

# *Dat de jeugd daar uit meer en meer nut trekke*

Een literatuuronderzoek naar het verband  
tussen didactiek van het Nederlands en burgerschap in Nederland  
in laatachtende-eeuwse taalonderwijsboekjes

<b>Naam</b>	Nelleke Bogaard
<b>Studentnummer</b>	5737842
<b>Eerste beoordelaar</b>	Els Stronks
<b>Tweede beoordelaar</b>	Cora van de Poppe
<b>Datum</b>	18 januari 2019
<b>Aantal woorden</b>	7451

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	3
<b>Inleiding</b> .....	4
Aanleiding .....	4
Onderwerp .....	4
Doelstelling .....	4
Leeswijzer .....	4
<b>Hoofdstuk 1: Theoretisch kader</b> .....	5
1.1 Burgerschap in Nederland tussen 1780 en 1815 .....	5
1.2 Het onderwijs in relatie tot burgerschap.....	6
1.3 Nederlandse taalonderwijsboekjes .....	7
<b>Hoofdstuk 2: Onderzoeksvragen, methodiek en corpus</b> .....	8
2.1 Hoofdvraag.....	8
2.2 Deelvragen en methodiek.....	8
2.3 Corpus .....	9
2.3.1 Selectie van vijftien taalonderwijsboekjes op inhoud .....	9
2.3.2 Andere eisen: voorwoord, periode, doelgroep en vak .....	9
<b>Hoofdstuk 3: Analyse</b> .....	10
3.1 Deelvraag 1: de verhouding tussen de Nederlandse taal en andere talen .....	10
3.1.1 Het Nederlands versus de combinatie van het Frans en Latijn.....	10
3.1.2 Het Nederlands versus het Frans .....	10
3.1.3 Het Nederlands versus het Duits .....	11
3.2 Deelvraag 2: de beste didactische manier om het Nederlands te leren.....	12
3.2.1 Het kinderlijk aanleren van de Nederlandse taal .....	12
3.2.2 Het onderbouwd aanleren van de Nederlandse taal.....	13
3.3 Deelvraag 3: resultaten van het leren van het Nederlands voor de jeugd.....	13
3.3.1 Kennis van de Nederlandse taal .....	13
3.3.2. Studie en onderzoek .....	14
3.3.3. Volwaardig burgerschap.....	14
<b>Conclusie, discussie en aanbevelingen</b> .....	16
<b>Literatuur</b> .....	18
Secundaire literatuur.....	18
Primaire literatuur.....	18

## Samenvatting

Deze scriptie doet verslag van een onderzoek naar een dialoog tussen didactiek van het Nederlands en burgerschap in Nederland in taalonderwijsboekjes voor de jeugd van 1780 t/m 1815. In die periode was sprake van een maatschappelijk, politiek en cultureel ingevuld burgerschap (Aerts 1999 23-24, 27, 45). Het onderwijs verder kon aangemerkt worden als niet doelgericht: de opbouw van een heel nieuw onderwijssysteem was hard nodig Kloek en Mijnhardt 2001 268, 296, 283-284). Verlichte pedagogische inzichten stimuleerde die onderwijsvernieuwing (Huiskamp 2000 9; Kloek en Mijnhardt 2001 282). Hoewel taalonderwijsboekjes iets kunnen prijsgeven over de onderwijshervormende ideeën en over de inkleuring van het burgerschap, zijn zij tot op heden nog nauwelijks bestudeerd (Buijnsters en Buijnsters-Smets 1997 6, 8, 9).

Tijd om daar verandering in te brengen met behulp van de onderzoeksvraag: *‘Op welke manier wordt in voorwoorden van taalonderwijsboekjes voor de jeugd van 1780 t/m 1815 de didactiek van de Nederlandse taal in verband gebracht met burgerschap in Nederland?’*

Deze hoofdvraag werd beantwoord middels de volgende drie deelvragen:

1. *‘Hoe verhoudt de Nederlandse taal zich tot andere talen in de taalonderwijsboekjes?’*
2. *‘Wat zijn volgens de schrijvers van de taalonderwijsboekjes de beste, didactische manieren om de Nederlandse taal aan de jeugd te leren?’*
3. *‘Wat brengt het de jeugd als zij de Nederlandse taal leren middels taalonderwijsboekjes?’*

De eerste deelvraag focust zich op de representatie van het Nederlands en haar verhouding tot andere talen. Qua methodiek werden de alle terminologische vergelijkingen verzameld om de belangrijkste overeenkomsten verder uit te werken. De tweede deelvraag richt zich op de best didactische manier om het Nederlands te leren. Ter beantwoording van deze deelvraag worden redeneringen bijeengebracht over het leren van de Nederlandse taal en over de jeugd in relatie tot het leren van de Nederlandse taal om op basis daarvan te bepalen uit welke onderdelen de best didactische manier om het Nederlands te leren bestaat. De derde deelvraag focust zich op de opbrengsten van het Nederlands leren voor de jeugd. Daartoe worden alle resultaten die auteurs van taalonderwijsboekjes benoemen vergaard om vervolgens de meest vergelijkbare verder te analyseren. De uitkomsten van alle analyses worden in verband gebracht met de secundaire literatuur uit het theoretisch kader.

De belangrijkste resultaten die de analyses opleverden, zijn als volgt:

- Het Nederlands wordt in vijf van de vijftien de taalonderwijsboekjes verbonden met het Duits, Frans en een combinatie van het Frans en Latijn. Het Duits werd door de auteurs van taalonderwijsboekjes hiërarchisch boven het Nederlands geplaatst terwijl het Frans en de combinatie Frans en Latijn juist onder het Nederlands terechtkwamen.
- De best didactische manier om het Nederlands blijkt volgens de auteurs van acht van de vijftien taalonderwijsboekjes uiteen te vallen in twee onderdelen: de kinderlijke kant en de onderbouwde kant.
- Twaalf van de vijftien taalonderwijsboekjes constateren dat het leren van het Nederlands kennis van de Nederlandse taal oplevert, toe leidt naar verdere studie en onderzoek en uiteindelijk een volwaardig burgerschap oplevert.

# Inleiding

## Aanleiding

Drie van mijn passies gaven de aanleiding voor dit onderzoek: een voorliefde voor Nederlandse literatuur uit de vroegmoderne tijd, een grote belangstelling voor Nederlandse identiteitsvorming en veel interesse voor het onderwijs. Met vroegmoderne, Nederlandse letterkunde kwam ik in aanraking via de cursus Letterkunde Nederlands II: Vroegmoderne Tijd (NE1V13004), de onderzoeksbehoefte naar Nederlandse identiteitsvorming werd aangewakkerd tijdens de cursus Visies op Nederlandse identiteit: van Bataaf tot regenboogpiet (NE3V17301) en het onderwijs kwam in mijn vizier tijdens de Educatieve Minor, de cursussen Educatieve praktijk I en II (GSTMINA1 en GSTMINA2).

## Onderwerp

Deze passies konden met elkaar verweven worden in het onderzoeksonderwerp het verband tussen de didactiek van het Nederlands en in taalonderwijsboekjes uit 1780 t/m 1815.

## Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het inzichtelijk maken van de manier waarop in taalonderwijsboekjes uit de periode 1780 t/m 1815 het leren van de Nederlandse taal verbonden wordt met burgerschap in Nederland. Dit omdat het verband tussen de afzonderlijke onderwerpen de didactiek van het Nederlands en burgerschap in Nederlands nog niet onderzocht is in taalonderwijsboekjes.

## Leeswijzer

Van het onderzoek naar representatie van goed Nederlanderschap in taalonderwijsboekjes tussen 1780 en 1815 wordt verslag gedaan in deze inleiding, het theoretisch kader (hoofdstuk 1), de onderzoeksvragen, methodiek en corpus (hoofdstuk 2), de analyse (hoofdstuk 3), de conclusie, discussie en aanbevelingen (hoofdstuk 4) en een literatuurlijst.

# Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

## 1.1 Burgerschap in Nederland tussen 1780 en 1815

Aerts en Kloek en Mijnhardt merken op dat Nederland zich volgens haar inwoners tussen 1780 en 1815 in een staat van 'nationaal verval' bevindt (2001 22, 27; 221, 229). Dit was het gevolg van een teloorgang op voornamelijk economisch en culturele gebied, maar zelf schreef men voor 1780 de achteruitgang toe aan morele verslapping (Aerts 1999 25-26; Kloek en Mijnhardt 2001 229, 231). Dit maatschappelijk probleem zag men opgelost door genootschappen te organiseren met als doelstelling bijvoorbeeld scholing om het volk algemene vorming bij te brengen (Aerts 1999 26). Die praktische insteek werd gestimuleerd door spectatoriale geschriften die middels retoriek hun verontrusting uitte en daarbij de penibele situatie waarin Nederland verkeerde enigszins opklopte (Aerts 1999 24-26; Kloek en Mijnhardt 2001 223). Desondanks bleef een op Verlichte ideeën berustend vertrouwen in herstel bestaan (Aerts 1999 27).

