



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 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 Heuiter (1535-1602) en de *Twe-spraak vande Nederduitsche letterkunst* (1584) van de Amsterdamse rederijkerskamer *In Liefde Bloeiende*. Net als Becanus beschouwde de auteurs van de *Twe-spraak* 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-spraack* 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 geïnterpreteerd.

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 allerhande 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 deugdethiek 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 gemaekt 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 verbetering 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 leesonderwijs 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 *hen* 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 Maatschappy’, 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 toewijden 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 volrijkheid, 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 *Nederduitse 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 Nederduitse Spelling* en Weilands *Nederduitse 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 geletterdheid 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 duurere 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 *abc*-boekjes volgden op de letters van het alfabet verschillende gebeden, de tien geboden en andere geloofsartikelen als spel- en lees oefeningen; tot de voornaamste leesboekjes behoorden onder meer de *Heidelbergse Catechismus*, de *Historie van David* en de *Sprenken 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 leer methode 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-ondervijzers*, 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 teekenen 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 opzienschap niet meer dan een nevenbetrekking was (Verhoeven 1994: 87, cf. Reinsma 1966: 118). Dat betekende ook dat de kunde en inzet van de opzienssoms sterk verschilden. Hoofdinspecteur Wijnbeek oordeelde in 1833 dat van de 77 schoolopzienss er 10 van twijfelachtige kunde en 15 zelfs geheel onbekwaam waren (Reinsma 1966: 119). Zo schreef hij over de Brabantse schoolopziens Van Ghert: ‘deze schoolopziens is ijverig in het schoolbezoeken, doch niet op de hoogte van het verbeterd onderwijs.’; en over de Utrechtse schoolopziens 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 schoolopzienss behoorde, was de Groningse Theodorus van Swinderen (1784-1851). Van Swinderen werd in 1807 tot schoolopziens 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 opziens, had hij niet minder dan 55 onderwijzsexamens 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 allerhande 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 verstandsonwikkeling 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, ‘volg men liever den weg der natuur, en vange daarmee 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 derzelver 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 dezelfde 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 scheidteekenen, 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, zinteekenen, enz., ten einde de leerling het gebrekkige verbeterd afschrijven.’

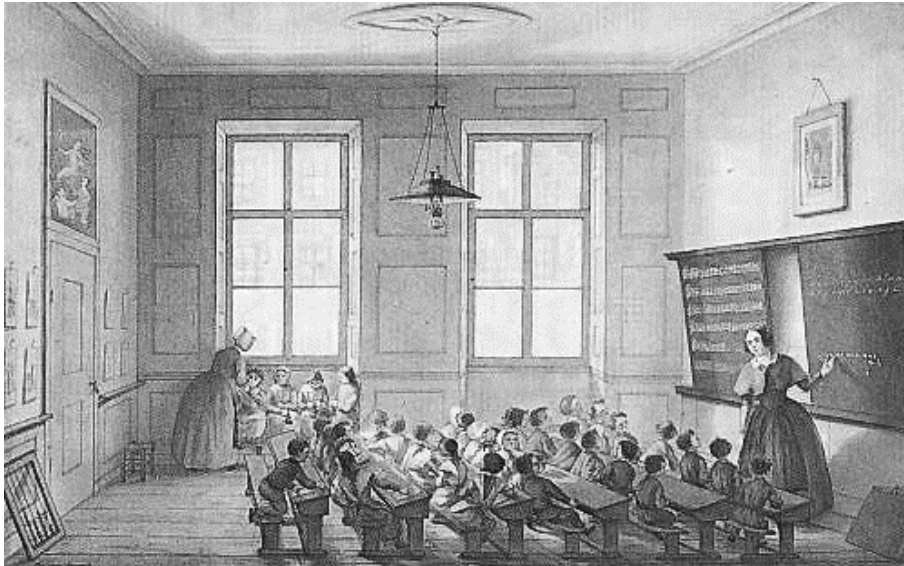
(*Bijdragen* 1809-II: 8-9)

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 Anslijn, 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 graanen 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 schoolopziensers. 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 RSL0). De schoolopziensers 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 schoolopziensers 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 schoolsysteem 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-Bestuur, 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 eventüeel 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 derzelve 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 afzonderlyk, 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 opgevolde 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, zinteekenen, 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 onderwijs 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 taaloefeningen 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 kwalyk 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 *kwekeling* 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 toeging, 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 zelve 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 medelijgend, 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 gedictieerd 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 voorbereide met behulp van Weiland's *Nederduitsche 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 schrijf oefeningen 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 vakkennis. 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 Nederduitse 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 *Nederduitse spraakkunst voor kinderen* publiceerde, een van de eerste schoolgrammatica's die op Weiland's *Nederduitse spraakkunst* gegrond was (cf. § 8.3.1.). Weiland zelf was betrokken bij de oprichting van de Rotterdamse kweekschool; de *Inleiding* uit zijn *Nederduitse 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 Siegenbeeke's *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 diervoeging 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 Ansljns *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 ‘heilsame 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 zelve 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 vruchtloos, 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 verkeerdt 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 onderrwijs* 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 onderrwijs 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 leesonderwijs 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 dientengevolge 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’:

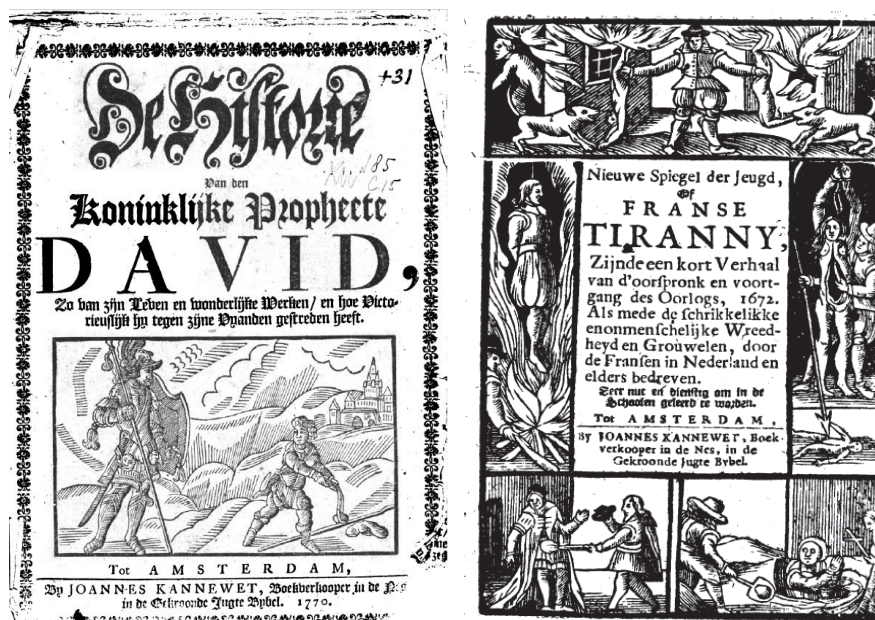
1. ‘het A B Boek’
2. ‘den Heidelbergischen Catechismus’
3. ‘de Spreuken Salomons in klein formaet’
4. ‘een Evangelium, zynde de geschiedenis van het leven des Heilands’
5. ‘verscheidene bybelsche Historien (...), als daer is van Jozef, David, Jonas en anderen’
6. ‘Een Schriftuurlyk Schoolboek, bestaende in een aental Schriftuurplaetsen, 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 lees oefeningen. 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 profet 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 allernysten 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, bebelzende 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 ondernemys 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 lees oefeningen 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*

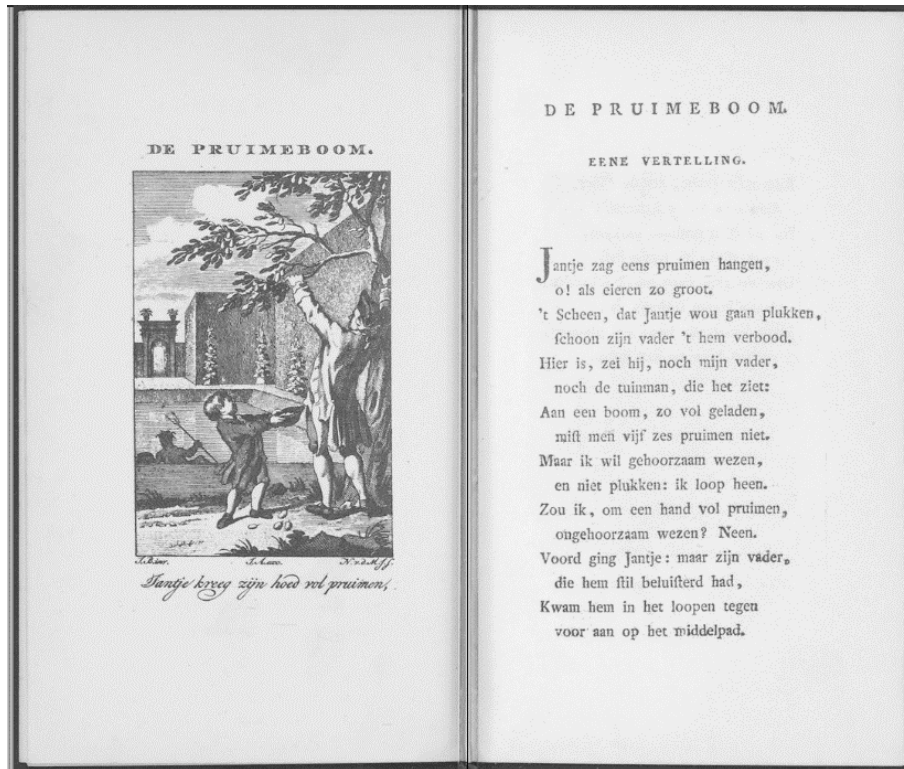
Hoe moest het nieuwe schoolboek eruit zien? In de eerste plaats moest het wat betreft taal, stijl en inhoud voor kinderen geschikt zijn. Het moest vrij zijn van spel- en taalfouten, en bij voorkeur een uniforme, algemene spelling volgen. Het moest wat betreft taalgebruik en stijl aansluiten bij het niveau 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.

