofdzakelijk na een (bij)zin (II) of een zelfstandig naamwoord (V/VI):

- (10) *Zijn geheel ligchaam was vol zweeren, 't welk zulke eenen stank verwekte.* (II)
(11) *Een Syllabe of Lettergreep / is een gedeelte van een woord / het welk bestaat in een / twee of meer letteren by een genomen.* (V)

(12) *Sterkt ons ook in 't regte Gelove / 't welke wy van herten ende met monde belyden.* (VI)

De analyse van het gebruik van onzijdige relativa in school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak laat een aantal dingen zien. In de eerste plaats dat de context van de zin of het antecedent een goede indicator is van de gebruiksmogelijkheden van de verschillende relativa: vrije relativa zijn *wat* en *hetgeen*, maar nooit *dat* of *hetwelk*; na een (bij)zin volgt *dat*, *hetgeen* en vooral *hetwelk*, nooit *wat*; na *al(les)* volgt in principe *wat*, nooit *hetwelk* of *hetgeen*; na andere onbepaalde voornaamwoorden volgt juist *dat* en nooit *wat*; bij gesubstantiveerde adjectieven gebruikt men *dat*; na zelfstandige naamwoorden volgt *dat* of *hetwelk*, een enkele keer *hetgeen*, maar nooit *wat*. Een tweede observatie is dat *welk* als onzijdig relativum niet gebruikt wordt. Als laatste valt op dat, met uitzondering van het gebruik van *hetgeen* in verschillende contexten, het gebruik van de verschillende onzijdige relativa in het eerste tijdvak overeenstemt met de gebruiksvoorwaarden die later door Weiland zouden worden gecodificeerd.

11.2.1.2. *Tweede tijdvak, 1805-1850*

Ook in de schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak wordt lang niet zo uitgebreid bij de betreffende voornaamwoorden stilgestaan als in Weilands *Nederduitsche spraakkunst*. Dat is op zich niet verwonderlijk; veel van deze werkjes beslaan slechts enkele tientallen pagina's, tegenover de ruim driehonderd van Weilands grammatica. Het gevolg is wel dat veel van de specifieke gebruiksregels voor de verschillende relativa ontbreken. In een aantal schoolgrammatica's worden zelfs helemaal geen onzijdige relativa genoemd. Dat is het geval in Wester (1810), Puikers (1824), Van Callegoed (1836) en Prinsen (1837). Ook is er een grote groep grammatica's waarin naar de onzijdige relativa alleen indirect wordt verwezen. In deze werkjes worden wel de mannelijke/vrouwelijke relativa *die*, *wie*, *welke* en *denwelke* genoemd, en daarbij wordt verwezen naar de relevante

buigingsparadigma's van de aanwijzende en vragende voornaamwoorden; daar vinden we ook de paradigma's van de onzijdige vormen *dat*, *wat*, en *welke/hetwelke*. Grammatica's waarin op deze wijze alleen indirect naar de onzijdige relativa wordt verwezen zijn Weiland (1805b), Siegenbeek (1814), Vermeij (1818), Laukens (1824), Kirchdorffer (1825), De Jager (1835) en Hagoort (1845).

Ook in de grammatica's waarin de onzijdige relativa wel genoemd worden, ontbreken veelal uitgebreide gebruiksregels. Dat geldt onder meer voor Kremer (1822) en Kuyper (1844). Weiland (1806), Siegenbeek (1810) en De Wilde (1836) merken op dat *dat* gebruikt wordt als het antecedent een hele zin of bijzin is. Wertz (1805) en Anslin (1817) schrijven voor dat *dat*, *wat* en *hetwelke* gebruikt kunnen worden als vrije relativa. Wertz' *Rudimenta* is overigens de enige grammatica waarin *hetgeen* nog als relativum vermeld wordt. Anslin (1814) geeft de onzijdige vormen *dat*, *wat* en *hetwelke*. In de oefenzinnen ter verbetering vinden we: *het land, welke wij bewonen* (in plaats van *hetwelke* of *dat*); *het kind, aan hetwelke gij een boek gegeven hebt* (in plaats van *aan hetwelke*); *het meisje, hetwelke gij geprezen hebt* (in plaats van *hetwelke* of *dat*) (Anslin 1814: 84). Niemeijer (1806) geeft meer specifieke voorkeuren op: in de eerste naamval *dat*; in de tweede naamval *welkes* of *van het welke*; in de derde naamval *aan het welke* en in de vierde naamval *het welke* of *dat* (Niemeijer 1806: 172). Dat blijkt ook uit de voorbeeldzin die hij ter illustratie opgeeft, die hij overigens letterlijk aan Van Bolhuis' *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793) ontleent (cf. § 11.2.1.1.):

'Een kind, *dat* door mij opgevoed was; *welkes* verpligting daarom groot was; *aan het welke* ik aanhoudend weldadig bleef, en *het welke* ik beminde, werd een ongehoorzaam kind, *van het welke* ik mijn hart geheel zou aftrekken, zoo niet mijne verpligting mij oplag alles aan te wenden, om het te verbeteren, en tot een braaf mensch te vormen.' (Niemeijer 1806: 171-172)

Merk op dat deze voorkeuren alleen betrekking hebben op onzijdige relativa waarbij het antecedent een zelfstandig naamwoord is; voor overige contexten ontbreken voorbeelden. Soortgelijke voorkeuren vinden we bij Oudemans (1830): in de eerste naamval *dat* of *hetwelke*; in de tweede naamval *welke*; in de derde naamval *hetwelke* en in de vierde naamval *dat* of *hetwelke* (Oudemans 1830: 50). Bij Mulder (1852), tot slot, vinden we als enige het idiomatische *alles wat* (Mulder 1852: 55).

Ook voor het tweede tijdvak is het gebruik van onzijdige relativa in de populaire school- en leesboekjes geanalyseerd. Dat leverde een totaal van 381 relativa op. De resultaten zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 11.2.2. Onzijdige relativa in schoolboekjes, 1805-1850

	Dat		Wat		Hetgeen		Welk		Hetwelk		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	1	1.3	65	83.3	12	15.4	-	-	-	-	78	100
II	-	-	-	-	12	52.2	-	-	11	47.8	23	100
IIIa	2	2.0	96	98.0	-	-	-	-	-	-	98	100
IIIb	40	83.3	3	6.3	1	2.1	-	-	4	8.3	48	100
IV	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100
V	45	75.0	-	-	4	6.7	-	-	11	18.3	60	100
VI	50	72.5	-	-	2	2.9	1	1.4	16	23.2	69	100
Totaal	143	-	164	-	31	-	1	-	42	-	381	-

In het tweede tijdvak doen zich geen grote verschuivingen voor ten opzichte van het eerste tijdvak. *Dat* en *wat* blijven bij uitstek de meeste frequente varianten van het onzijdig relativum. *Dat* blijft de voorkeursvariant voor nominale antecedenten (V/VI), gesubstantiveerde adjectieven (IV) en onbepaalde voornaamwoorden (IIIb). Het toepassingsbereik van *wat* blijft beperkt tot vrije relativa (I) en *al(les) wat* (IIIa). Een enkele keer komen we *wat* ook na *iets* tegen:

- (13) *Wij kunnen dan somtijds ook wel iets vertellen, voegde Karel er bij, wat wij gezien, gehoord of in onze mooie boekjes gelezen hebben.*

In weerwil van Weiland en vrijwel alle andere grammatici blijft ook *hetgeen* in het tweede tijdvak in verschillende contexten voorkomen, en dan vooral na hele zinnen of bijzinnen (II). *Welk* komt ook in het tweede tijdvak nauwelijks voor in subject- en objectposities – ik vond er slechts één:

- (14) *Besteed den tegenwoordigen tijd, zonder op den toekomenden te rekenen: want het oogenblik, welk gij geniet, behoort u alleen toe.*

Net als in het eerste tijdvak komt *welk* in het tweede tijdvak enkele malen voor in de genitiefvorm *welks*. *Hetwelk* blijft het voornaamste alternatief voor *dat* na nominale antecedenten (V/VI), en de voorkeursvariant na hele zinnen (II); een enkele keer komen we *hetwelk* tegen na een onbepaald voornaamwoord (IIIb):

- (15) *Jozef deed iets, hetwelk heel onvoorzichtig was.*

Al met al blijft het gebruik van de onzijdige relativa in het tweede tijdvak min of meer gelijk aan dat in het eerste tijdvak. Dat, en het aanhoudende gebruik van *hetgeen*, doet vermoeden dat de invloed van Weilands *Nederduitsche spraakkunst* ook hier niet bijzonder groot was.

11.2.2. Mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa

Ook bij de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa werd in het normatief discours van de 18^e eeuw maar beperkt stilgestaan. De meeste grammatici volstonden met het noemen van de verschillende vormen, al dan niet gevolgd door enige voorbeelden (cf. Krogull 2018). De opgegeven vormen van het mannelijk, vrouwelijk en meervoudig relativum zijn *die*, *wie*, *welke* en *dewelke*.

Opnieuw is Ten Kate (1723) een van de weinigen die meer specifiek op het gebruik ingaat. Hij merkt onder meer op dat *wie* niet in de eerste naamval gebruikt wordt, maar wel in de verbogen naamvallen: ‘Ons *wie*, als *Relativum*, schoon in *Nominatief*, buiten gebruik, krijgt plaats onder de Verbogene *Casus*.’ (Ten Kate 1723-I: 491). Bij mannelijke antecedenten krijgt *wie* in de verbogen naamvallen de voorkeur boven *welke* (e.g. *de man*, *wiens*... in plaats van *de man*, *welks*...) (Ten Kate 1723-I: 491). *Develke* wordt, met uitzondering van de eerste naamval, tot de hoogdravende of deftige, en niet tot de gemeenzame stijl gerekend.

Ook Weiland vermeldt *die*, *wie*, *welke* en *develke* als de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa, hoewel hij opmerkt dat *develke* ‘minder in gebruik is’ (Weiland 1805a: 120-121). Ten aanzien van het gebruik schrijft hij voor dat men na een persoonlijk voornaamwoord in de eerste naamval bij voorkeur *die* gebruikt (e.g. *hij, die mijn vriend wil zijn*) en in de overige naamvallen of na een voorzetsel *wie* of *welke* (e.g. *hij, wien ik dit gezegd heb, zij, van welke ik dit gehoord heb*) (Weiland 1805a: 245). De beperking tot persoonlijke voornaamwoorden is hier wat eigenaardig. Welke vorm volgt er op een zelfstandig naamwoord? Verderop merkt Weiland op dat men bij mannelijke antecedenten in de tweede en derde naamval bij voorkeur *wie* gebruikt en niet *welke* (Weiland 1805a: 246). *Wie* wordt als vrij relativum voorgeschreven (Weiland 1805a: 120-121). Tot slot maakt Weiland net als Ten Kate een stijlonderscheid, waarbij *welke* en *develke* tot de deftige, en *die* en *wie* tot de gemeenzame stijl worden gerekend (Weiland 1805a: 120-121).

11.2.2.1. *Eerste tijdvak, 1750-1804*

Van de (school)grammatica’s uit het eerste tijdvak is Van Bolhuis (1793) de enige waarin enige gebruiksregels voor de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa gevonden worden. Van Bolhuis geeft de voorkeur aan *die* in de eerste naamval, *wie* in de overige naamvallen bij mannelijke antecedenten, en *welke* in de

overige naamvallen bij vrouwelijke antecedenten (Van Bolhuis 1793: 51). Dat blijkt ook uit de voorbeeldzinnen die hij ter illustratie opgeeft:

‘God, (*dewelke*, of liever *welke*, en liefst) *die* groot is; (*diens*, liever *welkst*, liefst) *niens* werken veel heerlijkheid vertonen; (*dien*, *denwelken*, *welken*, of) *nien* wij zelfs aanbidden moeten; is dat alles te meer waardig, om dat hij het is, *van welken* (of *van nien*) alles goeds nederdaalt.’

‘Maria, (*welke*, *dewelke*, liever) *die* bij het graf van haren vriend stond; (*nier*, of liever) *welker* liefde groot was; aan (*wie*, maar liever) *welke* het gezicht van zijne opstanding gevoelig trof; is het, *van welke* ook anderen daaromtrent getuigenis ontvingen.’ (Van Bolhuis 1793: 51)

Zowel *die* en *wie* worden door Van Bolhuis (1793: 52) als vrije relativa genoemd. In de overige grammatica’s uit het eerste tijdvak vinden we geen verdere gebruiksregels voor de relativa. Bij Wester (1799) worden helemaal geen relativa genoemd; Van der Palm (1769) en Stijl/Van Bolhuis (1776) noemen *die*, *wie* en *welke*, maar niet *dewelke*; bij Van Varik komen *die*, *wie*, *welke* en *dewelke* voor, maar ontbreken ook gebruiksregels.

Het gebruik van mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in de school- en leesboekjes is op dezelfde wijze onderzocht als het gebruik van de onzijdige relativa. Dat betekent dat is gekeken naar de eerste dertig gevallen (of zoveel er beschikbaar waren) van *die*, *wie*, *welke* en *dewelke* in subject- en objectposities. Anders dan bij de onzijdige relativa spelen hier de verschillende typen antecedent minder een rol. De resultaten van school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 11.2.3. Mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in schoolboekjes, 1750-1804

Die		Wie		Welke		Dewelke		Totaal	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
354	87.4	7	1.7	38	9.4	6	1.5	405	100

Merk op dat *die* bij uitstek de voorkeursvariant van het mannelijk, vrouwelijk en meervoudig relativum is. *Die* wordt zowel in subject- als objectposities, en als vrij relativum, gebruikt. Bijvoorbeeld:

- (1) *Onwaardig is hy, die deze dingen zijne kinderen niet inprent.*
- (2) *Hoe lange draagt gy leed om Saul / dien ik dog verworpen hebbe.*
- (3) *Die spotten kan met hen die treuren, vertoont een slecht gemoed.*

Wie komt slechts enkele malen voor, hoofdzakelijk als vrij relativum, en een enkele keer na het onbepaalde voornaamwoord *al*:

- (4) *Wie de bestraffinge haat / is onvernünftig.*
- (5) *Al wie ze aanroerd / en zal niet onschuldig gehouden worden.*

De afwezigheid van *wie* in subjectpositie is gezien de voorschriften van onder meer Ten Kate en Van Bolhuis niet verwonderlijk. Dat *wie(n)* ook in objectpositie niet voorkomt is wat dat betreft juist opmerkelijk. *Welke* komt beperkt voor, en dan met name na vrouwelijke of meervoudige antecedenten. Bijvoorbeeld:

- (6) *Zij hadden heel veele tenten bij zich, welken zij op konden zetten.*
- (7) *Wij hooren, door de vloeistoffe, welke tusschen het ligchaam dat geluid geeft en onze ooren is.*

De welke komt een enkele keer voor:

- (8) *Deze worden gedeelt in Vocalen, Liquiden, ende Consonanten, dewelke men alzo mag vertalen / Klinkers / Half-klinkers ende Mede-klinkers.*

Het gebruik van mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in de school- en leesboekjes uit het eerste tijdvak komt in hoofdlijnen overeen met de beperkte regels die er te dien aanzien in het normatief discours werden opgegeven, waarbij *die* met name in subjectpositie, *welke* alleen na vrouwelijke of meervoudige antecedenten, en *die* en *wie* als vrije relativa de voorkeur kregen. Uitzondering is het gebruik van *die(n)* in objectpositie, waar onder meer Ten Kate en Van Bolhuis de voorkeur geven aan *wie(n)*.