Spectators zagen de burger als initiator van het morele herstel van de natie (Aerts 1999 25). Dit kwam voort uit idee een deugd- en verdraagzaam, productief en maatschappelijk betrokken burgerschap dat voor iedereen gold (Aerts 1999 23-24, 27). De burger diende zodoende onpartijdig samen te werken met andere burgers vanuit liefde voor en ter verbetering van het vaderland (Aerts 1999 25). De focus op het vaderland is nauw verbonden met het concept burgerschap: het vaderland vormt namelijk één van de kenmerken dat burgers gemeenschappelijk moeten hebben voor zij daadwerkelijk als burger bestempeld kan worden (Aerts 1999 25; Kloek en Mijnhardt 2001 225-226). Sterker nog: een inwoner van Nederland droeg een bepaalde verantwoordelijkheid ten opzichte van zijn vaderland. Op basis van een bewust besef van die verantwoordelijkheid kreeg hij het etiket van burger toebedeeld. Een Nederlander moest zich namelijk bewust zijn van zijn plichten jegens de nationale samenleving, waarin hij functioneerde, om als burger in Nederland beschouwd te kunnen worden (Aerts 1999 45; Kloek en Mijnhardt 2001 225, 287). Dat een Nederlander het burgerschap dus niet vrijblijvend of willekeurig verwerft, is een belangrijk uitgangspunt van mijn onderzoek (Kloek en Mijnhardt 2001 225).

De inkleuring van het burgerschap vanuit vaderlandsliefde en gericht op maatschappelijke betrokkenheid kreeg na 1780 een politieke dimensie (Aerts 1999 27). Twee kampen kwamen tegenover elkaar te staan nadat als oorzaken van de achteruitgang de verantwoordelijken van de Vierde Engelse oorlog en vervolgens het functioneren van het staatkundig bestel aangemerkt werden (Aerts 1999 29). Het gaat om de orangisten, die de bestaande staatsvorm willen behouden, en de revolutionaire patriotten, die juist een omverwerping van dat stelsel beogen (Aerts 1999 29-30). Door de verscherping tussen beide groepen werd een burger verplicht zich politiek te positioneren ten opzichte van beide partijen (Aerts 1999 15, 29-30; Kloek en Mijnhardt 2001 232). Daarin speelde mee dat orangisten en patriotten van mening verschilden over onderwerpen die burgers raakten, waaronder de inhoud van burgerlijke vrijheid en de mate van invloed van de burger in het staatkundig bestel (Kloek en Mijnhardt 2001 233, 234). De patriotten gaven daarnaast een andere invulling aan het burger zijn: naast politiek geëngageerd werd verlicht en verantwoordelijk burgerschap hun ideaal (Aerts 1999 30). Dit concept had vooral de eerlijkheid en de nuttigheid van de burger op het oog tegenover de corruptie en nutteloosheid van de Orangisten (Aerts 1999 30).

De invulling van het burgerschap wijzigt rond 1800 (Aerts 1999 45, 46). Naarmate de razendsnelle opeenvolging van staatsvormen in Nederland niet tot stilstand kwam, maar de discussie tussen de orangisten en patriotten beëindigd bleek, ging de vermoeide berusting overheersen (Aerts 1999 45, 46; Kloek en Mijnhardt 2001 236). De burgers in Nederland werden nu geacht nijverheid en huiselijkheid na te streven (Aerts 1999 45). Hieruit blijkt dat

een politiek burgerschap vervangen is door cultureel burgerschap (Aerts 1999 45). Dit burgerschap is gestoeld op de geschiedenis en verwoord wordt middels retoriek (Aerts 1999 45). In feite lijkt daarmee het burgerbegrip van voor 1780 terug te keren. Dit idee wordt versterkt doordat burgerlijke idealen als huiselijkheid, deugdzaamheid en standvastigheid geprofileerd worden als bijdrage aan de versterking van het eendrachtige vaderlandse gevoel (Kloek en Mijnhardt 2001 237). Toch verschillen beide burgerconcepten wel degelijk. Die van voor 1780 zet de burger aan tot maatschappelijk actief gedrag en creëert gemeenschappelijkheid door zich te focussen op een nationaal herstel in de toekomst (Aerts 1999 23-24, 27, 45; Kloek en Mijnhardt 2001 225, 287). Het begrip van na 1800 richt zich op het geheel van de 'natie' en ziet het verleden retorisch als basis voor een eendrachtig gevoel (Aerts 1999 45-46, 66).

## 1.2 Het onderwijs in relatie tot burgerschap

In het onderwijs leek het burgerschapsbegrip van voor 1780 rond nauwelijks terug te vinden. Een willekeurig aantal leerlingen volgde enkel lees- en schrijfonderricht op het elementair basisonderwijs, ook wel de Duitse school genoemd (Kloek en Mijnhardt 2001 270, 271). Sommige kinderen werden op de Franse school, een soort voortgezet onderwijs, opgeleid tot een beroep in de handel. De Latijnse school vormde voor enkel jongens uit de culturele elite voorbereidend voortgezet onderwijs dat uiteindelijk toewerkte naar een intellectueel beroep of een bestuursfunctie (Kloek en Mijnhardt 2001 270, 271).

Behalve deze driedeling van scholen, die ook nog eens diffuse grenzen bevatte, lag vrijwel niets vast in het onderwijs: het ontbreken van lesstof, lesmateriaal, leerplicht en leerplan maakte het onderwijs niet doelgericht (Kloek en Mijnhardt 2001 268, 283). De opbouw van een heel nieuw onderwijssysteem was dus gewenst (Kloek en Mijnhardt 2001 269, 284). Verlichte pedagogische inzichten over bijvoorbeeld de vormbare kinderziel vormden een belangrijke aanjager van dit idee (Buijnsters en Smets 1997 8; Huiskamp 2000 9; Kloek en Mijnhardt 2001 282). Toch wil de ongeordende onderwijssituatie niet zeggen dat in de Duitse school zonder reden onderwezen werd. De taak was om leerlingen voor te bereiden op het maatschappelijk leven en op zijn religieuze plichten (Kloek en Mijnhardt 2001 270). Het onderwijs beoogt daarmee de maatschappelijke invulling van het burgerbegrip zoals die geuit werd door de spectatoriale geschriften (Kloek en Mijnhardt 2001 281-283). Echter, vanwege een gebrek aan effectieve inpassing van die taak wordt zij nog onvoldoende behaald.

Net als het burgerbegrip wordt de onderwijshervorming halverwege de achttiende eeuw in spectators vormgegeven vanuit het idee van 'nationaal verval', omdat slecht onderwijs nu als ten koste gaand van het nationaal belang werd beschouwd (Kloek en Mijnhardt 2001 281, 284-285). In Nederland is vernieuwing gericht op het primair onderwijs omdat daarin kinderen tot leden van de maatschappij worden opgevoed (Kloek en Mijnhardt 2001 281, 284-285). Dit doel kon bereikt worden via het bijbrengen van kennis om het herstel van de economie te bevorderen en via zedelijke opvoeding om het besef van plichten ten opzichte van de maatschappij te bewerkstelligen (Kloek en Mijnhardt 2001 284-285). In feite wordt het basisonderwijs op deze manier gepositioneerd als de weg naar een maatschappelijk burgerschap waarbij de burger zich logischerwijs inzet voor de samenleving. In lijn daarmee is het niet verbazingwekkend dat het onderwijs als de opvoeding tot burgerschap tot staatsaangelegenheid verheven werd waarvan iedereen gebruik mocht maken (Kloek en Mijnhardt 2001 287). Desondanks zijn de nieuwe opvattingen over onderwijs veelal niet voor 1815 omgebogen in daadwerkelijke veranderingen (Kloek en Mijnhardt 2001 284).

### 1.3 Nederlandse taalonderwijsboekjes

Het verstaan van de taal van het vaderland wordt als één van de voorwaarden van het nationaal basisonderwijs én een criterium van het (staats)burgerschap beschouwd (Kloek en Mijnhardt 2001 287). Daaruit blijkt dat het leren van het Nederlands een belangrijk onderdeel moet vormen van het onderwijs en uiteindelijk toe leidt naar een volledig bezit van Nederlands burgerschap. In het streven naar dit doel vormen taalonderwijsboekjes een belangrijk middel.

