

OPVOEDING OP DE SCHOP

EEN ONDERZOEK NAAR HET OPVOEDKUNDIGE EN CULTURELE KLIMAAT IN DE LATE
ACHTTTIENDE EEUW EN DE MANIFESTATIE DAARVAN IN *ONDERWIJS VOOR KINDEREN* VAN
W.E. DE PERPONCHER.



BACHELOR EINDWERKSTUK
LYDIA VAN RIJSWIJK
3347796
JUNI 2011

BEGELEIDER: DHR. I.B. NIEUWENHUIS

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK 1 PAG. II
INLEIDING

HOOFDSTUK 2 PAG. IV
OPVOEDKUNDIGE IDEEËN IN DE TWEEDE HELFT VAN DE ACHTTIENDE EEUW

HOOFDSTUK 3 PAG. XI
HET KINDERBOEK IN DE ACHTTIENDE EEUW

HOOFDSTUK 4 PAG. XVI
VERLICHTE IDEEËN IN *ONDERWIJS VOOR KINDEREN*

HOOFDSTUK 5 PAG. XXX
CONCLUSIE

LITERATUURLIJST PAG. XXXII

HOOFDSTUK 1

INLEIDING

Teksten worden nooit geschreven zonder dat de auteur daar een bedoeling mee heeft. Dat geldt niet alleen voor teksten die in deze tijd worden geschreven, maar ook voor alle andere teksten die ooit gemaakt zijn, hoewel deze bedoeling er bij de ene tekst dikker bovenop ligt dan bij de andere. Bij het lezen van een titel als *Onderwijs voor kinderen* kan de lezer zich een betere voorstelling maken dan bij een titel als *Op klaarlichte dag*. Iedereen kan wel raden wat de eerstgenoemde titel precies beoogt.. Juist, het is een tekst die erop gericht is kinderen te onderwijzen.

De auteur van *Onderwijs voor kinderen* is baron Willem Emmerij de Perponcher, heer van Wolfaartsdijk. Hij leefde van 1741 tot 1819. Als politicus, staatsman en grootgrondbezitter was hij van vele markten thuis. Ook op cultureel gebied heeft hij niet stilgezeten. Hij schreef teksten van allerlei aard. Zo schreef hij over algemene ethische vraagstukken, publiceerde hij theologische werken en, niet te vergeten, schreef hij pedagogische beschouwingen.¹

Hoewel De Perponcher en de meeste van zijn werken al gauw in de vergetelheid zijn geraakt, bleven zijn opvoedkundige beschouwingen tot in de tweede helft van de negentiende eeuw in zwang. Nog in 1876 verzorgde Jakob van Lennep onder de titel *Buiten en binnenshuis* een bloemlezing van De Perponchers opvoedkundige teksten.²

De tijd waarin De Perponcher leefde was geenszins een rustige periode. Integendeel, de onrust in de Nederlanden groeide meer en meer door allerlei politieke gebeurtenissen. De grootste twist onder de bevolking werd veroorzaakt door de vraag of er wel een stadhouder nodig was. Deze twist heeft lang voortgeduurd. Een einde kwam eraan toen de Pruisen in 1787 de stadhouder herstelden in zijn ambt en waardigheid.³

Toch werd tijdens de periode van diepe verdeeldheid steeds meer benadrukt dat de politieke verschillen niet op de spits gedreven moesten worden en dat het volk moest streven naar een 'gemeenschap van in wezen eensgezinde burgers'.⁴ Dit idee werd niet alleen mondeling uitgedragen, er verschenen ook talloze beschouwingen en verhandelingen die de nadruk legden op de eendracht van de bevolking.⁵

Als we onze aandacht weer even vestigen op de titel *Onderwijs voor kinderen*, begint er misschien iets te dagen. De tijd waarin het werk verscheen, was een tijd van onrust en onvrede,

¹ Bulhof, B., 1993. *Ma patrie est au ciel. Leven en werk van Willem Emmerij de Perponcher Sedlnitzky (1741-1819)*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 9.

² Ibidem, p. 11.

³ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 24-25.

⁴ Ibidem, p. 27.

⁵ Ibidem, p. 27.

maar ook een tijd met veel aandacht voor het 'moreel burgerschap' en nadruk op de eendracht van de bevolking. We hebben gezien dat *Onderwijs voor kinderen* geschreven is om kinderen op te voeden. Zou het werk in verband te brengen zijn met de late achttiende-eeuwse ideeën over moreel burgerschap en eendracht van de bevolking? Dit is precies waar het in mijn onderzoek om draait. Ik wil gaan bekijken of en, zo ja, in hoeverre de tekst *Onderwijs voor kinderen* past in het contemporaine culturele klimaat. Mijn onderzoeksvraag daarbij is: Hoe verhouden de onderwijsideeën van De Perponcher, zoals hij die in *Onderwijs voor kinderen* uit, zich tot het contemporaine discours rondom onderwijs en opvoeding? Om deze vraag op een goede manier te kunnen beantwoorden zal ik me in de eerste plaats richten op dat 'contemporaine culturele klimaat'. Hoe zag dat klimaat er precies uit? Wat leefde er in die dagen bij de bevolking? Dit wil ik uiteenzetten in het tweede hoofdstuk. In het derde hoofdstuk richt ik me op kinderboeken die verschenen in de tweede helft van de achttiende eeuw. In hoofdstuk vier zal ik dan specifiek ingaan op *Onderwijs voor kinderen*, om te bekijken in hoeverre de eerder besproken ideeën daarin terug te vinden zijn. Ten slotte zal ik dan de conclusie schrijven, waarin ik de onderzoeksvraag zal beantwoorden. Al met al hoop ik dat mijn onderzoek een bijdrage mag leveren aan een goede beeldvorming rondom W.E. de Perponcher, en daarmee tot meer begrip van en kennis over de laat achttiende-eeuwse cultuur en het literaire leven in die dagen.

HOOFDSTUK 2

OPVOEDKUNDIGE IDEEËN IN DE TWEEDE HELFT VAN DE ACHTTIENDE EEUW

De tweede helft van de achttiende eeuw was een onrustige periode in de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Verschillende politieke gebeurtenissen leidden tot discussies over de economische en buitenlandspolitieke positie van de Republiek. Centraal in deze discussies stond het Nederlands burgerschap. De relatie tussen godsdienst, deugd, passies en burgerlijke maatschappij werd opnieuw onderzocht. Deze discussie leidde tot een grondige herziening van het begrip 'moreel burgerschap', waarbij ook het begrip 'deugd' een nieuwe invulling kreeg.⁶

DE SPECTATORS

De nieuwe invulling van het 'moreel burgerschap' werd vooral verspreid door de spectators, weekbladen die vooral gericht waren op vertogen over opvoeding en daarmee samenhangende onderwerpen en waarin de culturele elite zich als de moderne morele burger presenteerde. In de achttiende eeuw beleefden de spectators hun hoogtijdagen.⁷ Binnen de nieuwe opvatting over burgerschap stonden de 'mechanismen van het menselijk gedrag' centraal.⁸ Een belangrijk aandachtspunt hierbij was de vraag in hoeverre het gedrag van de burger de oorzaak was van de problemen waar de Republiek mee te kampen had. Het idee was dat de burger zich teveel zou laten leiden door hartstochten en passies. Dit idee is afkomstig uit het gedachtegoed van de Klassieke Oudheid, waarin emoties werden gezien als 'verstoringen van de gemoedsrust'.⁹ Dit idee werd niet helemaal gekopieerd. In de achttiende eeuw realiseerde men zich dat God ook de emoties had geschapen en dat zij daarom ook doelmatig waren. De mens moest zich er echter niet in verliezen en daarom was het aan de mens om naar een goed evenwicht te zoeken, waarbij emoties onder controle gehouden konden worden.¹⁰

Een hiermee samenhangende discussie die in dezelfde tijd gevoerd werd, betrof de wisselwerking tussen ziel en lichaam. In navolging van de zeventiende-eeuwse Descartes geloofden velen dat lichaam en ziel strikt gescheiden waren. De spectators waren echter fel gekant tegen deze opvatting en geloofden dat ziel en lichaam één zijn. Op basis hiervan waren zij

⁶ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 168.

⁷ Los, W.F., 2005. *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 14.

⁸ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 169.

⁹ Ibidem, p. 169.

¹⁰ Ibidem, p. 169.

er ook van overtuigd dat de mens in staat zou zijn om zijn emoties onder controle te houden door rede en deugd en door daaraan ontleende gedragsregels.¹¹

Het achterliggende doel van de spectators was de burger een opvoeding geven die ertoe zou leiden dat het gedrag niet bepaald werd door hartstochten en emoties, maar door rede en deugd. Hierdoor zou de Republiek weer opleven en zou dezelfde welvaart bereikt kunnen worden als die de Republiek kende in de zeventiende eeuw.¹²

JOHN LOCKE

Het idee van de opvoeding van de burger ontleenden de spectators aan nieuwe opvattingen over onderwijs, opvoeding en sociaal gedrag, die hun oorsprong vonden in het idee van de volmaakbaarheid van de mens. De voorloper van dit gedachtegoed was John Locke met zijn werk *Some thoughts concerning education* wat gepubliceerd werd in 1693. In *Some thoughts concerning education* beschrijft Locke zijn opvoedkundige ideeën, waarbij hij zich voornamelijk richt op kinderen uit hogere kringen. De adviezen komen voort uit de afkeer van luxe en ondeugd, die volgens Locke het leven in hogere kringen beheersen. Locke stelt dat de gouverneur die wordt aangesteld om het kind op te voeden voldoende kennis van de wereld moet hebben, zodat hij het kind kan leren om 'door het masker van schijn heen te kijken'.¹³

Locke geeft niet alleen adviezen met betrekking tot het maatschappelijke belang van de opvoeding, hij richt zich ook op de lichamelijke ontwikkeling van het kind. Hierbij legt Locke een nauw verband tussen de lichamelijke en morele opvoeding. De opvoeding tot deugd volstaat niet met alleen het ontwikkelen van de geestelijke capaciteiten van een kind. Het principe achter opvoeding tot deugd is volgens Locke dat de mens in staat is om zich zijn eigen wensen te ontzeggen en zijn hartstochten te overwinnen. Een mens moet dus bekwaam zijn om zijn wensen en driften te beheersen. De lichamelijke opvoeding is daarmee de basis voor de morele opvoeding.¹⁴

Locke vergelijkt de geest van het kind met een 'tabula rasa', een onbeschreven blad. Het kind is dus noch slecht noch goed, maar is opvoedbaar tot het goede, tot de volmaakbaarheid. De opvoeder heeft hierbij tot taak het kind zo ver mogelijk te ontwikkelen, hoewel hij hierbij wel rekening moet houden met het karakter van het kind. Ieder kind heeft immers een ander karakter. Toch heeft ook ieder kind een zogenaamd 'natural genius' waardoor het kind middels de opvoeding wel in de juiste richting ontwikkeld kan worden. De opvoeder moet hiervoor het

¹¹ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 169-170.

¹² Ibidem, p. 170.

¹³ Los, W.F., 2005. *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 52.