11.2.2.2. Tweede tijdvak, 1805-1850

In de schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak wordt aan de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa iets meer aandacht besteed dan aan de onzijdige vormen. Toch zijn er nog een aantal werkjes waarin alleen de verschillende vormen genoemd worden, zonder verdere gebruiksregels. Dat geldt voor Weiland (1805b), Vermeij (1818), Kremer (1822), Laukens (1824), De Jager (1835), Van Callegoed (1836) en Hagoort (1845). In andere lopen de gebruiksregels iets uiteen. Weiland (1806: 67), Oudemans (1830: 51) en De Wilde (1836: 58-59) schrijven alleen *wie* voor als vrij relativum; bij Wertz (1805: 57) en Anslin (1817: 66) komen we ook *die* als vrij relativum tegen. Weiland (1806: 128), Siegenbeek (1810: 27) en De Wilde (1836: 60) merken op dat *welke* en *dewelke* tot de hoogdravende of deftige, en *die* tot de gemeenzame stijl behoort. Kirchdorffer (1825: 36) merkt op dat *dewelke* 'minder in gebruik is'; volgens Mulder (1852: 55) wordt *dewelke* helemaal niet meer gebruikt. In Anslin (1814, 1817), De Jager (1835), Prinsen (1837) en Kuyper (1844) komt *dewelke* helemaal niet voor. Ten aanzien van het gebruik schrijft Wertz (1805) in de eerste en vierde naamval *die*

voor, en in de tweede en derde naamval *wie*. Hij geeft de volgende zin ter illustratie:

‘De man, *wiens* ongeluk zoo groot was, *op wien* de oogen van elk gevestigd waren, als *welken* zij lang gekend hadden, *van wien* ook ieder de mond vol had, alzoo de last, *waar mede* hij bezwaard was, hem zeer drukte; deze man, *dien* wij zoo zeer beklagden, had eene vriendin, door *wier* hulp hij eindelijk gered werd.’ (Wertz 1805: 57-58)

Hetzelfde voorschrift vinden we bij Siegenbeek (1814: 60), Oudemans (1830: 50) en Mulder (1852: 61). Oudemans (1830: 50) geeft de volgende voorkeursvormen op: voor mannelijke antecedenten in de eerste naamval *die* of *welke*, in de tweede naamval *wiens* (en niet *welks*), in de derde naamval *wien* of *welken* en in de vierde naamval *dien* of *welken*; voor vrouwelijke antecedenten in de eerste naamval *die* of *welke*, in de tweede naamval *wier* of *welker*, in de derde naamval *wie* of *welke* en in de vierde naamval *die* of *welke*. Alleen Niemeijer (1806) wijkt van deze voorschriften af en kiest, net als Van Bolhuis (1793), voor *wie* in de vierde naamval. Hij geeft de volgende voorkeursvormen op: voor mannelijke antecedenten in de eerste naamval *die*, in de tweede naamval *wiens* of *van wien*, in de derde naamval *wien* of *aan wien* en in de vierde naamval *wien*; voor vrouwelijke antecedenten in de eerste naamval *die*, in de tweede naamval *welker* of *van welke*, in de derde naamval *welke* of *aan welke* en in de vierde naamval *welke* (Niemeijer 1806: 172). Dat blijkt ook uit de voorbeeldzinnen die hij ter illustratie opgeeft:

‘God, *die* groot is, *wiens* werken veel heerlijkheid vertoonen; *wien* of *aan wien* wij daarom eerbied schuldig zijn; *wien* wij zelfs aanbidden moeten; is dat te meer waardig, omdat Hij het is, *van wien* alles goeds neder daalt.’

‘Maria, *welke*, of *die*, bij het graf van haren vriend stond; *welker* liefde groot was; *welke*, of *aan welke*, zijn toestand ter harte ging, en *welke* het gezigt van zijne

opstanding gevoelig trof, is het, *van welke* ook anderen daaromtrent getuigenis ontvingen.’ (Niemeijer 1806: 170-172)

Ook deze voorbeeldzinnen zijn overigens aan Van Bolhuis’ *Beknopte Nederduitsche spraakkunst* (1793) ontleend. Een en ander wijst erop dat Niemeijer zich bij het opstellen van zijn *Nederduitsche spraakkunst voor kinderen*, dat de ondertitel ‘gegrond op de spraakkunst van den heer P. Weiland’ draagt, zeker niet alleen op die laatste, maar ook op andere normatieve werken heeft gebaseerd.

Ook voor het tweede tijdvak zijn de school- en leesboekjes onderzocht op het gebruik van mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in subject- en objectposities. Dat leverde een totaal op van 478 betrekkelijke voornaamwoorden. De resultaten zijn in de volgende tabel weergegeven:

Tabel 11.2.4. Mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in schoolboekjes, 1805-1850

Die		Wie		Welke		Dewelke		Totaal	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
399	83.5	2	0.4	77	16.1	-	-	478	100

Het gebruik van de mannelijke, vrouwelijke en meervoudige relativa in schoolboekjes uit het tweede tijdvak wijkt nauwelijks af van het gebruik in het eerste tijdvak. Opvallende afwezige is *dewelke*, dat niet één keer voorkomt. Dat is op zich niet verwonderlijk; we zagen al dat Weiland en verschillende andere grammatici *dewelke* als minder gebruikelijke vorm beschouwden. *Die* blijft bij uitstek de voorkeursvariant in zowel subject- als objectpositie en als vrij relativum. Het gebruik van *die* als vrij relativum is kenmerkend voor de vele zedelijke lessen en spreken die de school- en leesboekjes uit het tweede tijdvak kenmerken. Bijvoorbeeld:

(9) *Die zijne Moeder eert, vergadert een' goeden schat.*

(10) *Die verboden dingen doet, Grypt naar honing, en vindt roet.*

(11) *Die geen kwaad doet, heeft ook niet bang te wezen.*

Het vrij algemene gebruik van *die* als vrij relativum wijkt af van de voorschriften van Weiland, die in de *Nederduitsche spraakkunst* alleen *wie* als vrij relativum voorschreef. *Wie* komt in subject- en objectpositie niet voor, en slechts tweemaal als vrij relativum. Dat komt overeen met de verschillende schoolgrammatica's die *die* in de eerste en vierde naamval, en *wie* in de tweede en derde naamval voorschreven. *Welke* komt iets vaker voor dan in het eerste tijdvak, maar blijft op grote afstand van *die*. Voor zover *welke* kenmerkend is voor een meer formele stijl, en *die* voor een meer gemeenzame stijl, toont de relatieve frequentie van beide vormen aan dat in de school- en leesboekjes een meer gemeenzaam taalgebruik werd nagestreefd.

11.2.3. *Besluit*

In het normatief discours van de 18^e en 19^e eeuw speelde het betrekkelijke voornaamwoord een bescheiden rol. In grammatica's uit beide tijdvakken ontbreken veelal duidelijke regels waaruit men kon afleiden wanneer men welk relativum gebruiken moest. Dat is opmerkelijk, omdat het gebruik van de verschillende relativa wel degelijk aan bepaalde gebruiksvoorwaarden gebonden was. Zo gebruikt men *wat* als vrij relativum of na het onbepaald voornaamwoord *alles*, maar nooit na een gesubstantiveerd adjectief of een zelfstandig naamwoord; evenzo gebruikt men *die* in de eerste of vierde naamval, maar niet in de tweede of derde naamval, en *wie* precies omgekeerd. De verschillende gebruiksvoorwaarden zijn slechts gedeeltelijk in de grammatica's van beide tijdvakken terug te vinden, maar kunnen ook uit het gebruik in school- en leesboekjes worden afgeleid. Met name ten aanzien van de onzijdige relativa is de context van de zin en het type antecedent een goede indicator van welke vormen wel en niet gebruikt kunnen worden.

Weiland staat in de *Nederduitse spraakkunst* vrij uitgebreid bij de betrekkelijke voornaamwoorden stil, maar ook zijn voorschriften zijn niet uitputtend. De beperkte behandeling van de relativa in de meeste schoolgrammatica's uit het tweede tijdvak maakt het niet eenvoudig te bepalen in hoeverre Weilands spraakkunst werd nagevolgd. Grote afwijkingen heb ik in ieder geval niet geconstateerd. Een enkele auteur schrijft naast *wie* ook *die* voor als vrij relativum. Hier en daar wordt *hetgeen* nog als onzijdig relativum genoemd. Sommige auteurs kiezen in de vierde naamval voor *die*, anderen voor *wie*, maar Weilands eigen voorschriften ten aanzien hiervan zijn onduidelijk. In verschillende grammatica's wordt de keuze voor *die/wie* of *welke/dewelke* gekoppeld aan een verschil in stijl, waarbij *die* en *wie* tot de gemeenzame, en *welke* en *dewelke* tot de hoogdravende of deftige stijl worden gerekend. Het relatief beperkte gebruik van *welke* in de school- en leesboekjes stemt wat dat betreft overeen met het streven naar eenvoudig, kindvriendelijk taalgebruik in kinderboeken.

Het gebruik in school- en leesboekjes verschilt in het tweede tijdvak niet wezenlijk van dat in het eerste tijdvak. Slechts op twee punten wijkt het gebruik af van de voorschriften van Weiland: in het gebruik van *die* in plaats van *wie* als vrij relativum, dat kenmerkend is voor de vele zedelijke spreuken in de schoolboekjes uit het tweede tijdvak; en in het gebruik van *hetgeen* als onzijdig relativum. De relatieve stabiliteit van het gebruik in school- en leesboekjes en het aanhoudende gebruik van *hetgeen* en *die* als vrij relativum, wijst erop dat de invloed van Weilands *Nederduitse spraakkunst* op het gebruik van relativa niet erg groot is geweest. Ook op punten waarop het gebruik wel overeenstemt met de voorschriften van Weiland, is sprake van continuïteit met de voorschriften en het gebruik uit het eerste tijdvak.

11.3. *Besluit*

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal in hoeverre de taalnormen uit Weilands *Nederduitsche spraakkunst* in de schoolgrammatica's en schoolboeken uit het tweede tijdvak werden nagevolgd. Ten aanzien van de genitief of tweede naamval concludeerden we al dat er van strikte navolging in ieder geval geen sprake was. Hoewel de invloed van de *Nederduitsche spraakkunst* in een deel van de schoolgrammatica's wel degelijk zichtbaar was, stond daar een even grote groep tegenover waarin de lijn van de civiele grammatica uit de tweede helft van de 18^e eeuw werd voortgezet. Ook in het gebruik in school- en leesboekjes zagen we een ontwikkeling naar meer analytische vormen, wat niet direct aansloot bij de voorkeuren uit Weilands spraakkunst. Een belangrijke kanttekening is evenwel dat het hier hoofdzakelijk gaat over voorkeuren, en dat van strikte navolging of afwijking van de officiële normen niet gesproken kan worden. Ten aanzien van de relativa concludeerden we dat het vaststellen van overeenstemming tussen Weilands spraakkunst en de schoolgrammatica's wordt bemoeilijkt door het feit dat in de meeste schoolgrammatica's nauwelijks regels voor het gebruik van de relativa werden opgegeven. Op een klein aantal punten wijkt het gebruik van relativa in school- en leesboekjes af van wat Weiland voorschreef, zodat ook hier van strikte navolging niet gesproken kan worden.

In het gebruik van zowel genitiefconstructies als relativa spelen kwesties van voorkeur en stijl een rol. Of men schrijft *het huis van den man* of *het huis des mans* is een kwestie van stijl; hetzelfde geldt voor *het kind*, *dat daar liep* of *het kind, hetwelk daar liep*. In verschillende schoolgrammatica's vinden we het stijlverschil terug. In de meeste school- en leesboeken lijkt een voorkeur te bestaan voor de varianten die kenmerkend zijn voor de gemeenzame stijl: bij de relativa zijn de gemeenzame vormen *die* en *dat* al in het eerste tijdvak bij uitstek de voorkeursvormen; bij de genitief krijgen de meer formele synthetische vormen in het eerste tijdvak nog de voorkeur, maar is in het tweede tijdvak een verschuiving zichtbaar naar de meer gemeenzame analytische constructie. Deze

ontwikkeling past in het streven naar eenvoudig, kindvriendelijk taalgebruik in schoolboeken.

12. Conclusie

In dit proefschrift stond de implementatie van de taalnormen van Siegenbeek en Weiland in het onderwijs centraal. De vraag was hoe de nieuwe, officiële taalnormen door middel van het onderwijs in de samenleving werden verspreid. Ik heb op die vraag een antwoord proberen te geven door het beleid ten aanzien van het taalonderwijs, de pedagogiek en praktijk van het taalonderwijs op de lagere scholen, en de mate van navolging van de nieuwe taalnormen in populaire school- en leesboeken, in kaart te brengen. In dit laatste hoofdstuk vat ik de belangrijkste bevindingen samen en trek ik enkele algemene conclusies.

De vaststelling van uniforme taalnormen voor het Nederlands viel samen met de hervorming van het (taal)onderwijs op de lagere scholen. Beide ontwikkelingen hadden hun oorsprong in het pedagogisch discours van de tweede helft van de 18^e eeuw. Onder invloed van het verlichtingsdenken en het opkomende nationale denken ontwikkelden zich een nieuwe pedagogiek en een nieuwe taalopvatting, waarin het onderwijs in de Nederlandse taal als een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van een moderne nationale en burgerlijke samenleving werd beschouwd. Ieder kind, ongeacht stand, geslacht of godsdienst, moest in de kennis en vaardigheid van de nationale taal worden opgeleid, om daarvan in zijn of haar private, professionele en burgerlijke leven gebruik te kunnen maken. Het onderwijs op de lagere scholen moest erop gericht zijn kinderen te leren van de taal gebruik te maken om met anderen te communiceren en van gedachten te wisselen. Het begrijpen van de gedachten van anderen en het uitdrukken van eigen gedachten werden de hoofddoelstellingen van het taalonderwijs. Om wederzijds begrip te bevorderen achtten pedagogen de vaststelling van uniforme taalnormen onontbeerlijk. Het ontbreken van consensus over taalnormen en de normatieve variabiliteit in de bestaande schoolboeken werden als belemmeringen in het taalonderwijs beschouwd. Hoe kon men kinderen de taal leren als niet bepaald was wat de

regels van de taal precies was? De publicatie van een uniforme en voor schoolgebruik geschikte schoolgrammatica en -spelling, waarin de normen van de taal op heldere en voor kinderen begrijpelijke wijze werden voorgeschreven, was een belangrijk vereiste voor de inrichting van het nieuwe taalonderwijs.