Van twee kanten werd gezorgd dat het publiceren van boekjes ter onderwijzing van de Nederlandse taal een hoge vlucht namen: allereerst een bestaand gebrek aan lesmateriaal en vervolgens de onderwijsvernieuwende ideeën versterkten de behoefte naar nieuw onderwijsmateriaal (Kloek en Mijnhardt 2001 271; Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 23). Echter, hoewel de taalonderwijsboekjes een schat aan informatie bieden over de onderwijsvernieuwing van destijds en de invulling van burgerschap in Nederland, hebben weinig mensen er onderzoek naar gedaan (Buijnsters en Buijnsters-Smets 1997 6, 8, 9). Buijnsters en Buijnsters-Smets stelden weliswaar een catalogus samen van onderwijsboekjes uit 1700 tot 1800 en Huiskamp van onderwijsboekjes tussen 1800 en 1840, maar beide boeken leverden geen stroom van publicaties op (8; 9). De verzameling van artikelen over ABC-boeken van Ter Linden, De Vries en Welsink is dan ook vrijwel de enige in zijn soort (1995).

## Hoofdstuk 2: Onderzoeksvragen, methodiek en corpus

### 2.1 Hoofdvraag

In dit onderzoek worden taalonderwijsboekjes bestudeerd op een dialoog tussen twee spelers namelijk de didactiek van het Nederlands en het burgerschap in Nederland. De onderzoeksvraag die hierbij past, is als volgt: *‘Op welke manier wordt in voorwoorden van taalonderwijsboekjes voor de jeugd van 1780 t/m 1815 de didactiek van de Nederlandse taal in verband gebracht met burgerschap in Nederland?’*. De belangrijkste reden hiervoor is dat het verband tussen de afzonderlijke onderwerpen de didactiek van het Nederlands en burgerschap in Nederlands nog niet onderzocht is in taalonderwijsboekjes. Daarmee verbonden geldt dat zowel de didactiek van het Nederlands als het burgerschap dat taalonderwijsboekjes propageren onbekend is gebleven. Wat wel beschikbaar is, is informatie over onderwijs en burgerschap in Nederland tussen 1780 en 1815. Dit vormt zodoende de achtergrond waartoe de analyses naar de didactiek van het Nederlands en het burgerschap in Nederland en het verband daartussen zich verhouden.

### 2.2 Deelvragen en methodiek

De hoofdvraag zal beantwoord worden door middel van drie deelvragen waarbij de manier van verbinding tussen didactiek van het Nederlands en burgerschap in Nederland in relatie tot de Nederlandse jeugd duidelijk wordt.

De eerste deelvraag richt zich op de representatie van de Nederlandse taal en de verhouding tussen het Nederlands en andere talen: *‘Hoe verhoudt de Nederlandse taal zich tot andere talen in de taalonderwijsboekjes?’*. Deze vraag is van belang omdat zij inzicht biedt in het wij-zij-denken als basis voor burgerschap in Nederland. Immers, Nederlanders kunnen zich als de ‘wij’ middels hun eigen taal verzetten tegen talen van burgers uit andere landen die de ‘zij’ vormen: op die manier worden de grenzen van het burgerschap in Nederland gevormd. De aanpak van deelvraag is als volgt: alle terminologische benamingen van het Nederlands en andere talen uit de taalonderwijsboekjes werden verzameld en belangrijke overeenkomsten in terminologie op het gebied van waardeoordelen werden verder uitgewerkt plus in verband gebracht met secundaire literatuur.

Deelvraag twee biedt de twee spelers de didactiek van het Nederlands en de Nederlandse jeugd een podium. De vraag luidt: *‘Wat zijn volgens de schrijvers van de taalonderwijsboekjes de best didactische manier om de Nederlandse taal aan de jeugd te leren?’*. Omdat benamingen van het Nederlands in de eerste deelvraag al aan bod gekomen zijn, vormen zij voorkennis die niet aanwezig is als het gaat om ideeën over de Nederlandse jeugd. Met de derde deelvraag wordt niet alleen beoogd een algemeen beeld te geven van wat auteurs adviseren als beste didactiek van het Nederlands, maar wordt dit ook expliciet toegespitst op de jeugd. De methodiek die gevolgd wordt, is het bijeenbrengen van redeneringen over het leren van de Nederlandse taal en over de jeugd in relatie tot het leren van de Nederlandse taal. Daaruit worden overeenkomsten gedestilleerd die verbonden wordt met de literatuur uit het theoretisch kader. Het samenvoegen van die overeenkomsten resulteert in de best didactische manier van het Nederlands onderwijzen volgens de auteurs voor de jeugd.

Deelvraag één en twee leiden toe naar deelvraag drie: *‘Wat brengt het de jeugd als zij de Nederlandse taal leren middels taalonderwijsboekjes?’*. De vraag brengt namelijk niet alleen de manier van verbinding tussen didactiek en burgerschap aan het licht, zoals die in de hoofdvraag geformuleerd is, maar kijkt ook naar de rol van de jeugd hierin en dat van taalonderwijsboekjes. Qua methodiek worden de uitkomsten van het aanleren van de

Nederlandse taal voor specifiek de jeugd verzameld en de gelijkaardige uitkomsten worden verder geanalyseerd en gekoppeld aan het theoretisch kader.

## 2.3 Corpus

### 2.3.1 Selectie van vijftien taalonderwijsboekjes op inhoud

Om het onderzoek naar bovenstaande hoofd- en deelvragen te kunnen uitvoeren, moest een corpus van primair materiaal samengesteld worden. Eén van de criteria waaraan het corpus werd onderworpen was dat een totaal van vijftien taalonderwijsboekjes voldoende was om te onderzoeken vanwege de omvang van het scriptieonderzoek. In de zoektocht naar taalonderwijsboekjes werd met name van de bibliografieën van Buijnsters en Buijnsters-Smets en Huiskamp gebruikgemaakt, omdat zij een groot aantal titels bevatten die bij elkaar representatief zijn voor de periode waarin ze geschreven en uitgegeven werden. Verder zocht ik via Google Books naar (divers gespelde varianten van) trefwoorden als ‘Nederduytsche spelkonst’, ‘trappen der jeugd’ en ‘leeskonst’. Deze zoekmethode maakte dat ik meer boekjes vond dan de vijftien die voor het onderzoek nodig waren. Een verdergaande, meer inhoudelijke selectie bleek dus vereist. Gezocht werd naar een duidelijk verband tussen in ieder geval het trio: de Nederlandse jeugd, de didactiek van het Nederlands en burgerschap in de Nederlanden. Deze grondige selectie leverde vijftien bruikbare taalonderwijsboekjes die reflecteerden op het onderzoeksthema.

### 2.3.2 Andere eisen: voorwoord, periode, doelgroep en vak

Naast het criterium van specifieke inhoud werden ook andere eisen gesteld aan het corpus. Alle onderwijsboekjes moesten bijvoorbeeld een voorwoord bevatten, omdat in dit onderzoek de verhouding tussen jeugd, didactiek en burgerschap enkel bestudeerd wordt in de voorwoorden. Gekozen is voor dit uitgangspunt aangezien de auteurs in voorwoorden hun aanbevolen manier van Nederlands leren verantwoorden en hun visies geven op de jeugd en op burgerschap. Het historisch kader van 1780 t/m 1815 maakt bovendien dat alle te onderzoeken taalonderwijsboekjes binnen die periode gedrukt moeten zijn. Ook het feit dat de taalonderwijsboekjes speciaal voor de jeugd geschreven moeten zijn, zorgt voor een restrictie van het onderzoekscorpus. Belangrijk is verder dat alle onderwijsboekjes bedoeld moesten zijn ter onderwijzing van de Nederduitsche taal. Wat betreft vakonderdelen van de Nederduitsche taal is geen specifieke selectie gemaakt: het zou een relatief arbitrair proces worden waarbij boekjes over twee of meer verschillende categorieën volstrekt willekeurig in een bepaald hokje geplaatst worden (Buijnsters en Buijnsters-Smets 1997 10). Taalonderwijsboekjes over lezen, spellen, schrijven, grammatica en spreekwoorden worden zodoende in samenhang met elkaar besproken.

