

# OVER DE VOORGESCHIEDENIS VAN HET LITERATUURONDERWIJS BIJ DE MODERNE VREEMDE TALEN

Het jaar 1863 is een mijlpaal in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis. In dat jaar werd het middelbaar onderwijs ingevoerd. De Franse, Duitse en Engelse taal en hun letterkunde werden verplichte vakken aan de hogere burgerschool. Het onderwijs in de letterkunde kwam echter niet uit de lucht vallen, het had al een geschiedenis.

FRANS WILHELM

Toen de wet op het middelbaar onderwijs in 1863 eindelijk vorm kreeg en het onderwijs in de moderne vreemde talen verplicht werd ingevoerd, moest ook literatuuronderwijs in deze talen worden gegeven. De leerlingen van de hogere burgerschool (met vijfjarige cursus) zouden examen in dit vakonderdeel moeten afleggen. De vraag is wat de reden was waarom de letterkunde werd ingevoerd, terwijl er voor die tijd formeel geen literatuuronderwijs op de scholen had bestaan. Er moet iets van een traditie zijn geweest waarbij de wetgever kon aansluiten, of een maatschappelijke context die zijn handelen verklaart.

## De letterkunde aan de Latijnse scholen

Het literatuuronderwijs is al eeuwen oud. De Latijnse scholen, die dateerden uit de middeleeuwen en tot in de negentiende eeuw bestaan hebben, hadden een lange traditie van onderricht in de klassieke letterkunde. Er werd een breed scala aan Griekse en Romeinse auteurs

gelezen. Het was de Latijnse scholen niet op de eerste plaats om de literaire kunst zelf te doen. Er werd geen literatuuronderwijs gegeven in de moderne zin: geen literaire tekstanalyse en geen literaire geschiedenis. Het doel van het lezen van de oude schrijvers was primair het verwerven van taalvaardigheid. Met behulp van de oude voorbeelden leerden de leerlingen de grammatica en leerden ze Latijn spreken en schrijven. Het humanistisch ideaal, dat ten grondslag lag aan het onderwijs in de Latijnse scholen, hield in dat men de klassieke auteurs zo veel mogelijk moest zien na te volgen in woord en geschrift.

Tegelijk namen de leerlingen natuurlijk kennis van de normen en waarden die in deze literatuur werden belichaamd. Het ging hierbij vooral om kwaliteiten als eer, moed, vaderlandsliefde en dergelijke. De klassieke vorming van de Latijnse school moest leiden tot persoonlijke geleerdheid en was tevens de toegangspoort tot academische scholing aan de universiteit. Pas in de loop van de achttiende eeuw kreeg de lectuur wat meer nadruk en werden er meer schrijvers gelezen.



De avondschool, 1835, George Gillis Haanen. Collectie Rijksmuseum Amsterdam, bruikleen van de gemeente Amsterdam (legaat A. van der Hoop)

## Ook al was in de eerste helft van de negentiende eeuw de letterkunde van de moderne talen geen officieel onderdeel op school, we weten dat dit literatuuronderwijs wel degelijk bestond

### Het literatuuronderwijs aan de Franse scholen

In tegenstelling tot de Latijnse scholen is er over de Franse scholen weinig bekend. Ook over het leesonderwijs of literatuuronderwijs aan deze particuliere scholen weten we weinig. Het beste wat we kunnen doen, is afgaan op het leer materiaal voor deze scholen en de jeugdlectuur die in die tijd werden uitgegeven. Sommige categorieën springen daarbij in het oog. Dat zijn op de eerste plaats religieuze lectuur, zoals Bijbelverhalen en christelijke leerstukken, maar ook fabels, toneelstukken, geschiedenissen, avonturenverhalen en reisbeschrijvingen. Al vanaf het eind van de zestiende eeuw werd dit soort lectuur voor de jeugd in de Republiek uitgegeven. De meeste boeken verschenen in het Frans, sommige uitgaven waren in het Engels en tegen het eind van de achttiende eeuw kwamen er ook enkele uit in het Duits. Daarnaast verschenen er zeer veel Nederlandse vertalingen van deze vreemd talige lectuur. Hoeveel vreemd talige lectuur de leerlingen lazen en hoeveel lectuur in de moedertaal weten we niet, maar het ligt voor de hand dat Engelsprekende en Franssprekende leraren – en die laatste waren er veel in de zeventiende en achttiende eeuw – een uitgave in hun eigen taal gebruikten. Aanvankelijk werd vooral religieuze en moralistische lectuur uitgegeven; later verschenen er meer wereldlijke verhalen.