Zowel de hervorming van het taalonderwijs als de vaststelling van uniforme taalnormen kregen gestalte na de Bataafse Revolutie van 1795. Vertegenwoordigers van de verlichtingspedagogiek kwamen aan de macht en maakten een begin met de vorming van het onderwijs: in de schoolwetten van 1801-1806 werden de organisatie en inrichting van de lagere scholen vernieuwd. In de Schrijftaalregeling van 1804-1805 werden de normen van het Nederlands op gezag van de overheid vastgesteld en voor gebruik in het bestuur en het onderwijs voorgeschreven.

Het taal-in-onderwijs-beleid dat uitging van de schoolwetten en de Schrijftaalregeling berustte op vier pijlers: 1) de schoolwet van 1806; 2) de Schrijftaalregeling van 1804-1805; 3) het beleid ten aanzien van de opleiding en examinering van onderwijzers en 4) het beleid ten aanzien van schoolboeken. In de eerste plaats was er de schoolwet van 1806, waarin de Nederlandse taal voor het eerst als basisvak in het curriculum van de lagere school werd opgenomen. In de tweede plaats was er de Schrijftaalregeling van 1804-1805, waarin de orthografie van Siegenbeek en de spraakkunst van Weiland als officiële naslagwerken voor het Nederlands werden erkend, en de daarin vastgelegde taalnormen voor gebruik in het onderwijs werden voorgeschreven. De bepalingen ten aanzien van het taalonderwijs waren zowel in de schoolwet als in de Schrijftaalregeling weinig specifiek; wat er precies onderwezen diende te worden, en op welke manier, werd niet bepaald. De nadere invulling van het beleid werd overgelaten aan de schoolopzieners. Zij speelden een belangrijke rol in de vormgeving van het vak Nederlands. Ze vormden een belangrijke schakel tussen de bepalingen van de wet, de onderwijsopvattingen van de verlichtingspedagogiek en de alledaagse onderwijspraktijk. Hoewel niet alle

schoolopzieners grote belangstelling voor het taalonderwijs aan de dag legden, behoorden sommige tot de drijvende krachten achter de ontwikkeling van het vak Nederlandse taal. De schoolopzieners hadden verschillende mogelijkheden om het taalonderwijs vorm te geven. Zo konden ze in samenwerking met provinciale en stedelijke overheden Bijzondere Schoolorden invoeren, waarin de organisatie en inrichting van het onderwijs nader bepaald werden. Op verschillende plaatsen werd van deze mogelijkheid gebruik gemaakt. Ten aanzien van het taalonderwijs vinden we onder meer taalkundig ontleden, het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden en het verbeteren van verkeerd geschreven opstellen als taaloefeningen voorgeschreven. Voor het overige bestond de taak van de schoolopziener vooral uit advies en aansporing. Tijdens meerjaarlijkse schoolbezoeken kregen onderwijzers aanbevelingen ten aanzien van de verbetering van het (taal)onderwijs.

De derde pijler van het taal-in-onderwijs-beleid was de opleiding en examinering van onderwijzers. Onderdeel van de schoolwet van 1806 was een verordening op het afnemen van onderwijzersexamens. Met uitzondering van onderwijzers die al voor de publicatie van de wet het onderwijzersvak uitoefenden, moest voortaan iedere aspirant-onderwijzer een examen afleggen, waarin hij blijk gaf van kennis en kunde op het gebied van de verschillende vakken van onderwijs, de taal en de onderwijskunde. In het examensysteem werden verschillende niveaus en onderwijzersrangen opgenomen, waardoor een zeker carrièreperspectief voor ambitieuze onderwijzers werd gecreëerd. In het onderwijzersexamen nam de taal een belangrijke plaats in. Taalkundig ontleden, het vervoegen en verbuigen van werk- en naamwoorden, het verbeteren van verkeerd geschreven opstellen en verschillende schrijfoefeningen behoorden tot de werkzaamheden van het examen, dat werd afgenomen door de schoolopziener. Om kandidaten voor te bereiden op het examen werden op verschillende plaatsen kweekscholen opgericht, waar kwekelingen in de theorie en de praktijk van het onderwijs werden opgeleid. Met name de kweekscholen in

Haarlem en Groningen, die onder leiding stonden van de bekende pedagogen Prinsen en Brugsma, speelden een belangrijke rol in de professionalisering van het onderwijzersvak. Ook op de scholen van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, en op verschillende armenscholen, werden kwekelingen tot onderwijzers opgeleid. Op de kweekscholen werd aan het taalonderwijs ruimschoots aandacht besteed. Een andere opleidingsmogelijkheid boden de talloze onderwijzersgezelschappen. Onder leiding van de schoolopziener of een ervaren onderwijzer organiseerden de onderwijzers van een stad of regio zich in gezelschappen om zich in de kennis en kunde van de verschillende vakken van onderwijs en de pedagogiek te oefenen. Verslagen van bijeenkomsten van deze gezelschappen laten zien dat taal- en schrijfoefeningen er een belangrijke plaats innamen, en dat ook de taalkunde er veelvuldig beoefend werd. Waar de kweekscholen een relatief beperkte capaciteit hadden, genoot een meerderheid van de onderwijzers in de gezelschappen een zekere vorm van bijscholing. Cijfers ten aanzien van de onderwijzersrangen laten zien dat tegen het midden van de 19^e eeuw het overgrote deel van de onderwijzers bij het examen met succes een proeve van bekwaamheid had afgelegd, en dus van enige taalkennis en taalvaardigheid blijkt had gegeven.

De vierde en laatste pijler van het taal-in-onderwijs-beleid had betrekking op het gebruik van geschikte schoolboeken. Oude schoolboeken, die vanwege taal, stijl en inhoud voor schoolgebruik niet langer geschikt werden geacht, moesten plaatsmaken voor boekjes die beter aansloten bij het niveau en de belevingswereld van het kind. Het gebruik van oude schoolboekjes werd door de schoolopzieners actief ontmoedigd, en met succes: al vroeg in de 19^e eeuw werden op scholen haast geen oude boekjes meer gebruikt. In 1810 verscheen een officiële boekenlijst met voor het onderwijs geschikte titels, maar het succes van deze lijst was beperkt; na 1815 werd hij niet meer bijgewerkt, vermoedelijk omdat er haast nergens meer oude boekjes werden gebruikt en er voldoende aanbod van geschikte boekjes was. De publicatie van nieuwe schoolboeken werd

geheel aan de markt overgelaten. Het particulier initiatief van organisaties als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en van pedagogen als Wester en Nieuwold had al vanaf de jaren tachtig tot de publicatie van talloze nieuwe, geschikte schoolboekjes geleid. In het begin van de 19^e eeuw zorgden de hernieuwde aandacht voor onderwijs en opvoeding en de hervorming van het onderwijs ervoor dat de vraag naar geschikte schoolboeken snel toenam. Auteurs en uitgevers speelden in op de snel groeiende markt. Populaire auteurs als Anslin, Van Heijningen Bosch en Prinsen publiceerden tientallen school- en leesboekjes, die vaak tientallen malen werden herdrukt. In de pedagogische literatuur, en dan met name in het veelgelezen onderwijstijdschrift *Bijdragen betrekkelijk het onderwijs en de opvoeding*, verschenen recensies van nieuwe schoolboeken, waarin het taalgebruik een belangrijk beoordelingscriterium was. Het commerciële succes van nieuwe schoolboeken was voor een deel afhankelijk van een goede beoordeling, waardoor deze recensies een economisch motief creëerden voor auteurs en uitgevers om de nieuwe taalnormen na te volgen. Ook het feit dat veel auteurs van schoolboeken zelf onderwijzers waren die de idealen van de verlichtingspedagogiek en het belang van uniforme taalnormen voor het onderwijs onderschreven, speelde een belangrijke rol in de navolging van de nieuwe taalnormen.

Bij de vormgeving van het vak Nederlands op de lagere scholen speelden verschillende actoren een rol. Van een eenzijdig, centraal gestuurd beleid was geen sprake: de schoolwet en de Schrijftaalregeling lieten veel ruimte aan schoolopzieners, pedagogen en onderwijzers om het taalonderwijs verder in te vullen. Invloedrijke onderwijsfiguren als Anslin, Brugsma, Wester, Nieuwold, Prinsen en Visser speelden een belangrijke rol in de ontwikkeling en verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden; particuliere organisaties als de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, onderwijzersgezelschappen en uitgevers speelden een belangrijke rol in de opleiding van onderwijzers en de publicatie van nieuwe schoolboeken. Al deze actoren vormden een pedagogisch netwerk dat onder

meer via de verschillende onderwijstijdschriften en gezelschappen met elkaar in contact stond. Binnen dit netwerk werden nieuwe ideologische opvattingen over taal, samenleving en onderwijs gedeeld, van waar ze zich verspreidden onder onderwijzers, ouders en lokale bestuurders.

Het taalonderwijs bestond uit vier vakken: lezen, schrijven, grammatica en spreken. Lang niet altijd werden ze ook als afzonderlijke vakken onderwezen; met name grammaticaoefeningen en spreekoefeningen maakten vaak onderdeel uit van het lees- en schrijfonderwijs. Lezen en schrijven stonden ook voor de hervorming van het onderwijs op het lesprogramma, maar in de eerste helft van de 19^e eeuw werden belangrijke hervormingen doorgevoerd. Een van de uitgangspunten van de nieuwe pedagogiek was dat leerlingen niet alleen werktuiglijke vaardigheden leerden, maar ook zich eigen maakten hoe ze deze vaardigheden konden gebruiken ter ontwikkeling van het verstand en de goede zeden. Lezen, schrijven en andere vaardigheden waren geen doel op zich, maar middelen in de opvoeding tot mens en burger. In het leesonderwijs betekende dat bijvoorbeeld dat leerlingen niet alleen moesten leren lettertekens in woordklanken om te zetten, maar bovenal om de inhoud van de lesstof te begrijpen. Daarvoor dienden de stijl en inhoud van de leesboekjes bij het niveau van de leerlingen aan te sluiten, en moest de onderwijzer erop toezien dat leerlingen de woorden en strekking van wat zij lazen ook daadwerkelijk begrepen, onder meer door uitgebreid met hen over de inhoud te spreken. Een nieuwe methode, de klankmethode, moest ervoor zorgen dat de leerlingen sneller en meer op toon leerden lezen, zodat meer aandacht kon uitgaan naar de ontwikkeling van leesbegrip.

Ook in het schrijfonderwijs verschoof de nadruk van de werktuiglijke vaardigheid – het zetten van letters met (ganzen)pen en inkt op papier – naar het eigenlijke doel van het schrijven: het gebruik van het schrift om eigen gedachten tot uitdrukking te brengen en met anderen te communiceren. De ontwikkeling van werktuiglijke vaardigheid in het schrijven, bij voorkeur in een fraai

handschrift, bleef van belang, maar vooral moesten leerlingen erin geoefend worden zelfstandig te schrijven. De voornaamste oefening in het zelfstandig schrijven was het maken van eigen opstellen. Onder een opstel verstond men een variatie aan teksten: van korte beschrijvingen of schriftelijke antwoorden op vragen, tot uitgebreide persoonlijke brieven of zakelijke stukken als rekeningen, contracten, etc. Het ging er vooral om dat leerlingen leerden zelfstandig te bedenken wat ze op wilden schrijven, hun gedachten te ordenen en in de juiste woorden te vatten, deze woorden in de juist vorm en volgorde (i.e. grammaticaal) op te schrijven, en daarbij eventuele (brief)conventies en stijl in acht te nemen. Het was in dergelijke schrijfoefeningen dat de kennis van de grammatica van het grootste belang was.

Het grammaticaonderwijs was een nieuw vak op de lagere school. In het pedagogisch discours werd uitgebreid over de inrichting van het vak gedebatteerd. De discussie spitste zich toe op de vraag in hoeverre een meer theoretische benadering van de grammatica thuishoorde op de lagere scholen. Dat kinderen bij het schrijven gebruik moesten kunnen maken van de grammatica, daarover was iedereen het wel eens. Maar in hoeverre ze daarvoor ook expliciete, metalinguïstische kennis van de grammaticale terminologie en taalregels moesten hebben, was inzet van discussie. Sommige pedagogen meenden dat het abstracte en theoretische van de grammatica voor leerlingen op de lagere scholen overbodig en te complex was, en zo veel mogelijk vermeden diende te worden. Zij pleitten ervoor grammaticaoefeningen zoveel mogelijk in het schrijfonderwijs te integreren. Anderen meenden juist dat alleen een meer systematische en theoretische kennis van de taal tot het juiste gebruik van de grammatica kon leiden, en beschouwden het taalkundig ontleden en het gebruik van een korte grammatica met begrippen en regels als geschikte methoden. Uit onderwijsverslagen blijkt dat theoretische en praktische grammaticaoefeningen in de praktijk vaak met elkaar gecombineerd werden. Drie oefeningen waren daarbij favoriet: taalkundig ontleden, het vervoegen en verbuigen van werk- en

naamwoorden, en het verbeteren van verkeerd geschreven opstellen. Voor al deze oefeningen waren boekjes met oefeningen en voorbeelden voorhanden, die veelvuldig werden gebruikt.

Voor het grammaticaonderwijs konden onderwijzers ook gebruik maken van een van de tientallen schoolgrammatica's die in de eerste helft van de 19^e eeuw werden gebruikt. Het waren veelal korte overzichtswerkjes waarin de voornaamste elementen van de spelling en de woordsoortenleer werden behandeld. De meeste waren traditionele woordsoortengrammatica's, waarin in hoofdlijnen Weiland's *Nederduitse spraakkunst* werd nagevolgd. Maar er waren ook auteurs die een meer innovatieve benadering van de grammatica zochten. In de schoolgrammatica's van invloedrijke pedagogen als Anslin en Prinsen werd het traditionele naamvalssysteem vervangen door een benadering waarin de buiging van de lid- en naamwoorden was gebaseerd op de logisch-functionele categorieën onderwerp, voorwerp, gezegde en bepaling. In deze benadering werd de invloed van de algemene grammatica op het onderwijs zichtbaar. Die invloed kwam verder tot uiting in de ontwikkeling van het redekundig ontleden als schoolvak. In het redekundig ontleden stonden niet de woordsoorten, maar bovengenoemde logisch-functionele categorieën – de zinsdelen – centraal. Voorstanders van het redekundig ontleden meenden dat deze benadering van de grammatica beter aansloot bij de logische gang van het denken, en daarom meer geschikt was voor de ontwikkeling van het denkvermogen. Vanaf de jaren twintig van de 19^e eeuw werd het redekundig ontleden op steeds meer scholen ingevoerd, en groeide het uit tot een vast onderdeel van het grammaticaonderwijs op de lagere scholen. Omdat de redekundige ontleding bij Weiland niet voorkomt, kan de ontwikkeling ervan tot schoolvak in strikte zin als een afwijking van diens voorgeschreven grammatica beschouwd worden. Maar omdat ook de meer traditionele woordsoortengrammatica onderdeel uitmaakte van het grammaticaonderwijs, is het beter de redekundige ontleding als een aanvulling op, dan als een afwijking van Weiland's grammatica te beschouwen.