## Hoofdstuk 3: Analyse

### 3.1 Deelvraag 1: de verhouding tussen de Nederlandse taal en andere talen

*In de taalonderwijsboekjes wordt de Nederlandse taal zelf gerepresenteerd en vergeleken met andere talen om de positie van het Nederlands ten opzichte van die talen te bepalen. In het eerste geval gaat het om zeven van de vijftien boekjes waarin het Nederlands anders dan Nederlandse taal of Nederduitse taal gekenmerkt wordt (Heylen 1785 3; Stijl en Van Bolhuis 1787 4; Heugelenberg 1798 4-5; Van Varik 1802 7-8 en Van Bemmelen 1810 3). Dat dit in bijna de helft van de boekjes voorkomt, betekent dus dat vele auteurs een bepaald waardeoordeel geven over het Nederlands. Een verhouding tussen het Nederlands en het Frans, Latijn en Duits komt in vijf van de vijftien taalonderwijsboekjes aan bod (Heylen 1785 3-5; Martinet 1796 3-4; Nieuwold 1802 2; Van Rochow 1810 2 en Heugelenberg 1798 3-4). Ook hier geldt dat het interessant is om te bestuderen, vooral omdat het Nederlands historisch gezien ten op het onderspit delft ten opzichte van het Frans, Latijn en Duits.*

#### 3.1.1 Het Nederlands versus de combinatie van het Frans en Latijn

Qua terminologie wordt in taalonderwijsboekjes vaak verwezen naar de Nederlandse taal in de vorm van ‘moederlyke tale’ en ‘moedersprake’ (Heylen 1785 3; Stijl en Van Bolhuis 1787 4; Heugelenberg 1798 4; Van Varik 1802 7-8 en Van Bemmelen 1810 3). Het verband tussen de moeder en de taal komt voort uit het idee dat de taal net als een moeder van levensbelang zijn in de opvoeding van kinderen (Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 24). Veelal wordt aan de combinatie ‘moeder’ en ‘taal’ ook ‘onze’ toegevoegd om aan te geven dat de Nederlandse taal net als een moeder een vanzelfsprekend, gemeenschappelijk houvast is wat de schrijver en de lezers met elkaar delen als onderdeel van het burgerschap (Stijl en Van Bolhuis 1787 4; Heugelenberg 1798 5; Van Varik 1802 8; Van Bemmelen 1810 3; Kloek en Mijnhardt 2001 224-226).

Het gebruik van termen als ‘moederlyke tale’ voor het Nederlands krijgt een extra dimensie als het Nederlands vergeleken wordt met de combinatie Frans en Latijn. Nieuwold benadrukt namelijk dat ‘in ons Nederland allerhande talen bloeien’, maar Heylen voegt daaraan toe: ‘het is belachelijk dat ouders hun kinderen wel het Latijn en Frans leren terwijl zij hun moederlijke tale niet kunnen schrijven’ (1802 3-4; 1785 4). De frustratie van de auteurs kan verklaard worden tegen de achtergrond van de onderwijssituatie in de Nederlanden waarbij, vooral de culturele elite, de Nederduitse school naar eigen goeddunken overslaat of daarvan maar beperkt gebruikmaakt om vervolgens direct over te stappen naar de Franse of Latijnse school (Kloek en Mijnhardt 2001 270, 283). Heylen noemt die situatie kwalijk omdat hij vindt dat Nederlanders de Nederlandse taal als gemeenschappelijke element onder burgers hoger moeten waarderen dan de Franse en Latijnse taal.

#### 3.1.2 Het Nederlands versus het Frans

Aan het Nederlands worden naast ‘moeder’ en ‘onze’ ook bijvoeglijk naamwoorden ‘zachtvloeiende en woordenrijke’ (Van Varik 1802 3), ‘voortreffelijke’ (Stijl en Van Bolhuis 4), ‘zuivere’ (Van Varik 3 1802; Stijl en Van Bolhuis 1787 5), ‘zoetvloeiende’ (Heugelenberg 1798 7) en ‘zinrijke’ (Heugelenberg 1798 3, 4). In haar totaliteit geven al deze begrippen de Nederlandse taal een waardeoordeel mee, maar de benamingen vallen qua soort waardeoordeel in twee categorieën in te delen. De eerste bestaat uit ‘zuivere’ (Van Varik 1802 3; Stijl en Van Bolhuis 1787 5), ‘zachtvloeiende’ (Van Varik 1802 3), ‘voortreffelijke’ (Stijl en Van Bolhuis 1787 4) en ‘zoetvloeiende’ (Heugelenberg 1798 7), omdat zij het Nederlands in algemene zin als perfect omschrijven. Dat de taal als allesomvattend beschouwd wordt, is

het resultaat van factoren als haar interne diversiteit. Die variatie binnen het Nederlands wordt benadrukt met ‘woordenrijke’ en zinrijke’ uit de tweede categorie (Van Varik 1802 3; Heugelenberg 1798 3, 4).

De perfectie van het Nederlands en de variatie in de Nederlandse taal vormen voor de auteurs van taalonderwijsboekjes argumenten vóór de Nederlandse taal in haar verhouding met het Frans. Deze verhouding tussen beide talen doet wat ambivalent aan doordat Heylen en Martinet eerst het Frans boven het Nederlands stellen en vervolgens precies het omgekeerde doen. Allereerst Heylen. Enerzijds klaagt hij dat het Nederlands in tegenstelling tot onder ander het Frans ‘zonder reden’ ofwel niet op basis van grondregels geleerd wordt waardoor zij ‘bijna ten ene male vernietigd is en niet meer gelijk een enig taal staat’ (Heylen 1785 3). Anderzijds representeert hij de Franse taal minder intern sterk dan de Nederlandse taal. Heylen stelt namelijk in zijn voorwoord ‘dat de ligte onregeltheid onzer spel-wyze een ongelykbaer minder kwaed is als die overregeltheid der Fransche’ (Heylen 1785 5). Het punt dat hij hiermee wil maken is dat het Nederlands weliswaar enigszins gebrekkig is qua spelwijze, maar dat de Franse taal daarentegen enorm veel extra regels nodig heeft om de ‘overvloedigheid van uytzonderingen’ te groeperen (Heylen 1785 5). Martinet gooit het over een andere boeg. Hij beweert aan de ene kant dat ‘wat de wyze van voorstelling, (...) betreft, hierin is de manier der Fransche logogryphen gevolgd’ (Martinet 1796 4). Aan de andere kant worden de Nederlandse spreekwoorden bestempeld als ‘oorspronkelijk’, ‘met leerzaame onderwerpen’ en ‘gegrond op de zeden’ terwijl de Franse spreekwoorden vol zijn van ‘dubbelzinnig- en indecentheid’, aan de kant der zeden’ Martinet 1769 3,4).

Bij zowel Heylen als Martinet is te zien dat de Franse taal in het voordeel is ten opzichte van het Nederlands als het gaat om zaken gerelateerd aan de taal: bij Heylen de invulling van de manier van een taal leren en bij Martinet de manier van weergave van spreekwoorden. Echter, het Nederlands is bevoorrecht tegenover het Frans qua algehele uitstraling en inhoudelijke rijkheid: Martinet stipt bijvoorbeeld haar oorspronkelijkheid aan en Heylen benoemt de kleine hoeveelheid onregelmatigheden. Het Nederlands overheerst dus inhoudelijk ten opzichte van het Frans, maar enkele Franse praktische aanvullingen als de manier van weergave van spreekwoorden worden wel gewaardeerd. De gedeeltelijke verheffing van het Nederlands boven het Frans lijkt een retorische poging om de Franse cultuur van frivoliteit, spilzucht en mondain gedrag af te wijzen (Kloek en Mijnhardt 2001 227-228). Daarmee dragen Martinet en Heylen niet zozeer bij aan een expliciet politiek burgerschap waarbij men zich verzet tegen de Franse overheersing maar eerder aan een cultureel burgerschap dat Nederlanders samenbindt.

### 3.1.3 Het Nederlands versus het Duits

In twee van de vijf taalonderwijsboekjes wordt de verhouding tussen het Nederlands en het Duits afgeschilderd. Enigszins vanzelfsprekend wordt het Nederlands hierbij hiërarchisch onder het Duits geplaatst. Nieuwold bijvoorbeeld beveelt ‘navolging van Duitse kindervrienden’ aan in plaats van de kinderachtige Franse methode (1802 2). Specifiek de Duitse kindervriend Van Rochow zou verantwoordelijk zijn voor ‘verbetering van de Nederlandse volksscholen’ (Van Rochow 1810 1-2). Deze positie van het Nederlands ten opzichte van het Duits kan verklaard worden vanuit het algemeen nastreven van de Verlichte inzichten van de Duitse filantropijnen in de Nederlanden (Kloek en Mijnhardt 2001 283; Buijnsters en Smets 1997 9; Huiskamp 2000 10). Die navolging is een logisch gevolg van een enorm ontwikkelende Duitse cultuur die ten opzichte van de slechte Nederlandse culturele positie aantrekkingskracht uitoefende op de Nederlanders (Kloek en Mijnhardt 2001 229, 283). Het gegeven dat maar twee van de vijftien taalonderwijsboekjes uit het corpus die overheersende positie van het Duits ten opzichte van het Nederlands opmerken, betekent

echter wel dat de Duitse culturele invloed misschien niet zo beklemmend was voor de Nederlander als Kloek en Mijnhardt stellen (2001 229, 283).

