

# Didactiek en inhoud van het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool

K. ABELMAN,  
H. DE FRANKRIJKER,  
W. VERHEY

## Samenvatting

In dit artikel wordt een beschrijving gegeven van enige resultaten van een historisch onderzoek naar het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool. Het is een bewerking van een doctoraalstudie van Abelman en Verhey over leesinhouden (1979) en een interne onderzoekpublicatie van De Frankrijker over didactische vernieuwingen binnen het leesonderwijs (1980)<sup>1</sup>.

Nadat in een eerste paragraaf uiteengezet wordt vanuit welke vraagstelling gewerkt is wordt tevens de gevolgde werkwijze aangegeven. In paragraaf 2 wordt een beschrijving gegeven van de maatschappelijke context, waartegen het volksonderwijs gezien wordt. In paragraaf 3 komen de ontwikkelingen binnen het leesonderwijs tot aan de onderwijswet van 1857 ter sprake. In paragraaf 4 komt vervolgens het leesonderwijs in de tweede helft van de 19e eeuw aan de orde. In de laatste paragraaf volgt een korte slotbeschouwing.

## 1 Inleiding

Aangezien het grootste deel van de bevolking uitsluitend toegang had tot de lagere school en dit voor hen ook eindonderwijs was, hebben we ons tot deze onderwijsvorm beperkt. Binnen de lagere school stond het leesonderwijs tot aan de onderwijswet van 1857 centraal. Vandaar onze keuze voor leesonderwijs.

De algemene vraagstelling luidde: Hoe vindt de in de wet geformuleerde onderwijsdoelstelling – de opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden – haar weerslag in de onderwijspraktijk, speciaal in het leesonderwijs en welke veranderingen treden daarin op in de loop van de 19e eeuw?

Uitgaande van de hierboven genoemde al-

gemene vraagstelling onderscheiden we met betrekking tot de inhoud en vormgeving van het leesonderwijs de volgende 3 aspecten:

1. de wijze waarop de samenleving wordt afgetekend;
2. de wijze waarop leerlingen zich binnen deze samenleving dienen te gedragen;
3. de wijze waarop men tracht het opvoedingsdoel te bereiken en de middelen die hierbij gebruikt worden.

### 1.1 Vraagstelling

Na vooronderzoek kon de algemene vraagstelling en de daaraan onderscheiden aspecten nader gespecificeerd worden in een aantal onderzoeksvragen. In dit artikel wordt ingegaan op de volgende onderzoeksvragen:

1. Met betrekking tot de wijze waarop de samenleving wordt afgetekend. Welke groepen worden beschreven en hoe worden ze gewaardeerd? Bij wie ligt het gezag en hoe wordt dit verantwoord? Welke sociaal-economische omstandigheden worden beschreven of komen tot uitdrukking in illustraties, zich uitend in bijvoorbeeld voedingspatroon, behuizing?
2. Met betrekking tot de wijze waarop de leerlingen zich binnen deze samenleving dienen te gedragen. Welke christelijke en maatschappelijke deugden worden beschreven? In hoeverre worden er aan de deugden en ondeugden beloningen en straffen gekoppeld? Waaruit bestaan deze beloningen en straffen?
3. Met betrekking tot de wijze waarop men trachtte het opvoedingsdoel te bereiken. Hoe probeert men te bewerkstelligen dat de leerlingen zich zo gaan gedragen? Welke methoden worden gebruikt om de kinderen te leren lezen? Volgens welke algemene pedagogische inzichten zijn de leesboekjes opgesteld? Hoe ligt de relatie tussen leesdidactiek en inhoud?

### 1.2 Werkwijze

Op grond van vooronderzoek werd besloten, dat een inhoudsanalyse van leesboekjes, waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve as-

pecten worden opgenomen, de meest geëigende manier was om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Van alle bovengenoemde onderzoeksvragen (of daarvan af te leiden aspecten) is per leesboekje vastgesteld of iets beschreven wordt en hoe het beschreven wordt. Daarnaast is bijgehouden hoe vaak iets aan de orde komt. Zo werd bijvoorbeeld per leesboekje vastgesteld of er gerefereerd wordt aan een hoger gezag (zie onderzoeksvraag 1), binnen welke context dit gebeurt en hoe vaak het voorkomt. Per leesboekje werd een uittreksel gemaakt, waarin naast antwoorden op de onderzoeksvragen, de volgende algemene gegevens zijn opgenomen:

- vormgeving (formaat, aantal pagina's, aanwezigheid van illustraties, gebruikte lettertype(n));
- schrijver en voorwoord;
- aantal (her)drukken;
- aantal deeltjes van de reeks.

In dit onderzoek zijn leesboekjes voor aanvankelijk en voortgezet lezen bestudeerd, die in de 19e eeuw gebruikt zijn binnen het openbaar onderwijs<sup>2</sup>. Hierbij zijn ook de herdrukken – in sommige gevallen een tijdspanne van 70 jaar omvattend – vergeleken met de eerste versie die beschikbaar was. Daarnaast zijn secundaire bronnen als pedagogische handboeken, onderwijstijdschriften en historisch-pedagogische literatuur geraadpleegd<sup>3</sup>. De steekproef is getrokken uit de collectie schoolleesboeken van de universiteitsbibliotheek van Amsterdam, die bekend staat als de meest volledige op dit gebied. Deze collectie is ontsloten met behulp van een systematische catalogus, waarin per vakgebied een chronologisch overzicht van de aanwezige werken wordt gegeven. Er is een steekproef van 43 titels getrokken<sup>4</sup>. Vele titels omvatten meerdere deeltjes en hadden soms totaal gewijzigde herdrukken. In totaal zijn 169 boekjes geanalyseerd. Bij het trekken van de steekproef zijn de volgende selectiecriteria gebruikt:

- het jaartal van de 1e druk om ervoor te zorgen dat het aantal boekjes evenwichtig verdeeld is over de hele periode;
- het aantal herdrukken als graadmeter voor de mate van gebruik;
- regionale spreiding; omdat het onderwijs regionaal kon verschillen, is ervoor gezorgd dat boekjes uit heel Nederland in de steekproef zijn opgenomen.

- titel; er is gekeken naar titel en eventueel ondertitel of inleiding om vast te stellen of het een leesboekje voor het volksonderwijs betreft.

## 2 Het volksonderwijs in de negentiende eeuw

De totstandkoming van een nationale onderwijswetgeving dateert uit de tijd van de Franse overheersing (de wetten van 1801, 1803 en 1806). Volgens de wet van 1806 was het belangrijkste doel van het volksonderwijs: opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden.

Rond 1800 was Nederland een hoofdzakelijk agrarische samenleving. Eind 18e eeuw werd economisch gezien de situatie van het gewone volk steeds slechter. Meer en meer mensen moesten een beroep doen op de bedeling. In grote steden betrof dit soms éénvierde tot éénderde van de bevolking. Daarbij kwam, dat diegenen die wel werk hadden genoeg moesten nemen met zeer lage lonen, waarvan gesteld werd dat ze te hoog waren om van te sterven, maar te laag om van te leven. Deze omstandigheden leidden tot een levenswijze, die in ogen van de 'betere stand' verfoeid zedeloos was. Zij legden de schuld hiervan bij de individuele arme of bedeelde. Men trachtte deze 'zedeloosheid' daarom tegen te gaan door middel van verheffing van het volk, waarbij het onderwijs en vermanende preken vanaf de kansel de voornaamste instrumenten waren. Er werden nauwelijks oplossingen gezocht in richting van verbetering van directe levensomstandigheden.

Tegen deze achtergrond is het begrijpelijk, dat in de wet de opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden de voornaamste plaats innam. Om zich een voorstelling van de volksschool in de vorige eeuw te kunnen maken, wordt de volgende beschrijving uit 1838 van H. J. Nassau, een kritisch schoolopziener, weergegeven:

'Doorreist tegenwoordig onze dorpen, maar doorreist ze in de winter, overal zult gij de ongelukkige kinderen in ellendige holen op elkander gepakt vinden. In hun midden, ziet gij een man met een koel, streng, ja wreed gelaat, die nu en dan zijne behendigheid heeft getoond en uitgeoefend in het temmen van weerbarstigste paarden of woedende stieren, en die bijgevolg wel wat forse handen heeft ter bestiering van onschuldige schepselen, die naar gods beeld geschapen zijn. Dien man noemen de kinderen hunne

meester en hij is het ook wezenlijk en somwijlen een barbaars en wreedaardig meester. Dikwerf worden zij, tegelijk met hunne bewaker door den rook of de verpestende uitdampingen van het hok waarin zij zitten, bevangen. Daar brengen zij de schoonste jaren van hun leven door; dergelijke plaatsen worden aan die teedere en beminnelijke wezens aangewezen, in wie gods zoon een welgevallen had'. (Nassau, 1877, pag. 59).