Hoewel de Schrijftaalregeling in de eerste plaats op de geschreven taal gericht was, werd ook aan de spreektaal in het onderwijs belang gehecht. In de standaardtaalideologie die aan de codificatie van het Nederlands ten grondslag lag, werden de dialecten als boers en onbeschaafd beschouwd, en werd de bevordering van een beschaafde spreektaal noodzakelijk geacht voor een ontwikkelde burgersamenleving. Ook in het pedagogisch discours werd de ontwikkeling van spreekvaardigheid van groot belang geacht. Met name in het eerste onderwijs, als kinderen nog niet hadden leren lezen en schrijven, was het gesprek tussen de onderwijzer en zijn leerlingen het enige middel in de overdracht van kennis en vaardigheden. Onderwijzers werden geacht veelvuldig met hun leerlingen te spreken, en daarbij de spreekvaardigheid te ontwikkelen. Woordenschat, uitspraak en een goede ordening van gedachten waren daarbij van belang; dialectwoorden en -kenmerken moesten zoveel mogelijk vermeden worden. Een van de problemen bij de bevordering van de beschaafde spreektaal was echter dat duidelijke uitspraaknormen voor het Nederlands ontbraken. De gesproken taal van de sociaaleconomische elite van Holland werd als beschaafde spreektaal aangemerkt, maar ook binnen Holland bestonden grote sociale en regionale verschillen. Gezaghebbende uitspraakgidsen ontbraken, en veel onderwijzers hadden zelf weinig tot geen ervaring met het beschaafde Hollands. Het ontbreken van duidelijke uitspraaknormen had tot gevolg dat veel onderwijzers de spelling tot richtlijn voor de uitspraak namen. De spellinguitspraak die daar het gevolg van was, bleef lange tijd een doorn in het oog van veel taalkundigen en schoolopzieners.

In de Schrijftaalregeling werden de taalnormen van Siegenbeek en Weiland voor gebruik in het onderwijs voorgeschreven. In hoeverre werden deze normen in de gebruikte schoolboeken gevolgd? Wat betreft de spelling van Siegenbeek is het antwoord eenduidig: die werd in alle populaire schoolboeken en schoolgrammatica's vrijwel geheel nagevolgd. In veel boekjes werd expliciet naar de spelling van Siegenbeek verwezen. Eerder wezen we al op de rol van

recensies en feedback vanuit het pedagogische veld: navolging van de nieuwe taalnormen werd een verkoopargument voor auteurs en onderwijzers. Ook het ideologische motief van de verlichtingspedagogiek, waarin het belang van uniforme taalnormen voor het onderwijs benadrukt werd, was van invloed op auteurs, die veelal zelf onderwijzers waren. De navolging van de spraakkunst van Weiland in schoolboeken en grammatica's was minder eenduidig. Ten aanzien van beide onderzochte verschijnselen werden de voorschriften van Weiland niet strikt nagevolgd. Voor een deel was dat te wijten aan het feit dat er in beide gevallen meerdere mogelijkheden bestonden. De keuze voor de ene of de andere variant was geen kwestie van goed of fout taalgebruik, maar van voorkeur en stijl. Weilands voorkeuren getuigen van een behoudende taalopvatting, waarin een meer formeel taalgebruik centraal stond. Ook de opzet van de *Nederduitse spraakkunst* was behoudend; het was een traditionele woordsoortengrammatica met een volledig naamvalssysteem. Innovatieve grammatica's van Anslijn en anderen, waarin het redekundig ontleden een belangrijke plaats innam, weken ook in dat opzicht van Weilands grammatica af. Op andere vlakken, zoals de werkwoordsvervoeging, werd de *Nederduitse spraakkunst* in de meeste schoolgrammatica's uit de eerste helft van de 19^e eeuw getrouw nagevolgd.

De invoering van het nieuwe taalonderwijs gebeurde niet van de ene op de andere dag. Enerzijds getuigen de vele onderwijs- en examenverslagen van de schoolopzieners, de cijfers en verslagen van de onderwijzersexamens en onderwijzersgezelschappen en de grote aantallen en populariteit van schoolboeken voor het taalonderwijs, ervan dat het nieuwe vak Nederlandse taal in de eerste helft van de 19^e eeuw op veel scholen met succes werd ingevoerd. Anderzijds bleven er nog lange tijd belemmeringen bestaan die de invoering van hervormingen beperkten. Weerstand tegen vernieuwing of tegen de verlichte principes die aan het nieuwe onderwijs ten grondslag lagen, uitte zich in verzet van ouders, onderwijzers en lokale bestuurders tegen de invoering van nieuwe middelen en methoden. Oude en slecht opgeleide onderwijzers, van wie weinig

vernieuwing te verwachten viel, werden slechts geleidelijk door nieuwe, beter opgeleide onderwijzers vervangen. Financiële beperkingen en politieke onrust, met name in de Bataafs-Franse tijd, stonden de uitvoering van de bepalingen van de schoolwet in de weg. Een andere belangrijke beperking in het bereik van het (taal)onderwijs was het beperkte schoolbezoek. Hoewel het schoolbezoek toenam, ging nog altijd een flink aantal kinderen niet of slechts een gedeelte van het jaar naar school. Veel kinderen verlieten de school om te werken voordat ze de lagere school geheel doorlopen hadden. Dat had onder meer gevolgen voor het bereik van het grammaticaonderwijs, dat hoofdzakelijk in de hogere klassen gegeven werd. Voor kinderen uit de hogere sociale klassen golden de beperkingen in het schoolbezoek niet, maar omdat de scholen voor deze kinderen veelal privaat bekostigd werden, hadden de schoolopzieners er weinig invloed en liep de hervorming van het onderwijs, inclusief de invoering van het verbeterde taalonderwijs, een zekere achterstand op in vergelijking met de openbare scholen.

De eerste helft van de 19^e eeuw moet als een overgangperiode beschouwd worden, waarin oude en nieuwe onderwijsopvattingen en praktijken nog lange tijd naast elkaar bestonden. Desalniettemin is het onmiskenbaar dat onder de aanhoudende inzet van schoolopzieners, pedagogen en onderwijzers het nieuwe (taal)onderwijs het oude verdrong. Het vak Nederlands was een vak in ontwikkeling, maar ook een vak dat een vaste plaats op de Nederlandse scholen veroverde. In het taalonderwijs namen lezen, schrijven, spreken en grammatica een belangrijke plaats in. De taalnormen van Siegenbeek en (in mindere mate) Weiland werden daarbij gebruikt. Wat dat betreft was de implementatie van de normen van de Nederlandse standaardtaal in het onderwijs een succes. Ondanks beperkingen in het schoolbezoek, kunnen we concluderen dat de meeste leerlingen in het onderwijs in aanraking kwamen met de normen van Siegenbeek en Weiland. Niet ieder kind leerde in het beperkte bestek van het lager onderwijs perfect lezen, schrijven, spreken en gebruik maken van de

grammatica. Wel werd het Standaardnederlands in deze periode de taal van het onderwijs.

Dit proefschrift heeft aangetoond dat het gebruik van bronnen als schoolinspectierapporten, pedagogische literatuur en schoolboeken een belangrijke bijdrage kan leveren aan het in kaart brengen van het implementatieproces in de ontwikkeling van standaardtalen. Aan de hand van deze bronnen heb ik een beeld geschetst van de onderwijspraktijk waarbinnen de verspreiding van Nederlandse standaardtaalnormen in de eerste helft van de 19^e eeuw heeft plaatsgevonden. Op basis van het geschetste beeld kunnen we concluderen dat de implementatie van de nieuwe taalnormen in het onderwijs een succes was. Het beleid dat ten aanzien van het taalonderwijs werd gevoerd, en waarvan de Schrijftaalregeling een belangrijk onderdeel uitmaakte, oefende grote invloed uit op de praktijk van het onderwijs. De verwevenheid van taal en onderwijs die op deze wijze ontstond, lag aan de basis van de ontwikkeling van Nederland tot nationale staat en natie.

Appendix A: bibliografie van geraadpleegde school- en taalboeken

Adriani, M.J. (1819) *De Prosodist of Woordenlijst voor de uitspraak*. Groningen: J. Oomkens.

Algemeene gronden der Nederduitsche taal- en spelkunde. Gevolgd naar de Rudimenta, uitgegeeven door de Bataafsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. (1802) Amsterdam: J. van den Burgh en Zoon.

Alphen, H. van (1778) *Proeve van kleine gedichten voor kinderen*. Utrecht: Wed. Jan van Terveen.

Andriessen, J. (1821) *Verzameling van opstellen met fouten, tegen de taal, spelling, woordvoeging, enz.* Den Haag: W.K. Mandemaker.

Anslijn, N. (1808-1809) *Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen, welke in het dagelijksche leven voorkomen, inzonderheid geschikt ten dienste van schoolonderwijzers*. Gevolgd naar de derde hoogduitsche uitgave van J.C. Dolz, 2 delen. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1810) *Bijvoegsel op J.C. Dolz, Aanleiding ter vervaardiging van schriftelijke opstellen, over onderwerpen, welke in het dagelijksch leven voorkomen, inzonderheid geschikt ten dienste van schoolonderwijzers*. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1810) *De Brave Maria, een leesboekje voor jonge kinderen*. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1812) *Het leven van Jezus, een leesboek voor kinderen, ter dienste der scholen*. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1814) *Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden*. Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Anslijn, N. (1816) *Leesboek tot oefening in het kunstmatig lezen*. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1817-1819) *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche taal*. 2 delen. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens en Zoon.

Anslijn, N. (1820) *Aanleiding tot de Nederduitsche spraakkunst voor eerstbeginnenden*. Arnhem: I.A. Nijhoff en Zoon.

Anslijn, N. (1822) *De Brave Hendrik, een leesboekje voor jonge kinderen*. 7^e druk. Leiden: D. du Mortier.

Anslijn, N. (1827) *Aanleiding tot het plaatsen der schei- en zinteekeens*. Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Anslijn, N. & P.J. Prinsen (1809) *Opstellen tot voorschriften om na te schrijven, ten dienste der scholen in het Koninkrijk der Nederlanden*. 2^e druk. Amsterdam: Schalekamp & van de Grampel.

Bakker, P. (1762) *School-boek, behelsende de namen der geslachten van Adam af tot op Christus toe*. Hoorn: Willem Breebaart.

Beijer, J.C. (1820) *Handleiding tot den Nederlandschen stijl, of volledige aanwijzing ter vervaardiging van schriftelijke opstellen voor Nederlanders*. Rotterdam: Mensing & Van Westreenen.

Beins, J.F. (1824) *Hulpmiddel voor de jeugd, om hare gedachten beoorlijk op het papier te leeren brengen*. Groningen: J. Oomkens.

Bemmelen, J. van (1810) *Het Nieuw vermakelijk Nederduitsch spel- en leesboek*. 10^e druk. Den Bosch: E. Lion.

Best, P. (1841) *Beknopte Nederduitsche spraakkunst, in twaalf lessen. Ingerigt voor de lagere scholen*. Amsterdam: C. Kraaij.

Boezer, P.B.A. (1815) *Oefeningen in de Nederduitsche taal, door middel van voorstellen, in welke de regelen eener goede spelling en taalkunde met opzet verwaarloosd zijn*. Rotterdam: J. Hendriksen.

Boezer, P.B.A. & A. de Jager (1834) *Oefeningen in de Nederduitsche taal, door middel van voorstellen, in welke de regelen eener goede spelling en taalkunde met opzet verwaarloosd zijn*. 2^e druk. Rotterdam: T.J. Wijnhoven Hendriksen.

Bolhuis, L. van (1793) *Beknopte Nederduitsche spraakkunst*. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange en J. Oomkens.

Boonekamp, P.J. (1830) *Handleiding tot de schrijfkunst, naar vaste regelen, met aanwijzing van de meest in het oogvallende afwijkingen*. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens.

Bosdijk, J.F. (1844) *Korte uitspraakleer der Nederduitsche taal*. Amsterdam: N.W. van Nifterick.

Brugsma, B. (1833) *Schetsen en bouwstoffen voor schriftelijke opstellen, ten gebruike bij het onderwijs in de scholen en bij de huiselijke oefening der kinderen*. Groningen: W. Zuidema.

Brugsma, B. (1840) *Nederduitsche taalkunde. Aanvankelijk onderwijs in het redkundig ontleden en in het vormen van voorstellen of volzinnen. Voor schoolgebruik en huiselijke oefening*. Groningen: W. Zuidema.

Buis, J. (1800) *Natuurkundig schoolboek*. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens.

Callegoed, N. van (1836) *Iets over de Nederduitsche taal, ten dienste der scholen, bijzonder ingerigt om de rededeelen, naamvallen, enz. te leeren kennen. Naar de spraakkunst van den heer P. Weiland*. 9^e druk. Amsterdam: W. Brave.

Cramer, B. (1780) *De Geldersche trap der jeugd. In onderscheiding van die, door C. de Gelliers te Leeuwaarden eertyds opgesteld, of Grondige en Naauwkeurige Fundament-legger der Nederduitsche spel- lees- schryf- en taal-konst.* 4^e druk. Amsterdam: Wed. Anthoni Salembien.

Dobben, J. van (1816) *Zedekundig leesboekje, ten gebruike der Nederlandsche scholen, in den vorm van kleine leeslesjes.* Leiden: D. du Mortier.

Driel, J. van (1817) 'Over het lezen leren' in J. van Driel en P.K. Görlitz, *Gedachten over onderwerpen, het lagere onderwijs betreffende.* Zutphen: H.C.A. Thieme.

Dupper, L. (1791) *Verhandeling over het onderwijs in het spellen, leezen en schrijven, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Leiden en Deventer: D. du Mortier en Zoon en Jan Hendrik de Lange.

Gelliers, C. de (1788) *Trap der jeugd ofte nette maniere om, het zy jong of oud, op goede gronden de Nederlandsche taal te leeren leezen en schrijven.* Deventer: J. de Lange.

Gelliers, C. de & D. Nyland (1800) *Nieuw verbeterde Trap der jeugd, of maniere om de jonge kinderen en oude personen met fondament te leren leezen en schryven.* Groningen: A. Groenewolt en Zoon.

Gelling, H.K. (1835) *Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst, in vragen en antwoorden, ten dienste der Scholen.* 4^e druk. Den Bosch: J.J. Arkesteijn.

Godsdienstig onderwijs voor jonge kinderen. (1835) 13^e druk. Haarlem: Wed. A. Loosjes.

Goede, W. (1800) *Brieven, voor min en meer gevorderde jonge lieden, ten dienst der schoolen, zoo wel, als ten algemeene gebruike, geschikt.* Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Görlitz, P.K. (1826) *Oefeningen in de verbuiging van lidwoorden en de zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden van de Nederduitsche en Fransche talen.* Amsterdam: Schalekamp & Van de Grampel.

Hagoort, A. (1845) *Eerste gronden der Nederduitsche taal, ten dienste der scholen*. 6^e druk. Amsterdam: C.J. Borleffs.

Hakvoord, B. (1788) *Gemeene zond-brieven, zo die in de Duitsche scholen van Nederland werden geleerd*. Deventer: J. de Lange.