### 3.2 Deelvraag 2: de beste didactische manier om het Nederlands te leren

*Uit voorgaande deelvraag bleek dat het Nederlands door de auteurs van de taalonderwijsboekjes als heel waardevol werd beschouwd en dat haar verhouding ten opzichte van andere talen verklaard kan worden vanuit de historische context. De vraag blijft welke didactiek de auteurs van taalonderwijsboekjes adviseren als beste manier om het Nederlands te leren. Heylen spreekt over: ‘wij moeten onze taal moeten herstellen en verbeteren tot welvaren van de leerzuchtige jongelingen’ (1785 4). Stijl en Van Bolhuis stellen dat het taalonderwijs moet toewerken van ‘gelijk nu de algemene verbastering voortgeplant wordt’ naar ‘ene algemene verbetering worden aangekweekt’ (1787 5). Zoals uit het citaat van Heylen blijkt, wordt het leren van het Nederlands vaak expliciet gekoppeld aan de jeugd. Sterker nog: alle acht van de vijftien taalonderwijsboekjes die over didactiek spreken, leggen op één of andere manier een verband met de jeugd.*

#### 3.2.1 Het kinderlijk aanleren van de Nederlandse taal

De eerste manier die aan bod komt is het op kinderlijke wijze aanleren van de Nederlandse taal. Met ‘kinderlijk’ wordt bedoeld dat auteurs het leren van het Nederlands vanuit het perspectief van het kind benaderen. Om deze kinderlijke manier te karakteriseren, worden de volgende termen gebruikt: ‘natuurlijk’ (Nieuwold 1802 1), ‘spelend’ (Nieuwold 1802 1), ‘toepassend’ (Nieuwold 1802 1; Van Bemmelen 1810 3-4), ‘gemakkelijk’ (Stijl en Van Bolhuis 1787 5, Van Varik 1802 7) en ‘kort’ (Nieuwold 1802 2; Van Bemmelen 1810 4-5; Van Varik 1802 3). Allemaal lijken zij beïnvloed door Verlichte ideeën. Nieuwold heeft met zijn ‘spelend’ bijvoorbeeld het spelend leren van de filosoof Locke overgenomen (Kloek en Mijnhardt 2001 281; Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 10). Het ‘natuurlijk’ ofwel waarheidsgetrouw en ‘toepassend’ leren lijkt meer afkomstig van de denker Rousseau die stelt dat kinderen door ervaringen in de realiteit met vallen en opstaan leert (Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 19-20).

Het gebruik van ‘kort’ en ‘gemakkelijk’ kan enkel verklaard worden in combinatie met andere terminologie die in relatie tot de kinderlijke wijze van leren in de taalonderwijsboekjes gevonden is. Het gaat om de stempel ‘onwetend’ die kinderen krijgen (Heylen 1787 3; De Gelliers 1808 2). Daarnaast worden taalonderwijsboekjes bedoeld als ‘ter vatbaarheid der jeugd’ (Van Bemmelen 1810 6; Maatschappij tot nut van ’t Algemeen 1807 5; Van Varik 1802 7). Samen proclameren zij namelijk de beperkingen van het kind: zijn onwetendheid en onvolgroeidheid (Huiskamp 2000 9; Kloek en Mijnhardt 2001 282). Omdat een kind dus nog niet tot alles in staat is, moeten zij dus niet overladen worden met informatie die zij nog niet kunnen verwerken (Kloek en Mijnhardt 2001 282). ‘Kort’ en ‘gemakkelijk’ leren oftewel afgestemd op het kinderlijk bevattingsvermogen onderwijzen is dus het doel (Buijnsters en Smets 1997 6).

Op kindniveau onderwijs aanbieden vraagt echter geen luie kinderen. Heylen, Heugelenberg en Nieuwold haasten zich daarom om hen ‘leergierig’ en ‘leerzuchtig’ te noemen (1787 3; 1798 4; 1802 6, 5, 1). Van Varik stipt verder ‘de ontluikende toestand van de geestesvermogens met opzicht tot het goed kennen van de moederspraak van de jeugd’ aan (1802 8). Kinderen zijn dus niet per definitie gedoemd om te mislukken wat betreft het behalen van de stempel van burgerschap. Toch zijn zij, ondanks de Verlichte visie van het zelfredzame, competente kind, uiteindelijk wel afhankelijk van opvoeders en onderwijzers die van hen een nuttig lid van de maatschappij moeten maken (Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 21, 23). De manier van onderwijzen kan dan wel kinderlijk genoemd

worden terwijl een ideaal van volwassenheid wordt nagestreefd (Ghesquière, Joosen en Van Lierop-Debrauw 2016 23).

### 3.2.2 Het onderbouwd aanleren van de Nederlandse taal

De laatste manier is het onderbouwd aanleren van de Nederlandse taal. Heylen, Heugelenberg en Van Bemmelen constateren namelijk achtereenvolgens: ‘dat hedendags aen onze Jonkheyd hunne Moederlyke Tael geleert word (...) zonder grond, oft regen, (...)’, ‘de meesten blijven nog op heden bezwangert met een ongegronde Spelling’ en ‘het leeren der kinderen zeer verdrietig maakt; daar zij dus dikwijls eene lange reeks van tijd met spellen doorbrengen zonder te bemerken waartoe hun zulks bij vervolg d’onstig is’ (1785 3; 1798 5; 1810 3-4). Met de focus op ‘leren’ impliceren zij dat het Nederlands leerbaar is. Verder blijkt uit het gebruik van ‘grond’, ‘reden’, ‘vervolg’ en ‘d’onstig’ dat de Nederlandse taal niet zomaar, maar op basis van argumenten onderwezen moet worden. Dat dit nog niet algemeen doorgevoerd was in de Nederlanden is waarschijnlijk het gevolg van de ongeorganiseerde onderwijssysteem dat vanuit het principe van vraag en aanbod werkte (Kloek en Mijnhardt 2001 281). Want de te gebruiken onderbouwing van de Nederlandse taal was wel beschikbaar als resultaat van wetenschappelijk onderzoek naar het vak Nederlands en de cultuur in Nederland (Kloek en Mijnhardt 2001 222-223, 231).

De ernst van de situatie van het ‘zomaar’ aanleren van de Nederlandse taal weerspiegelt in de activerende bewoordingen die auteurs gebruiken zij het leren van de Nederlandse taal verbinden aan de jeugd. Zo spreekt Van Bemmelen over het ‘aanmoedigen’ van de jeugd (1810 3). Heugelenberg over ‘inscherpen’ (1798 7), Stijl en Van Bolhuis over ‘onderrichten’ (1787 5) en Cramer over ‘beschaven’ (1796 4). Alle vier de termen wijzen allereerst op de maatschappelijke verantwoordelijkheid van gezagdragers die als volleeerde burgers de in ontwikkeling zijnde burgers behoren op te voeden tot leden van de maatschappij (Kloek en Mijnhardt 2001 281-283). Bovendien proclameren zij de verwachting dat een kind door het leren van de Nederlandse taal, passend bij zijn vanuit de opvoeding opgewekte begeerte naar onderwijs, zicht ontwikkelt tot goede, beschaafde Nederlander.

