



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

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, Anslin 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, schrijfoefeningen 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

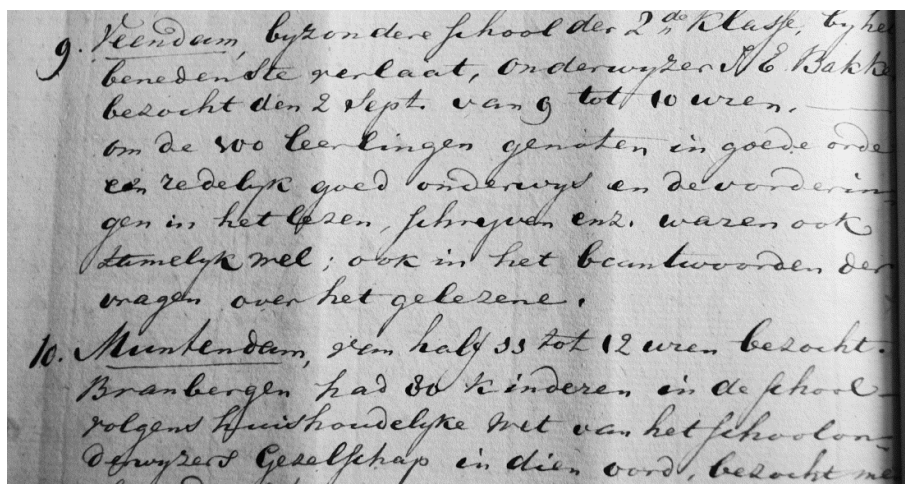
proefschrift geraadpleegde schoolboeken en schoolgrammatica's zijn opgenomen in appendix A.

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.

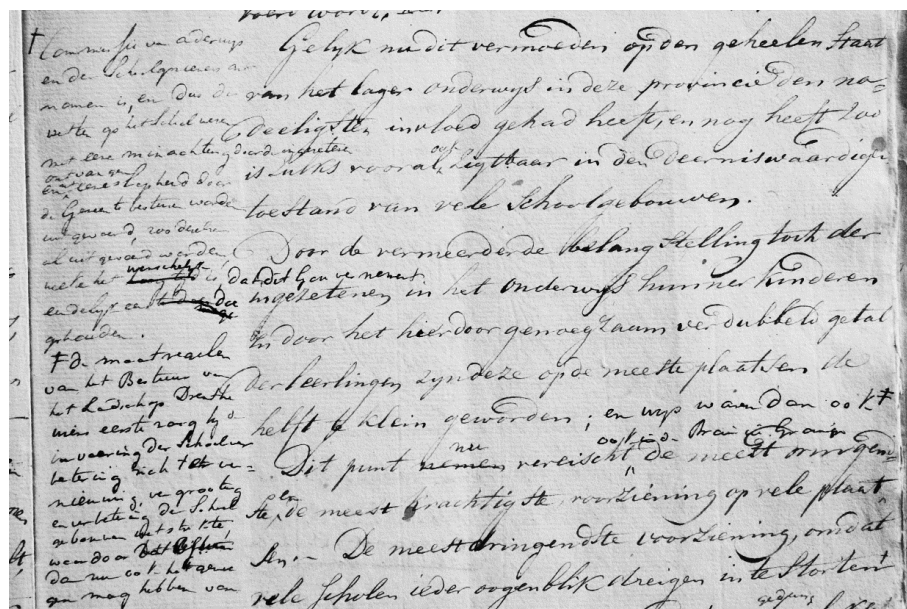
Een bron die eveneens zicht biedt op de dagelijkse onderwijspraktijk zijn de archieven van de onderwijsinspectie. In de schoolwet van 1801 werd de onderwijsinspectie opgericht. Het land werd verdeeld in schooldistricten en voor ieder district werd een schoolopziener benoemd. De opzieners bezochten de 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.

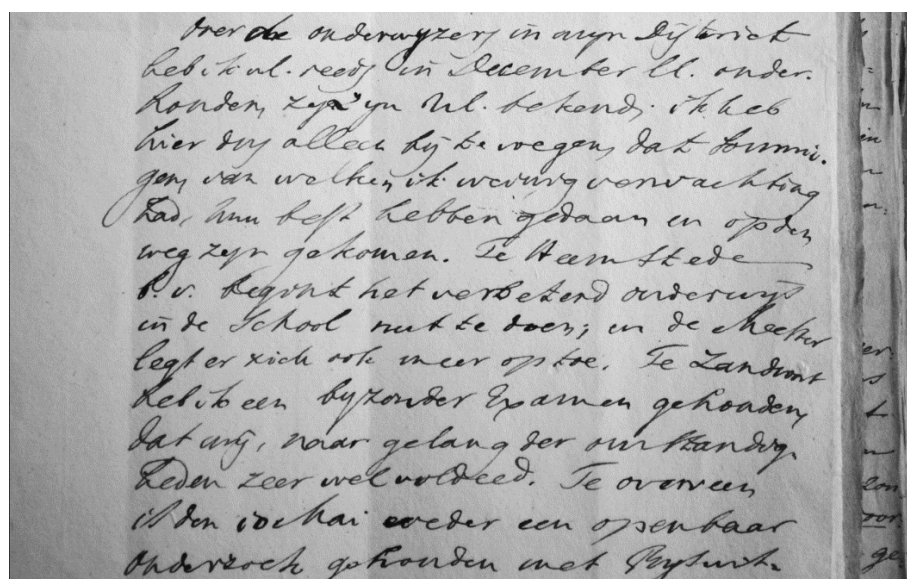
De onderwijsverslagen in tijdschriften als de *Bijdragen* en de rapporten van de schoolopzieners geven inzicht in de praktijk van het taalonderwijs. Met name in de beschrijving van het lees-, schrijf-, grammatica- en spreekonderwijs (resp. hoofdstukken 6, 7, 8 en 9) wordt van deze rapporten gebruik gemaakt.



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 streektalen 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.