Hakvoord, B. (1761) *Opregt onderwys van de letter-konst. Bekwaam om alle personen in korten tijd wel ende volkomelijk te leeren spellen en lezen; alwaar 't ook datze in haar jeugd nog A nog B geleerd hadden*. Amsterdam: Joannes Kannevet.

Hakvoord, B. (1746) *De Nieuwe Nederduitse spel-, lees- en schryf-konst. Op de kortste en gemakkeelykste wyze voorgesteld*. Deventer: Abraham van Wezel.

Heijningen Bosch, M. van (1804) *De Kleine Kindervriend; of nieuwe leeslesjes, behelzende vertellingjes, versjes en liedjes, een schoolboekje voor jonge kinderen*. Groningen: J. Schierbeek.

Heijningen Bosch, M. van (1805) *Vader Jacob en zijne kindertjes, een schoolboekje*. Amsterdam: W. Brave.

Heijningen Bosch, M. van (1806) *Moeder Anna en hare kindertjes, een schoolboekje*. Groningen: J. Oomkens.

De historie van den koninklijke propheete David, zo van zijn leven en wonderlijke werken, en hoe victorieuslyk hy tegen zijne vyanden gestreden heeft. (1770) Amsterdam: Joannes Kannevet.

Jager, A. de (1835) *Korte schets van de gronden der Nederduitsche spraakkunst, ten dienste der scholen*. Rotterdam: T.J. Wijnhoven Hendriksen.

Kirchdorffer, J.S. (1825) *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen*. 2^e druk. Amsterdam: Schalekamp, Van de Grampel en Hanssen.

Kirchdorffer, J.S. (1835) *De eerste beginselen der Nederduitsche taal, rede- en spraakkunstig voorgesteld in vragen en antwoorden, ter dienste der scholen, met voorbeelden tot toepassing*. Amsterdam: Schalekamp, Van de Grampel en Bakker.

Kremer, H. (1817) *Bijbelsche geschiedenissen voor eerstbeginnende leerlingen. Een leer- en leesboek; afgedeeld in kleine leeslesjes, welke uit korte volzinnen zijn zamengesteld*. Groningen: J. Oomkens.

Kremer, H. (1822) *Bevatteijk onderwijs in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd*. Groningen: J. Oomkens.

Kuijpers, J. (1833) *Vader Gerhard onder zijne kinderen; een schoolboek*. Groningen: W. Zuidema.

Kuyper, G. (1844) *Beginselen der Nederlandsche spraakleer voor schoolgebruik*. Breda: Broese & Comp.

Lastdrager, A.J. & G. Engelbert Gerrits (1825) *Schets der vaderlandse geschiedenis, in opstellen met fouten, waarbij vooral eene trapswijze opklimming is in het oog gehouden*. Den Haag en Amsterdam: Gebroeders van Cleef.

Laukens, J. (1824) *Eerste beginselen der Nederduitsche spraakkunst, gevolgd door eene verhandeling over de lees- of schrijfteekenen, en door een reglement voor scholen*. 2^e druk. Maaseik: J.J. Titeux.

Leeuwen, A. van & J. de Pecker (1825) *Korte en eenvoudige handleiding tot het vervaardigen van schriftelijke opstellen*. Leiden: A. en J. Honkoop.

Lulofs, B.H. (1841) *Kakographie of opstellen met deze en gene feilen in taal en stijl, benevens eenige taalkundige aantekeningen*. Groningen: J. Oomkens.

Maas, J. (1764) *Schrijftuurlyk school-boekje. Begrypende over de zeven-honderd nytgelezene schrijftuurplaatsen, getrokken uit het Oude en Nieuwe Testament*. Amsterdam: J. Ratelband en J. Bouwer.

Meesters, P. (1831) *Aanleiding tot het ontleden van de Nederlandsche taal*. Amsterdam: Schalekamp en Van de Grampel.

Moens, A.M. (1799) *Zedekundig schoolboek*. Leiden: D. du Mortier.

Moock, S.J.M. van (1811a) *Aanleiding tot het zamenstellen en ontbinden van volzinnen, gemeenlijk bekend onder den naam van construeren en analyseren*. Zutphen: H.C.A. Thieme.

Moock, S.J.M. van (1811b) *Verzameling van opstellen, ter verbetering van de daarin voorkomende spel- en taalfouten, voor kinderen*. Zutphen: H.C.A. Thieme.

Du Mortier (1805) *Letterkunst voor de jeugd, of handleiding om de kinderen in de scholen te oefenen in de Nederduitsche spelling van den heer Matthijs Siegenbeek*. Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Mulder, G.C. (1852) *Nederduitsche spraakkunst voor schoolgebruik*. 4^e druk. Nijmegen: J.F. Thieme.

Muyt, P.N. (1808) *Handleiding voor onderwijzers, ten gebruike van Weilands Nederduitsche spraakkunst, ten dienste der scholen*. Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Muyt, P.N. (1823) *Handleiding voor onderwijzers, ten gebruike van Siegenbeeks Kort begrip der Verhandeling over de Nederduitsche spelling, ten dienste der Scholen*. Zalt-Bommel: J. Noman.

Muyt, P.N. (1824) *Handwoordenboek, der meestgebruikelijke Nederduitsche zelfstandige naamwoorden, met aanwijzing van derzelver bijzondere geslachten*. Zalt-Bommel: Johannes Noman.

Nederduitsche Chrestomathie of voorbeelden van allerlei schrijfstijl, in proza en poëzij. Uitgegeven door de Bataafsche Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. (1805) Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens en Zoon.

Niemeijer, I. (1806-1810) *Nederduitsche spraakkunst voor kinderen, gegrond op de spraakkunst van den heer P. Weiland*. 3 delen. Amsterdam: Johannes Allart.

Niemeijer, I. (1817) *Verhandeling over de Nederduitsche spelling voor kinderen, gegrond op de Verhandeling van den Hoogleeraar M. Siegenbeek*. Rotterdam: J. Hendriksen.

Niervaaart, C.D. van (1758) *Opregt onderwijs van de letter-kunst. Bequaam om alle personen, zoo mans, vrouwen, dogters en jonge gesellen, als alle andere aenkomnde scholieren in korten tyd wel en volkomelijk te leeren spellen en lesen*. Alkmaar: Jacob Maagh.

Nieuwe Nederduitsche Chrestomathie of voorbeelden van allerlei schrijfstijl, in proza en poëzij. Uitgegeven door de Bataafsche Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. (1823) Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens en Zoon.

Nieuwe spiegel der jeugd, of Franse tyranny. Zijnde een kort verhaal van d'oorpronk en voortgang des oorlogs, 1672. Als mede de schrikkelikke en onmenschelijke wreedbeyd en grouwelen, door de Fransen in Nederland en elders bedreven. (1752) Amsterdam: Joannes Kannewet.

Nieuwenhuijzen, M. (1791) *Trap der jeugd. Uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Leiden en Deventer: D. du Mortier en Zoon en J.H. de Lange.

Nieuwenhuijzen, M. (1803) *Levensschetsen van Nederlandsche mannen en vrouwen, een schoolboek, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. 5^e druk. Haarlem: A. Loosjes.

Nieuwenhuijzen, M. (1807) *Leeslesjes behoorende bij de verhandeling over het kunstmatige lezen. Uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. 7^e druk. Leiden en Deventer: D. du Mortier en Zoon en J.H. de Lange.

Nieuwold, J.H. (1796) *Spelend onderwijs*.

Nieuwold, J.H. (1810) *Iets voor een kind over zijnen vader en moeder*. 10^e druk. Groningen: Jacobus Groenewolt.

Nieuwold, J.H. (1836) *Het is toch goed, dat er vele Menschen in de wereld zijn*. 18^e druk. Zalt-Bommel: Joh. Noman en Zoon.

Oosterwijk Hulshoff, W. van (1797) *De geschiedenis van Jozef, voor kinderen*. 2^e druk. Leiden en Deventer: D. du Mortier en J.H. de Lange.

Oosterzee, H.M.C. (1848) *Beknopte uitspraakleer der Nederlandsche taal*. Den Bosch: Muller.

Oudemans, A.C. (1830) *Eerste beginselen der Nederduitsche taal, ter dienst der scholen*. Amsterdam: Schalekamp en Van de Grampel.

Palm, K. van der (1769) *Nederduitsche spraakkunst, voor de jeugdt*. 4 delen. Rotterdam: Reinier Arrenberg.

Perponcher, W.E. de (1786) *Nieuw Nederduitsch spelleboek*. Utrecht: Wed. J. van Schoonhoven.

Perk, J.J. (1819) *Verhandeling over de interpunctie: behelzende een zeer geleidelijk onderrigt aangaande de gronden en het gebruik dezzer hoogstnuttige wetenschap, en opgehelderd door eene menigte voorbeelden; naar het Fransch van den Hooggel. heere E.A. Lequin*. Amsterdam: W. Brave.

Pieterse, H. (1800) *Geslachtlijst der zelfstandige naamwoorden*. 2^e druk. Haarlem: A. Loosjes.

Plokker, W. (1836) *Oefeningen in het stellen van brieven, voor leerlingen op de lagere scholen*. Den Haag: A. Kloots.

Prinsen, P.J. (1818) *Leervijze om kinderen te leeren lezen*. Amsterdam: Johannes van der Hey.

Prinsen, P.J. (1824) *Gemakkelijk leesboekje voor kinderen van de laagste klasse eener goed ingerichte school*. Haarlem: Erven F. Bohn.

Prinsen, P.J. (1837) *Beginnend onderwijs in de Nederduitsche taal*. Haarlem: J. Goteling Vinnis.

Prinsen, P.J. (1844) *Beginselen van de voorstellen-leer der Nederduitsche taal voor aankomende onderwijzers*. Haarlem: Erven F. Bohn.

Puikers, J. (1824) *Eerste onderwijs in de gronden der Nederduitsche taal, ten dienste der scholen*. 5^e druk. Rotterdam: T.J. Wijnhoven Hendriksen.

Renesse, J. van (1819) *Verzameling van gebrekkige opstellen, toepasselijk op de rededeelen, ter verbetering van de daarin voorkomende fouten tegen de spelling en de taal, het schrijven der hoofdletters en plaatsen der leestekens, voor min geoefende leerlingen*. Den Haag: A. van Hoogstraten.

Renesse, J. van (1825) *Verzameling van gebrekkige opstellen, toepasselijk op de rededeelen, ter verbetering van de daarin voorkomende fouten tegen de spelling en de taal, het schrijven der hoofdletters en plaatsen der leestekens, voor meer geoefende leerlingen*. Den Haag: A. van Hoogstraten.

Rijkens, R.G. (1827) *Praktische handleiding voor de beoefening der schrijfkunst; vooral ten dienste van de onderwijzers der jeugd*. Groningen: J. Oomkens.

Rijkens, R.G. (1829) *De leermeester in de spelkunde, of zóó leert men den kinderen spoedig en voldoende hunne taal spellen. Behoorende tot het stel schoolboekjes voor de Tweede klasse*. Groningen: J. Oomkens.

Rijkens, R.G. (1835) *Kleine Buffon of natuurlijke historie voor kinderen*. Groningen: J. Oomkens.

Roodhuijzen, D.H. (1846) *Verzameling van regels en opstellen, tot oefening in het plaatsen van de schei- en zintekens der Nederduitsche taal, ten gebruike van zoodanige instellingen van onderwijs, waarin het taal-onderwijs in den redekundigen vorm wordt gegeven*. Amsterdam: Leepel & Brat.

Schooloefeningen, of handleiding tot de Nederduitsche taalkunde, in het spellen, leezen en schrijven, bij vraagen en antwoorden samengesteld, en met voorbeelden opgehelderd, ten dienste der Stads-schoolen in Haarlem. (1796) Haarlem: J.J. Beets.

Schrauwen, G. (1820) *Verzameling van brieven, opstellen en rekeningen, door mijne leerlingen vervaardigd.* Den Bosch: J.J. Arkesteijn.

Schreven, J. van (1832) *Korte handleiding tot het redekundige ontleden van voorstellen en volzinnen.* Groningen: J. Oomkens.

Siegenbeek, M. (1805) *Kort begrip der verhandeling over de Nederduitsche spelling, mitsgaders eene woordenlijst, ten dienste der scholen.* Amsterdam: Johannes Allart.

Siegenbeek, M. (1810) *Syntaxis, of woordvoeging der Nederduitsche taal.* Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens.

Siegenbeek, M. (1814) *Grammatica, of Nederduitsche spraakkunst.* Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens.

De Proverbia ofte Spreuken des alderwysten konings Salomon. Inhoudende allerlei schoone, wyze en godvrugtige leeringen, om in alle steden en gelegentheden wysselyk en godvrugtelyk te handelen. (1784) Deventer: Jan de Lange.

Stijl, K. & L. van Bolhuis (1776) *Beknopte aanleiding tot de kennis der spelling, spraakdeelen en zinteecken van de Nederduitsche taal.* Groningen: J. Oomkens.

Varik, G. van (1799) *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche spraake. Uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en G.T. van Paddenburg en Zoon.

Vermeij, A. (1818) *Eerste beginselen der Hollandsche spraakkunst. Voorgesteld in vragen en antwoorden. Ten dienste der scholen.* 4^e druk. Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Verweij, B. (1813) *Kort begrip der Bijbelsche geschiedenis. Een schoolboek voor de jeugd.* 4^e druk. Leiden: D. du Mortier.

Verzameling van schetsen, ten dienste van kinderen en jonge lieden, om zich te oefenen in het maken van schriftelijke opstellen. (1803) Haarlem: A. Loosjes.

Voorbeelden tot oefening in de verbuiging der naamwoorden en vervoeging der werkwoorden, ten dienste der scholen. (1827) Den Haag: Erve Thierry en Mensing en Zoon.

Voorschriften tot het opstellen en schrijven van brieven en andere schriftelijke opstellen. Uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. (1806) Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens en Zoon.

Voorschriften ter oefening in het kunstmatig schrijven, ten gebruike der scholen in ons vaderland (1805) Leiden: D. du Mortier en Zoon.

Weiland, P. (1805b) *Beginselen der Nederduitsche spraakkunst, ontleend uit de Nederduitsche spraakkunst, uitgegeven in naam en op last van het Staatsbestuur der Bataafsche Republiek.* Amsterdam: Johannes Allart.

Weiland, P. (1806) *Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen.* Amsterdam: Johannes Allart.

Wenning, C.H. (1818) *Verzameling van eenige brieven en andere opstellen; vervaardigd door de leerlingen der schole van C.H. Wenning.* Deventer: J.W. Robijns.

Wenning, C.H. (1819) *Beknopte verzameling van woorden, welke, volgens de heeren M. Siegenbeek en P. Weiland, de harde lange E of O vereischen; en dus met EE of OO moeten geschreven worden.* Deventer: J.W. Robijns.

Wenning, C.H. (1827) *Beknopte verzameling van woorden, welke, volgens de heeren M. Siegenbeek en P. Weiland, met EI, ter onderscheiding van die, welke met IJ moeten geschreven worden*. Deventer: J.W. Robijns.