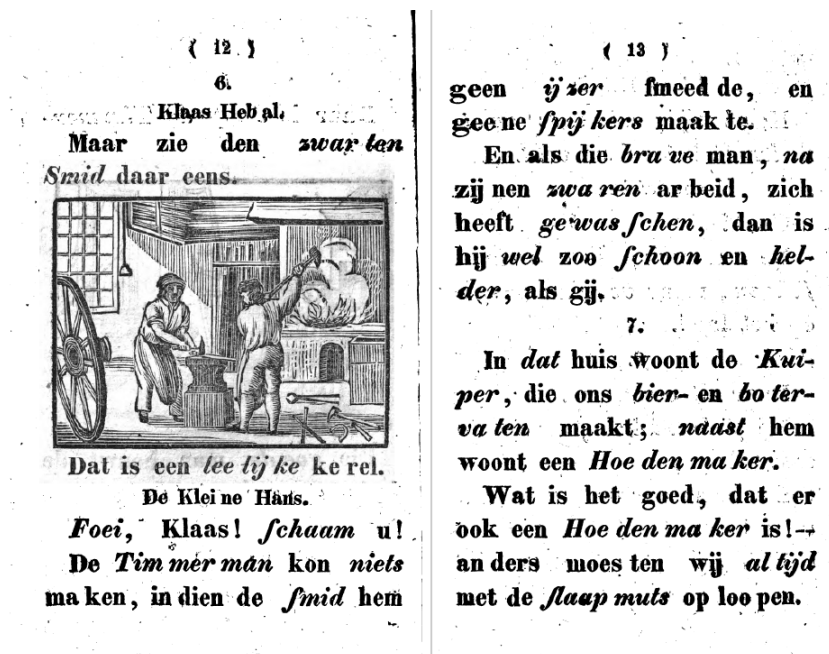
voor het onderwijs in de Nederlandse geschiedenis; in 1850 verscheen een 12^e druk. Het waren stuk voor stuk boekjes die van de nieuwe onderwijsopvattingen getuigden. Het taalgebruik was eenvoudig, de stijl kinderlijk en de inhoud passend bij het begripsniveau van jonge kinderen. Ook op het gebied van de taal was Wester actief. In 1797 publiceerde hij het *Bevatlyk ondernems 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 onderrwijs*, 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 derzelve 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-konst* 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 schoolopzieneren 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 *Huishoudelijke 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 zedigheit 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 *Leerwijze 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. Muylt (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*

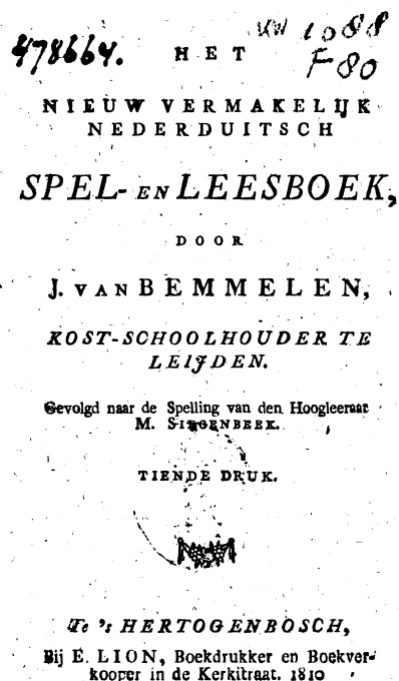
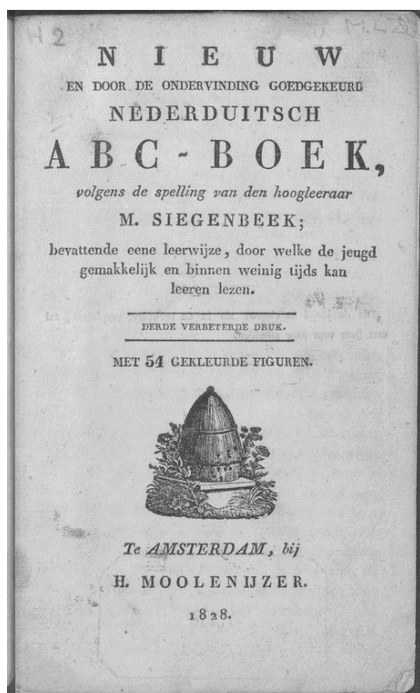
Een vraag die in het kader van dit proefschrift van belang is, is in hoeverre de school- en leesboekjes die op de scholen werden gebruikt de taalnormen van Siegenbeek en Weiland volgden. In hoofdstukken 10 en 11 wordt die vraag op meer systematische wijze beantwoord. Toch kunnen we hier alvast enige 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 hoogleraar 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 hoogleraar 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 hoogleraar 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 Hoogleraar 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 vermijnd 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*tten* (onvolmaakt verleden tijd) voor stor*ten* (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 *bunne*, 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

Brugsma 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.