¹⁴ Ibidem, p. 53-54.

kinderlijk perspectief gebruiken als uitgangspunt en om hiertoe in staat te zijn moet hij het kind nauwkeurig observeren.¹⁵

Locke zag als hoofddoel van de opvoeding de deugd. Hierbij speelt ook godsdienstige vorming een rol. Locke ziet God als het onafhankelijke Opperwezen en de Schepper van alle dingen. Eerbied en liefde voor God moeten het kind aansporen tot deugd. Bij het formuleren van deze adviezen hecht Locke veel waarde aan gewoontevorming. Volgens Locke wordt deugd verkregen uit gewoonte, waarbij goede voorbeelden van groot belang zijn. Ook de innerlijke overtuiging wordt van grote waarde geacht. Volgens Locke moet deugd hieruit ontspringen. Op deze manier is deugdzaamheid niet iets alleen voor het kind, maar ook voor als het kind volwassen is geworden. Locke stelt dat lichamelijke straffen nauwelijks nodig zijn als het kind van jongs af aan wordt opgevoed tot het hebben van eerbied en respect. Ook belonen is niet iets wat zomaar kan gebeuren, het kind zou teveel gewend raken aan de luxe en trots. Toch beschouwt Locke waardering en afkeuring wel als de beste aansporingen voor een kind, omdat kinderen in de morele opvoeding altijd als rationele wezens behandeld behoren te worden.¹⁶

Locke heeft veel kritiek op het onderwijssysteem zoals dat in Europa gebruikt werd. Volgens Locke zouden kinderen niet de juiste kwaliteiten, zoals wereldkennis, leren en ook de omgang met ondeugende schoolkinderen zou niet bevorderlijk zijn. Hij pleit dan ook voor thuisonderwijs waarbij kinderen spelend leren, de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen gebruikt wordt, het stellen van vragen gestimuleerd wordt, bestudering gemaakt wordt van de individuele karakters van kinderen en rekening gehouden wordt met individuele interesses, neigingen en temperamenten. Locke pleit voor een groot aantal vakken waarin de kinderen les krijgen, waarbij veel aandacht besteed wordt aan moderne wetenschap en zaakvakken. Ook dient het kind Engels en Latijn goed te beheersen. Verder kwamen vakken als aardrijkskunde, astronomie, tijdrekenkunde, anatomie en geschiedenis aan bod. Voor een 'gentleman', waarop Locke zich in *Some thoughts concerning education* richt, zijn ook natuurfilosofie en kennis van de oorsprong en fundamenten van de samenleving van belang. Vakken als metafysica, logica en grammatica worden minder belangrijk geacht.¹⁷

NIEUWE OPVATTINGEN

Beïnvloed door de ideeën van John Locke zag men in de achttiende eeuw de mens niet meer als 'geneigd tot alle kwaad', zoals Calvijn dat leerde. De opvoeding stond dan ook steeds minder in het teken van het uitroeien van verkeerde neigingen. Integendeel, in plaats van bestrijding van het kwade kwam het opvoeden tot het goede centraal te staan. De opvoeding was immers het

¹⁵ Los, W.F., 2005. *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 54-55.

¹⁶ Ibidem, p. 55-57.

¹⁷ Ibidem, p. 57-58.

middel bij uitstek om de mens op te voeden tot deugd. In navolging van Locke speelde kennis een grote rol in de opvoeding, waarbij lezen, schrijven, geschiedenis en natuurwetenschap erg belangrijk waren.¹⁸

Ook binnen de opvattingen van de spectators is de invloed van Locke waarneembaar. De spectators concludeerden uit een onderzoek naar de kloof tussen ideaal en werkelijkheid dat er een zedelijke achteruitgang gaande was. Naar aanleiding hiervan gaven de spectators aan hoe goede opvoeders zich dienden te gedragen. Als ideaalbeelden van de opvoeding werden vaders, moeders, school en lectuur gezien. Vaders hadden hierbij de plicht om de opvoeding van de moeder over te nemen als het kind zes jaar oud was. Hij zocht de juiste gouverneur of school uit en hield zich nauw bezig met de lectuur van het kind.¹⁹

Kennis speelde dus een grote rol in het nieuwe concept van de burger. Maar dat niet alleen, ook verfijnde omgangsvormen werden van groot belang geacht. Deze dienden het resultaat te zijn van het gevoel dat mensen hadden en niet van lege omgangsvormen. Aan dit beroep op het gevoel zijn namen verbonden als Rhijnvis Feith, Laurence Sterne, Jean-Jacques Rousseau en Goethe. Deze beweging wordt weleens gezien als een vooruitwijzing naar de negentiende-eeuwse Romantiek, maar daarbij is het van belang in de gaten te houden dat in de achttiende eeuw rede en gevoel aan elkaar gelijkgesteld waren en dat de mens ervoor diende te zorgen dat deze componenten in evenwicht bleven. Het gevoel ging dus niet boven de rede. Deze gedachte komt ook terug in de visie van de spectators die beheersing van het gevoel erg belangrijk vonden. Begrippen als medelijden en menselijkheid speelden een grote rol bij de spectators. De onderlinge omgang met vrienden, gezin en gezelschap was de beste oefening om het gevoel te verfijnen en om de juiste oordelen te kunnen maken. Burgerdeugden waren dus het product van rede en gevoel.²⁰

INTERNATIONAAL DEBAT

De discussie over de burgerdeugd was niet iets wat alleen in de Republiek speelde. De oorsprong van de spectators lag in Engeland, bij de *Tatler* en de *Spectator* van Joseph Addison en Richard Steele. Naar dit voorbeeld zijn vele Nederlandse en Duitse tijdschriften gemaakt.²¹

Het debat over burgerschap werd dus zowel in de Republiek als in Duitsland en Engeland gevoerd. Dat wil echter niet zeggen dat het debat in deze landen precies dezelfde inhoud had. In Engeland spitste de discussie zich toe op het proces van modernisering van de beschavingsidealen van de stedelijke elites, in Duitsland zetten de spectators zich vooral af tegen

¹⁸ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 173.

¹⁹ Ibidem, p. 173.

²⁰ Ibidem, p. 174.

²¹ Ibidem, p. 174.

een adellijk beschavingsbegrip, dat in de hofkringen maatgevend was en in de Republiek baseerden de spectators zich op vooral op de welvarende zestiende en zeventiende eeuw.²²

Het debat over burgerschap in Nederland had op meerdere manieren verbindingen met de Europese context. Het debat was namelijk onderdeel van de modernisering van de klassieke moraalfilosofie. Samen met de christelijk-reformatorische ethiek had deze klassieke moraalfilosofie het denken over het maatschappelijk gedrag tot dan toe bepaald. In dit verband heeft Adam Smith een grote rol gespeeld, met zijn uitgangspunt dat een redelijke beheersing van de gevoelens nodig is voor een gestructureerde samenleving. Als grondslag voor alle sociale ontwikkeling zag Smith sympathie en medelijden. Deze ideeën zette hij uiteen in *Theory of moral sentiments*, die onder de Nederlandse spectators grote aanhang vond. Ook in landen als Schotland, Frankrijk en Engeland hadden deze opvattingen grote weerklank. Ieder van deze landen probeerde hiermee universele problemen op te lossen, hoewel deze problemen meer en meer een nationaal karakter kregen. Zo was in Schotland de centrale vraag hoe het mogelijk was een eerzaam burgerlijk leven te leiden, nadat het land zijn zelfstandigheid en dus zijn eigen identiteit had verloren. In andere landen spitste de discussie zich toe op het idee dat het beoefenen van wetenschap en literatuur, informele sociabiliteit en conversatie een goed alternatief waren voor politieke participatie voor de mensen die een deugdzame burgerlijke levensstijl wilden. Dit idee speelde ook in de Nederlanden een rol, doordat van degenen die geen politieke functie vervulden verwacht werd dat ze op deze manier toch hun steentje bijdroegen aan het herstel van de Republiek. Het ging er immers om dat ook zij zich de verlichte idealen eigen maakten. Op deze manier kwam de verantwoordelijkheid voor het algemene welzijn van de samenleving binnen handbereik van iedere burger. Morele vorming, intellectuele ontwikkeling en een gevoelig gemoed zouden de mens immers in staat stellen om als een goed burger te kunnen functioneren. Dit burgerschapsideaal leverde een goede basis voor hervormingen, aangezien de burger oplossingen kon bedenken voor maatschappelijke problemen.²³

CULTUURKRITIEK

Naast het internationale debat over moreel burgerschap werden er discussies gevoerd over de negatieve invloed die weelde zou hebben, over het teveel aan beschaving en over de verkieslijkheid van een natuurlijke levensstijl. Met name in Frankrijk en Schotland hielden denkers zich bezig met de vraag in hoeverre ontwikkeling een rol speelde in de geschiedenis van mens en maatschappij en in hoeverre verschillende beschavingsstadia konden worden geïdentificeerd. Enerzijds leefde het idee dat de beschaving steeds verder vorderde, anderzijds

²² Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 175.

²³ Ibidem, p. 176.

stelde deze ontwikkeling in staat om de gebreken in de beschaving te ontdekken. Binnen deze gedachte speelde Rousseau een grote rol die de beschaving helemaal verwierp omdat die volgens hem gekenmerkt was door weelde en gekunsteld gedrag. Hij stelde dat de mens een aangeboren beginsel van rechtvaardigheid en deugd bezit. Ook geloofde Rousseau in de onbedorvenheid van de mens en ging daarmee nog een stapje verder dan Locke.²⁴

De vooruitgang van de beschaving werd een vast thema in de Nederlandse genootschappen, de spectators en de literatuur. Dit laat ons het dubbelzinnige van het Nederlandse debat zien. Enerzijds geloofde men dat de achteruitgang van de Republiek alleen door middel van rede, deugd en beschaving te stuiten was. Anderzijds zag men ook in dat deze beschaving juist problemen met zich meebracht. Deze problemen werden binnen de cultuurkritiek ook blootgelegd. In navolging van Rousseau geloofde men dat het Franse beschavingsmodel de boosdoener was, omdat deze de grondslagen van de Nederlandse samenleving zou ondermijnen.²⁵

Nu kwamen begrippen als weelde en luxe op de voorgrond te staan. Enerzijds werd er gesteld dat een goede samenleving niet zonder dit zou kunnen. Vanuit de Klassieke Oudheid leefde het idee dat luxe en overdaad een gevolg waren van commercialisering van de samenleving. Ook werd weelde wel gezien als de productieve kracht achter commercialisering. Anderzijds werd weelde in de Republiek eerder gezien als oorzaak van het verdwijnen van de commercialisering. Het idee hierachter was dat commercialisering leidde tot welvaart, en wanneer men die welvaart ging consumeren in plaats van investeren, veranderde de welvaart in weelde en decadentie. Met name vanaf 1770 had men het gevoel dat dit keerpunt was bereikt.²⁶

REDELIJKE GODSDIENST EN PUBLIEKE DEUGD

Voor na 1800 was er ook onrust over de verhouding tussen redelijke godsdienst en publieke deugd. De vraag of redelijke deugd voldoende was voor een verantwoord menselijk handelen leefde breed. Deze kwestie speelde al vanaf 1770. De vraag rees of christelijk zondebesef en de zorg over het leven na de dood wel noodzakelijk waren voor een burgerlijk leven. De discussie zorgde voor zoveel onrust dat de Staten van Holland in 1773 de twist hierover verboden. Hiermee kwam er wel een eind aan de openlijke twist, maar niet aan de discussie.²⁷

Orthodoxe calvinisten zagen de achteruitgang van de Republiek als een gevolg van het redelijke denken, wat weinig ruimte openliet voor goddelijke genade. Zij zagen het verval van de Republiek als teken van God dat Hij het land verliet. Het geloof in de deugd beschouwden zij als

²⁴ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 176.