Wertz, C. (1805) *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche taal, uitgegeven door de Bataafsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen*. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange, en J. Oomkens en Zoon.

Wester, H. (1787) *De merkwaardigste Bybel-geschiedenissen in vraagen en antwoorden, voor kleine kinderen*. Groningen: J. Oomkens.

Wester, H. (1796) *Korte en nuttige leeslesjes, naar de vatbaarheid en den smaak van kleine kinderen. Een schoolboek*. Groningen: J. Oomkens.

Wester, H. (1797) *Bevatlyke ondervys in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd*. Groningen: J. Oomkens.

Wester, H. (1810) *Bevattelyk ondervys in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd*. 7^e druk. Groningen: J. Oomkens.

Wester, H. (1810) *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland*. 6^e druk. Den Bosch: E. Lion.

Wester, H. (1803) *Woordenboekje, behelzende een lijst van onbekende Nederlandsche woorden, en van meest in gebruik zijnde bastaardwoorden*. Groningen: J. Oomkens.

Wester (1805) *Eerste spelboekje voor eerstbeginnende leerlingen*. Groningen: J. Oomkens.

Wilde, J.C. de (1836) *Beginselen der Nederduitsche spraakkunst, voor de Scholen*. 2^e druk. Dordrecht: Blussé en van Braam.

Wit, K. de (1759) *Nieuwlyks uitgevonden A.B.C. boek*. Amsterdam: Kornelis de Wit.

Bibliografie

Ager, D. (2001) *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Albada, B.L. van (1875) *Uit de oude en nieuwe doos. Herinneringen uit de school en het leven van een 80jarigen oud-hoofdonderwijzer. Ernst en Luim*. Groningen: W. Versluys.

Algemeene boekenlijst ten dienste der lagere scholen. (1810) Leiden: D. du Mortier en zoon.

Algemeene boekenlijst, ten dienste der lagere scholen. (1815) Den Haag: Algemeene Landsdrukkerij.

Algemeene denkebeelden over het nationaal onderwijs. (1798) Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Anderson, B. (1983) *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. Londen: Verso editions.

Anonymus (1782) 'Antwoord op de vraag: *Welke verbeteringe hebben de gemeene of openbaare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschaving onzer Natie, nog wel noodig?*' in in *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen* XIII, 395-464.

Anonymus (1788) 'De toestand der meeste dorpscholen', *De Menschenvriend* I, 97-104.

Anslijn, N. (1833) *Voor schoolonderwijzers. Eene nieuwe bijdrage tot het verbeterd onderwijs. I. deel*. Leiden: D. du Mortier.

Bakker, D.M. (1977) 'De grammatica in de negentiende eeuw.' in D.M. Bakker & G.R.W. Dibbets (red.) *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*, 113-160.

Beets, N. (1838) *Nicolaas Anslin, Nic. zoon. Een woord aan allen, die den Braven Hendrik gelezen hebben*. Haarlem: Erven F. Bohn.

Belle, J. van (1748) *Korte wegwijzer ter spel- spraak- en dichtkonden*. Haarlem: Izaak van der Vinne.

Belle, J. van (1755) *Korte schets der Nederduitsche spraakkonst*. Haarlem: Christoph Henrich Bohn.

Bergs, A. (2012) 'The Uniformitarian Principle and the Risk of Anachronisms in Language and Social History' in J.M. Hernández-Campoy & J.C. Conde-Silvestre (red.) *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, 80-98.

Bijdragen betrekkelijk den staat en de verbetering van het schoolwezen (1801-1850). Leiden: D. du Mortier.

Bilderdijk, W. (1826) *Nederlandsche spraakleer*. Den Haag: J. Immerzeel jr.

Bilt, I. van de (2009) *Landkaartschrijvers en landverdelers: Adriaan Verwer, Adriaan Kluit en de taalkunde van de achttiende eeuw*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.

Blaak, J. (2009) *Literacy in everyday life: reading and writing in early modern Dutch diaries*. Leiden: Brill.

Blommaert, J. (2006) 'Language Policy and National Identity' in T. Ricento (red.) *An introduction to language policy*, 238-254.

Boekholt, P.Th.F.M. (1978) *Het lager onderwijs in Gelderland 1795-1858*. Zutphen: De Walburg Pers.

- Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. De Booy (1987) *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Maastricht/Assen: Van Gorcum.
- Boekholt, P.Th.F.M. (1991) 'Eén natie, één taal. Taalpolitiek en onderwijshervorming in het begin van de negentiende eeuw' in K. van Berkel, H. Boels & W.R.H. Koops (red.) *Nederland en het noorden. Groninger Historische Reeks* 8, 71-80.
- Booy, E.P. de (1977) *De weldaet der scholen: het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19^e eeuw*. Haarlem: Gottmer.
- Brepoels, J. (1976) *Het lager onderwijs in de provincie Limburg (1815-1830)*. Assen: Van Gorcum.
- Brugsma, B. (1835) *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs, voornamelijk met toepassing op de lagere scholen*. Groningen: A.L. Scholten.
- Brugsma, B. (1857) *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs, voornamelijk met toepassing op de lagere scholen*. 6^e druk. Groningen: A.L. Scholten.
- Buijnsters, P.J. (1989) 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' in H. Bekkering et al. (red.) *De hele Biblebontse berg: de geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, 169-228.
- Buijnsters, P.J. (1995) *Bibliofilie in de kinderkamer: over het verzamelen en bestuderen van oude kinderboeken*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Buijnsters, P.J. & L. Buijnsters-Smets (1997) *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken, 1700-1800*. Zwolle: Waanders.
- Burke, P. (2004) *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burke, P. (2005) *Towards a Social History of Early Modern Dutch*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Châtelain, H.A. (1766) 'Verhandeling over de vraag: Hoe moet men het verstand, en het hart van een kindt bestieren, om het, te eeniger tydt, een gelukkig en nuttig mensch te doen worden.' in *Verhandelingen uitgegeeven door de Hollandsche Maatschappij der Weetenschappen, te Haarlem* IX(II).

Croiset van Uchelen, A.R.A. (2005) *Vive la plume: schrijfmeesters en pennekunst in de Republiek*. Amsterdam: De Buitenkant.

Daan, J. (1989) 'Als niet komt tot iet... Nederlands van hoog tot laag', *Verslagen en mededelingen van Koninklijke Academie voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 168-245.

Dekker, J.J.H. (2006) *Het verlangen naar opvoeden*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Dellebarre, J.Ph. (1797) *Voorlopige proeve eener verbandelinge, om de Nederlandsche jeugd op eene korte en gemaklyke wyze, de eerste grondbeginselen van 't leezzen te leeren*. Leiden: D. du Mortier en zoon.

Deumert, A. (2009) 'Language Planning and Policy.' in R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert & W.L. Leap, *Introducing Sociolinguistics, second edition*, 371-406.

Deumert, A. & W. Vandenbussche (2003) *Germanic Standardizations: Past to present*. Amsterdam: Benjamins.

Dibbets, G. (2002) 'Simon van Moock, romanpersonage – auteur', *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde*, 35-57.

Dodde, N.L. (1968) *Het rijkschooltoezicht in de Bataafse Republiek: een onderzoek naar het denken en doen van de eerste schoolopzieners in de departementen van de Amstel, de Delf en Texel en van het departement Holland tijdens de schoolwetten van 1801 en 1803*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Dodde, N.L. (1971) *Een onderwijsrapport: een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801*. Den Bosch: Malmberg.

Driel, L. van (2002) 'Brill, Van Dale en de zinsontleding', *Nederlandse taalkunde* 7, 215-237.

Elffers, E.H.C. (2013) 'De zin als bouwwerk: een 19^e-eeuws project' in T. Janssen & T. van Strien (red.) *Neerlandistiek in beeld*, 37-46.

Elspaß, S. (2002) 'Standard German in the 19th century: (counter-)evidence from the private correspondence of "ordinary people"' in Linn, A.R. & N. McLelland (red.) *Standardization: Studies from the Germanic languages*, 43-65.

Elspaß, S., N. Langer, J. Scharloth & W. Vandenbussche (red.) (2007) *Germanic Language Histories 'from below'*. Berlijn: De Gruyter.

Elzevier, K. (1761) *Proef van een nieuwe Nederduitsche spraekkonst*. Haarlem: J. Bosch.

Essen, M. van (2001) 'Schilperpoort, Anna Barbera', *BWSA* 8, 237-241.

Essen, M. van (2006) *Knekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.

Fardon, A.B. (1783) 'Antwoord op de vraage, Welken zyn de geschiktste en gereedste Middelen in ons Land, tot verbeteringe I. van 't Verstand, en 2. van het Hart en de Zeeden der geringe Lieden' in *Verhandelingen uitgegeeven door de Hollandsche Maatschappye der Weetenschappen, te Haarlem* XX(II), 353-416.

Floh, J.H. (1808) *Onderrigtingen, raadgevingen en wenken, voor min of meer geoeffende school-onderwijzers*. Groningen: Wijbe Wouters/Amsterdam: J.F. Nieman.

Floh, J.H. (1827) *Onderrigtingen, raadgevingen en wenken, voor min of meer geoevende school-onderwijzers*. 3^e druk. Groningen: G. Wouters.

Formey, S. (1766) 'Verhandeling over de zedelyke opvoeding der kinderen' in *Verhandelingen uitgegeeven door de Hollandsche Maatschappij der Weetenschappen, te Haarlem* IX(I).

Frijhoff, W. (1983) 'Van onderwijs naar opvoedend onderwijs. Ontwikkelingslijnen van opvoeding en onderwijs in Noord-Nederland in de achttiende eeuw', *Werkgroep Achttiende Eeuw: Onderwijs en opvoeding in de achttiende eeuw*, 3-39.

Frijhoff, W. & M. Spies (1999) *1650: Bevochten eendracht*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Gedenkschriften der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, voor de tweede vijf en twintig jaren van haar bestaan. (1834) Amsterdam: De erven Hendrik van Munster en Zoon en Johannes van der Hey en zoon.

Gestel, P.H. & G.C.F. van der Laan (1915) *Schrijven en schrijfonderrwijs: algemeen geschiedkundig en methodisch overzicht*. Groningen: Wolters.

Görlitz, P.K. (1854-1863) *Grondbeginselen van de opvoeding en het onderwijs voor ouders, opvoeders en onderwijzers, door Aug. Herm. Niemeijer*. 3 delen. Voorburg: A.M. Broedelet.

Groot, A. de (1960) *Leven en arbeid van J.H. van der Palm*. Wageningen: Veenman.

Haes, F. de (1764) *De nagelaten gedichten, en Nederduitsche spraekkunst*. Amsterdam: Pieter Meijer.

Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest. (1803) Amsterdam: Pieter den Hengst.

Haugen, E. (1966) 'Dialect, language, nation.', *American Anthropologist* 68, 922-935.

Haugen, E. (1972) 'Language planning, theory and practice.', *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 287-295.

Haugen, E. (1987) *Blessings of Babel. Bilingualism and language planning. Problems and pleasures*. Berlin, New York & Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Hellinga, W.G. (1938) *De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands*. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgeversmaatschappij.

Hernández-Campoy, J.M. & J.C. Conde-Silvestre (red.) (2012) *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Blackwell Publishing.

Hernández-Campoy, J.M. & N. Schilling (2012) 'The Application of the Quantitative Paradigm to Historical Sociolinguistics: Problems with the Generalizability Principle.' in J.M. Hernández-Campoy & J.C. Conde-Silvestre (red.) *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, 61-79.

Hoorn, I. van (1907) *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs, 1796-1907*. Groningen: P. Noordhoff.

Horst, J.M. van der (1988) 'Over relatief *dat* en *wat*', *De Nieuwe Taalgids* 81, 194-205.

Horstig, G.C. (1799) *Prijsverhandelingen over de gebreken in de burgerscholen*. 2^e druk. Amsterdam: Harmanus Keijzer, Cornelis de Vries, en Hendrik van Munster, 77-143.

Huiskamp, F. (2000) *Naar de vatbaarheid der jeugd. Nederlandstalige kinder- en jeugdboeken 1800-1840. Een bibliografische catalogus*. Leiden: Primavera Pers.

Hulshof, H., E. Kwakernaak & F. Wilhelm (2015) *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.

Huydecoper, B. (1730) *Proeve van taal- en dichtkunde*. Amsterdam: Visschen & Tirion.

Instructie voor den Agent der Nationale Opvoeding. (1799) Den Haag: 's Lands Drukkery.

Jager, A. de (1842) 'Iets over het redekundig ontleden', *De Unie* I(II), 136-151.

Jager, A. de (1844) Recensie J. van Schrevens *Korte Handleiding tot het redekundig ontleden*, 3^e druk 1843, *Vaderlandsche Letteroefeningen*, 690-695.

Jager, A. de (1855) *Bijdrage tot de geschiedenis van het vaderlandsche schoolwezen in de voorgaande eeuw*. Rotterdam: Altmann & Van der Palm.

Jager, A. de (1860-1863) 'De verdiensten van Kornelis van der Palm geschetst in eene voorlezing, gehouden in de Algem. Onderwijzers-Vereeniging te Rotterdam', *De Unie* IV. 120-166.

Joseph, B.D. & R.D. Janda (red.) (2003) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing.

Jespersen, O. (1925) *Mankind, nation and individual from a linguistic point of view*. Oslo: Aschehoug.

Kate, L. ten. (1723) *Aanleiding tot de kennis van het verhevene deel der Nederduitsche sprake*. Amsterdam: Rudolph en Gerard Wetstein.

Klijn, B. (1816) *Ter nagedachtenis van Coenraad Wertz*. Amsterdam: Jan ten Brink.

Kloek, J. & W. Mijnhardt (2001) *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Knippenberg, H. (1986) *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw: een analyse van de landelijke ontwikkeling en de regionale verschillen*. Amsterdam: Selecta.

- Knippenberg, H. & B.C. de Pater (1988) *De eenwording van Nederland: schaalvergroting en integratie sinds 1800*. Nijmegen: SUN.
- Knol, J. (1977) 'De grammatica in de achttiende eeuw.' in D.M. Bakker & G.R.W. Dobbets (red.) *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*, 65-112.
- Kluit, A. (1763) 'Verhaal over de spelling der Nederduitsche taal.', *Nieuwe bydragen tot opbouw der Vaderlandsche letterkunde* I, 283-352.
- Krogull, A. (2018) *Policy versus practice. Language variation and change in eighteenth- and nineteenth century Dutch*. Utrecht: LOT.
- Krogull, A., G.J. Rutten & M.J. van der Wal (2017) 'Relativisation in Dutch diaries, private letters and newspapers (1770-1840). A genre-specific national language?' in T. Säily, A. Nurmi, M. Palander-Collin & A. Auer (red.) *Exploring Future Paths for Historical Sociolinguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 157-186.
- Krol, E. (2018) 'Moralist of the Nation. Johannes Henricus van der Palm.' in R. Honings, G. Rutten en T. van Kalmthout (red.) *Language, Literature and the Construction of a Dutch National Identity (1780-1830)*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 167-186.
- Krom, H.J. (1782) 'Antwoord op de vraag: Welke verbeteringe hebben de gemeene of openbaare, vooral de Nederduitsche Schoolen, ter meerdere beschaving onzer Natie, nog wel noodig?' in in *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen* XIII, 1-228.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1994) *Principles of linguistic change. Internal Factors*. Oxford: Blackwell.
- Langer, N. (2011) 'Historical sociolinguistics in nineteenth century Schleswig-Holstein', *German Life and Letters* 64, 169-187.