### 3.3 Deelvraag 3: resultaten van het leren van het Nederlands voor de jeugd

*Een aantal taalonderwijsboekjes wordt gekwalificeerd als tot nut der jeugd (Zeydelaar 12; Cramer 4; Schneither 6; Wilmsen 4; Ter Bruggen 1, 4). Veel andere taalonderwijsboekjes doen hetzelfde maar dan in minder expliciet vorm. Dat taalonderwijsboekjes door haar auteurs als nuttig worden bestempeld komt voort uit de algemene visie dat een auteur verantwoordelijkheid droeg voor een onvolgroeid publiek en dus niet met inhoudelijk nonsens aan kon komen (Huiskamp 2000 9). Gevolgen van het leren van de Nederlandse taal worden vaak dan ook duidelijk benoemd in de voorwoorden.*

#### 3.3.1 Kennis van de Nederlandse taal

Het leren van de Nederlandse taal levert allereerst kennis op van die taal. Nieuwold beweert allereerst ‘dat op zijnen tijd uit den kindermond ook kinderwijsheid komen kan’ (1802 2). Heugelenberg daarnaast zegt dat de meesters ‘de leergierige jeugd dagelijks verder en dieper proberen door te dringen in het recht verstand van de Nederlandsche spel- en leeskunst’ (1798 5). Stijl en Van Bolhuis wensen verder dat hun taalonderwijsboekje ‘is staat om aan allerlei eerstbeginnenden enig denkbeeld te geven van onze sprake, en hen te zuiveren van grovere mislagen’ (1787 7). Van Bemmelen twijfelt er zelfs niet aan dat leerlingen binnen korte tijd ‘grote vorderingen’ zullen maken op spel- en leesgebied (1810 5). Uit het gebruik van ‘recht verstand’, ‘zuiveren’ en ‘grotere vorderingen’ blijkt dat iedere auteur naar een bepaalde mate van perfectie streeft. Immers, ‘recht’ betekent volledig, ‘zuiveren’ wijst op foutloos en ‘grote

vorderingen' gaat over de mate van kennis die bereikt moet worden. Het Nederlands maar half beheersen, is dus niet goed genoeg. Dit vanuit de gedachte dat de burger als eerste verplicht is aan de maatschappij om de taal van zijn land te verstaan (Kloek en Mijnhardt 2001 287).

### 3.3.2. Studie en onderzoek

Leren van het Nederlands kan daarnaast de weg banen tot het hoger onderwijs (Nieuwold 1802 2). Heylen bijvoorbeeld stelt dat 'wanneer de kinders dit boekskes wel zullen kunnen, ende begrypen, zij alsdan bekwaem zullen zyn om alles wat de Nederduytsche spel-konst raekt, te beantwoorden, ende ook om een studie te beginnen, of andere taelen te leren' (1785 6). Na het verwerven van kennis over de Nederlandse spelkunst zijn kinderen dus pas bekwaam om een studie te beginnen of andere talen leren. In dit idee klinken drie zaken door namelijk allereerst de waardering voor het Nederlands als moedertaal door die voor alle dingen perfect beheerst moet worden (Kloek en Mijnhardt 2001 287). Verder de onderwijsvernieuwende gedachten die propageren dat het Nederlands eerst in de Duitse school geleerd moet worden voordat daarop voortgebouwd wordt door de Franse of Latijnse school (Kloek en Mijnhardt 2001 270, 283). Bovendien het streven naar burgerschap: het begrijpen van het Nederlands maakt het mogelijk om zich ten dienste van de samenleving te ontwikkelen om zo aan burgerlijke plichten te kunnen beantwoorden (Aerts 1999 45; Kloek en Mijnhardt 2001 225, 287).

Stijl en Van Bolhuis benoemen niet dat het leren van het Nederlands leidt tot studie of leren van andere talen, maar naar onderzoek. Zij zeggen in hun taalonderwijsboekje 'enen korten weg geopend tot dieper onderzoek' te hebben en hopen dus ook 'den lezer op den weg van Nederlandsche taalkunde verder' te 'zullen voortbrengen' (Stijl en Van Bolhuis 1787 8, 10). Ook Van Varik wenst dat zijn taalonderwijsboekje 'den lust aanwakkere tot een naarstig onderzoek in uitgebreider opgestelde boeken' en Zeydelaar moedigt in zijn werk aan 'tot verdere naspooringe' (1802 8; 1791 10). Opvallend is dat de auteurs de wens tot onderzoek als resultaat van het leren van het Nederlands vrij voorzichtig formuleren in termen als 'verder zullen voortbrengen' en 'den lust aanwakkere' alsof weinig mensen de mogelijkheid tot onderzoek gegeven wordt. Inderdaad, de onderwijswereld 1780 t/m 1815 is zo ingericht dat enkel de culturele elite aan het vervolgonderwijs in de Franse en Latijnse school kan deelnemen en dus eventueel op de universiteit terecht kunnen komen (Kloek en Mijnhardt 2001 222-223, 276-277). In die periode nam men over grenzen van standen heen deel aan genootschappen waarin men specifieke vaardigheden ontplooid werden, maar kon ook de keus gemaakt worden om zichzelf via autodidactiek op te leiden (Aerts 1999 26; Kloek en Mijnhardt 2001 222-223, 276-277). Deze broedplaatsen baseerden hun bestaan niet op stand of klasse, maar op de intrinsieke motivatie die elke, ook onvolgroeide, burger bezat om zich ten gunste van de maatschappij te ontwikkelen (Kloek en Mijnhardt 2001 222-223, 276-277). De omschreven situatie lijkt de voorzichtige formulering van de auteurs overbodig te maken. Toch geldt bij zowel studie als onderzoek wel dat de jeugd op kinderlijke wijze begeleiding verdient om uiteindelijk het volwassen burgerideaal te bereiken.

### 3.3.3. Volwaardig burgerschap

Leren van het Nederlands moet leiden naar uiteindelijk een volwaardig burgerschap. In de taalonderwijsboekjes komt met name de relatie tussen Nederlands leren en een moreel burgerschap naar voren. Dit verband vormt een reactie op het zedelijk verval dat als de hoofdoorzaak werd gezien van de nationale teloorgang (Aerts 1999 26). Martinet pleit voor het onderwijzen van 'oorspronkelijke' Nederlandse spreekwoorden die 'gegrond zijn op de zeden' (1796 3, 4). De Maatschappij tot nut van 't Algemeen kiest ook 'zedelijke spreuken' als één van de hoofdonderdelen die met het leren van het Nederlands verworven moeten

worden door de jeugd (1807 7). Waar Martinet en de Maatschappij tot nut van 't Algemeen zich vooral focussen op moreel lesmateriaal richten Nieuwold en Van Varik zicht op de ontwikkeling van ontwikkeling van een oordeelsvermogen om onzedelijke en zedelijke zaken van elkaar te kunnen scheiden. Nieuwold roept de jeugd vanuit hun kinderlijke 'vatbaarheid voor het zedelijke goede' op het herstel van de situatie waarin velen 'hun (...) oordeel en zedelijk gevoel hebben verloren' (1802 1, 2). Van Varik wenst meer specifiek dat kinderen 'met verstand en oordeel kunnen lezen'. Alle auteurs samen proclameren een onderwijs tot burgerschap waarin een ontwikkeling van oordeelsvermogen op zedelijk gebied tot stand komt middels verantwoord lesmateriaal.

De auteurs zien ook via het onderwijs van de Nederlandse taal een maatschappelijk en cultureel burgerschap bevorderd. Nieuwold verwacht 'een vermeerdering van de wederzijdse liefde, gezeglijkheid en huiselijk geluk' terwijl Heugelenberg voorspelt 'een oude Hollandse vrijheid van gedagten' (te) 'behouden' (1802 1; 1798 9, 10). In 'het huiselijk geluk' van Nieuwold valt het burgerlijke ideaal van huiselijkheid te herkennen dat past bij het beeld van de nijvere en huiselijke burger van na 1800 (Aerts 1999 45). De opmerkingen 'een vermeerdering van wederzijdse liefde' en 'gezeglijkheid' door Nieuwold en 'het behoud van de Hollandse vrijheid van gedachten' kunnen in het kader van verdraagzaamheid geplaatst worden. Aan huiselijkheid en verdraagzaamheid ligt een gemeenschapsgevoel ten grondslag binnen ofwel de kring van familie en vrienden ofwel het grotere geheel van burgers. Dat gevoel leert de jeugd door taalonderwijs en behulp van de Nederlandse goed uit te drukken in culturele en maatschappelijke zin. Cultureel betekent hierbij de burgers in de maatschappij retorisch samenbinden en maatschappelijk burgers letterlijk aansporen tot beantwoording aan hun plichten ten opzichte van de maatschappij. Vrijwel altijd gaan beide invullingen van burgerschap met elkaar gepaard: het streven naar cultureel burgerschap resulteert in een maatschappelijke invulling van het burgerschap. Het taalonderwijs draagt met haar onderbouwende en kinderlijke manier van lesgeven vooral bij aan het eerste, maar beoogt uiteindelijk het laatste.

## Conclusie, discussie en aanbevelingen

In deze scriptie werd onderzoek gedaan naar de manier waarop in taalonderwijsboekjes van 1780 t/m 1815 de didactiek van het Nederlands in verband wordt gebracht met burgerschap in Nederland. Hieronder zijn de conclusies, discussiepunten en aanbevelingen te vinden gesorteerd op deelvraag.