²⁵ Ibidem, p. 176-177.

²⁶ Ibidem, p. 178.

²⁷ Ibidem, p. 180.

ontkenning van de zondigheid van de mens. Anderen dachten dat het idee van het morele burgerschap wel haalbaar was. De meesten kozen echter voor een middenweg waarbij geloof en rede met elkaar verzoend werden, door te geloven dat de rede van God gegeven was om een deugdzzaam leven te leiden in overeenstemming met Gods wil.²⁸

Het breed gedragen idee dat de rede door God gegeven is om een leven te leiden in overeenstemming met Gods wil, werd ook wel beschouwd als een belemmering voor het maken van de stap naar een burgerlijk leven zonder God en religie. De Republiek miste zo de kans om over te gaan op het creatieve atheïsme,²⁹ wat beschouwd wordt als een van de grote verworvenheden van de achttiende eeuw.³⁰

De verhouding tussen rede, deugd en moraal was een belangrijk discussiepunt. Aan de ene kant stonden de rationalisten die geloofden in het idee dat de rede in staat is om onderscheid te maken tussen goed en kwaad. Aan de andere kant stonden de *philosophes*, aanhangers van het idee dat de rede onmogelijk in staat is om het onderscheid tussen goed en kwaad te kunnen maken. Hieraan verbonden zijn namen als Adam Smith, David Hume en Hutcheson. Deze schrijvers kenden het vermogen om onderscheid te kunnen maken tussen goed en kwaad alleen toe aan de zogenaamde *moral sense*, het zesde zintuig. Binnen de Republiek vond deze opvatting veel aanhang. Toch lieten deze aanhangers ook de rationalistische ideeën niet links liggen. Zo ontstond het idee dat de aangeboren zedelijke vermogens samen met de verstandelijke inzichten verantwoordelijk waren voor een goede samenleving, waarbij geluk het gevolg is van een juist gebruik van deze vermogens.³¹

De Nederlandse *philosophes*, zoals Hulshoff en Hennert, hadden ondertussen duidelijk kunnen maken dat het nieuwe concept van de morele burger haalbaar moest zijn. Burgers zouden in staat zijn om de nieuwe idealen in praktijk te brengen en zodoende het geluk van de samenleving te vergroten. Toch bleven er twijfels bestaan over de vraag of redelijke en zedelijke vermogens wel voldoende waren voor een deugdzzaam gedrag. Het was immers moeilijk voorstelbaar dat men uit zichzelf altijd de keuze zou maken voor een zedelijk leven. Geloof in God, in het leven na de dood en een vorm van een publieke godsdienstigheid zouden daarom noodzakelijk zijn voor een goede samenleving. Al met al heeft het idee dat rede alleen genoeg is voor een deugdzzaam leven nooit voldoende bijval gekregen om het hele volk ervan te overtuigen.³²

²⁸ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 179-180.

²⁹ Kloek en Mijnhardt gebruiken deze term, maar leggen hem verder niet uit.

³⁰ Ibidem, p. 181.

³¹ Ibidem, p. 181-182.

³² Ibidem, p. 182-183.

HOOFDSTUK 3

HET KINDERBOEK IN DE ACHTTIENDE EEUW

Het kinderboek had in de achttiende eeuw nog niet zo'n lange geschiedenis achter de rug. De achttiende eeuw was namelijk de geboortetijd van het kinderboek. Het is niet eenvoudig om precies te achterhalen vanaf wanneer er kinderboeken werden gepubliceerd, maar over het algemeen wordt aangenomen dat de boeken begonnen te verschijnen vanaf ongeveer 1700. Hoe zag dat kinderboek eruit? Ook daarover is niet veel bekend en de informatie is moeilijk te achterhalen. Men gaat er echter vanuit dat het ging om kinderboeken die instructies bevatten, leerboekjes dus met meestal een stichtelijk karakter en waarin geen rekening werd gehouden met de smaak van het kind.³³

HERKOMST VAN HET KINDERBOEK

Er kwam echter spoedig verandering in de inhoud van de kinderboeken. In 1778 verscheen namelijk een kinderboek dat niet alleen maar stichtelijk van karakter was, maar het kind ook iets leuks te bieden had. Het was het boek *Proeve van kleine Gedigten voor Kinderen*, geschreven door Hieronymus van Alphen. Het lijkt erop dat met het verschijnen van dit boek alle drempels aan de kant gezet werden, want vanaf die tijd won het kinderboek enorm aan volume en prestige.³⁴

Het is natuurlijk gemakkelijk om te veronderstellen dat het feit dat kinderboeken in de laatste kwart van de achttiende eeuw in steeds groter getale verschenen, wil zeggen dat ze ook heel populair waren. Dat is echter nog niet zo gemakkelijk te bewijzen. Kinderen schrijven immers geen recensies. Een mogelijkheid om te achterhalen of de kinderboeken geliefd waren, is kijken naar het uiterlijk van een boek. Een boek dat er nog splinternieuw uitziet, zal immers niet veel gelezen zijn en een boek waar bijna niets meer van over is, getuigt toch wel van een veelvuldig gebruik.

Een bijkomend probleem is dat er niets bekend is over welke leeftijden de grens vormen van het achttiende-eeuws kinderboek. Een boek als *Sara Burgerhart* zal geschreven zijn voor meisjes die ongeveer dezelfde leeftijd hebben als de hoofdpersoon, ongeveer achttien jaar oud. Deze meisjes worden aangesproken als 'jeugd', terwijl men het ook weleens heeft over 'vroeg jeugd', waarmee kinderen tussen de vier en vijftien jaar mee worden bedoeld. Hieronymus van Alphen, de schrijver van het eerste echte kinderboek, schreef zijn gedichtjes voor zijn eigen

³³Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 169-170.

³⁴Ibidem, p. 170-171.

zootjes die tussen drie en vijf jaar oud waren. Vaak geven schrijvers in hun voorwoord al aan voor welke leeftijd hun boekje bedoeld is. Er was echter ook een heel aantal boeken dat voor volwassenen geschreven was, maar ook door kinderen gelezen werd. Voorbeelden hiervan zijn *Malegij's*, *Ridder met de Zwaan* en *Uilenspiegel*. Deze prozaverhalen waren aanvankelijk bestemd voor de middenklasse van gegoede burgers, maar later waren ze ontspanningslectuur geworden voor minder ontwikkelden en zo konden ook mensen die minder goed konden lezen, zoals kinderen deze verhalen lezen. Wanneer dit proces zich precies voltrokken heeft is niet bekend, maar het speelde zeker al in het begin van de achttiende eeuw. Ouders die het beste met hun kinderen voor hadden keken meestal met minachting neer op deze 'volksverhalen', omdat het niveau niet al te hoog was.³⁵

ACHTERGROND

De achttiende eeuw is de eeuw van de Verlichting en ook het kinderboek moest eraan geloven. Hadden de kinderboeken vóór 1780 een overwegend rationalistisch-empirisch karakter, na 1780 kreeg het kinderboek nog meer een verlichte invulling, doordat de nadruk kwam te liggen op sentimentalisme en het gevoel een grotere rol ging spelen.³⁶

Deze nieuwe pedagogie kwam niet uit de lucht vallen. In de eerste plaats speelde John Locke een grote rol met zijn *Some Thoughts concerning Education*, in de tweede plaats was Jean-Jacques Rousseau, als auteur van *Emile, ou de l'Éducation*, van belang en in de derde plaats spelen de Duitse filantropijnen een rol.³⁷

In het vorige hoofdstuk zijn de ideeën van John Locke al uiteengezet. Locke heeft met het idee van de volmaakbaarheid van de mens, dat hij beschreven heeft in zijn werk *Some Thoughts concerning Education*, veel invloed uitgeoefend in de Nederlanden.

Ook Jean-Jacques Rousseau vervulde geen geringe rol binnen de nieuwe ideeën over de opvoeding. Zijn ideeën heeft hij uiteengezet in het boek *Emile ou de l'Éducation*, geschreven in 1762. Hij presenteert zichzelf daarbij als iemand die boven het kwaad staat. Hij kent zichzelf dan ook de rol toe van zowel aanklager en vervolger van het kwaad als verdediger van de waarheid. Rousseau stelt dat de begripen burger en vaderland geen betekenis hebben in Europa. De oorzaak voor dit verschijnsel zoekt Rousseau in de ongelijkheid tussen de mensen, wat een gevolg is van de wil om zich van anderen te onderscheiden. Rousseau stelt niet dat de mens van nature een 'boosaardig wezen' is, maar de boosaardigheid van de mens zou een gevolg zijn van

³⁵ Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Bibelebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 171-172.

³⁶ Ibidem, p. 176.

³⁷ Ibidem, p. 193.

technologische ontwikkeling. Door deze ontwikkeling heeft de mens zich verwijderd van zijn oorspronkelijke onschuld en dit is dan ook de oorzaak van alle ellende die de mens ondervindt.³⁸

Ten slotte hebben ook de Duitse filantropijnen invloed uitgeoefend op de nieuwe pedagogie. De filantropijnen namen de ideeën van Rousseau als uitgangspunt. Als voorman van deze groepering richtte Johann Bernhard Basedow in 1774 in Dessau een modelschool op. Deze modelschool fungeerde als proefstation van de nieuwe opvoedingsideeën, waarbij aandacht besteed werd aan lichamelijke harding, aanschouwelijk onderwijs afgestemd op nuttig burgerschap, zedelijke vorming in algemeen-christelijke zin door middel van moraliserende vertellingen en een kind-vriendelijke benadering volgens een bepaald systeem van straffen en belonen enz. In de Nederlanden reageerde men verdeeld op dit Duitse experiment.³⁹

ACHTERGROND IN PRAKTIJK

De burger moest worden opgevoed. Ook kinderen dus en wat was nu een betere manier om dat te doen dan door middel van een kinderboek? Kinderen zouden het fijn vinden om te lezen en tegelijkertijd zouden ze zich de verlichte ideeën eigen kunnen maken. Maar hoe werden de ideeën van de Verlichting nu verwerkt in kinderboeken? Immers, een kind begrijpt niets van een term als 'volmaakbaarheid van de mens', terwijl hij of zij dat wel te weten moest komen! Om te bekijken hoe auteurs hun verlichte ideeën probeerden over te brengen op kinderen, wil ik een aantal voorbeelden geven.

In de eerste plaats Hieronymus van Alphen (1746-1803), die met zijn *Proeve van Kleine Gedigten voor Kinderen* toch wel aan het begin staat van een nieuwe tendens binnen de kinderliteratuur. Wat was nu precies het bijzondere aan dit boek, dat het zo'n navolging heeft gekregen? Buijnsters geeft in *Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw* aan dat dit wonder nooit helemaal te verklaren valt, maar dat enerzijds de 'perfecte uitdrukking van de verlichte pedagogiek' en anderzijds de 'unieke eenheid van tekst en beeld' hier toch ook wel een rol in hebben gespeeld.⁴⁰ De ideeën van de Verlichting zijn in *Proeve van Kleine Gedigten voor Kinderen* vooral terug te vinden in de nadruk die gelegd wordt op leren. Leren wordt voorgesteld als iets wat elke dag moet, en wat ook fijn is. De belangrijkste kinderdeugden zijn vrolijkheid, dankbaarheid en ijver. Op deze manier dient het kind om te gaan met zijn ouders, maar ook met God en de naaste. Ook tegenover armen dient het kind zich gepast te gedragen, dus niet trots

³⁸ Los, W.F., 2005. *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 86-94.