Langer, N, S. Davies & W. Vandenbussche (red.) (2012) *Language and History, Linguistics and Historiography*. Bern: Peter Lang.

Leerssen, J. (2008) *National thought in Europe: a cultural history*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Lelyveld, F. van (1782) *Proeve van taal- en dichtkunde*. Leiden: A. en J. Honkoop.

Lenders, J. (1988) *De burger en de volksschool: culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, Nederland 1780-1850*. Nijmegen: SUN.

Linn, A.R. & N. McLelland (red.) (2002) *Standardization. Studies from the Germanic languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Lodge, A. (2014) 'Jacques-Louis Ménétra and his experience of the *langue d'oe*' in G.J. Rutten, R. Vosters & W. Vandenbussche (red.) *Norms and Usage in Language History, 1600-1900. A sociolinguistic and comparative perspective*. Amsterdam: Benjamins, 201-221.

Los, W. (2005) *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Mathijssen, M. (1988) 'Spelling in de negentiende eeuw: Siegenbeek en Bilderdijk.', *De Negentiende Eeuw* 12(2), 129-140.

Meeldijk, E. (1984) 'Dr. Arie de Jager, onderwijzer en taalgeleerde', *Rotterdams Jaarboekje*, 237-286.

Mijnhardt, W.W. (1989) 'Natievorming in het revolutietijdvak', *BMGN* 104, 546-553.

Mijnhardt, W.W. & A.J. Wichers (1984) *Om het algemeen volksgeluk: twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Edam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Milroy, J. (2001) 'Language ideologies and the consequences of standardization', *Journal of Sociolinguistics* 5:4, 530-555.

Milroy, J. & L. Milroy (2012) *Authority in Language: Investigating Standard English*. 4e druk. Londen: Routledge.

Molewijk, G.C. (1992) *Spellingverandering van zĳn naar onzĳn (1200-beden)*. Den Haag: SDU uitgeverij.

Moonen, A. (1706) *Nederduitsche spraekkunst, ten dienste van in- en uitbeemschen*. Amsterdam: Gerard onder de Linden.

Nevalainen, T. & H. Raumolin-Brunberg (2012) 'Historical Sociolinguistics: Origins, Motivations, and Paradigms.' in J.M. Hernández-Campoy & J.C. Conde-Silvestre (red.) *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, 22-40.

Nieuwenhuijzen, M. (1786) *Verhandeling over het kunstmatig leezen*. Amsterdam: Harmanus Keyzer, Arend Fokke Simonsz. en Cornelis de Vries.

Nobels, J. (2013) *(Extra)ordinary letters: a view from below on seventeenth-century Dutch*. Utrecht: LOT.

Noordegraaf, J. & S. Bierling (1986) 'Brugsma, Wurst en Becker. Taalkundige relaties in de negentiende eeuw', *Voortgang* 7, 89-111.

Noordegraaf, J. (1975) 'De 'Maatschappij' en haar grammatici', *De Nieuwe Taalgids* 68, 121-124.

Noordegraaf, J. (1985) *Norm, geest en geschiedenis. Nederlandse taalkunde in de negentiende eeuw*. Dordrecht: Foris Publications.

Noordegraaf, J. (1997) 'Kleinkinderen van Ten Kate? Nederlandse taalkunde in de negentiende en twintigste eeuw', *Colloquium Neerlandicum* 13, 29-52.

Noordegraaf, J. (2004) 'Bolhuis, L. van' in W. van Anrooij, I. Biesheuvel, K. van Dalen-Oskam & J. Noordegraaf (red.) *Bio- en bibliografisch lexicon van de Neerlandistiek*, http://www.dbnl.org/tekst/anro001bioe01_01/bolh003.php.

Noordegraaf, J. (2012) 'Over taal en maatschappij in de achttiende eeuw. Het werk van Meinard Tydeman (1741-1825)', *Neerlandica Wratislaviensia* 21, 87-100.

Nyloë, J. (1707) *Aanleiding tot de Nederduitsche taal*. 2^e druk. Leeuwarden: Hero Nauta.

Outhof, G. (1733) *Byvoegsels, behorende tot D. van Hoogstratens lyst der gebruykelykste zelfstandige naamwoorden*. Amsterdam: Adriaan Wor, en de Erve G. onder de Linden.

Palm, K. van der (1766) 'Verhandeling over de vraeg: Hoe moet men het verstandt, en het hart van een kindt bestieren, om het, te eeniger tydt, een gelukkig en nuttig mensch te doen worden.' in *Verhandelingen uitgegeeven door de Hollandsche Maatschappij der Weetenschappen, te Haarlem* IX(II).

Palm, K. van der (1782) 'Antwoord op de vraage: *Welke verbeteringe hebben de gemeene of openbaare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschaving onzer Natie, nog wel noodig?*' in *Verhandelingen uitgegeeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen* XIII, 230-316.

Ploeg, H.W. van der (1800) *Het belang der waare volksverlichting*. Amsterdam: Keijzer, de Vries & van Munster.

Prinsen, P.J. (1826-1851) *Al de werken over het onderwijs en de opvoeding van H. Pestalozzi*. 8 delen. Zutphen: W.C. Wansleven.

Prinsen, P.J. (1828) *A.H. Niemeijer's Grondbeginselen van opvoeding en onderwijs verkort voor ouders en onderwijzers, naar F. Stiller*. Amsterdam: Schalekamp en van de Grampel.

Reinsma, R. (1966) *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II*. Den Haag: Van Keulen.

Resoort, R.J. (1989) 'Een proper profitelijke boec. Eind vijftiende en zestiende eeuw.' in H. Bekkering et al. (red.) *De hele Biblebontse berg: de geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, 41-103.

Rutten, G.J. (2006) *De Archimedische punten van de taalbeschouwing. David van Hoogstraten (1658-1724) en de vroegmoderne taalkultuur*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.

Rutten G.J. (2008) 'Jan van Belle: didacticus, popularisator.' in Janssen Th., van Driel L. (red.) *Ontheven aan de tijd. Linguïstisch-historische studies voor Jan Noordegraaf*. Amsterdam & Münster: Stichting Neerlandistiek VU & Nodus Publikationen. 95-104.

Rutten, G. (2009) 'Grammar to the people. The Dutch language and the public sphere in the 18th century. With special reference to Kornelis van der Palm', *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 19: 55-86.

Rutten, G.J. (2010) 'Vroegmoderne relativa: naar een diachrone constructiegrammatica' in *Nederlandse Taalkunde* 15(1), 1-32.

Rutten, G.J. (2011) *Een nieuwe Nederduitse spraakkunst. Taalnormen en schrijfprijktijken in de Zuidelijke Nederlanden in de achttiende eeuw*. In samenwerking met R. Vosters. Brussel: VUBPress.

Rutten, G.J. (2016a) 'Standardization and the myth of neutrality in language history', *International Journal of the Sociology of Language* 242, 25-57.

Rutten, G.J. (2016b) 'Teaching the genitive. Variation of genitival constructions in Dutch 'national' grammar (1800-1830)', *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 26: 123-136.

Rutten, G.J. (2018) 'Matthijs Siegenbeek in Defence of Dutch.' in R. Honings, G. Rutten en T. van Kalmthout (red.) *Language, Literature and the Construction of a Dutch National Identity (1780-1830)*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 25-48.

Rutten, G.J. & M.J. van der Wal (2014) *Letters as loot. A sociolinguistic approach to seventeenth- and eighteenth-century Dutch*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Sas, N.C.F. van (2004) *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit, 1750-1900*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Schama, S. (1977) 'Schools and Politics in the Netherlands, 1796-1814', *The Historical Journal* 13-4, 589-610.

Schneither, J.J. (1796) *Nieuwe leerwijze, om kinderen, binnen zeer korten tijd, te leeren leezen en denken*. Leiden: D. du Mortier.

Schoemaker, B.O. & G.J. Rutten (2017) 'Standard language ideology and Dutch school inspection reports (1801-1854)', *Sociolinguistica* 31, 101-116.

Schreven, J. van (1833) 'Is het van belang de leerlingen op de lagere Scholen met het redekundig ontleden bekend te maken?', *Tijdschrift voor onderwijzers en ter bevordering der huiselijke opvoeding* I, 28-33.

Séwel, W. (1708) *Nederduytsche spraakekonst*. Amsterdam: Erven J. Ratelband en comp.

Siegenbeek, M. (1797) *Redevoering over het openbaar onderwijs in de Nederduytsche welsprekendheid*.

- Siegenbeek, M. (1804) *Verhandeling over de Nederduitsche spelling, ter bevordering van eenparigheid in dezelve*. Amsterdam: Johannes Allart.
- Siegenbeek, M. (1827) 'Levensbericht van Lambertus van Bolhuis.' in *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse letterkunde*, 4-11.
- Siegenbeek, M. (1827) *Taalkundige bedenkingen, voornamelijk betreffende het verschil tusschen de aangenomene spelling en die van Mr. W. Bilderdijk*. Haarlem: Vincent Loosjes.
- Siegenbeek, M. (1836) *Waarschuwing tegen eenige in zwang gebragte verbasteringen van de uitspraak onzer moedertaal*. Leiden: D. du Mortier.
- Sijs, N. van der (2004) *Taal als mensenwerk: het ontstaan van het ABN*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Sijs, N. van der & R. Willemyns (2009) *Het verhaal van het Nederlands. Een geschiedenis van twaalf eeuwen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Simons, T. (2013) *Ongekend 18^e-eeuws Nederlands: taalvariatie in persoonlijke brieven*. Utrecht: LOT.
- Simons, T. & G.J. Rutten (2014) 'Language norms and language use in eighteenth-century Dutch: Final n and the genitive' in G. Rutten, R. Vosters & W. Vandenbussche (red.) *Norms and usage in language history, 1600-1900. A sociolinguistic and comparative perspective*. Advances in Historical Sociolinguistics 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 49-72.
- Smeding, T.U. (1987) *School in de steigers: de wording van de Friese lagere school in de periode 1800-1857*. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Smith, A.D. (2010) *Nationalism. Theory, Ideology, History*. 2e druk. Cambridge: Polity Press.

Spoelstra, B. (1794) *Verhandelingen over de beste wijze om de jeugd, reeds in de scholen, tot gezellige dengden opteleiden*. Amsterdam: Harmanus Keijzer, Cornelis de Vries, en Hendrik van Munster, 5-40.

Swinderen, Th. van & M.J. Adriani (1821) *Ter gedachtenis van Hendrik Wester*. Groningen: J. Oomkens.

Taalkundig Magazijn, of gemengde bijdragen tot de kennis der Nederduitsche taal; bijeenverzameld door A. de Jager (1835) Rotterdam: T.J. Wijnhoven Hendriksen.

Teissèdre l'Ange, J. (1799-1808) *Grondbeginselen van de opvoeding en het onderwijs voor ouders, leermeesters en opvoeders. Door Aug. Herm. Niemeyer*. 5 delen. Haarlem: F. Bohn.

Tijdschrift voor onderwijzers en ter bevordering der huiselijke opvoeding. (1833, 1842) Groningen: J. Oomkens.

Tollius, H. (1776) *Proeve eener Aanleiding tot de Nederduitsche Letterkunst*.

Toorn, A. van & M. Spies (1989) 'Christen Jeugd, leerd Konst en Dengd. De zeventiende eeuw.' in H. Bekkering et al. (red.) *De hele Biblebontse berg: de geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, 105-167.

Toorn, M.C. van den, W.J.J. Pijnenburg, J.A. van Leuvensteijn & J.M. van der Horst (red.) (1997) *Geschiedenis van de Nederlandse taal*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Tydemans, M. (1775) 'Betoog der nuttigheid en noodzaaklijkheid van de beoefening onzer moedertaal.' in *Proeve van oudheid-, taal- en dichtkunde*, 1-20.

Vandenbussche, W. (2007) 'Shared standardization factors in the history of sixteen Germanic languages.' in C. Fandrych & R. Salverda (red.) *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25-36.

Velde, I. van der (1956) *De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie*. Groningen: Wolters.

Verhandeling over de voortreffelijkheid van het klassikaal onderwijs. (1833) Leiden: D. du Mortier en zoon.

Verhoeven, D. (1994) *Ter vorming van verstand en hart: lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant, ca. 1770-1920*. Hilversum: Verloren.

Verslagen nopens den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden. 1816-1840. (1842) Den Haag: Algemeene Lands Drukkerij.

Verwer, A. (1707) *Linguae Belgicae idea grammatica, poetica, rhetorica*. Amsterdam: Halma.

Visser, H.W.C.A. (1814) *Herinneringen aan J.H. Nieuwold*. Sneek: F.W.v.B. Smalenburg.

Visser, H.W.C.A. (1820) *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenschoolen in het Koninkrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden, en de beste leermijze voor dezelve*. Leiden, Deventer en Amsterdam: D. du Mortier en zoon, J.H. de Lange en J. Oomkens.

Visser, H.W.C.A. (1822) *Nagelatene Verhandelingen van den heer J.H. Nieuwold, in leven predikant en schoolopziener te Warrega*. 1^e deel. Amsterdam: G.J.A. Beijerinck.

Vogl, U. (2012) 'Multilingualism in a standard language culture' in Hüning, Vogl & Moliner (red.) *Standard languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: Benjamins, 1-42.

Vooy's, C.G.N. (1931) 'De taalbeschouwing van Siegenbeek-Weiland en van Bilderdijk', *De Nieuwe Taalgids* 25, 21-34.

Voorst, D.C. van (1782) 'Antwoord op de vraag: *Welke verbeteringe hebben de gemeene of openbaare, vooral de Nederduitsche Schoolen, ter meerdere beschaving onzer Natie, nog wel noodig?*' in *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen* XIII, 317-394.

Vos, H.J. de (1939) *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden: een historisch kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19^e eeuw*. Turnhout: Van Mierlo-Proost.

Vosters, R., G.J. Rutten, M.J. van der Wal & W. Vandenbussche (2012) 'Spelling and identity in the Southern Netherlands (1750–1830)' in A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba & S. Johnson (red.) *Orthography as social action. Scripts, spelling, identity and power*, 135-160.

Vroede, M. de (1970) *Van Schoolmeester tot Onderwijzer: de opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18^e eeuw tot omstreeks 1842*. Leuven: Universiteit Leuven.

Wal, M.J. van der (1990) 'Meer der geleerde wereld' hunne vernuftige gedachten als der jeugd' hunne lessen mede te deelen? Vragen over het gebruik van grammatika's' in J. den Besten et al. (red.) *Vragende wijs. Vragen over tekst, taal en taalgeschiedenis*. Amsterdam: Rodopi, 223-232.