De kwaliteit van het volksonderwijs hangt mede samen met de gebrekkige onderwijzersopleiding en de zeer lage honorering van het ambt. Pas in het begin van deze eeuw kan men stellen, dat nagenoeg elke onderwijzer de kweekschool als vooropleiding heeft, een vooropleiding waaraan bovendien enige eisen worden gesteld. Tot aan de onderwijswet van 1857 was een onderwijzer gedwongen nevenbetrekkingen te zoeken om zijn inkomen aan te vullen. Hoewel dit hierna verboden werd bleef de honorering binnen het openbaar onderwijs erg laag. Desondanks nam het schoolbezoek gedurende de vorige eeuw gestaag toe: vanaf de 70-er jaren zelfs in versneld tempo. Bij de invoering van de leerplicht in 1901 bleek dat ruim 90% van de leerplichtige kinderen de school al bezocht.

Voor de ontwikkeling van het volksonderwijs in de 19e eeuw zijn de staat en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen de meest invloedrijke stimulators. De overheid is vooral actief geweest in de voorwaardenscheppende sfeer, terwijl het Nut zich met name bezighield met pedagogisch-didactische en inhoudelijke kant van het onderwijs.

### 2.1 *De invloed van de staat*

Het volksonderwijs wordt door de staat als instrument gezien om verpaupering tegen te gaan en ter beteugeling van oproer en verzet. Tegenwerpingen dat volksonderwijs een onrustverhogend effect zou kunnen hebben, worden in een schrijven van de Raad van Binnenlandse Zaken aan het Staatsbewind in 1802 als volgt weerlegd:

(...) Men vreeze niet, dat langs dezen weg de geringe Volksstanden voor hun eigen geluk, en voor de rust der maatschappij te zeer zullen ontwikkeld, en met voor hen nuttelooze wetenschappen bekend gemaakt worden; inderdaad wij zijn er niet aan toe, om hiervoor beducht te zijn. Reeds is de onkunde der arbeidende klasse in volslagen onevenredigheid gekomen met de meergevorderde kennis van den middenstand; een verschijnsel, 't welk zorgelijk genoeg is, en waarvan men de jammerlijke uitwerksels gezien heeft in die tijdperken der Revolutie, waarin de intri-

gue zich van dit werktuig met zooveel vrucht heeft bediend.' (Van Hoorn, 1907, p. 150).

Toename van het aantal leerlingen maakt het nodig de opvangcapaciteit van de scholen te vergroten en vereist een andere didactische aanpak. 't Nut heeft vooral op het laatstgenoemde terrein grote inbreng gehad.

De activiteiten van de staat liggen voorlopig op het terrein van de schoolwetgeving en het schooltoezicht. Dit toezicht werd uitgeoefend door de zogenaamde schoolopziensers. Aangezien echter de materiële en personele ondersteuning van de scholen tot ver in de 19e eeuw beperkt was, werd hierdoor hun macht ondergraven. Voor veel schoolmeesters waren zij slechts een stelletje idealisten, die makkelijk praten hadden.

Door de onderwijswetten van 1857 en 1878 wordt de materiële kant van het schoolwezen verbeterd. Zo worden er bijvoorbeeld verdergaande eisen aan de schoolgebouwen en de inrichting van het onderwijs gesteld en vindt er een verbetering plaats in de opleiding en salariering van de schoolmeesters. Het onderhouden van de openbare lagere scholen wordt als plicht aan de gemeenten opgelegd. De bruto-uitgaven der gemeenten per leerling van de openbare lagere school stijgen aanzienlijk in deze periode.

Onderwijsinhoudelijk speelde de staat lange tijd een terughoudende rol. Een duidelijke economische noodzaak of drijfveer om door middel van onderwijs beroepskwalificaties over te brengen ontbrak nog. Volksonderwijs was vooral van belang uit overwegingen van sociaal beheer.

### 2.2 *De invloed van het particulier initiatief*

Pedagogische hervormingsbewegingen worden aan het einde der 18e eeuw vanuit particuliere initiatieven der bezorgde en verlichte burgerij opgericht. Eén van de belangrijkste bewegingen, 't Nut, richt haar ideeën en activiteiten vanaf haar ontstaan op de dagelijkse onderwijspraktijk<sup>5</sup>. 't Nut vindt in die tijd dat de staat maatregelen dient te treffen, opdat iedere burger de taal van zijn land verstaat, zijn eigen gedachten schriftelijk kan uitdrukken, zijn eigen financiële zaken kan afwikkelen, over voldoende wetkennis beschikt om zich als goed burger te kunnen gedragen en tenslotte de plichten kent, die hij aan God, zichzelf en zijn naasten verplicht is (zie: 'Algemeene Denkbelden over het Nationaal Onderwijs', 1798).

Naast de invloed die 't Nut heeft uitgeoefend op de totstandkoming van de onderwijswetgeving, heeft zij geprobeerd om veranderingen te bewerkstelligen op andere terreinen, zoals op het gebied van leermiddelen, onderwijsmethoden en onderwijzersopleidingen. Door middel van het uitschrijven van prijsvragen verzamelde 't Nut kritieken op het volksonderwijs en voorstellen om hierin wijzigingen aan te brengen<sup>6</sup>. Tevens verzorgt 't Nut een aantal uitgaven zoals leerboekjes, onderwijzershandleidingen en levensschetsen van belangrijke pedagogen. Ook richt ze onderwijzersgezelschappen op en sticht enkele modelscholen om te laten zien, dát het anders kan en hóe het anders kan.

Een aantal onderwijshervormingen die in de loop van de 19e eeuw tot stand komen, is op een of andere wijze voortgekomen uit activiteiten van 't Nut. Duidelijk geldt dit voor de invoering van het klassikaal onderwijs en voor verbeteringen binnen de onderwijzersopleidingen. In het begin van de 19e eeuw neemt 't Nut min of meer een monopoliepositie in. Na verloop van tijd worden steeds meer organisaties opgericht, die zich met volksonderwijs bezighouden, zoals verenigingen ter bestrijding van schoolverzuim, ter bevordering van volksonderwijs en onderwijzersvakbonden. Wellicht komt dit voort uit het toenemend aantal kinderen dat de lagere school gaat bezoeken, waardoor het onderwijs als politiek middel aan betekenis wint.

### 3 *Het leesonderwijs in de periode 1800 tot 1857*

De ontwikkeling van het onderwijs binnen de volksschool gaat gepaard met een toenemende uitbreiding van het vakkenpakket. In de onderwijswet van 1801 stond het leesonderwijs centraal, waarnaast ook aandacht besteed diende te worden aan schrijven, rekenen en taal. De onderwijswet van 1806 maakte het mogelijk, dat ook andere vakken gegeven werden. Deze werden echter niet dwingend voorgeschreven, maar waren facultatief en hiervoor werd apart schoolgeld geheven. In de wet van 1857 werd voor het eerst het brede vakkenpakket, zoals we dat tegenwoordig grotendeels nog kennen, voorgeschreven. Bij latere wetswijzigingen worden hier nog een paar vakken aan toegevoegd.

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens ingegaan op de vormgeving, de methode en de inhoud van het leesonderwijs. Daarbij zal met name aan laatstgenoemd aspect aandacht worden besteed. De leesboekjes die bestudeerd zijn, betreffen zowel het aanvankelijk als het voortgezet leesonderwijs. Bij het aanvankelijk leesonderwijs kunnen de drie genoemde aspecten duidelijk worden onderscheiden, namelijk vormgeving en opbouw van de boekjes, de gevolgde leerleesmethode en het inhoudelijk aspect. Bij de boekjes voor voortgezet lezen, meestal verhalenbundels, zijn nauwelijks eenduidig uitspraken te doen over vormgeving en de gevolgde leerleesmethode. Het betreft voornamelijk boekjes met een zakelijke behandeling van onderwerpen uit de vaderlandse geschiedenis, de natuurlijke historie en de aardrijkskunde. De hieronder volgende bespreking van het leesonderwijs in de periode tot 1857 heeft alleen betrekking op het aanvankelijk leesonderwijs. Alleen met de bespreking van de leesinhouden is soms een boekje voor het voortgezet lezen erbij betrokken.