³⁹ Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Bibelebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 193-194.

⁴⁰ Ibidem, p. 195.

maar liefdadig. Wat opvalt binnen het boek is dat er toch nog redelijk wat nadruk gelegd wordt op het individu. Zo speelt het kind liever alleen dan met anderen.⁴¹

De Verlichtingsideeën werden veel sterker gepresenteerd in de werken van J.F. Martinet. Hij schreef diverse kinderboeken, maar het meest bekend werd zijn *Katechismus der Natuur*, dat verscheen in vier delen tussen 1777 en 1779. Het werk was geschreven voor opgroeiende kinderen en zo vormgegeven dat leermeester en leerling tijdens wandelingen rondom Zutphen in de tweeëntwintig dialogen allerlei aspecten van de natuur aan de orde stelden. Het bijzondere aan dit werk is de combinatie van natuurwetenschappelijke observatie en godsdienstige beschouwing. Door op deze manier te werk te gaan presenteert Martinet zichzelf als een aanhanger van de fysico-theologie, waarin experimentele natuurwetenschap en openbaringsgeloof in elkaars verlengde staan.⁴²

Ook in *Robinson Crusoe*, geschreven door Daniel Defoes in 1719 is het Verlichtingsdenken terug te vinden. Hoewel dit verhaal oorspronkelijk voor volwassenen bedoeld was, werd het later ook door de jeugd gelezen. Er werden allerlei versies gemaakt van het verhaal en J.H. Campe schreef in 1779-1780 een versie voor de jeugd. Vanaf toen werd het verhaal erg populair onder de jeugd. Het was Campes bedoeling om het kind zowel kennis van de natuur te laten opdoen als de hele geschiedenis een plaatsje te geven binnen de pedagogiek, door het verhaal zo te maken dat de vader van het gezin het in dertig avonden kon vertellen aan zijn kinderen en vrouw.⁴³

De achttiende-eeuwse auteur kon het Verlichtingsdenken dus op verschillende manieren verwerken in zijn kinderboek. Enerzijds kon hij zich vooral richten op de inhoud, door het kind goede voorbeelden te geven. Aan de andere kant kon hij zich ook richten op de manier waarop het kind het verhaal tot zich nam. Martinet verwerkte zijn verhaal in een dialoog, waarin de leermeester onderwijs gaf aan zijn leerling. Campe gaf zijn versie van *Robinson Crusoe* zo vorm dat de vader in een gezin het in dertig avonden aan zijn kinderen kon vertellen en op deze manier het goede voorbeeld gaf van een degelijke opvoeding. Van Alphens gedichtjes konden zelfstandig door de jeugd worden gelezen en de jeugd wordt dit ook gestimuleerd te doen door versjes als:

Die vermaak heeft in het lezen,

*Hoeft geen eenzaamheid te vreezen.*⁴⁴

⁴¹ Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 195-199.

⁴² Ibidem, p. 199-200.

⁴³ Ibidem, p. 211-212.

⁴⁴ 'De eenzaamheid', in *Proeve van kleine Gedigten voor Kinderen*, Tweede Vervolg, p. 100. In: Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 198.

In het volgende hoofdstuk wordt bekeken op welke manier het Verlichtingsdenken terug te vinden is in *Onderwijs voor kinderen*. Daarbij wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop de ideeën van de Verlichting voorkomen; zijn die alleen terug te vinden in de inhoud of ook in de vorm die gebruikt is in de teksten? En als er inderdaad Verlichtingsideeën te vinden zijn, zijn er dan slechts enkele of juist allerlei verschillende aspecten? Er wordt dus gelet op zowel inhoud als vorm om het beeld zo compleet mogelijk te maken.

HOOFDSTUK 4

VERLICHTE IDEEËN IN *ONDERWIJS VOOR KINDEREN*

Willem Emmerij de Perponcher publiceerde zijn *Onderwijs voor kinderen* in 1782. Hij schreef het werk voor zijn eigen kinderen, nadat hij geen andere geschikte leerboekjes kon vinden, maar na publicatie was het uiteraard ook binnen het handbereik van andere ouders.⁴⁵

In totaal telt het werkje 460 pagina's, die verschillende onderwerpen behandelen. In de eerste plaats komt aan bod wat mensen kunnen maken en wat niet, welke grondstoffen zij voor bepaalde producten nodig hebben en waar die vandaan komen. In de tweede plaats ruimt De Perponcher plaats in voor de zedelijke opvoeding. In de derde plaats worden de noodzakelijke bezigheden van de mens behandeld, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen het voldoen van de behoeften van de naaste en de kostwinning. Ten slotte komt het nut van de natuur aan bod.⁴⁶

Onderwijs voor kinderen bestaat uit twee delen. Het eerste deel is geschikt voor kinderen van drie tot vijf jaar, het tweede deel voor kinderen van vier tot zes jaar. Beide delen zijn weer onderverdeeld in vier afdelingen.

Aangezien niet alle teksten uit *Onderwijs voor kinderen* hier behandeld kunnen worden, is er een selectie gemaakt. Er is daarbij rekening gehouden met het onderscheid tussen de teksten voor kinderen van drie tot vijf jaar en de teksten voor kinderen tussen vier en zes jaar, en met de verschillende onderwerpen. Voor ieder categorie zullen er twee à drie teksten worden besproken en vergeleken. Daarbij wordt in de eerste plaats gekeken naar de algemene verschillen en/of overeenkomsten binnen de teksten. In de tweede plaats wordt er gekeken naar de verschillen in niveau van de teksten, waarbij rekening gehouden wordt met uit welk deel de teksten afkomstig zijn. In de derde plaats wordt er gekeken naar het gender-aspect: zijn er verschillen waar te nemen tussen teksten die bedoeld zijn voor jongens, of waarin jongens een hoofdrol spelen, en teksten voor of over meisjes? Ten slotte zal er gelet worden op de vormgeving van de teksten: welke vorm hebben ze en wat heeft dat te zeggen?

TEKSTEN UIT DE CATEGORIE: WAT MENSEN KUNNEN MAKEN EN WAT NIET, WELKE GRONDSTOFFEN ZIJ NODIGE HEBBEN VOOR PRODUCTEN EN WAAR DIE VANDAAN KOMEN

DEEL I – TEKST II (pag. 9-14)

⁴⁵ Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 209-210.

⁴⁶ Perponcher, W.R. de, 1782. *Onderwijs voor kinderen*. Utrecht: Wed J. van Schoonhoven. p. 3-5.

In deze tekst spreken Pauline en haar moeder over de oorsprong van verschillende objecten. In de eerste plaats komen kousen aan bod. Moeder stelt een schijnbaar onschuldige vraag aan Pauline, maar ze stelt die vraag niet zomaar. Moeder blijft erover doorvragen en hoewel Pauline op de eerste paar vragen nog wel een antwoord weet, moet ze de antwoorden al gauw schuldig blijven. Moeder maakt van de gelegenheid gebruik en vertelt Pauline dat kousen van wol gemaakt worden en dat wol van het schaap komt. Moeder belooft Pauline dezelfde dag nog langs te gaan bij een vrouw die wol spint. Ook belooft moeder in de zomer met Pauline te gaan kijken bij de schapen, zodat ze kan zien hoe de wol daar groeit.

Dit dialoge is goed te plaatsen binnen de ideeën van de Verlichting. Kennis speelt een grote rol, zoals blijkt uit het feit dat moeder het kind vragen gaat stellen over de afkomst van kousen zonder dat het kind daar om heeft gevraagd. Pauline moet de antwoorden op veel vragen schuldig blijven en moeder neemt de kans waar om het kind informatie te geven. Moeder geeft niet zo maar op. Alleen het feit dat wol van schapen komt is niet genoeg, er wordt ook verteld dat de wol eerst gesponnen wordt voordat er kousen van gebreid kunnen worden. Moeder leert het kind om niet tevreden te zijn met het eerste het beste antwoord, maar om door te vragen en verder te denken. Dit is echter niet de enige boodschap van deze tekst. Er is ook aandacht voor de natuur. Zo belooft moeder om 's zomers een keer te gaan kijken hoe de wol groeit bij de schapen. Het is ook bijzonder dat moeder Pauline bewust probeert te maken van het probleem dat er zou zijn als er geen schapen waren.

Het volgende dialoge gaat over een tafeltje. Pauline weet niet wie het gemaakt heeft, noch hoe het gemaakt is. Moeder neemt opnieuw haar kans waar en vertelt Pauline hoe de timmerman het tafeltje heeft gemaakt. Pauline vraagt zich vervolgens af waar de timmerman het hout vandaan heeft gehaald. Als moeder antwoordt dat hij dat bij de 'houtkooper' heeft gehaald, vraagt Pauline zich af of hij dan het hout maakt. Dan legt moeder uit dat geen mens hout kan maken, maar dat het groeit in de natuur. Aan het eind van deze dialoog vraagt Pauline zich af hoe het zou moeten als er geen bomen waren, waarop moeder antwoordt dat er dan niets gemaakt kan worden van wat zij zojuist opnoemde (banken, tafels etc.).

Voor deze dialoog geldt eigenlijk hetzelfde als voor de dialoog hierboven. Ook nu is het moeder die het kind uitdaagt door te vragen of zij weet waar het tafeltje vandaan komt. Als Pauline dat niet weet en moeder het vertelt, vraagt Pauline zelf verder naar hoe het tafeltje gemaakt is. Als Pauline iets niet begrijpt van wat haar moeder vertelt, vraagt zij ernaar. In deze dialoog realiseert Pauline zich dat er een probleem zou zijn als er geen hout was. Het lijkt erop dat ze dit geleerd heeft in het dialoge over wol...

Het volgende onderdeel van het gesprek is de mat. Deze keer is Pauline het zelf die een vraag stelt, namelijk wie de mat gemaakt heeft. Als moeder vervolgens uitlegt dat de mattenmaker dat doet door biesen in elkaar te vlechten, vraagt Pauline of de mattenmaker die

biezen dan ook zelf kan maken, waarop moeder antwoordt dat die in de natuur groeien en dat men die afsnijdt, droogt en er matten van maakt.

Wat opvalt tijdens het lezen van deze dialoog, is dat Pauline hier zelf het initiatief neemt door moeder te vragen naar wie de mat gemaakt heeft. Pauline is hier steeds degene die de vraag stelt. We kunnen veronderstellen dat er een bepaalde opbouw in deze dialogen aanwezig is. In de eerste dialoog is het steeds moeder die aan Pauline vragen stelt, Pauline vervult in deze dialoog een behoorlijk passieve rol. In de tweede dialoog is het moeder die Pauline de eerste vraag stelt, namelijk of zij weet waar het tafeltje vandaan komt. Vervolgens gaat Pauline zelf verder met vragen stellen. In de derde dialoog is het Pauline die het initiatief neemt. Zij vraagt wie de mat gemaakt heeft, en vraagt ook door als moeder vertelt dat de mattenmaker die gemaakt heeft van biezen.