Wal, M.J. van der (1995) *De moedertaal centraal. Standaardisatie-aspecten in de Nederlanden omstreeks 1650*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Wal, M.J. van der (2002) 'Lambert ten Kate and eighteenth-century Dutch Linguistics', *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 12, 49-63.

Wal, M.J. van der (2003) 'Relativiteit in de grammaticale traditie. Tussen norm en descriptie?' in E. Ruijsendaal, G. Rutten & F. Vonk (red.) *Bon jours Neef, goeden dagh Cozyn!; opstellen voor Geert Dibbets*. Münster: Nodus, 361-375.

Wal, M.J. van der (2017) 'Hakvoords schoolboekjes en het lange leven van Ampzings taalbericht' in J. Bos, M. van Delft, E. Geleijns & E. van der Vlist (red.) *Een oud Boeck is oud Goud. Studies over bijzondere werken bij het afscheid van Ad Leerintveld als conservator moderne handschriften van de Koninklijke Bibliotheek*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek/ Amsterdam: De Buitenkant, 302-313.

Wal, M.J. van der & C. van Bree (2014) *Geschiedenis van het Nederlands*. 7^e druk. Houten: Spectrum.

Watts, R.J. (2011) *Language Myths and the History of English*. Oxford: Oxford University Press.

Watts, R.J. (2012) 'Language Myths' in J.M. Hernández-Campoy & J.C. Conde-Silvestre (red.) *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, 585-606.

Weiland, P. (1799-1811) *Nederduitsch taalkundig woordenboek*. Amsterdam: Johannes Allart.

Weiland, P. (1805) *Nederduitsche spraakkunst*. Amsterdam: Johannes Allart.

Wester, H. (1799) *Prijsverhandelingen over de gebreken in de burgerscholen*. 2^e druk. Amsterdam: Harmanus Keijzer, Cornelis de Vries, en Hendrik van Munster, 1-76.

Woolard, K.A. & B.B. Schieffelin (1994) 'Language Ideology', *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.

Woude, P. van der (1975) 'De 'Maatschappij' en haar grammatici (2)', *De Nieuwe Taalgids* 68, 410-414.

Woude, P. van der (1982) 'Meester Anslijn leert ontleden' in L. van Driel en J. Noordegraaf (red.) *Studies op het gebied van de geschiedenis van de taalkunde*, 146-156.

Wright, S. (2012) 'Language policy, the nation and nationalism.' in B. Spolsky (red.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-78.

Geraadpleegde archieven

Tresoar/Frysk Histoarysk en Letterkundich Sintrum

Inventarisnr.:

34-01 – Departementale/Provinciale Commissie van Onderwijs

Groninger Archieven

Inventarisnr.:

888 – Schooltoezicht op het lager onderwijs, 1801-1815

889 – Provinciale commissie van onderwijs, 1815-1857

Noord-Hollandsch Archief

Inventarisnr.:

89 – Rijksschooltoezicht in Noord-Holland

Nationaal Archief

Inventarisnr.:

3.12.01 – Rijksschooltoezicht in Zuid-Holland, 1801-1857

Summary

This thesis focuses on Dutch language education in primary schools in the period 1750-1850. Special attention is given to the implementation of official language norms in educational policies and practices. The instrumentality of education in the diffusion of language norms is generally acknowledged in the historical sociolinguistic literature, yet very little research has focused on the specifics of this relationship between schooling and norm diffusion. This thesis fills this gap by focusing on the means and methods of language teaching in the context of the standardization of Dutch in second half of the eighteenth and first half of the nineteenth century. It does so by utilizing primary sources such as school inspection reports, school books and pedagogical literature, and through the reconstruction of the wider educational context in which new language norms were taught. Chapters 1 and 2 provide a further introduction of main research themes and questions, theoretical foundations and sources.

Chapters 3 and 4 focus on the historical context in which this research is situated, i.e. the codification of the Dutch language and the reform of the school system. Both the codification of norms for the Dutch language and the reform of the school system originated in pedagogical and societal discourses from the second half of the eighteenth century. Under the influence of the Enlightenment and the rise of national thought, new ideas about language and education developed. Education in the Dutch national language was increasingly seen as a necessary prerequisite for both individual growth and the development of a national civil society. It was argued that every child, regardless of social class or sex, should be able to use the national language in private, civil and professional life, and that language education had to teach children how to use the language as a means to express thoughts and to communicate with others. To facilitate mutual understanding and ease of learning, pedagogues called for the uniformization of language norms. The lack of consensus on precise norms

for the Dutch language, and normative variation in existing educational materials, were seen as impediments to language teaching. The belief in the importance of language education, and in the importance of uniform language norms for education, led to the publication of an official orthography by Mathijs Siegenbeek in 1804 and an official grammar by Petrus Weiland in 1805, and the reform of language education as part of the wider reform of the school system in the school laws of 1801, 1803 and 1806.

Chapter 5 outlines the specific language-in-education-policy that emanated from the codification of the Dutch language and the reform of the school system. The policy consisted of four pillars: 1) the school law of 1806; 2) the *Schrijftaalregeling* ('written language regulation'); 3) the training and examination of teachers and 4) the promotion of new school books. In the school law of 1806, Dutch language and grammar were mentioned as core subjects in the primary school curriculum, alongside reading, writing and arithmetic. This in itself was a major change, because prior to the nineteenth century, Dutch grammar was not taught in (primary) schools at all. At the same time, however, the school law was unspecific in regards to what exactly had to be taught or how. The same goes for the second pillar, the written language regulation. The publication of both Siegenbeek's orthography and Weiland's grammar was accompanied by a decree that stated that the language norms laid down in these works were to be used in government and education. The further elaboration of the language-in-education-policy was left to the school inspectors. They played a vital role in shaping Dutch language and grammar as school subjects. They formed a link between the school law and pedagogical principles on the one hand, and educational practice on the other. They had the authority to further specify the means and methods of education in local or regional regulations, which in some cases contained more prescriptions for language teaching. Common grammar exercises mentioned in these regulations were parsing, declension and conjugation of nouns and verbs, and the correction of erroneous

sentences. School inspectors also played an important role in shaping Dutch language education through school visits, in which they provided teachers with advice on how to implement new teaching methods and improve their teaching. The reports of these visits provide an excellent source for the reconstruction of everyday educational practices.

The third pillar of the language-in-education policy was the training and examination of teachers. Part of the school law of 1806 was a decree on the examination of teachers. Before the nineteenth century, teachers required no official qualification and were appointed based on arbitrary qualities such as reading voice or quality of handwriting. From 1806 onwards, every aspiring teacher had to take an official exam to demonstrate skills and knowledge in the different school subjects, the language, and basic principles of pedagogy. Language skills were a central part of the exam; parsing, declension and conjugation, the correction of erroneous sentences and different writing exercises were common exercises. In order to prepare candidates for the exam, multiple teacher training institutions were founded in the early nineteenth century, where aspiring teachers were trained in the theory and practice of education. These institutions played an important role in the professionalization of the teaching profession. Reports from these institutions show that Dutch language and grammar were a central part of the curriculum, and that the orthography and grammar by Siegenbeek and Weiland were regularly used. At the same time, however, the capacity of these training institutions was limited. School inspectors therefore sought other means to educate teachers. They initiated and supported the founding of teachers' societies; informal gatherings of teachers or aspiring teachers, whose members would educate each other in the different school subjects, the language and pedagogy. A majority of teachers were members of such societies, and reports show that Dutch language and grammar were among the main subjects in their gatherings. The founding of teacher training institutes and teachers' societies was effective; records show that by the

middle of the nineteenth century, the vast majority of teachers had successfully passed one or more exams, and had therefore shown sufficient knowledge of and proficiency in Dutch language and grammar.

The last pillar of the language-in-education-policy was the promotion of new school books. Up until the end of the eighteenth century the most popular school books were abstracts or adaptations from the bible that had been around for decades or even centuries. From the perspective of new pedagogical ideals, the language, style and contents of these books were deemed unsuitable for use in primary schools. New books had to be both understandable and enjoyable for children, and their language had to be both consistent and in line with the new language norms. The use of the old school books was actively discouraged by the school inspectors, and not without success; already in the early nineteenth century, their reports show that very few old books were still in use. In 1810 the government published an official book list in order to aid teachers in their choice for titles that were suitable for use in schools, but after 1815 the list was no longer updated. The publication of new school books was left to the market. The renewed interest in education and the reform of the school system led to a rapid growth of the market for school books, and many authors and publishers saw commercial opportunities. In this competitive market, commercial success depended to an extent on positive reviews in the pedagogical literature and endorsement from the school inspectors. In book reviews in popular pedagogical journals, conformity to the new language norms was an important criterion. In effect, an economic motive for adherence to the new language norms was created for authors and publishers. Added to the fact that most authors of school books were teachers themselves, who believed in the importance of normative uniformity for language teaching, the result was that most popular school books in the first half of the nineteenth century adhered to the new language norms.

Language education consisted of four subjects: reading, writing, grammar and speaking. These were not necessarily distinct subjects; grammar

was often taught as part of writing education, and speaking exercises could be integrated into any other subject. Reading and writing had been part of the primary school curriculum before the reform of the school system, but under the influence of new pedagogical principles both underwent significant changes. One of the main principles of the new pedagogy was that education had to focus on the development of cognitive skills rather than just mechanical skills or rote learning. In reading education (chapter 6), the understanding of the contents of what was read became just as important as the more mechanical translation of characters into sounds. In writing (chapter 7), focus shifted from the mechanical skill of drawing characters on paper using quill and ink, to the use of writing as a means to express thoughts and communicate with others. Before the nineteenth century, the most common writing exercise was the copying of handwritten examples. Now the main goal became autonomous writing; the writing of sentences, letters, essays and other text in which children expressed their own thoughts and ideas. Children still had to learn mechanical writing, but now they also had to learn how to find the right words, put them in the right grammatical form and order, and take into account issues of style and/or convention. It also meant that knowledge of grammar became a prerequisite for writing.

Chapter 8 focuses on grammar education. The extent to which grammar should be taught in primary schools was heavily debated in pedagogical discourse. Most pedagogues agreed that children had to be able to apply rules of grammar in their writing. Discussion focused on whether or not a more theoretical approach to grammar had to be part of primary education. Some pedagogues argued that metalinguistic knowledge of grammatical rules and terminology was too complex for young children, and that grammar education should be limited to practical exercises such as the declension and conjugation of nouns and verbs and the correction of erroneous sentences. Others argued that only a more systematic and theoretical approach to grammar could lead to its proper application in writing, and that education should include extensive

parsing and the use of a school grammar. In practice more theoretical and more practical grammatical exercises were often combined. Parsing, declension and conjugation, the correction of erroneous sentences and the use of grammar books were common in many schools.

For grammar education, teachers could use one of many grammars that were published specifically for use in schools. They ranged from very short abstracts containing only the most basic elements of grammar, such as rules of spelling and the parts of speech, to more extensive and complete works including exercises and examples. Most were traditional grammars, focusing on the parts of speech as a starting point, which was in line with Weiland's official grammar. There were, however, some authors who took a more innovative approach, in which the traditional case system was replaced by an approach based on syntactic functions such as subject, object, predicate, etc. In this approach, the influence of the school of general grammar became noticeable. That influence became stronger in the course of the first half of the nineteenth century with the introduction of sentence analysis as a primary school subject. It differed from more traditional parsing in that children had to point out the syntactic functions rather than the parts of speech in a sentence. Those who advocated the introduction of sentence analysis in education argued that the syntactic structure of the language reflected the logical structure of thought, and that therefore any exercise in sentence analysis was an exercise in logical thinking.

Even though the language-in-education-policy focused almost exclusively on the written language, some pedagogues and school inspectors emphasized the importance of the spoken language in education. Chapter 9 deals with the role of the spoken language in education. Before children had learned how to read and write, the spoken language was the only means of transferring new knowledge and skills. In the standard language ideology that motivated the uniformization of language norms and the reform of language education, dialects were characterized as uncivilized and corrupted. The spread of a civilized spoken

language was considered to be a prerequisite for a developing civil society. Teachers were advised to engage in frequent dialogue with their pupils in order to develop their speaking skills. The use of the right vocabulary, proper pronunciation and the avoidance of dialect features were points of focus. A problem encountered by many teachers, however, was that authoritative norms for the spoken language were nonexistent. In general, the language variety spoken by the socioeconomic elites in the province of Holland was considered to be the most civilized variety, but even within Holland there were regional and social differences. Furthermore, most teachers had little to no experience with the spoken Hollandic variety. The result was that many teachers adopted the spelling as a guideline for pronunciation. To the despair of linguists and pedagogues, spelling pronunciation remained a common occurrence in schools throughout the nineteenth century.

In the written language regulation the language norms codified by Siegenbeek and Weiland were prescribed for use in education. An important question therefore is to what extent popular school books and school grammars followed these norms. In regard to Siegenbeek's spelling the answer is clear: nearly all popular school books and grammars closely followed the new norms (chapter 10). Many books explicitly referred to Siegenbeek's orthography. As mentioned earlier, authors had both economic and ideological motives to adhere to the new norm. In regard to Weiland's grammar, adherence to the new norms was not always clear cut (chapter 11). When looking at variables such as relative pronouns and the genitive case, some school books and grammars show preferences that differ from the official grammar. In both cases, Weiland's choices reflect a more conservative approach to grammar and a more formal style, whereas many school books reflected a more common style. Also, the introduction of syntactic sentence analysis in education represents a move away from the more traditional approach of Weiland's grammar. In other respects,

however, such as the conjugation of verbs, most school books and grammars were in line with Weiland's prescriptions.

Chapter 12 presents some of the main conclusions of this thesis. Despite some limitations, such as limited school attendance and the persistence in some regions of conservative views on language and education, the language-in-education-policy of the first half of the nineteenth century was a success. School reports, figures relating to teacher training and exams, the use of school books and grammars and discussions in the pedagogical literature all point to the fact that new means and methods of language and grammar education were adopted in many schools throughout the country. School inspectors, pedagogues and teachers all contributed to shaping Dutch language and grammar as a primary school subject. The language as it was codified by Siegenbeek and Weiland became the language of education. As a result, by the mid-nineteenth century, a majority of children would have learned reading, writing and some grammar in accordance with those norms.

Curriculum Vitae

Bob Schoemaker werd op 6 december 1986 geboren te Apeldoorn. Na het behalen van zijn gymnasiumdiploma in 2005 studeerde hij *Europese Studies* aan de Universiteit van Amsterdam. In 2011 sloot hij zijn BA af met een scriptie over de geschiedenis van de Joegoslavische nationale ideologie. Tussentijds liep hij stage bij het *Cold War History Research Centre* in Boedapest, Hongarije. In 2013 sloot hij zijn MA Europese Studies af met een scriptie over het debat over de historische *Canon van Nederland*. In 2014 begon hij bij het *Leiden University Centre for Linguistics* (LUCL) als promovendus binnen het onderzoeksproject *Going Dutch: the construction of Dutch in policy, practice and discourse, 1750-1850*, onder leiding van dr. Gijsbert Rutten. Dit proefschrift is het resultaat van het onderzoek dat Bob Schoemaker in het kader van dat project uitvoerde.