#### 3.1 *Vormgeving*

In de eerste helft van de 19e eeuw zijn de boekjes voor het aanvankelijk lezen in het algemeen klein van formaat, zelden groter dan een kwart A4. Het aantal bladzijden van deze boekjes ligt tussen de 14 en 20. Uit verschillende voorwoorden blijkt dat de boekjes bedoeld zijn voor kinderen vanaf ongeveer 4-jarige leeftijd. Binnen welke tijdsperiode de kinderen zich de leerstof eigen moeten maken, wordt niet vermeld. Het titelblad bevat veelal een illustratie; verdere illustraties ontbreken. De eerste lees oefeningen, aansluitend op het aanvankelijk leesonderwijs, bevatten bijna altijd een zedenleer. De vaak zeer moraliserende strekking wordt regelmatig aan het eind van een lees oefening in algemene bewoordingen en in een ander lettertype herhaald. Hoe zag nu zo'n leesboekje eruit? Het 'Spel- en Leesboekje voor Eerst beginnenden' van het Nut (1789) telt 20 bladzijden. De opbouw is als volgt. Het start met verschillende alfabetten: gewone Deutsche letteren, Latijnsche letteren, cursijf letteren en schrijffletteren. Vervolgens worden de zelf-klinkers (a, e, i, o, u), de dubbele klinkers en de driedubbele klinkers (aai, eeu, aau), de samengestelde medeklinkers en de leestekens in Latijnsche en Deutsche lette-



ren gegeven. Daarna volgen de Arabische en Romeinse cijfers. Dan volgen negen bladzijden met woordenrijtjes; beginnend met woorden van 2 en 3 letters en eindigend met woorden van een groot aantal lettergrepen. Zo is het laatste woord 'o-ver-al-om-te-gen-woor-dig-heid'. Het boekje sluit af met vijf bladzijden 'lessen voor kinderen' en 'kleine gebeden'. In het hele boekje wisselen de lettertypen elkaar af.

Dit leesboekje is nog duidelijk volgens de spelmethode opgebouwd. Ook andere leesboekjes van het Nut wijken hier nauwelijks van af. Een overweging van het Nut om voorlopig de spelmethode aan te houden, kan misschien samenhangen met de gedachte dat zij zich anders (te) ver zouden verwijderen van de onderwijspraktijk? De schoolmeesters zijn immers nauwelijks bekend met de klankmethode en bovendien bestaat er vanuit diverse groeperingen verzet tegen deze nieuwigheid. Waaruit deze weerstanden tegen de klankmethode precies hebben bestaan en bij wie ze leefden, hebben we (nog) niet voldoende kunnen achterhalen. Wel kan vastgesteld worden, dat het Nut niet vooraan heeft gestaan bij de invoering van de klankmethode.

### 3.2 *Van spel- naar klankmethode*

De overgang van spel- naar klankmethode in het leesonderwijs is de meest ingrijpende hervorming geweest in de didactiek van het 19e eeuwse leesonderwijs<sup>7</sup>. In de periode tot 1857 is deze omslag ingezet. In de latere periode is de klankmethode verder gemodificeerd en tot in iedere school doorgedrongen.

Het leesonderwijs vóór de onderwijsveranderingen in de 19e eeuw gebeurt uit 'grote-mensen-boeken', zoals de bijbel en andere klassieken. Het lezen wordt 'spellend' geleerd (bijvoorbeeld óó/èn/zèt/éé = onze). Rond 1800 ontstaat vooral vanuit het verlichtingsdenken steeds meer kritiek op deze leerleesmethode. De kritiek betreft de spellende leerwijze en het ontbreken van een opbouw naar moeilijkheidsgraad. Na het aanbieden van de letters – in meerdere lettertypen! – wordt dikwijls direct overgegaan tot bijbelse teksten. De stroom van kritiek hierop is mede versterkt door de invoering van het klassikaal systeem en door de toename van het aantal leerlingen. Wanneer het er om gaat steeds groter wordende groepen leerlingen snel te leren lezen, blijken de bij het hoofdelijk onderwijs ge-

bruikte methoden steeds minder effectief. Het in korte tijd leren lezen is noodzakelijk, omdat de meeste leerlingen slechts enkele jaren naar school gaan en zeker niet regelmatig. Schoolbezoek komt immers op de laatste plaats: ná helpen thuis en ná (seizoen)-arbeid.

Het leren lezen volgens de spelmethode verloopt globaal genomen als volgt. Allereerst begint ieder kind met het aanleren van de letters van het alfabet in 4 of 5 verschillende lettertypen: neder-duytsch, romeynsch, italiaansch of curcyf, geschreven abc en soms oud-nederlansch. Als de leerling deze letters door elkaar goed weet te benoemen, wordt begonnen met het aanleren van allerlei – meestal nietsbetekende – letterverbindingen, zoals bijvoorbeeld ie/bé = ib, aa/bé = ab. De gevorderde lezers krijgen vervolgens spreuken, gedichtjes en korte verhaaltjes aangeboden. Als deze cursus geheel doorlopen is – en daar slagen slechts weinigen in –, is men 'doorgeleerd' en kunnen niet al te ingewikkelde teksten gelezen worden. Het grootste struikelblok van de spelmethode voor veel leerlingen komt op het moment dat woordjes en zinnestukjes gelezen moesten worden (Janssen, 1969, p. 148-160). Er bestond al geruime tijd kritiek op de spelmethode. Heinicke, een Duits pedagoog, heeft hierover halverwege de 18e eeuw al ooit het volgende gezegd: '... dat het spellen na de erfzonde de grootste ramp was, ja, dat het eerste eigenlijk nog erger was dan het laatste, dat oorlog, pest en heksenprocessen niet zoveel onheil hebben veroorzaakt als het spellen'. (zie: Dittes-Wendel, 1876, 150). Vanaf het begin van de 19e eeuw wordt steeds nadrukkelijker en van verschillende zijden gezocht naar een vervanging van de spelmethode, waarbij men uitgaat van de uitgesproken klank van het woord of de letter. Pas ver in de 19e eeuw – met het verschijnen van de 9e en herziene druk van de leesboekjes van Bouman – wordt de 'zuivere' klankmethode uitgegeven (Bouman, 1875). Zo wordt nog geruime tijd gewerkt volgens een gecombineerde spelklankmethode, waarbij letters en woordjes naar hun spraakklank gespeld worden. Hierbij wordt overwegend gewerkt vanuit synthese, dat wil zeggen eerst worden alle letters geleerd, vervolgens de lettercombinaties en tenslotte de woordjes. De zuivere klankmethode heeft een meer afwisselend karakter, doordat analyse én synthese worden toegepast. Hierbij wordt uitgegaan van een aantal model-, normaal- of

grondwoorden, die naar hun letters geanalyseerd worden en waaruit vervolgens direct nieuwe woorden worden gevormd (synthese). Op didactisch terrein voltrekken zich – met het doordringen van de klankmethode op de scholen – ook andere veranderingen binnen het leesonderwijs:

- er ontstaat een trapsgewijze opklimming naar moeilijkheidsgraad;
- er worden hulpmiddelen ontwikkeld, zoals het letterrad, de leesmachine, schuiflijsten en niet te vergeten het schoolbord;
- soms gaat men illustraties ter ondersteuning gebruiken, hoewel dit nog uitzondering bleef (meestal vanwege de kostprijs, een enkele keer – zoals bij Anslin – uit principe);
- er vindt een aanzet tot uniformering van de Nederlandse spelling plaats; alle boekjes in en kort na 1805 gedrukt, zijn gecorrigeerd volgens de spelling van 'den Hoogleraar M. Siegenbeek'.