DEEL I – TEKST IV (pag. 22-28)

Ook deze tekst gaat over de afkomst van bepaalde producten. Moeder is degene die de dialoog opent met vragen of ze Pauline eens zal vertellen wie de muur gemaakt heeft. Als moeder vertelt dat de metselaar dat gedaan heeft, gaat Pauline zelf verder met vragen. Ze vraagt hoe de metselaar dat gedaan heeft, wie de stenen gemaakt heeft, hoe die stenen gemaakt zijn en wie de aarde gemaakt heeft die gebruikt wordt voor het bakken van de stenen. Dan gaat het gesprekje over op een ander onderwerp, doordat Pauline aan haar moeder vraagt wie die lepel heeft gemaakt. Moeder legt uit dat de zilversmid die gemaakt heeft, van zilver. Pauline vraagt vervolgens wie het zilver maakt en moeder legt alles zorgvuldig uit. Vervolgens komt er een opmerkelijk stukje. Moeder vraagt Pauline of zij wel weet wat het woord 'smelten', wat zij in de uitleg over het zilver gebruikt heeft, betekent. Moeder had misschien verwacht dat Pauline ernaar zou vragen, maar dat doet ze niet en moeder maakt van de gelegenheid gebruik om duidelijk te maken dat zij dingen die zij niet helemaal begrijpt, altijd moet vragen. Vervolgens legt moeder uit wat smelten is en dat doet ze door middel van een praktijkvoorbeeld. Ze pakt een klontje boter, legt dat op een schoteltje en laat het smelten op de kachel. Als moeder de boter weer op een koud schoteltje legt, dan stolt het weer. Moeder legt uit dat dit ook zo gedaan wordt met zilver. Vervolgens gaat het gesprek weer over op een heel ander onderwerp, Pauline vraagt waar het hardijzer vandaan komt. Als moeder uitlegt dat het van ijzer gemaakt is, vraagt Pauline waar dat ijzer vandaan komt. Moeder legt uit dat het uit de grond komt en dat het eerst gesmolten wordt, net als zilver. Ook vertelt moeder welke producten er nog meer gemaakt worden van ijzer.

Soms lijkt het erop dat de dialoog een beetje van de hak op de tak springt. Een voorbeeld hiervan vinden we in het laatste gedeelte van de dialoog, waarin Pauline vraagt waar het hardijzer vandaan komt. Deze vraag komt een beetje onverwacht. We zouden echter een link

kunnen leggen tussen het smelten van de boter op de kachel en het haardijzer, omdat moeder en Pauline zich bij de kachel bevonden zullen hebben. Pauline zou toen haar aandacht hebben kunnen vestigen op het haardijzer. Dit is echter niet de enige link die te leggen is. Immers, als moeder aan het uitleggen is over het ijzer, komt het gesprek weer op het smelten van grondstoffen om er andere producten van te maken. Dit was even hiervoor ook al aan de orde geweest, bij het zilver. Hoewel het lijkt dat de tekst van de hak op de tak springt, zit er toch een zekere logica achter. De Perponcher gebruikt het als een mogelijkheid om het proces van smelten en stollen nog eens de revue te laten passeren. Herhaling is uiteindelijk de beste leermeester...

DEEL 2 – TEKST XXV (pag. 137-143)

Deze tekst is een vervolg op een tekst die al eerder aan de orde is geweest in *Onderwijs voor kinderen*, waarin het kind leerde dat bier gebrouwen wordt van graan. Deze tekst borduurt daarop verder en leert het kind hoe bier bereid wordt. Vader neemt het initiatief tot het gesprek. Hij legt uit wat er als eerste gedaan wordt in het proces van bier brouwen. Als Jacob iets niet begrijpt, stelt hij een vraag tussendoor, zoals *Wat is dat, een Eest?*. Vader gaat op de vraag in en zo ontstaat er ieder keer weer een situatie waarin Jacob iets niet helemaal begrijpt, een vraag stelt en vader rustig uitlegt. Jacob krijgt een heldere uitleg over wat er allemaal moet gebeuren om bier te kunnen brouwen. Eerst neemt men gerst, die men in water laat weken zodat zij een beetje opzwellt. Vervolgens worden de korreltjes uitgestrooid om te drogen, waarna ze weer op een hoop geveegd worden en de korreltjes wortel gaan schieten door het vocht dat er nog in zit. Wanneer de worteltjes groot genoeg zijn, worden de korreltjes weer te drogen gelegd, zodat de wortels niet te groot worden. Dan gaat men er moutmeel van malen, wat in heet water wordt gedaan en vervolgens laat men het koken in een brouwketel. Dan gaat het brouwsel in een loskuip, om het vocht uit het brouwsel te halen. Dan wordt er nog hop bij gedaan. Ten slotte laat men het brouwsel gisten om alle scherpe deeltjes eruit te halen. Ter afsluiting zegt vader dat bier niet het enige is waar zo'n ingewikkeld proces aan vooraf gaat, maar dat dit veel vaker het geval is, ook bij dingen die ogenschijnlijk heel eenvoudig te maken zijn.

Wat opvalt in deze dialoog is dat vader steeds als hij iets uitlegt eerst de betekenis van het begrip geeft en dan pas de moeilijke term erbij noemt. Dit is typisch een kenmerk van de filantropijnen, die eerst de inhoud van een begrip aanleren en dan het begrip zelf.⁴⁷ Verder zien we dat vader zijn uitleg zo breed mogelijk wil houden, mede door af te sluiten door te zeggen dat er nog veel meer producten zijn die ogenschijnlijk heel gemakkelijk te produceren zijn, maar waarvan het toch niet zo eenvoudig is.

⁴⁷ Buijnsters, P.J., 1989. 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw.' In: Harry Bekkering e.a. (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij. p. 210.

Nu we drie teksten gezien hebben binnen de categorie 'wat mensen kunnen maken en wat niet, welke grondstoffen zij nodig hebben voor producten en waar die vandaan komen', kunnen we concluderen dat het hoofddoel van de teksten is om het kind kennis op te laten doen. Onder deze kennis wordt niet verstaan 'iets ergens vanaf weten', maar de onderwerpen worden behoorlijk ver uitgediept. Het kind leert ook om niet zomaar tevreden te zijn. Het kind wordt gestimuleerd om zelf vragen te stellen als er dingen zijn die hij of zij niet begrijpt. In de dialogen zien we dit terugkomen doordat de opvoeder eerst de leidende rol vervult en het kind deze rol langzaam overneemt. Op het laatst zien we zelfs in sommige gevallen dat het kind zelf het initiatief neemt tot de dialoog.

De onderwerpen hebben in de meeste gevallen betrekking op objecten uit de praktijk van alledag. Dit ligt ook het meest voor de hand, omdat kinderen tussen drie en zes jaar niet veel verder zullen denken dan de dingen die zij werkelijk zien gebeuren of gebruiken.

Ook tussen de teksten uit het eerste deel van *Onderwijs voor kinderen* en het tweede deel zijn verschillen aan te wijzen. Vergeleken met de dialoog over het bier brouwen, zijn de andere twee dialogen nog redelijk oppervlakkig. De dialoog over het bier is langer en ook gedetailleerder van opzet. Sowieso het feit dat deze dialoog verder gaat op een dialoog die al eerder heeft plaatsgevonden, zegt iets over de complexiteit van de tekst en de benodigde vaardigheid van het kind om verbanden te leggen. Deze dialoog is afkomstig uit het tweede deel van *Onderwijs voor kinderen* en dus ook geschikt voor iets oudere kinderen, in tegenstelling tot de dialogen die plaatsvinden tussen Pauline en moeder.

De vormgeving is in alle drie de teksten hetzelfde, namelijk een dialoog. De Perponcher zal hiermee geprobeerd hebben de teksten zo levendig mogelijk te maken voor kinderen, zodat zij zich er een goede voorstelling van kunnen maken en zodoende ook het leerproces gemakkelijker is. Wat ook belangrijk is dat het element van vragen stellen uitermate goed thuishoort in de Verlichting. Kinderen werden op deze manier gestimuleerd om zelf te denken, om zelf te onderzoeken en zodoende ook om zelf vragen stellen.

Ten slotte het gender-aspect. Pauline krijgt uitleg over de afkomst van producten als wol, een tafeltje, de muur etc. Jakob krijgt informatie over het brouwen van bier. Zijn er concrete verschillen tussen deze onderwerpen? We kunnen aannemen dat voorwerpen als een tafeltje en de muur niet typisch iets van vrouwen was, aangezien ze ook door een (mannelijke) timmerman/metselaar worden gemaakt en net zo goed door mannen als door vrouwen gebruikt worden. Kunnen we stellen dat bier typisch iets voor mannen was? Misschien wel, maar we kunnen er niets met zekerheid over zeggen. Wat wel opvalt, is dat de dialogen waarin meisjes de hoofdrol spelen, vooral betrekking hebben op onderwerpen uit het huis, terwijl jongens vooral informatie krijgen over voorwerpen buitenshuis. Er is dus wel een zeker onderscheid op te

merken tussen jongens en meisjes. Verder kunnen we niets zeggen over of er verschillen zijn in niveau binnen de teksten van jongens en die van meisjes, aangezien de ene tekst over Jakob uit deel 2 afkomstig is en de teksten over Pauline uit deel 1.

Al met al kunnen we zeggen dat het draait om kennis in deze dialogen. En kennis is tenslotte deugd, dus dragen deze dialogen een steentje bij aan de opvoeding tot burger.

TEKSEN UIT DE CATEGORIE: DE ZEDELIJKE OPVOEDING

DEEL I – TEKST XXXIV (pag. 201-205)

Deze dialoog tussen vader en zoon Jacob heeft betrekking op de zedelijke opvoeding van het kind. Vader vertelt aan Jacob een voorval over twee jongens, waarvan de ene gehoorzaam en de ander ongehoorzaam was. Deze twee jongens gingen in een tuin spelen en de hovenier waarschuwde de jongens dat ze niet te dicht bij de bijenkorven moesten komen, omdat de bijen de jongens aan zouden vallen als ze gestoord zouden worden. De ongehoorzame jongen dacht echter dat het wel mee zou vallen en sloeg met een stokje tegen de korf. Ogenblikkelijk kwam er een grote zwerm bijen uit, die op de jongen aanviel en hem veel pijn deed. Vader adviseert Jacob om de bijtjes in de tuin niet lastig te vallen. Ten slotte gebiedt vader Jacob altijd te luisteren naar de goede raad van ouderen.

Het spreekt voor zich dat deze dialoog erop gericht is het kind op te voeden. De dialoog past dan ook uitstekend thuis in de Verlichting. Vader treedt op als degene die het kind iets leert, het kind heeft overduidelijk een passieve rol, zoals we zien aan antwoorden zoals 'ja papa' en 'nee papa'. We zien dat vader het kind eerst het voorval vertelt over de twee jongens. De Perponcher zal dit niet voor niets hebben gedaan, hij wil er iets mee bereiken bij het kind. Het voorval van de twee jongens, die ongeveer even oud geweest zullen zijn als de kleine Jacob, zal Jacobs aandacht trekken. Vader vertelt het verhaal op een manier dat Jacob het helemaal voor zich kan halen en zich er betrokken bij voelt. Als vader vervolgens vertelt hoe het afloopt met de ongehoorzame jongen en zijn afkeer van de praktijken van die jongen laat merken, zal dat een rijke les voor Jacob zijn. Vader oefent op deze manier invloed uit op Jacob, die zodoende ook het gedrag van de ongehoorzame jongen zal veroordelen. Om zijn vader geen verdriet te doen zal Jacob ernaar streven om zich net als de gehoorzame jongen te gedragen.