### Deelvraag één

Allereerst was het van belang om te achterhalen hoe de Nederlandse taal gerepresenteerd werd in verhouding met andere talen. Het Nederlands bleek geëpositieerd te worden ten opzichte van het Frans, Duits en de combinatie Frans en Latijn.

Vergeleken met het Nederlands kwam het Duits het meest positief naar voren. Dit kan verklaard worden uit een besef van de Duitse culturele expansie die de Nederlandse positie overstemde. Het Frans daarentegen wordt in de taalonderwijsboekjes als minder inhoudelijk sterk weergegeven dan het Nederlands, maar in feite wijst men daarmee vooral de onzedelijke Franse cultuur af. De combinatie van Frans en Latijn kwam er ook slecht vanaf ten opzichte van de Nederlandse taal: de auteurs bevelen aan om het Nederlands vanwege haar status van de moedertaal in het basisonderwijs en voor de vreemde talen het Frans en Latijn te leren.

Kortom, de taalonderwijsboekjes stellen het Duits boven het Nederlands in verband met haar hoge culturele niveau, het Frans onder het Nederlands door haar niet navolgenswaardige cultuur en de combinatie van het Frans en het Latijn onder het Nederlands vanwege de waarde die de taal als moedertaal heeft. Met het oog op de hoofdvraag laat de uitwerking van de eerste deelvraag zien dat puur de vergelijking tussen het Nederlands en andere talen verbonden wordt met een cultureel burgerschap terwijl op basis van Aerts gesteld kan worden dat er minstens zoveel kans was op een politieke inkleuring van het burgerschap (1999 27). De manier waarop de verhouding tussen de talen gerelateerd worden aan het cultureel burgerschap is vooral terminologisch en retorisch van aard. Bij deze deelvraag valt overigens wel de kanttekening te plaatsen dat maar één derde van het corpus van vijftien taalonderwijsboekjes een verhouding bevatte tussen het Nederlands en een andere taal. Het valt dus aan te bevelen naar die relaties onderzoek te doen met behulp van een uitgebreider corpus.

### Deelvraag twee

De tweede deelvraag focuste zich op de best didactische manier om het Nederlands te leren. Die manier bleek uiteen te vallen in twee onderdelen namelijk kinderlijk en onderbouwd. Met kinderlijk bedoelen de auteurs van taalonderwijsboekjes vanuit de intrinsieke motivatie van het kind en gericht op het kind. Het onderbouwd aanleren van het Nederlands is een reactie op de onderwijssituatie waarin het Nederlands niet op basis van regels geleerd wordt en benadrukt de verantwoordelijkheid van gezagsdragers als volleeerde burgers hierin. De didactiek in zijn geheel balanceert zodoende steeds tussen het Verlichte kindbeeld aan de ene kant en aan de andere kant verwachtingen uit de maatschappij. Uiteindelijk blijkt het laatste wat betreft het leren van het Nederlands vaak te domineren: zowel bij de uitwerking van een kinderlijke didactiek als bij een onderbouwd aanleren blijkt dat de onderwijsmethode toch vooral op het kind gericht is, door ouders en leerkrachten geïnitieerd wordt en een volwassen burgerschap nastreeft.

Deze resultaten geven aan dat de gevonden didactiek van het Nederlands in verband wordt gebracht met burgerschap in Nederland in indirecte zin. Dat geldt voornamelijk voor het kinderlijke deel van de didactiek: het Verlichte kindbeeld conflicteert nogal met het ideaal van Nederlands burgerschap. Als het gaat om de onderbouwde kant van de didactiek zijn de auteurs duidelijker: een actief leren van de Nederlandse taal vanuit het in acht nemen van

de verantwoordelijkheid door volwassenen levert een maatschappelijk burgerschap op voor de jeugd. Deze methode en het uiteindelijke resultaat van maatschappelijk burgerschap zijn helemaal in lijn met wat genootschappen deden gestimuleerd door spectatoriale geschriften: zij wakkerde bijvoorbeeld het volksonderwijs aan waarmee veel mensen van de lagere stand het etiket van burgerschap konden behalen (Aerts 1999 24-26; Kloek en Mijnhardt 2001 223).

Een beperking van deze deelvraag is dat zij zich deels focuste op Verlichte ideeën die niet heel expliciet te verbinden vielen met burgerschap in Nederland. Desondanks blijf ik achter het deel van de analyse staan wat daarover ging, omdat Verlichte pedagogische inzichten in de periode 1780 t/m 1815 evenals bijvoorbeeld verschillende invullingen van burgerschap een belangrijke rol speelden. Vooral als het gaat om de broodnodige onderwijsvernieuwing in Nederland.

### Deelvraag drie

De derde deelvraag vroeg om de opbrengsten van het leren van het Nederlands voor de jeugd. Het allereerste resultaat is kennis van de Nederlandse taal omdat het Nederlands maar half beheersen geen volledig burgerschap oplevert. Dit resultaat sluit aan bij wat als prioriteit van het Nederlands (staats)burgerschap wordt namelijk ‘het verstaan van de taal van zijn land’ (Kloek en Mijnhardt 2001 287). Het tweede resultaat dat auteurs van taalonderwijsboekjes benoemen, is studie en onderzoek: voor beide geldt dat dat zij vooral geformuleerd worden in de richting van talen bestuderen en daarvan vooral de Nederlandse taal.

Het uiteindelijke resultaat is het bereiken van een volwaardig burgerschap. Die is volgens de auteurs vooral moreel, maatschappelijk en cultureel van aard. De eerste specificatie van moraliteit berust op het idee dat het leren van de Nederlandse taal een ontwikkeling van een oordeelsvermogen op zedelijk gebied mogelijk maakt waardoor de jeugd ten slotte burgerschap kan verwerven. De maatschappelijke dimensie van burgerschap wordt door de auteurs van taalonderwijsboekjes vooral als een gevolg van een cultureel burgerschap bestempeld. Beiden zijn direct gelinkt aan het Nederlandse taalonderwijs: cultureel vanwege de retoriek die burgers samenbindt en maatschappelijk vanwege de activering om naar de burgerplichten bij te dragen aan de maatschappij.

Deze laatste opbrengst van de analyse maakt met de resultaten van deelvraag één en twee duidelijk dat de didactiek van het Nederlands overwegend op een retorische manier verbonden wordt met burgerschap in Nederland, wat leidt tot een culturele invulling van het burgerschap. Af en toe wordt hierbij de activerende toon niet geschuwd, die wijst op een meer maatschappelijk burgerschap. Dit zagen we bijvoorbeeld bij het onderbouwende deel van de didactiek waar terminologie als ‘aanmoedigen’ en ‘inscherpen’ de boventoon voerde.

Wat in dit onderzoek niet naar voren kwam in de taalonderwijsboekjes is een politiek burgerschap. Natuurlijk is bekend dat een cultureel burgerschap na 1800 een politiek burgerschap bewust naar de achtergrond verdreef, maar toch vraag ik mij af of zij niet ergens in de taalonderwijsboekjes tussen 1780 en 1800 doorschemerde. De reden dat ik geen politiek burgerschap gevonden heb in mijn analyses kan zijn dat ik enkel voorwoorden bestudeerde, maar wellicht wilde men de jeugd niet vermoeien met politieke voorkeuren. Daarom zou ik adviseren om in een groter corpus van taalonderwijsboekjes dan een aantal van vijftien en over het geheel van taalonderwijsboekjes voor de jeugd tussen 1780 en 1800 te analyseren in hoeverre sprake is van politiek burgerschap.

# Literatuur

## Secundaire literatuur

Aerts, R. A. M. "Een staat in verbouwing. Van republiek naar constitutioneel koninkrijk, 1780-1848." *Aerts, Remieg; Liagre Böhl, Herman de; Rooy, Piet de (ed.), Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-2012* (Nijmegen: SUN, 1999): 13-108.

Buijnsters, P.J., en Buijnsters-Smets, L. *Bibliografie Van Nederlandse School- en kinderboeken 1700-1800*. Zwolle: Waanders, 1997.

Ghesquière, R., Joosen, V. en H. van Lierop-Debrauw. *Een land van waan en wijs: geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas Contact, 2016.

Huiskamp, F. *Naar de vatbaarheid der jeugd: Nederlandstalige kinder- en jeugdboeken 1800-1840: een bibliografische catalogus*. Leiden: Primavera Pers, 2000.

Kloek, J.J., en W.W. Mijnhardt. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Sdu Uitgevers, Den Haag, 2001.