Prinsen geldt vaak als de eerste grote hervormer, die het leesonderwijs volgens de klankmethode geïntroduceerd heeft. Tussen 1817 en 1878 verschijnen twaalf drukken van zijn 'Leerwijze om kinderen te leren lezen'. Schneither en Niewold hebben echter al eerder hun klankmethode ontwikkeld<sup>8</sup>. Een aantal grondwoorden die Prinsen gebruikt, zijn ontleend aan Schneither.

Andere veelgenoemde hervormers uit deze tijd zijn Wester, Anslin en Rijkens. In de gangbare literatuur over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs is hierover uitgebreid informatie te vinden<sup>9</sup>. De leesboekjes van bovengenoemde hervormers hebben veel herdrukken beleefd over een lange periode. Merkwaardig genoeg geldt dit ook voor andere boekjes van inmiddels 'vergeten' auteurs. Zo treffen we bijvoorbeeld een 26e druk van een boekje van Van Bemmelen (1858) aan. Dat Van Bemmelen in zijn eigen tijd wel bekend was, blijkt uit het voorwoord bij de 24e druk (1849). Deze druk heeft een totaal andere inhoud, alleen de titel en de vorm zijn gehandhaafd' . . . omdat ervaring leert, dat men zich hecht aan titels en vormen . . . en in het belang van de uitgever'.

De werkelijke invloed van de hervormers is niet precies vast te stellen. We denken dat deze groep omvangrijker is geweest, dan uit pedagogische handboeken valt af te leiden. Zou hier soms sprake zijn van een citatencircuit?<sup>10</sup> In het eerste kwart van de 19e eeuw zijn in verschil-

lende delen van het land veel leesboekjes op het gebied van aanvankelijk lezen uitgegeven. Ongetwijfeld zullen onder de schrijvers vele, onbekend gebleven, schoolmeesters geweest zijn, die moesten zoeken naar didactische verbeteringen teneinde hun groter wordende klas te leren lezen, alsook extra inkomsten goed konden gebruiken.

### 3.3 *Inhoud van het leesonderwijs*

Opvallend is dat de inhoudelijke kant van het leesonderwijs zelden ter discussie wordt gesteld. Noch in vakliteratuur uit deze periode, noch in pedagogische handboeken uit deze of latere periode. Bij het doorlopen van de jaargangen van het pedagogisch tijdschrift 'Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding . . .' (1801-1874) zijn nagenoeg geen artikelen aangetroffen, die wijzen op enige bezinning rond de inhoudelijke kant van het leesonderwijs<sup>11</sup>. Wel geven verschillende schrijvers van leesboekjes voor het aanvankelijk leren lezen zelf aan, dat het leren lezen gekoppeld moet worden aan zinvolle inhouden. De vier leesboekjes van Wester bevatten woordenrijtjes met daaronder een spreuk of een kort gedicht. Wester motiveert dit als volgt: ' . . . dan gevoelen zij reeds vroeg, dat het leren hun dienstig is, hun leerlust wordt meer aangevuurd en hun genoegen vergroot' (Wester, 1805). Nieuwold vindt het van belang het leesplezier van de kleintjes zoveel mogelijk te stimuleren door ervoor te zorgen dat de inhoud de kinderen aanspreekt en bekend is: 'Men spreke allereerst over den inhoud, en leeren het kind ook alle woorden aan te wijzen met wijsheid . . .' en 'Over alles, wat nog onbekend is aan het kind, spreke, de onderwijzer mondeling' (Nieuwold, 1841, p. 9 en voorwoord).

#### a) *Maatschappelijke en christelijke deugden*

De hoofddoelstelling van het volksonderwijs – opvoeding tot maatschappelijke en christelijke deugden – vindt in de inhouden van de leesboekjes haar beslag in een zedenleer<sup>12</sup>. De leesboekjes bevatten uitsluitend 'nuttige' teksten; er is geen plaats voor bijvoorbeeld sprookjes en fantasieverhaaltjes. In de leeslessen die een streng moralistisch karakter hebben, wordt duidelijk aangegeven hoe een goed lid van de samenleving zich behoort te gedragen en welke sancties op overtredingen staan. In de meestal zeer korte teksten – vaak niet meer dan vijf of zes regels – staat de beschrijving van

een deugd of ondeugd centraal. De personen die in deze teksten voorkomen, dienen als illustratie bij de beschreven deugd of ondeugd. Men tracht de leus 'kennis leidt tot deugd' in de praktijk te brengen door het kind te vertellen welke deugden het zich eigen moet maken en welke ondeugden het moet vermijden. 'Brave Hendrik' was het ideale kind en kent in deze tijd vele varianten. Zo geeft bijvoorbeeld Kuypers de volgende beschrijving van het goede en het stoute kind.

– *Het goede kind* –

'Karel was een braaf kind. Hij was zijne ouders en leermeesters gehoorzaam. Hij ging gaarne naar de school en leerde vlijtig. Hij kwam nooit te laat in de school, was opmerkzaam en stil, wanneer er gebeden of gezongen werd; hield zijne boeken ordelijk en zindelijk, praatte niet met andere kinderen, ging stil en rustig langs de straat en zoo terstond naar huis. Ieder mogt Karel gaarne lijden, en wanneer zij hem naar de school of naar huis zagen gaan, zeiden zij: daar gaat de goede Karel heen! Het is hem naderhand ook altijd wel gegaan; want hij bleef immers braaf en goed'.

– *Het stoute kind* –

'Koenraad was een stoute jongen. Hij was zijne ouders en leermeesters ongehoorzaam. Met geweld moesten zijne ouders hem naar de school wijzen, en hij leerde er ook niets. Dikwijls kwam hij te laat in dezelve. Zijne boeken bemorste en bescheurde hij. Anderen stoorde hij in het leeren. Op straat schreeuwde en twistte hij, en liep gemeenlijk uren rond eer hij te huis kwam; daarom mogt hem ook niemand lijden; en wanneer de menschen hem zagen, zeiden zij: daar is de stoute Koenraad weer. Hij verbeterde zich niet en het is hem ook nimmer wel gegaan. Wie van beiden behaagt u best Lieve Kinderen! Koenraad of Karel?' (Kuyper, 1833, pag. 47).

Voor zover er personen in de teksten worden beschreven, zijn deze afkomstig uit alle rangen en standen; ook worden verschillende beroepen aangetroffen. Het bestaan van rangen en standen wordt gezien als een kenmerk van beschaafde volkeren. Willemsen typeert een beschaafd volk op de volgende wijze: 'Er zijn onder hen verscheidene rangen en standen, namelijk: vorsten, edellieden, burgers en boeren en verscheidene soorten van beroepen of kostwinningen, dewijl eenigen de akkers bebouwen, nog anderen zich met den koophandel en de wetenschappen bezighouden...' (Willemsen, 1837b, pag. 14).

Het kind wordt bijgebracht tevreden te zijn in eigen stand. Het is immers God, die ieder in zijn eigen stand heeft geplaatst. Ontevredenheid is een directe aanklacht tegen Hem. Of

zoals Rijkens beschrijft: '... God geeft aan ieder wat hem dienstig en nuttig is, en Hij onthoudt ieder wat hem schadelijk kan zijn. Die hiermee niet tevreden is, eert den goeden God niet. De onvergenogde is dus ondankbaar jegens God en hierom een slecht christen' (Rijkens, 1835, pag. 85). De wens tot sociale mobiliteit wordt sterk afgekeurd. Dat het een dwaze wens is om rijk te willen worden en in weelde te baden en dat de armen nodig zijn voor de rijken, wordt in het 'Leesboek voor de Jeugd' door middel van een gedichtje duidelijk gemaakt:

'Ware elk op aarde even rijk,  
Dan ging het vast niet goed,  
Men werkt voor elkaer niet meer,  
Zoo als men heden doet.

Elk moest een heer, een' jufvrouw zijn,  
De arbeid op zij;  
Want ieder dacht: zoo 'k werken moet,  
Wat baat dan rijkdom mij?