Eigenlijk liggen er in deze dialoog twee lessen. In de eerste plaats leert het kind iets over de natuur, namelijk dat bijen gevaarlijk kunnen zijn als ze lastig gevallen worden. In de tweede plaats krijgt het kind een zedelijke les, namelijk dat het gehoorzaam dient te zijn aan ouderen. Het kind leert hierbij ook de consequenties van bepaalde handelingen in te zien. De jongen uit het verhaal was gewaarschuwd en dacht dat het wel mee zou vallen, maar moest uiteindelijk

veel pijn lijden. Een extra bevestiging dus van het gebod om te luisteren naar de raad van ouderen!

DEEL I – TEKST XLVII (pag. 302)

Deze tekst is weergegeven in de vorm van een gedicht. Het onderwerp van het gedicht is medelijden. De tekst is geschreven in de ik-vorm. In de eerste strofe wordt verhaald hoe de ik-persoon ook smart heeft als hij ziet dat een ander dat heeft en dat hij, als dat kan, hem helpt. In de tweede strofe wordt de nadruk gelegd op hoe fijn het is als je een mens in droefheid op kan beuren. De derde strofe geeft aan dat leedvermaak niet gepast is en dat medelijden beter op z'n plaats is. De laatste strofe richt zich op hoe fijn het is om de naaste te vertroosten en te helpen om zijn of haar last te dragen.

De ik-persoon is een kind, gezien de zinsnede 'past aan mijn kinderhart'. Waarom zal De Perponcher voor de vorm van een gedicht gekozen hebben? In *Onderwijs voor kinderen* komen meer gedichten voor, hoewel de meeste teksten toch wel in dialogvorm zijn weergegeven. Een reden kan geweest zijn dat De Perponcher wilde zorgen voor wat afwisseling in de teksten. Als het kind voortdurend dialogen leest, kan de aandacht op een gegeven moment verslappen. Een gedicht kan er dan voor zorgen dat het kind er weer helemaal bij is met de gedachten. Een andere reden kan zijn geweest dat het kind door de rijmklanken in het gedicht beter in staat is om de tekst te onthouden en de inhoud ervan daardoor beter ter harte kon nemen.

Wat inhoud betreft, past het gedicht helemaal binnen het gedachtegoed van de Verlichting. Het kind leert om geen vermaak te hebben om andermans leed, maar om medelijden te hebben. Dit draagt bij aan de opvoeding tot een goede burger, waarbij juist menselijkheid en medelijden centraal stonden.⁴⁸

DEEL II – TEKST XXXIII (pag. 205-208)

Deze dialoog is ook geschreven met het oog op de zedelijke opvoeding van het kind. We zien een jongeman aankomen in een paardenkoetsje. Hij rijdt nogal hard en onvoorzichtig. Hij is op weg naar de stad, maar weet de weg niet goed en vraagt het aan een oppassende oude man die hem ziet aankomen. De man antwoordt dat de jongeheer nog gemakkelijk op tijd in de stad kan komen, als hij maar langzaam rijdt. De jongeman drijft echter de spot met de oude man en zegt dat hij er juist eerder is als hij hard rijdt. De jongeman vervolgt vol goede moed zijn weg, maar al gauw rijdt het rijtuigje tegen een grote steen en kantelt het wagentje. De jongeman rolt uit het wagentje de sloot in. De oude man hoort dat er iets misgaat en schiet de jongeheer te hulp. Hij mag met hem meekomen naar huis, waar hij hartelijk ontvangen wordt, droge kleding krijgt en mag blijven slapen, zodat hij zijn weg de dag erna weer kan vervolgen. Toen de jongeman de

⁴⁸ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 174.

volgende dag weg wilde gaan was hij toch wel een beetje beschaamd tegenover de oude man. Hij wist niet hoe hij hem zou moeten bedanken. Maar de oude man kwam met een oplossing en zei:

dat je my en myn's gelyken nooit weer oude gekken noemt; en dat je ook, in 't vervolg, wat beeter, naar goeden raad, gelieft te luisteren, want daar zul je je zelf wel by vinden.

Terwijl de jongeman wegreed, voelde hij zich beschaamd over zijn eigen gedrag tegenover de vriendelijkheid van de oude man. Toch had hij geleerd dat men met iets langzamer rijder meestal verder komt dan met hard rijden.

De les in deze dialoog spreekt voor zich. De jonge heer realiseert zich dat hij beter iets langzamer kan rijden dan heel hard en dan ook nog eerder op de plaats van bestemming aankomt. De algemene les die in deze dialoog is begrepen is dat men de wijze raad van ouderen nooit zomaar aan de kant mag schuiven.

Deze drie teksten behoren tot de categorie 'de zedelijke opvoeding'. Twee zijn weergegeven in de vorm van een dialoog, waardoor het kind zich waarschijnlijk goed in de situatie kan inleven. De les in deze twee dialogen is eigenlijk hetzelfde, namelijk dat men de raad van ouderen altijd ter harte moet nemen. De les van de derde tekst, het gedicht, heeft ook te maken met de naaste, namelijk dat je altijd liefde tot je naasten moet hebben en nooit leedvermaak mag hebben.

Wat opvalt binnen deze teksten, is de mate waarin er nadruk gelegd wordt op de les. In dialoog over de bijen, afkomstig uit het eerste deel, zien we dat vader aan het einde van het gesprek de zedelijke les expliciteert. Het kind krijgt duidelijke instructies over hoe hij te handelen heeft in zulke situaties, dat hij altijd aan ouderen gehoorzaam moet zijn. Ditzelfde is het geval in het gedicht. Ook daar is de les expliciet weergegeven. In de dialoog over de jongeman met zijn rijtuigje, afkomstig uit het tweede deel, wordt echter niets geëxpliciteerd. Het lijkt erop dat het kind daar zelf de les uit moet halen. Naar aanleiding van deze bevinding zouden we kunnen stellen dat er in *Onderwijs voor kinderen* een bepaalde opbouw te vinden is, die het kind hoe langer hoe meer zelfstandig leert nadenken.

Wat het gender-aspect betreft, in beide dialogen spelen jongens een hoofdrol en in het gedicht wordt de ik-figuur niet nader toegelicht. Maar zegt het gegeven dat jongens een hoofdrol spelen nu ook echt iets over voor we de dialoog geschikt is? De dialoog over de bijen zou meer geschikt kunnen zijn voor jongens, aangezien jongens misschien meer buiten zouden spelen (terwijl meisjes met poppen spelen bijvoorbeeld), de tuinman ook een man is etc. Maar in *Onderwijs voor kinderen* zien we echter meisjes net zo goed buitenspelen en dus ook zij zouden bijen lastig kunnen vallen. Hetzelfde geldt voor de dialoog over de jongeman in het rijtuigje. Er zijn argumenten aan te voeren die ervoor pleiten dat dit meer een jongensverhaal is. Jongens

zouden rijtuigjes interessanter kunnen vinden en zich daardoor meer betrokken kunnen voelen bij zo'n dialoog. Als we kijken naar de beeldvorming rondom jongens en meisjes, kunnen we weer opmerken dat de jongens vooral buitenshuis gepositioneerd worden. Uiteraard kunnen we niets zeggen over de beeldvorming van meisjes.

TEKSTEN UIT DE CATEGORIE: DE NOODZAKELIJKE BEZIGHEDEN VAN DE MENS

DEEL I – TEKST XXXIX (pag. 237-245)

Deze dialoog tussen moeder en Charlotte behoort tot de categorie over de noodzakelijke bezigheden van de mens en heeft in het bijzonder betrekking op het voldoen aan de behoeften van de naaste. Er vindt een gesprek plaats tussen Charlotte en haar moeder. Charlotte had samen met nicht Mietje en vriendinnetje Hanna geld gehad om iets moois van te kopen voor Sinterklaas. Moeder opent het gesprek door te vragen hoe het was om al het moois te zien dat te koop is voor Sinterklaas. Als Charlotte vertelt wat ze gekocht hebben, vraagt moeder of ze nog geld over hadden, aangezien de meisjes niet zo heel veel gekocht hebben. Dan vertelt Charlotte dat ze met het overige geld een arm gezinnetje hebben geholpen, dat ook voor de etalage stond te kijken van de speelgoedwinkel. Toen Charlotte aan de moeder van de kindertjes vroeg of ze ook wat ging kopen voor haar kinderen, antwoordde de moeder dat ze er geen geld voor had. De meisjes besloten toen speelgoed voor de arme kinderen te kopen, maar de vrouw zei dat ze dan liever kousen had voor haar ene dochtertje en een rokje voor het andere dochtertje, waarop ze een kledingwinkeltje opzochten en de benodigde spullen kochten. De vrouw bleek ook geen eten te hebben voor die avond, dus gingen de meisjes ook nog een brood kopen voor het gezinnetje. De kindertjes hadden echter liever speelgoed en daarom besloten Charlotte en haar vriendinnetjes alsnog een koekje en een popje te geven. Zowel de moeder als de twee meisjes waren helemaal in de wolken met hun aanwinsten. Charlotte, Mietje en Hanna kochten toen voor zichzelf een hart van marsepein en gingen weer naar huis.

In deze tekst zien we van de Verlichting voornamelijk de sociale omgangsvormen terug. Naast kennis werden verfijnde omgangsvormen, voortkomende uit het gevoel, immers van groot belang geacht. Begrippen als medelijden en naastenliefde speelden een grote rol,⁴⁹ en dat is precies wat we hier zien. Moeder toont zich erg blij met de handelwijze van haar dochter en haar vriendinnetjes, ze complimenteert Charlotte en moedigt ze aan altijd zo goed haar best te doen. Moeder legt ook sterk de nadruk op het gevoel, door vragen te stellen als:

⁴⁹ Kloek, J.J. & W.W. Mijnhardt, 2001. *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag: Sdu Uitgevers. p. 174.

En was je toen niet zelf zoo bly als die goede Vrouw? En had je niet net zoo veel plaisier, als toen je je marssepyne hart, voor je zelve, koft?

en:

Ja maar die kinders zyn aan geen lekkers gewend, en als zy daar nu zoo veel van aten, dat zy 'er hun bekomst van hebben konden, dan zouden zy 'er wel ligt braaf ziek van worden, en dat zou je immers spyten?

Door deze vragen te stellen, probeert moeder Charlotte aan het denken te zetten en bewust te maken van de consequenties van haar handelen. De nadruk op de consequenties van een bepaalde handelswijze zagen we ook in tekst XXXIV, het komt dus vaker voor in *Onderwijs voor kinderen*.

DEEL II – TEKST XXII (pag. 124-126)

In tegenstelling tot de andere teksten die we tot nu toe gezien hebben, is deze tekst geen dialoog. De tekst gaat over Sophie, die met haar oppasser aan het wandelen is en ziet dat een aantal jongens een hondje mishandelt. Ondanks dat het hondje er niet mooi uitziet, ontfermt Sophie zich over het beestje. Ze koopt het over van de jongens en neemt het mee naar huis. Thuisgekomen, lacht men Sophie wel een beetje uit over het lelijke hondje dat zij gekocht heeft. Toch blijft het hondje bij hen wonen. Dan gebeurt het op een nacht dat het hondje ineens begint te blaffen, net zolang tot Sophie er wakker van wordt. Sophie ziet dat de mat in brand in staat, waarschuwt snel haar oppasser en die gooit een deken over het vuur, zodat het dooft. Sophie zag toen wel in dat het hondje haar redding is geweest. Ook Sophies familie kon toen wel waardering opbrengen voor de kleine hond...