Ter Linden, J., De Vries, A., en Welsink, D. *A is een aapje: opstellen over ABC-boeken van de vijftiende eeuw tot heden*. Amsterdam: Querido, 1995.

## Primaire literatuur

Van Bemmelen, J. *Het nieuw vermakelijk Nederduitsch Spel-en leesboek*. 's Hertogenbosch: E. Lion, 1810 (tiende druk). Geraadpleegd via: <https://books.google.nl/books?id=a3ZdAAAACAAJ&pg=PP3&dq=nederduits+spel+en+leesboekje&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiNzOzarfLeAhUpM-wKHWn-B4oQuwUIPDAC#v=onepage&q=nederduits%20spel%20en%20leesboekje&f=false>

Ter Bruggen, J.A. *Nederduitsche spraek-konst ten gebruyke der schoólen, uytgegeéven op last van het Antwerpsch genoótschap, onder de zin-spreuk: tot nut der jeugd*. Antwerpen: J.S. Schoeseters, 1817. Geraadpleegd via: [https://books.google.nl/books?id=uDcUAAAAQAQAJ&printsec=frontcover&dq=Nederduitsche+spel-konst&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwif5-bx\\_s\\_eAhWGsaQKHd\\_GDFs4ChC7BQg9MAQ#v=onepage&q=Nederduitsche%20spel-konst&f=false](https://books.google.nl/books?id=uDcUAAAAQAQAJ&printsec=frontcover&dq=Nederduitsche+spel-konst&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwif5-bx_s_eAhWGsaQKHd_GDFs4ChC7BQg9MAQ#v=onepage&q=Nederduitsche%20spel-konst&f=false)

Cramer, B. *De geheel vernieuwde en verbeterde Geldersche trap der jeugd, of grondige en naauwkeurige fundament-legger der Nederduitsche spel-, leez-, schrijf- en spraek-konst*. Amsterdam: Adam Meijer, 1798 (vijftiende druk). Geraadpleegd via: [https://books.google.nl/books?id=Yb\\_ZFQTptKkC&printsec=frontcover&dq=trappen+der+jeugd&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiX56uXgNHeAhUMLFAKHYYKBr84FBC7BQhGMAQ#v=onepage&q=trappen%20der%20jeugd&f=false](https://books.google.nl/books?id=Yb_ZFQTptKkC&printsec=frontcover&dq=trappen+der+jeugd&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiX56uXgNHeAhUMLFAKHYYKBr84FBC7BQhGMAQ#v=onepage&q=trappen%20der%20jeugd&f=false)

De Gelliers, C. *Het nieuw verbeterde trap der jeugd of manier om de jonge kinderen en oude personen met fondament te leren lezen en schrijven*. Editeur: D. Nyland. Groningen: J. Oomkens, 1808. Geraadpleegd via: <https://books.google.nl/books?id=wExkAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=trappen+der+jeugd&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwvjvxdmFgNHeAhWIZVAKHWP8ArEQuwUIaTAI#v=onepage&q=trappen%20der%20jeugd&f=false>

Heylen, J. *Grond-regels der Nederduitsche spel-konst, opgesteld volgens de aldernieuwste maniere van spellen, waer by gevoegt zijn eenige brieven en quittantien; als ook: de regels van de welgemietherd. Alles zeer profytig voôr de jongheyd*. Lier: Le Tellier, 1785. Geraadpleegd via: <https://books.google.nl/books?id=ghRCAAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Grond->

regels+der+Nederduytsche+spel-  
konst&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjQ\_Zbz9s\_eAhWO\_aQKHTtmDYgQ6AEIKjAA#v=onepage&q=Grond-regels%20der%20Nederduytsche%20spel-konst&f=false.

Heugelenberg, M. *Klein woordenboek, zynde een kort en klaar onderwijs in de Nederlandsche spel- en leeskonst, waar in de opmerkende Jeugd een vasten voet in het Spellen en plaatzen der Letteren kunnen leeren houden en aanwennen*. Amsteldam: J. Bouwer en J. Ratelban, 1798. Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=gBxmAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=martinus+heugelenburg+spel+en+leeskonst&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjpmo61rOjdAhXSblAKHQr4Bb4QuwUINjAB#v=onepage&q=martinus%20heugelenburg%20spel%20en%20leeskonst&f=false>.

Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. *Spel-en leesboekje voor de jeugd*. Leiden, Deventer en Groningen: D. du Mortier en Zoon, J.H. de Lange en J. Oomkens en Zoon, 1807. Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=pxIOAAAAQAAJ&pg=PR4&dq=spel+en+leesboekje+1807&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjwyorEhtHeAhWSC-wKHeAiDhgQuwUINzAB#v=onepage&q=spel%20en%20leesboekje%201807&f=false>.

Martinet, J.F. *Oorspronglyke Nederlandsche logogryphen, of de verzameling van Vaderlandsche spreekwoorden*. Eerste afdeeling. Amsteldam: W. van Vliet, 1796.

Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=t1XwIMxWIKwC&printsec=frontcover&dq=verzameling+van+vaderlandsche+spreekwoorden&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjQlpiR3N3dAhXnDcAKHScvC5EQuwUIODAB#v=onepage&q=verzameling%20van%20vaderlandsche%20spreekwoorden&f=false>.

Nieuwold, J.H. *Voor een kind, om zich zelf te leeren kennen*. Groningen: A. Groenewolt, 1802 (derde verbeterde uitgave). Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=MaVIAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Johannes+Henricus+Nieuwold&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjilcOVi-XdAhVSb1AKHeebCasQuwUIIdDAJ#v=onepage&q=Johannes%20Henricus%20Nieuwold&f=false>.

Van Rochow, F.E. *De kindervriend, of eerste onderwijs in het lezen, en bij het lezen*. Groningen: J. Groenewolt, 1810 (tiende druk). Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=nXdQAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Eberhard+von+Rochow+de+kindervriend+of+eerste+onderwijs+in+het+lezen+en+bij+het+lezen&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiKyoGikOXdAhUSLVAKHWzpb9QQuwUILDAA#v=onepage&q=Eberhard%20von%20Rochow%20de%20kindervriend%20of%20eerste%20onderwijs%20in%20het%20lezen%20en%20bij%20het%20lezen&f=false>.

Schneither, J.J. *Nieuwe leerwijze, om kinderen, binnen zeer korten tijd, te leeren lezen en denken*. Leiden: D. du Mortier en Zoon, 1808 (tweede druk). Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=vb2PVehE7yAC&printsec=frontcover&dq=jj+schneither+nieuwe+leerwijze&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiH-tKrm-XdAhXMYVAKHbHoDdEQwUILzAA#v=onepage&q=jj%20schneither%20nieuwe%20leerwijze&f=false>.

Stijl, K. en L. van Bolhuis. *Beknopte aanleiding tot de kennis der Spelling, Spraakdelen, en Zintekenen, van de Nederduitsche taal, ten dienste van mingevoorderden, naar den nieuweren smaak*. Groningen: Jan Oomkens, 1787. Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=sttXAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=klaas+stijl+en+Lambertus+van+Bolhuis+kennis+der+spelling&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwi497eDierdAhUGEVAKHSBpC1wQuwUILzAA#v=onepage&q&f=false>.

Van Varik, G. *Rudimenta, of gronden der Nederduitsche spraake*. Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Leiden, Deventer en Utrecht: D. du Mortier en Zoon, J. H. de Lange, en G. T. van Paddenburg en Zoon, 1802 (tweede druk). Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=PUZlAAAAcAAJ&pg=PA69&dq=gerrit+varik+nederduits+e+spraake&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwit-ZDMwurdAhVSyaQKHU6tBYkQuwUILjAA#v=onepage&q=gerrit%20varik%20nederduits+e%20spraake&f=false>

Wilmsen, F.P. *De Duitse kindervriend van P.F. Willemsen, predikant te Berlijn, in eenen Hollandschen veranderd, tot een leesboek in de scholen*. Zutpen: H. C. Thieme, 1812 (6<sup>e</sup> uitgave). Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=IMXH0RwsrrgC&printsec=frontcover&dq=kindervriend&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiF2p2lrPLeAhUMzqQKHdmFCrM4FBC7BQhjMAg#v=onepage&q=kindervriend&f=false>

Zeydelaar, E. *Néderduitsche spraakkonst ten dienste der Néderlandsche taalbeminnaars*. Amsteldam: Willem van Vliet, 1791. Geraadpleegd via:

<https://books.google.nl/books?id=eSNmAAAAcAAJ&pg=PT7&dq=ernst+zeydelaar+nederduitsche+spelkonst&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiv6vX6iurdAhXHJVAKHfYjBUoQuwUINjAB#v=onepage&q&f=false>