En wat werd dan 't gevolg hiervan?  
De aard werd niet bebouwd,  
Men stierf van honger en gebrek,  
Bij kisten vol met goud.'  
(1842, pag. 62)

Uit de gemaakte analyse komen tevens als deugden nadrukkelijk naar voren: – gehoorzaamheid, – vlijt, – naastenliefde en barmhartigheid. De belangrijkste deugd is de *gehoorzaamheid*. Een aantal deugden die regelmatig voorkomen hangt nauw samen met het begrip gehoorzaamheid. Dit zijn: tevredenheid, nederigheid, beleefdheid, geduld en zachtmoedigheid. Gehoorzaamheid wordt geleerd door de kinderen te vertellen dat zij gehoorzaamheid aan ouders en schoolmeesters verschuldigd zijn. 'Als ik mij voor kwaad doen wacht': En mijn 'kinderpligt betracht': Mijne lieve Ouders eer': Als ik altijd vlijtig leer': Zoo dat ik mijn lessen ken': Meester ook gehoorzaam ben': Dan geniet ik in mijn jeugd': Waar geluk en reine vreugd.' (Wester, 1828, besluitversje).

Beloningen voor gehoorzaam gedrag liggen veelal op affectief gebied, zoals aardig gevonden, bemind of geprezen worden. Opvallend is dat gehoorzaamheid meestal niet verbonden wordt aan een vorm van belonen. Gevallen van ongehoorzaamheid worden bijna altijd bestraft. Meestal houdt dit in dat het kwaad zichzelf straft, bijvoorbeeld in de vorm van ongelukken als verbrandingen en het breken van ledematen.

Als tweede belangrijke deugd komt de *vlijt*

*tigheid* naar voren. Andere deugden die hieronder geschaard kunnen worden zijn ordelijkheid, spaarzaamheid, zuinigheid, zindelijkheid en het vroeg opstaan om de tijd nuttig te besteden. Voor de leerlingen die net leren lezen, wordt ijver met de leersituatie verbonden: vlijtig leren. In vervolgbroekjes wordt al snel gewezen op de verantwoordelijkheid in het latere leven en werk: 'Als ik eenige jaren ouder ben, en grooter word, behoort ik tot de volwassen menschen. Dan ben ik grooter dan nu, en zal ik ook verstandiger zijn, zoo ik thans niet lui ben en ledig loop, in plaats van te leren en te arbeiden. De ledigganger leert niets en niemand bemint hem'. (Willemsen, 1837, pag. 9).

Op het niet naleven van deze deugd staan strenge sancties, zoals het vervallen tot bittere armoede, gehaat worden, veracht worden en het anderen tot last komen (armlastig). Als er beloningen op vlijtig gedrag beschreven worden, liggen deze in de sfeer van bemind worden, geëerd worden, in den hemel komen en in een enkel geval rijk worden.

Overige deugden die regelmatig kunnen worden aangetroffen in de leesboekjes uit deze periode zijn de *naastenliefde* en *barmhartigheid*. Deze worden vaak vertaald in hulpvaardigheid en het geven van materiële hulp aan armen. Het nalaten hiervan wordt sterk afgekeurd en bestempeld als gierigheid. '... het varken vertoont veel gelijkenis met eenen vrek: ofschoon verzadigd, keert het gedurig naar den trog terug en zoo doet ook de gierigaard (NB de geldkist) ... bovenal hebben echter beiden dit gemeen, dat zij eerst nuttig zijn na hunnen dood' (Leesboek voor de Jeugd in voorbeelden ter opwekking van deugd en goede zeden, z.j., pag. 8). In de meeste gevallen staan er strenge straffen op het nalaten van deze deugden, zoals bijvoorbeeld het verlies van alle aardse bezittingen.

#### b) *Ondeugden en leefregels*

In de leesboekjes wordt herhaaldelijk gewaarschuwd tegen een aantal specifieke ondeugden, die zeer ernstige gevolgen kunnen hebben. We noemen achtereenvolgens:

- de begeerte tot en het toegeven aan verleidingen als kaartspelen, drinken en vloeken. Dit gedrag kan leiden tot diefstal, gevangenisstraf en de dood;
- het plagen van dieren, met als gevolg het zwaar verwond worden door het betreffende dier;

- snoepen, onmatigheid en vraatzucht. Deze ondeugden worden verbonden met verval in diefstal en doodgaan aan giftige zaken. Het spreekwoord 'die verboden dingen doet, grijpt naar honing en vindt roet' wordt in dit verband nogal eens aangehaald;
- praatzucht en de neiging tot roddelen;
- vreesachtigheid.

Naast deugden en ondeugden wordt een aantal *leefregels* aangetroffen, die nageleefd moeten worden uit hygiënische of gezondheidsoverwegingen ofwel wijzen deze op directe gevaren voor de kinderen. Hieronder vallen waarschuwingen om voorzichtig te zijn tijdens het spel (klim niet in bomen, wees voorzichtig met messen, scharen en schietgerei etc.). In bijna elk boekje treffen we een verhaaltje aan over hoe het iemand verging die koud vocht had gedronken, terwijl hij/zij warm en bezweet was. Men werd op zijn minst ernstig ziek. Ook wordt herhaaldelijk gewaarschuwd tegen kwakzalverij.

Een van de weinigen die in deze tijd ongezouten kritiek heeft op de inhouden van de leesboekjes is de schoolopziener H. J. Nassau. Hij vindt de inhouden niet in overeenstemming met de werkelijkheid. In 1843 schrijft hij hierover: 'Om hun deugd gaat het, in die boekjes, den brave kinderen uitstekend wel, de ondeugende worden er ongelukkig. Geen deugd, zoo ook klein, of ze geeft in tijdelijke welvaart, hare goede procenten. Waartoe deze misleiding? Immers: het is NIET waar: niet doorgaande voert deugd aardschen voorspoed in haar gevolg, veel minder doet ze dit ALTIJD. Wel berekende ondeugd geeft, niet zelden, grovere winsten van uiterlijk genot en welvaart. Kort en afdoende is 't woord: God wil het, daarom is 't onze pligt.' (geciteerd in Brugmans, 1961, pag. 30).

#### 4 *Het leesonderwijs in de tweede helft van de 19e eeuw*

In een rapport van de Engelse regering uit 1868 worden Nederlandse arbeiders als volgt getypeerd: '... groote jeneverdrinkers, zwak van gestel, totaal onkundig en verwonderlijk onhandig in het behandelen van alle gereedschap, waarmee zij van de jeugd af aan niet gewend waren ... ongeveer de slechtst onderwezen en opgeleiden van westelijk Europa, traag en loom als de waters door de polders.'



(geciteerd in: Offermans e.a., 1975, p. 164).

Maar ook voor de onderwijzers stond het er in deze periode weinig rooskleurig voor. Het onderwijs wordt gegeven door slecht of nauwelijks opgeleide onderwijzers. Hun slechte economische positie dwingt hen ertoe nevenbetrekkingen aan te nemen. Görlitz pleit in zijn 'Geschiedkundig Overzicht van het lager onderwijs in Nederland' voor een vast inkomen van de onderwijzer, waardoor hij geen bijverdiensten hoeft te zoeken en zichzelf verder kan bekwamen (Görlitz, 1849, p. 239-240). Dat van staatswege hieraan werkelijk belang wordt gehecht, komt tot uitdrukking in de onderwijswet van 1857, waarin een wettelijk minimum voor de onderwijzerssalariissen wordt vastgesteld en nevenbetrekkingen worden verboden.

#### 4.1. Ontwikkeling binnen aanvankelijk leesonderwijs

Vanaf de 60er jaren doen zich binnen het leesonderwijs tekenen voor van een geleidelijk veranderingsproces, dat betrekking heeft op zowel de *vormgeving* als op *didactiek en inhoud* van de leesboekjes. In toenemende mate wordt het zedekundig lees- en leerboek vervangen door belletristische leesboekjes: men gaat de nadruk leggen op het schone in plaats van op het moralistische. Het formaat van de boekjes wordt groter (ruim een half A4) en steeds vaker zijn ze geïllustreerd. We zien dit aan de herdrukken, waarvan zowel de vorm als de inhoud veranderingen ondergaat. In de 2e helft van de 19e eeuw wordt de spelmethode definitief door de klankmethode verdrongen, alhoewel het moeilijk is exact vast te stellen wanneer dit voltrokken is. Op grond van de leesboekjes en de herdrukken vermoeden wij dat pas rond 1875 de klankmethode op *alle* scholen is doorgedrongen<sup>13</sup>. Dan ontstaat ook de 'zuivere' klankmethode, waaronder verstaan wordt een leesmethode die:

- uitgaat van een analytisch-synthetische aanpak
- met een aantal grondwoorden als uitgangspunt
- met grondwoorden die zuivere klanken bevatten en betekenisvol zijn
- met didactische principes zoals trapsgewijze opbouw naar moeilijkheidsgraad en de aanwezigheid van aanschouwingsmateriaal en andere hulpmiddelen.