Deze tekst behoort tot de teksten die gaan over de plichten van de mens ten opzichte van zijn eigen levensonderhoud en dat van zijn naaste. In deze tekst zien we de plichten van de mens ten opzichte van dieren. Sophie ziet dat het hondje mishandeld wordt en hoe lelijk het ook is, zij twijfelt er geen moment over, maar koopt het beestje. Iedereen lacht haar uit over haar nieuwe aanwinst, maar dat maakt Sophie niet uit en zij verzorgt het beestje trouw. Uiteindelijk zal het beestje de redding van de hele familie zijn, en dat leert de lezer dat zelfs beesten ons belonen kunnen voor dingen die wij voor hen doen. Ook in deze tekst zien we dat de les minder geëxpliceerd wordt. Dit komt misschien ook doordat deze tekst geen dialoog is, waardoor er niemand functioneert als degene die onderwijs geeft en dus ook niet de les duidelijk kan maken.

DEEL II – TEKST XXXVIII (pag. 240-244)

Deze dialoog hoort thuis in de categorie over de plichten van de mens tegenover de naaste, hoewel hij ook een zedelijke les bevat. In deze dialoog vertelt vader aan Mietje van een meisje

dat hij ontmoet heeft op straat. Het meisje liep huilend heen en weer en ze zocht iets op de grond. Vader vroeg aan haar waarom zij zo huilde, waarop ze antwoordde dat zij voor een dubbeltje olie moest gaan halen voor haar ouders en het dubbeltje verloren was, terwijl haar ouders heel arm waren. Vader had zo'n medelijden met het kind dat hij haar een dubbeltje gaf en weer verder ging. Maar even later hoorde hij het meisje roepen. Zij kwam naar hem toegelopen en vertelde hem dat zij het verloren dubbeltje weer had gevonden en wilde het gekregen dubbeltje weer aan vader teruggeven. Maar vader vond dat niet nodig en gaf haar nog twee muntstukjes omdat ze zo eerlijk handelde, waarna het meisje blij naar huis ging.

In deze dialoog liggen eigenlijk twee lessen voor het kind. Zowel het meisje op straat als vader vervullen een voorbeeldfunctie. Het meisje op straat vanwege haar eerlijkheid, dat zij het dubbeltje weer terug wilde geven aan vader, en vader vanwege zijn medeleven met het arme meisje en het feit dat hij haar een dubbeltje en later ook nog eens twee schellingen gaf. Het kind leert uit deze dialoog in de eerste plaats dat hij of zij anderen altijd moet helpen als zij in nood zijn en in de tweede plaats dat hij of zij altijd eerlijk moet zijn.

Deze drie teksten geven het kind ieder weer een andere les mee. Het gaat erom dat het kind leert om niet alleen naar zichzelf te kijken, maar vooral ook oog te hebben voor de behoeften van de naasten. Deze categorie heeft dus ook wel wat overlap met de categorie met de zedelijk lessen. Ook hier zien we dat in de dialoog uit deel 1 moeder sterk de nadruk legt op de leermomenten voor het kind. Zij heeft al heel goed haar best gedaan door de arme vrouw te helpen, en moeder probeert het kind nog eens bewust te maken van de gevolgen van haar daden. In de tekst over Sophie met haar hondje is wel duidelijk een les aanwezig, maar die wordt minder geëxpliciteerd. Er wordt alleen geschreven dat ook dieren mensen kunnen belonen voor het goede dat mensen voor hen doen. De link die het kind hier moet leggen is dat zij altijd goed moeten zorgen voor dieren. Ook in de dialoog over Mietje wordt de les niet expliciet weergegeven. Wat hier opvalt, is dat zowel vader als Mietje zeer positief zijn over de eerlijkheid van het verdrietige meisje. Het lijkt wel alsof Mietje verder geen les meer nodig heeft, omdat ze meteen begrijpt wat haar vader ermee bedoelt. Dit blijkt ook wel uit het feit dat vader aan haar vraagt of hij haar 'eens iets moois vertellen' wil. Vader koppelt hiermee meteen een waardeoordeel aan het voorval. Maar Mietje heeft uiteindelijk nog wel de link te leggen naar haar eigen leven om te proberen om net zo voorbeeldig te handelen als het meisje uit dit voorval. Want dat zal toch uiteindelijk de bedoeling van vader geweest zijn...

Op basis van deze drie tekstjes kunnen we eigenlijk niet veel zeggen over het gender-aspect. In alle drie de teksten speelt namelijk een meisje de hoofdrol. Het tekstje over de meisjes die inkopen gaan doen voor Sinterklaas, zal het meest betrekking hebben op meisjes, omdat die meestal inkopen zullen doen en misschien ook meer gevoel op kunnen brengen voor arme

kindertjes. Maar er zullen ook zeker jongens zijn die inkopen doen en die meevoelen met arme gezinnetjes. Ook de andere tekstjes zijn niet per definitie voor jongens of meisjes. Het betreft vrij algemene onderwerpen; goed zijn voor dieren en eerlijk zijn in handel en wandel. Het is opvallend dat deze laatste tekst plaatsvindt tussen vader en dochter, terwijl de meeste teksten in *Onderwijs voor kinderen* plaatsvinden tussen moeder en dochter of vader en zoon. Dit zou nog een argument te meer kunnen zijn voor het idee dat deze dialoog niet aan gender gebonden is. Wat beeldvorming betreft, is hier minder sprake van de tweedeling in binnenshuis en buitenshuis. We zien in deze teksten ook dat juist meisjes buitenshuis voorkomen.

TEKSTEN UIT DE CATEGORIE: HET NUT VAN DE NATUUR

DEEL 1-TEKST XLV (pag. 289-296)

Deze dialoog behoort tot de teksten die gaan over het nut van de natuur. Jacob trekt met zijn vader het bos in, waar vader zijn zoon verschillende boomsoorten laat zien. Een heel aantal soorten bomen komt aan bod; beukenbomen, pijnbomen, eikenbomen en dennenbomen. Vader laat zien waaraan de verschillende bomen te herkennen zijn en welk nut ze hebben. Het hout van de beukenboom is zeer geschikt om er de kachel mee te stoken. Ook worden er kommen, schotels en andere voorwerpen gemaakt van het beukenhout. Het zaad van de beukenboom is bruikbaar om er varkens mee te mesten en er kan olie uit geperst worden. Eikenhout is het beste hout om planken, deuren etc. van te maken. Eikels kunnen gezaaid worden, zodat er weer nieuwe eikenbomen ontstaan en de eikels die niet gezaaid worden, kunnen dienen als voeder voor de varkens. Vader legt uit dat varkens hierdoor vet worden, zodat mensen weer kunnen eten. Het hout van pijnbomen, grenenhout genaamd, is ook geschikt om huizen en schepen van te timmeren, evenals het hout van dennenbomen, vurenhout. Vader legt uit dat deze beide soorten bomen hun blad niet verliezen, waarop Jacob zich realiseert dat die bomen er in de winter dus ook heel mooi uit zien. Tussendoor komt het gesprek ook nog op een duif die boven vader en Jacob in een boom zit. Volgens vader is het een Walduif, die in het bos woont en zijn nest maakt hoog boven in de boom. Boeren worden niet blij van de duiven, omdat zij veel koren opeten. Het gesprek komt ook nog op andere vogeltjes. Vader legt uit dat die vogeltjes nestjes maken, eitjes leggen en dat er dan jonge vogeltjes uitkomen, dat die jonge vogeltjes ook groot worden, zelf weer nestjes bouwen en jonge vogeltjes krijgen.

Jacob krijgt in dit gesprek veel en uitgebreide informatie. Vader neemt er geen genoegen mee als Jacob weet dat de vruchten van een eikenboom eikels zijn. Hij vertelt wat er met die eikels gedaan kan worden en past dat ook toe op Jacobs leven. Vader schetst ook de 'kringloop' die in het leven plaatsvindt: vogels leggen eitjes, er worden jonge vogeltjes geboren, die worden groot en leggen zelf ook weer eitjes. Het hoofddoel van dit gesprekje zal zijn dat Jacob leert hoe

de natuur in elkaar zit en op welke manier de mens er gebruik van kan maken. Dit zien we aan het feit dat vader van iedere boom uitlegt waar het hout geschikt voor is, uitlegt dat varkens groeien van eikels en dat mensen weer 'groeien' van het varkensvlees. Dit is typisch iets van de Verlichting, waarin de natuurwetenschap bevorderd werd.⁵⁰

DEEL I – TEKST MAY-LIED. (pag. 118-119)

Hoewel de meeste gedichten in *Onderwijs voor kinderen* thuishoren in de categorie 'de zedelijke opvoeding', behoort het 'Meilied' thuis in de categorie 'het nut van de natuur'. We zien in het gedicht, wat misschien ook gezongen kon worden, dat de natuur verheerlijkt wordt. De dichter kan er niet over uit hoe mooi de natuur is. Al het moois wordt beschreven: bomen krijgen blaadjes, ossen en koeien grazen, lammetje blaten, aan struiken komen nieuwe scheuten, boterbloemen bloeien, de nachtegaal zingt, alles leeft en overal is vreugde.

Het gedicht wekt het kind op om naar buiten te kijken, om de natuur te bewonderen. De natuur wordt niet gezien als iets wat er 'altijd' is, een jaarlijkse kringloop, maar als iets bijzonders. De toon van het gedicht is vrolijk, waarschijnlijk is het de bedoeling van het gedicht om ook een vrolijke invloed te hebben op de lezer. De lezer leest het, denkt erover na en realiseert zich dat de natuur iets heel moois en bijzonders is. Ook hierin zien we dus weer de aandacht die geschonken werd aan de natuur in de Verlichting.

DEEL II – TEKST LIII (pag. 347-353)

Ook deze tekst gaat over het nut van de natuur. We zien dat deze keer niet vader, maar Jacob het initiatief neemt tot het gesprek. Jacob vraagt aan zijn vader waar zijde van wordt gemaakt. Vader legt uit dat die gesponnen wordt door een worm, die daardoor de 'zijdeworm' wordt genoemd. Jacob vraagt zich vervolgens af hoe een worm kan spinnen en vader legt dat netjes uit, waarbij Jacob laat zien of hij het begrijpt met antwoorden als 'ja papa' en 'nee papa', hoewel hij ook regelmatig doorvraagt als hij dingen niet begrijpt of als hij benieuwd is hoe het precies in elkaar steekt.

Deze dialoog is er puur op gericht om Jacob kennis op te laten doen van de natuur. Deze kennis is ook behoorlijk uitgediept. Het is niet zo dat Jacob voldoende weet als hij bijvoorbeeld weet dat een zijde worm verandert in een uiltje of kapelletje. Jacob wil dan weten hoe dat gebeurt. De hele dialoog is op deze manier opgebouwd. Jacob stelt een vraag, vader legt uit en naar aanleiding van deze uitleg stelt Jacob weer een wedervraag.

⁵⁰ Los, W.F., 2005. *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Uitgeverij Verloren. p. 57.

De natuur krijgt veel positieve aandacht in deze teksten. Er wordt geprobeerd het kind al het moois te laten zien van de natuur. We zien ook hier dat Jacob in de dialoog uit het eerste deel een veel passievere rol vervult dan in de dialoog uit het tweede deel. Ook hier zien we dus dat het kind eerst de les meekrijgt van vader of moeder, maar naarmate het ouder wordt, moet het zelf de lessen kunnen ontdekken in de tekst. In het gedicht speelt het kind zelf helemaal geen rol, maar wordt wel geprobeerd invloed uit te oefenen op het kind, zodat het waardering krijgt voor het bijzondere van de natuur.