Bovengenoemde kenmerken zijn bijvoorbeeld allemaal aanwezig in de methode, die Bouman

hanteert vanaf de 9e herziene druk van zijn leesboekjes. Bouman kan als de grondlegger van het tegenwoordig leesonderwijs beschouwd worden. Hij heeft voortdurend gezocht naar verbeteringen van zijn methode. In een (hoogstwaarschijnlijk) persoonlijk exemplaar van hem – een 5e druk – treffen we in de kantlijn diverse opmerkingen aan. Pas de 9e druk is met het oog op deze opmerkingen herzien. De herzieningen betreffen onder meer andere grondwoorden en modernisering van de illustraties. Zo wordt bijvoorbeeld ook de ganzeveer vervangen door de kroontjespen. Hoewel door vele anderen methoden ontwikkeld zijn analoog aan Bouman, is van wezenlijke veranderingen op het gebied van de lesideactiek in de 19e eeuw nauwelijks sprake meer. Opvallend is dat er bij alle didactische verbeteringen nauwelijks aandacht lijkt te bestaan voor betekenisvolle leesinhouden.

In de tweede helft van de 19e eeuw wordt het *aanvankelijk leren lezen* steeds meer verspreid over verschillende leesboekjes. Werd het kind vroeger geacht te kunnen lezen na het doorwerken van één klein boekje; nu heeft het de beschikking over meerdere deeltjes. Bouman schreef vijf deeltjes om kinderen leesvaardig te maken, Noyons zes deeltjes, Colenbrander acht en Veenendaal maar liefst negen deeltjes. Hiervoor zijn allerlei verklaringsgronden denkbaar:

- er komt meer aandacht voor de grootte van de te nemen stappen;
- meer kinderen gaan langer en regelmatig naar school, zodat de leerstof minder in een spoedcursus hoeft te worden bijgebracht;
- er komt meer ruimte binnen het leesonderwijs, omdat een aantal leerinhouden overgeheveld worden naar andere vakken.

De wet van 1857 heeft immers een uitbreiding van het vakkenpakket tot gevolg. Zo konden leerinhouden die oorspronkelijk binnen het leesonderwijs vielen, worden verplaatst naar afzonderlijke vakken. Deze verdeling over verschillende vakken heeft de samenhangen tussen leerinhouden doen vervagen. Het *lêren lezen* is niet langer het hoofddoel van de volksschool, maar wordt in toenemende mate een technische voorwaarde om andere leerinhouden te kunnen overbrengen. Eind 19e eeuw is deze ontwikkeling zover voortgeschreden, dat er een scheiding ontstaat tussen technisch lezen en begrijpend lezen. De pedagogische discussies in deze periode zijn met name

gericht op verdere differentiatie van de onderscheiden vakken en niet op de relatie tussen de vakken.

Bij ons onderzoek naar de inhouden van leesboekjes zijn de boekjes voor aanvankelijk lezen, verschenen aan het eind van de 19e eeuw, niet meer op inhouden bestudeerd. De inhouden zijn betekenisloos geworden. Zo werd bijvoorbeeld een lesje aangetroffen met de titel 'worst', waarin niet over worst gesproken werd, noch was er enig verband tussen de zinnen. Uiteindelijk bleek dat de titel geen betrekking had op de inhoud, maar op de woorduitgang -rst; een duidelijk voorbeeld hoe didactiek en inhoud steeds meer los van elkaar zijn komen te staan.

#### 4.2 *Ontwikkelingen binnen het voortgezet leesonderwijs*

De inhouden van de vervolgbboekjes voor de enigszins gevorderde lezer vertonen interessante verschillen met die uit de eerste helft van de eeuw. Uiteraard heeft deze ontwikkeling zich geleidelijk voltrokken. De overgangsfase ligt ongeveer tussen 1850 en 1880. In deze periode wordt nog een aantal herdrukken gemaakt van zedekundige boekjes. Tot ± 1880 worden aparte leesboekjes voor de werkende stand en voor de beschaafde stand aangetroffen. Ook bestaan er al boekjes, die niet speciaal voor een bepaalde stand bedoeld zijn. Na 1880 verdwijnen de nadrukkelijke verwijzingen naar het bestaan van verschillende standen. In de leesboekjes voor de werkende stand worden gedragsvoorschriften aangetroffen voor het latere leven, zoals bijvoorbeeld aanwijzingen voor dienstmeisjes, werklieden, huisvrouwen, maar ook waarschuwingen tegen drankmisbruik. 'Een vriend der armen', zoals Buren-Schele zich noemt, schrijft in zijn leesboekjes de armen nog vele ondeugden toe; ondeugden die voor de samenleving nadelig en voor het individu schadelijk zijn. Armoede is bij hem eigen schuld en het gevolg van luiheid, een slechte echtgenote of de drank (Buren Schele, 1859, 1863). Het is voor een vrouw nog erger naar de fles te grijpen dan voor een man. Ze mag niet de hele dag met haar buurvrouwen koffie 'leuten', ze moet zuinig zijn, niet lui en slordig, en zich overeenkomstig haar stand kleden: 'Een meisje, dat deugdzaam is en prijs stelt op haren goeden naam, moet zich zelfs voor de schijn der ondeugd hoeden. En dit kan zij doen door zich zedig en overeenkomstig

haren stand te kleeden.' (Buren Schele, 1859, 69).

In de boekjes worden steeds meer verhaaltjes aangetroffen, waarin niet langer de deugd of ondeugd op zich een hoofdrol vervullen, maar de hoofdpersonen aan wie bepaalde deugden of ondeugden worden toegeschreven. De zeer directe verwijzingen naar christelijke en maatschappelijke deugden en ondeugden verdwijnen geleidelijk. Nastrevenswaardig gedrag wordt op een andere wijze beschreven. Werd het wenselijke gedrag eerst in de vorm van strikte voorschriften beschreven, geleidelijk aan wordt het in de vorm van voorbeelden beschreven. Ook doen zich wijzigingen voor in wat als wenselijk gedrag wordt beschreven. Zo is bijvoorbeeld de deugd 'braaf zijn' niet langer meer het ideaal. Brave Hendrik wordt van modelkind tot saaie Piet. Snoepen is niet langer meer een ondeugd, maar ondeugend, wat bij volwassenen vaak een heimelijke lacht opwekt. Ook wordt spelen niet langer als ledigheid gezien, maar krijgt een positieve waardering met name waar het hele kleine kinderen betreft.

Een aantal deugden, die ook in de eerste helft van de eeuw als nastrevenswaardig werden genoemd, komen nog steeds naar voren, zoals bijvoorbeeld het vlijtig leren. Nu mag het echter afgewisseld worden met spelen. Ook het liefhebben van de ouders wordt sterk benadrukt, hoewel dit niet langer als identiek aan gehoorzaamheid wordt gesteld. Daarnaast worden netheid en zindelijkheid genoemd. Dit zijn niet langer abstracte deugden, ze worden direct gekoppeld aan de eigen situatie, zoals netjes zijn op je kleren en boeken.

Ondeugden gekoppeld aan afschrikwekkende gevolgen, verdwijnen grotendeels. Steeds vaker kunnen we constateren, dat de hoofdpersonen uit één milieu lijken te komen, namelijk de goeude burgerij. Verwijzingen naar verschillende rangen en standen met verschillende sociaal-economische omstandigheden worden beduidend minder. Het goeude burgermansgezin wordt het standaardmodel. Dit is onder meer af te leiden uit:

- de illustraties, die vaak interieuren vertonen met boekenkasten, planten, tafel- en vloerkleden, schilderijen en goedgeklede en -geschoeide personen;
- de beschikbaarheid over voldoende speelgoed voor de kinderen;
- de aanwezigheid van huishoudelijk personeel in het gezin;

- de grote woningen, zeker voor die tijd, waarin het gezin woont.