We zien dat in twee van deze teksten een jongen de hoofdrol speelt, en dat in het gedicht het geslacht van het kind geen rol speelt. Het gedicht zal dus voor beide partijen bedoeld zijn. In de dialoog waarin vader en Jacob het bos intrekken, krijgt het kind vrij nauwkeurige informatie. Allerlei houtsoorten komen aan bod en iedere soort licht vader toe. Daarbij besteedt hij ook aandacht aan welke producten er gemaakt kunnen worden van iedere houtsoort. We zien hier dus weer dat de jongen informatie krijgt over onderwerpen van buitenshuis. Hetzelfde geldt voor de dialoog over de zijde, ook een product van buitenshuis en waarin een jongen de hoofdrol speelt.

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIE

Nu we een heel aantal teksten uit *Onderwijs voor kinderen* bekeken hebben, kunnen we conclusies gaan trekken. In de eerste plaats hebben we gezien dat, hoewel de teksten op het eerste gezicht erg veel op elkaar lijken, er nog heel wat verschillen op te merken zijn. Deze verschillen hebben betrekking op allerlei gebieden. In de eerste plaats zijn er verschillen wat betreft niveau. We hebben gezien dat de teksten die te vinden zijn in het eerste deel van *Onderwijs voor kinderen* (geschikt voor kinderen van drie tot vijf jaar) doorgaans iets eenvoudiger opgezet zijn dan de teksten die afkomstig zijn uit het tweede deel (geschikt voor kinderen van vier tot zes jaar). Deze verschillen hebben betrekking op de mate waarin de tekst de diepte ingaat, op het wel dan niet expliciet aanwezig zijn van de les en de rol die het kind vervult, variërend van erg passief tot erg actief.

Ook is er gekeken naar het gender-aspect. De meeste teksten zijn zo vormgegeven dat ze tussen moeder en dochter of vader en zoon plaatsvinden, hoewel er ook gesprekjes zijn die plaatsvinden tussen bijvoorbeeld vader en dochter. Over het algemeen kan gesteld worden dat meisjes van hun moeder onderwijs krijgen over de dingen in huis, zoals over wol, een tafeltjes, de muur etc. De gesprekken die jongens voeren hebben meer betrekking op de natuur. Maar, zoals we gezien hebben, is deze indeling niet helemaal waterdicht. Op grond waarvan kunnen we veronderstellen dat een tekst over het brouwen van bier enkel geschikt is voor jongens, en niet voor meisjes? Dit blijft een beetje een heikel punt en niet van alle teksten kunnen we met zekerheid zeggen of die voor jongens of voor meisjes geschreven is. In ieder geval is er geen enkele tekst te vinden in *Onderwijs voor kinderen* die absoluut ongeschikt is voor jongens of juist voor meisjes. In principe kunnen alle teksten door zowel een jongen als door een meisje gelezen worden.

Ten slotte is er in de analyses gelet op de vorm die teksten hebben. We zagen dat de meeste teksten zijn weergegeven in de vorm van een dialoog. We kunnen veronderstellen dat De Perponcher deze vorm het meest geschikt geacht heeft. Het kind is in een dialoog heel direct betrokken bij het gesprek, het heeft geen kans om af te dwalen. Het is een uitermate geschikte manier om kinderen iets te leren, ook omdat het kind steeds de mogelijkheid heeft om verder te vragen als iets niet helemaal duidelijk is. Hierbij is het belangrijk om niet te vergeten dat de dialoogvorm een lange geschiedenis heeft. Al eeuwenlang werd er gebruik gemaakt van deze vorm. Een voorbeeld hiervan is de Heidelbergse Catechismus, die geschreven is in 1563. Deze bestaat ook uit dialoogjes, maar hier krijgt de 'leerling' niet de kans om zelf vragen te stellen, wat we in *Onderwijs voor kinderen*, onder invloed van de Verlichting, wel zien.

In *Onderwijs voor kinderen* komen echter niet alleen maar dialogen voor. Ook staan er teksten in de vorm van proza in. In die teksten speelt meestal een jongen of meisje de hoofdrol. Ten slotte komen er gedichten voor in *Onderwijs voor kinderen*. Wat zal De Perponcher voor ogen gehad hebben met de afwisseling in vorm? Misschien pasten sommige onderwerpen beter in dichtvorm dan in de vorm van een dialoog. Het gedicht over de natuur dat we in de analyse gezien hebben, zal minder goed in de vorm van een dialoog gepast hebben, aangezien het een 'lofzang' is en een gedicht daar beter bijpast. Een ander argument kan geweest zijn dat De Perponcher wilde zorgen voor wat afwisseling in de teksten. Als het kind voortdurend dialogen leest, zal de aandacht kunnen verslappen naar verloop van tijd. Door tussendoor een andere soort tekst te doen, zal het kind weer helemaal bij de les zijn.

Tot zover over de teksten zelf. Maar daar was het ons niet om te doen in dit werkstuk. De uiteindelijke doelstelling was om te bekijken in hoeverre *Onderwijs voor kinderen* past in de Verlichting. De onderzoeksvraag daarbij was: Hoe verhouden de onderwijsideeën van De Perponcher, zoals hij die in *Onderwijs voor kinderen* uit, zich tot het contemporaine discours rondom onderwijs en opvoeding?

In hoofdstuk 2 hebben we de ideeën die tijdens de Verlichting leefden rondom onderwijs en opvoeding gezien. Daaruit kwam naar voren dat men geloofde dat de mens een nieuwe opvoeding nodig had. Een opvoeding die doordrenkt was met kennis en die de mens zou opvoeden tot een 'deugdzame burger', zodat de Republiek weer op zou kunnen bloeien. De ideeën van John Locke speelden hierin in een grote rol.

Veel van de ideeën van Locke vinden we ook terug in *Onderwijs voor kinderen*. Zoals we gezien hebben, speelt kennis een grote rol in de categorieën *het nut van de natuur* en *wat mensen kunnen maken en wat niet*. In deze eerste categorie heeft de kennis voornamelijk betrekking op de natuur, wat overeenkomt met de aandacht voor natuurwetenschap in de late achttiende eeuw. De kennis uit *wat mensen kunnen maken en wat niet* zou hier ook op gegrond kunnen zijn, aangezien er verteld wordt waar wol vandaan komt, van welk materiaal een tafeltje gemaakt is, hoe bier gebrouwen wordt etc.

Ook verfijnde omgangsvormen komen we tegen in *Onderwijs voor kinderen*. Dit zien we vooral in de categorieën *De zedelijke opvoeding* en *De noodzakelijke bezigheden van de mens*. In verschillende teksten en steeds weer op een andere manier worden kinderen aangespoord om zich op een goede manier te gedragen. De ene keer wordt dat gedaan in de vorm van een verhaal over een meisje dat zich ontfermde over een arm en vuil hondje, die uiteindelijk de redding zou worden van de hele familie. Een ander keer vertelde vader een verhaal over twee jongens, waarvan de ene heel gehoorzaam en de andere heel ongehoorzaam was, waarna vader de les probeert te vertalen naar zijn zoon. We zagen in hoofdstuk 2 dat medelijden en menselijkheid belangrijke begrippen waren in de Verlichting. Nu, dat zien we precies terug in de teksten die we

in deze categorie hebben gezien. Moeder spoort in de tekst over de Sinterklaasinkopen haar dochter aan om anderen die het moeilijk hebben te helpen en ze prijst haar hierbij ook voor hetgeen ze gedaan heeft. Ook uit het gedicht spreekt niets anders dan medelijden en naastenliefde.

Een ander aspect dat we tegen komen van de ideeën van John Locke, is dat de ouders een grote rol spelen in de opvoeding. Zoals we gezien hebben, gaf Locke aan ouders een belangrijke plaats binnen de opvoeding. In *Onderwijs voor kinderen* komen, naast het kind, bijna alleen maar vader en moeder aan het woord. Door het onderwijs vorm te geven in dialogen, wordt én de kennis van het kind bevordert én het heeft een positieve uitwerking op de relatie ouder-kind.

John Locke legde naast nadruk op schoolvakken als lezen en natuurwetenschap ook de nadruk op vakken als geschiedenis en lezen. Van deze aspecten zien we minder terug komen in *Onderwijs voor kinderen*. Dit kunnen we De Perponcher echter niet kwalijk nemen, omdat niet alles in een werkje gestopt kan worden en hij met kennis en naastenliefde de grote kern van het gedachtegoed al te pakken heeft. Wie weet heeft De Perponcher hier wel bewust voor gekozen, aangezien zijn doelgroep relatief jonge kinderen betreft. Het is dan ook goed om dit voor ogen te houden, omdat jonge kinderen ook zonder aandacht voor geschiedenis en schrijven heel wat voor hun kiezen krijgen.

Al met al kunnen we zeggen dat *Onderwijs voor kinderen* heel goed past binnen de ideeën van de Verlichting, aangezien de meest belangrijke aspecten er zeker in terug komen. Alles draait om kennis en om goede omgangsvormen. Het boek zal zeker heel leerzaam geweest zijn voor kinderen, vanwege de vele onderwerpen. Ook kan ik stellen dat veel teksten zelfs nu nog actueel zijn, aangezien ik er soms stiekem ook nog wat van heb geleerd!

LITERATUURLIJST

ALPHEN, H., 'DE EENZAAMHEID', IN: *PROEVE VAN KLEINE GEDIGTEN VOOR KINDEREN, TWEEDE VERVOLG*, P. 100. IN: BUIJNSTERS, P.J. 1989. 'NEDERLANDSE KINDERBOEKEN UIT DE ACHTTIENDE EEUW.' IN: HARRY BEKKERING E.A. (RED.), *DE HELE BIBLEBONTSE BERG. DE GESCHIEDENIS VAN HET KINDERBOEK IN NEDERLAND & VLAANDEREN VAN DE MIDDELEEUWEN TOT HEDEN*. AMSTERDAM: EM. QUERIDO'S UITGEVERIJ.

BUIJNSTERS, P.J. 1989. 'NEDERLANDSE KINDERBOEKEN UIT DE ACHTTIENDE EEUW.' IN: HARRY BEKKERING E.A. (RED.), *DE HELE BIBLEBONTSE BERG. DE GESCHIEDENIS VAN HET KINDERBOEK IN NEDERLAND & VLAANDEREN VAN DE MIDDELEEUWEN TOT HEDEN*. AMSTERDAM: EM. QUERIDO'S UITGEVERIJ.

BULHOF, B., 1993. *MA PATRIE EST AU CIEL. LEVEN EN WERK VAN WILLEM EMMERY DE PERPONCHER SEDLNITZKY (1741-1819)*. HILVERSUM: UITGEVERIJ VERLOREN.

KLOEK, J.J. & W.W. MIJNHARDT, 2011. *1800. BLAUWDRUKKEN VOOR EEN SAMENLEVING*. DEN HAAG: SDU UITGEVERS.

LOS, W.F., 2005. *OPVOEDING TOT MENS EN BURGER. PEDAGOGIEK ALS CULTUURKRITIEK IN NEDERLAND IN DE 18^E EEUW*. HILVERSUM: UITGEVERIJ VERLOREN.

PERPONCHER, W.R. DE, 1782. *ONDERWIJS VOOR KINDEREN*. UTRECHT: WED. J. VAN SCHOONHOVEN.