In de verhaaltjes komen de belevenissen van de kinderen meer centraal te staan. Deze kinderen leven in een gezin, waarvan de vader wat op de achtergrond blijft en de moeder met behulp van de dienstmeid het huishouden doet. Ze hebben één broertje of zusje en soms is er ook een baby. Huiselijkheid en knusheid komen steeds sterker naar voren. De omslag naar een nieuw model gezinstype valt op te maken uit wijzigingen in herdrukken. Zo treffen we bij Bouman een verhaaltje aan, waarin wordt beschreven waaraan een kind denkt als het 's morgens vroeg in bed ligt en weet dat moederlief de melk en boterham heeft klaargezet. De slotregel van dit verhaaltje luidt: 'En moeder gaat al vroeg naar 't werk en neemt haar boterham ook mee.' (Bouman, 1873, p. 33). Twee jaar later werkt moeder blijkbaar niet meer. In een herdruk vinden we letterlijk hetzelfde verhaaltje met een gewijzigde slotregel: '... En dikwijls slaap ik nog gerust, Als moederlief mij wakker kust.' (Bouman, 1875, p. 40). Of moeder werkt niet meer, of het wordt niet langer meer vermeld, omdat moeders niet langer buitenshuis horen te werken. De ontwikkeling naar een nieuw gezinstype dat als standaardmodel en als ideaal wordt beschreven in de leesboekjes, vinden we treffend verwoord bij Honigh e.a.

'Als de lamp brandt. Des winters wordt de lamp al vroeg aangestoken. Waarom? Wel, omdat het vroeg donker is. Als de lamp brandt, is het heel gezellig in de kamer. Vader leest de krant, Moeder heeft naaiwerk, Zus Marie schenkt thee. Broer Jacob leert zijne lessen. Zusje Koos leest of doet eenig handwerk. Kleine Jan speelt met zijne soldaatjes. Ik bekijk mijne prentenboekjes. De kachel snort, en poes zit achter de kachel te spinnen. Dan zal het wel heel stil zijn in de kamer. Ja, maar lang niet altijd. Soms tijds vertellen wij elkaar wat, of wij zingen samen. Dikwijls maken wij grapjes. Dan lachen wij, dan schateren wij.' (Honigh e.a., 1889, pag. 17).

Dit soort huiselijkheid is echter voor veel arbeidersgezinnen in die tijd weinig reëel. Een ander beeld over de dagelijkse werkelijkheid van deze mensen treffen we bij Giele aan:

'... In het midden der kamer was een fornuis, hetwelk zomer en winter werd gebruikt voor verwarming en het koken van water alsmede het middageten. . . . Vier kinderen sliepen in de bedstede, twee op de grond op stroomatrasen en de jongste bij vader en moeder. . . De woning: (6 x 4 m N.B.) was gelegen op een binnenplaats, en was het benedenge-deelte van het pand waarin totaal 8 gezinnen woon-

den. . . Ook kwamen er door vervuiling wandluizen voor. . . Voor moeder bestonden er geen werktijden. Ze was van half zes 's morgens tot 's avonds tien uur in de weer, want ze deed ook nog verstelwerk voor de burens.' (Ambachtsman, geb. 1892, Rotterdam, in: Giele, 1979, pag. 69 e.v.).

## 5 Slotbeschouwing

In de eerste helft van de 19e eeuw was een belangrijk onderwijsdoel 'bestrijding van het pauperisme' en het rustig en tevreden houden van het gewone volk in de 'door God gewilde standenmaatschappij'. Men dacht dit te bereiken door het zedelijk peil van het volk te verhogen. Door volksonderwijs te gaan organiseren kon het gewone volk de juiste morele en maatschappelijke principes worden ingeprent. In Nederland is dit grootscheepse onderwijs-experiment, dat de organisatie van het volksonderwijs toch eigenlijk is, aan het begin van de 19e eeuw van start gegaan. Voor de omliggende landen was dit destijds zelfs een uniek experiment te noemen.

Het leesonderwijs maakte het hoofdbestanddeel uit van het volksonderwijs aan het begin van de 19e eeuw. Hierin zijn dan ook belangrijke ontwikkelingstendenties terug te vinden voortkomend uit en samenhangend met bovengenoemde bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Het massaler bezoeken van de school, met andere woorden de komst van het volksonderwijs heeft tot zeer belangrijke didactische veranderingen aanleiding gegeven. In zekere zin werd een veranderde didactische aanpak hierdoor noodzakelijk. Binnen het leesonderwijs wordt de spelmethode geleidelijk aan vervangen door de klankmethode en wordt in de methode voor aanvankelijk leesonderwijs steeds meer aandacht besteed aan een trapsgewijze opbouw naar moeilijkheidsgraad. In feite is deze verandering pas in de loop van de tweede helft van de 19e eeuw volledig voltrokken. In de eerste helft van de 19e eeuw wordt de inhoud hoofdzakelijk vanuit zedelijk opvoedkundig perspectief bepaald. Later krijgen de inhouden steeds meer aandacht vanuit didactisch perspectief. Met name de inhouden van de boekjes voor aanvankelijk leesonderwijs blijken er minder toe te doen. Aandacht voor bepaalde didactische principes - noodzakelijk om steeds grotere groepen leerlingen snel en efficiënt te leren lezen - staat

primair en de nieuwe leesinhouden worden daarop afgestemd. Was het eerst uitsluitend belangrijk *wat* de kinderen lezen, later in de 19e eeuw gaat het er om *dat* ze daadwerkelijk leren lezen. Het aanvankelijk leesonderwijs krijgt hiermee een andere functie: Het wordt steeds meer een voorwaarde om in een later stadium andere leerinhouden over te brengen in plaats van doel op zich. Leren lezen is geen eindprodukt meer maar een startbekwaamheid. Ook in de vakliteratuur uit deze periode hebben we geen bijdragen aangetroffen, waarin aandacht besteed wordt aan de leesinhouden of aan de relatie didactiek-inhoud.

Op het terrein van de inhouden voor de enigszins gevorderde lezertjes doet zich in de loop van het 19e eeuwse leesonderwijs toch een aantal ingrijpende wijzigingen voor. De samenleving wordt steeds minder heterogeen beschreven, als bestaande uit verschillende rangen en standen die allen noodzakelijk zijn voor de instandhouding van de samenleving en waarbij ongelijkheid gelegitimeerd wordt door een beroep te doen op de wil van God.

Aan de kinderen wordt het knusse burgermansgezin als voorbeeld en ideaal aangeboden. Een gezinstype dat in die dagen zeker niet overeenkomt met de werkelijke leefomstandigheden van de meeste mensen. Zagen we in de eerste helft van de 19e eeuw dat men leden van de samenleving tot deugdzame burgers trachtte te beschaven door het zeer expliciet voorschrijven van gedragsregels die standgebonden waren, zo lijkt het zich in de loop van de eeuw te wijzigen in het impliciet aangegeven van hoe de kleinste maar meest essentiële cellen van de huidige samenleving dienen te functioneren. Het klein-burgerlijk gezin wordt steeds nadrukkelijker als ideaal gepresenteerd. Het lijkt erop dat de opgelegde moraal die voorheen voor een hele rang of beroepsgroep gold, vervangen wordt door een verborgen moraal, die naar voren komt in termen van privé-sfeer.

Het lijkt erop dat een opgelegde tevredenheid in eigen stand, is verworden tot verinnerlijkte tevredenheid in gezinsverband. Een interessante vraag – die we hier nog onbeantwoord moeten laten – is welk ander beeld de ontwikkeling van het leesonderwijs in de 20e eeuw te zien geeft.

## Noten

1. Frankrijker, H. de, *Leren lezen in de 19e eeuw: van spel- naar klankmethode* (interne publikatie vakgroep onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden). Leiden, december 1980.
- Abelman, K. & W. Verhey, *Van Kinderpligt naar Kinderland, school-leesboekjes in de 19e eeuw* (scriptie historische pedagogiek Universiteit van Amsterdam). Amsterdam, juni 1979.
2. We laten hier het onderscheid tussen openbaar en bijzonder (volks)onderwijs verder buiten beschouwing, alhoewel hiervan al enigszins sprake was.
3. Zie bijvoorbeeld: Douma, H., *Geschiedenis van het Lager Onderwijs en de schoolopvoeding in Nederland*. Purmerend, 1900.  
Lem, M. H., *Het aanvankelijk leesonderwijs van de spelmethode tot op deze tijd – een boek voor studerende onderwijzers*. Leiden, 1895.  
Scheepstra, H. & W. Walstra, *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*. Groningen, 1911.
4. Een volledig overzicht van de bestudeerde leesboekjes is op verzoek bij de auteurs verkrijgbaar.
5. Zie voor een kort en goed leesbaar overzicht van de activiteiten van deze maatschappij: Velde, I. v.d., *De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het volksonderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 1959, 36, 481-497.
6. We hebben de indruk dat het aantal inzendingen op de uitgeschreven prijsvragen niet al te hoog moet worden ingeschat. (Dit zou nader onderzocht kunnen worden). Zo vinden we bijvoorbeeld in het 'Voorberigt' van het 'Geschiedkundig Overzicht van het Lager Onderwijs in Nederland' (uitgegeven door 't Nut in 1849 te Leiden) de vermelding dat dit werk – geschreven door P. K. Görnitz – het enige, maar wel met 'den dubbel gouden Eerpenning' bekroonde antwoord is op de reeds 8 jaar eerder uitgeschreven prijsvraag.
7. Essentieel verschil tussen de spelmethode en klankmethode is dat bij de spelmethode elke afzonderlijke letter gespeld wordt om er vervolgens het woord van te vormen; bij de klankmethode wordt uitgegaan van de klank van het uitgesproken woord. Vanuit deze woordklank worden de afzonderlijke letters gespeld. Ter illustratie: Het woordje 'bak' wordt volgens de spelmethode gespeld als: Bé-Aa-Ká; volgens de klankmethode als: b'-à-k' (stomme (mede)klankers).
8. Zie: Janssen, D., Schneiter en zijn betekenis voor het aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1969, 46, 148-160.
9. Zie noot 3.
10. De kans op een systematische fout is hier niet uitgesloten. Geschiedschrijvers van het onderwijs maken meestal gebruik van dezelfde stant-



- daardwerken dan wel van elkaars werk zonder dat oorspronkelijke bronnen worden gecontroleerd en geïnterpreteerd.
11. Vermeldenswaard is de poging tot een inhoudsanalyse van gebruikte leerboeken op scholen in de gemeente Zutphen door mr. L. Ed. Lenting. Hij bekijkt de leer- en leesboeken met name op het (on)juist taalgebruik en de (on)juiste informatie, waarbij hij het ook aandurft de vraag te stellen of een en ander wel interessant genoeg beschreven staat voor de kinderen. Dit levert fel tegenwoordig op van onderwijzers. Het is één van de weinige keren dat een directe polemiek wordt gevoerd over het leesonderwijs in de 'Nieuwe Bijdragen' (Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding voornamelijk met betrekking tot de Lagere Scholen in het Koninkrijk der Nederlanden voor den jare 1863, pag. 25-78, 366-369 en 1030-1052).
  12. In de onderwijswet van 1857 wordt de formulering van dit doel omgekeerd. Men spreekt dan over het opvoeden tot christelijke en maatschappelijke deugden.
  13. De Bree (zie: Brugmans, 1961), Koops (1919), De Wolff en De Jong (1978) lijken dit eerder rond 1830 te plaatsen, terwijl o.a. Wilkeshuis (1966), Janssen (1969), Nieuwenhuis (zie: Brugmans, 1961) dit later dateren, in de jaren '60 bij het verschijnen van de methode Bouman.

### Literatuur

- Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Leiden: 1798.
- Bree, L. de, *Het platteland leert lezen en schrijven.* Amsterdam: 1947.
- Brugmans, I. J., *Honderd vijftig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961.* Onder redactie van I. J. Brugmans. Groningen: 1961.
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel.* Meppel: 1975.
- Dittes-Wendel, *Methodiek voor de Volksschool.* Sneek: 1876.
- Freeman, A., 224 leesboekjes kritisch bekeken. *Bibliotheek en Samenleving*, februari, 1979.
- Giele, J., *Arbeidersleven in Nederland 1850-1914* Nijmegen: 1979.
- Görlitz, P., *Geschiedkundig Overzicht van het Lager Onderwijs in Nederland, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Leiden: 1849.
- Hoorn, J. van, *De Nederlandsche Schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs 1796-1907 - Wetten, Instructies, Koninklijke Besluiten enz.* Groningen: 1907.
- Janssen, D., Schneither en zijn betekenis voor het aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1969, 46, 148-160.
- Koops Azn, W., *Uit de geschiedenis van opvoeding en*

- onderwijs.* Arnhem: 1919.
- Nassau, H. J., *Geschriften* 2e deel. Groningen: 1877.
- Offermans, P. & B. Feis, *Geschiedenis van het gewone volk van Nederland.* Nijmegen: 1975.
- Wilkeshuis, C., *Daantje zou naar school toe gaan.* Utrecht: 1966.
- Wolf, H. de, F de Jong, *Pedagogische Tijdschriften in Noord-Nederland 1795-1830.* Amsterdam: 1978.

### School-leesboekjes

- Bemmelen, J. van, *Het nieuw gemakelijk nederduitsch spel- en leesboek*, 24e geheel omgewerkte druk. Amsterdam: 1849.
- Bemmelen, J. van, *Het nieuw gemakelijk nederduitsch spel- en leesboek*, 26e druk. Amsterdam: 1858.
- Bouman, H., *Eerste leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 9e herziene druk. Groningen: 1875.
- Bouman, H., *Derde leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 4e druk. Groningen: 1873.
- Bouman, H., *Derde leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 9e herziene druk. Groningen: 1875.
- Buren-Schele, *Lessen en verhalen uit den tegenwoordigen tijd.* Een leesboek voor de volksscholen door een vriend der armen, eerste stukje, 3e verbeterde druk. Utrecht: 1859.
- Honigh, C. & G. J. Vos Az., *Van eigen bodem. Uit velerlei pen.* Leesboek voor de lagere school, eerste deeltje. Groningen: 1889.
- Kuypers Hz., J., *Ferdinand, of de broeder van Willem,* een leesboek voor kinderen, 4e druk. Groningen: 1833.
- Leesboek voor de Jeugd*, voornamelijk geschikt tot gebruik der scholen, 23e verbeterde druk. Leyden: 1842.
- Leesboek voor de Jeugd in voorbeelden ter opwekking van deugd en goede zeden.* Amsterdam: z.j.
- Nieuwold, J. H., *Spelend Onderwijs*, no. III, 10e en verbeterde druk. Zutphen: 1841.
- Rijkens, R.G., *Eerste leesboek voor meerbejaarden, die nog niet lezen kunnen, ten dienste van zondags- en liefdescholen.* Groningen: 1835.
- Spel- en Leesboekje voor Eerst beginnenden, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*, 3e druk. Leyden/Delft: 1789.
- Wester, H., *Tweede spelboekje, voor weinig gevorderde leerlingen*, 2e druk. Groningen: 1805.
- Wester, H., *Derde spelboekje voor verder gevorderde leerlingen*, 20e druk. Groningen: 1828.
- Willemsen, P. F., *De duitsche kindervriend van P. F. Willemsen, in eenen hollandschen veranderd, tot een leesboek in de scholen*, eerste stukje, nieuwe druk, naar de 6e verbeterde uitgave. Arnhem: 1837a.
- Willemsen, P. F., *De duitsche kindervriend van P. F. Willemsen, in eenen hollandschen veranderd, tot een leesboek in de scholen*, tweede stukje, nieuwe

druk, naar de 6e verbeterde uitgave. Arnhem: 1837b.

### *Curricula vitae*

*K. I. C. Abelman* (1949) studeerde pedagogie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij was tot voor kort verbonden aan een onderzoeksproject bij de Stichting Interuniversitair Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (SISWO) te Amsterdam.

*Adres:* Vincent van Goghstraat 12',  
1072 KN Amsterdam

*J. de Frankrijker* (1950) doorliep de kweekschoolopleiding en was korte tijd werkzaam als onderwijzer. Hij studeerde pedagogie aan de Universiteit van

Amsterdam en onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden; sinds 1979 werkzaam bij de intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde te Leiden.

*Adres:* Stationsplein 10-12, 2312 AK Leiden

*W. Verhey* (1953) studeerde pedagogie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij was tot voor kort werkzaam bij het Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch (LICOR).

*Adres:* Van Beuningestraat 85'', 1051 XK Amsterdam

*Manuscript aanvaard 28-10-'83*