Alles overziend is het duidelijk dat we in deze periode nog niet echt van literatuuronderwijs kunnen spreken. De lectuur stond in dienst van het leesonderwijs en in het algemeen van taalvaardigheid. De parallel met het onderwijs in de oude talen aan de Latijnse school dringt zich op. Deze situatie begon echter te veranderen aan het eind van de achttiende eeuw. Er verschenen toen meer leeuuitgaven speciaal samengesteld voor de jeugd, geheel in overeenstemming met de pedagogische opvattingen van de late achttiende eeuw.

### Het literaire klimaat rond 1800

Onder invloed van de verlichting veranderde in de tweede helft van de achttiende eeuw het culturele en literaire klimaat. Er vormden zich een groot aantal geleerde en

culturele genootschappen. Bekende voorbeelden zijn de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde (1766) en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (1784). Daarnaast ontstond een nieuw literair klimaat vanwege de opkomst van talloze dichtgenootschappen en leesgezelschappen. Deze achtergrond heeft ongetwijfeld invloed uitgeoefend op het literatuuronderwijs in de scholen. De letterkunde ging steeds meer deel uitmaken van de culturele bagage van de ontwikkelde burger. De beoefening ervan in de literaire genootschappen weerspiegelde de burgeridealen van kennis, nut en beschaving die in deze periode hoog in het vaandel stonden.

We weten van het bestaan van leesclubs voor de vreemde talen, zoals een Frans leesgezelschap in Zeeland rond 1750 en een Engelse leesclub in Groningen in de jaren 1790. Ook in het begin van de negentiende eeuw waren er van dit soort gezelschappen, bijvoorbeeld de English Literary Society, opgericht door de Engelsman Nayler in 1823. Er werden voordrachten en lezingen over de Engelse letteren gehouden, die voor een breed publiek toegankelijk waren.

Om een dwarsverband te noemen tussen literair klimaat en onderwijs: in 1832 was een van de sprekers daar N.G. van Kampen, hoogleraar aan het Atheneum in Amsterdam. Voor die tijd was Van Kampen leraar aan het deftige instituut Noorthey bij Leiden, waar hij les gaf in Duitse literatuur. Andere voorbeelden van literaire gezelschappen uit die tijd zijn het Leidse Miscens Utile Dulci uit de jaren 1830, waar vooral Frans en Duits werd gelezen, en een 'Romantische club' van Leidse studenten uit dezelfde tijd. Interessant in dit verband is ook het feit dat de Leidse kostschoolhouder Nieuwveen zowel lid was van Miscens Utile Dulci als leraar aan het Gymnasium in Leiden, waar hij Franse en Duitse literatuur doceerde.

Het groeiend belang dat werd gehecht aan de taal- en letterkunde kan, behalve aan het bestaan van de vele dichtgenootschappen en leesclubs, worden geïllustreerd aan de hand van de opkomst van het vak Nederlands als wetenschappelijk studievak. Het had sinds 1797 zelfs een eigen hoogleraar in Leiden. Zo ver waren de moderne vreemde talen echter nog lang niet. Dat het

literatuuronderwijs in de moderne vreemde talen echter tot op zekere hoogte een realiteit was, bewijst een uitspraak van deze eerste hoogleraar, Matthijs Siegenbeek, in 1806. Hij klaagde over het feit dat de opgroeiende jeugd geen weet had van de Nederlandse letterkunde, maar wel kennis bezat van de buitenlandse literatuur en dat de oorzaak hiervan moest worden gezocht in het onderwijs.

### Het literatuuronderwijs in de scholen tussen circa 1800 en 1860

Ook al was in de eerste helft van de negentiende eeuw de letterkunde van de moderne talen geen officieel onderdeel op school, we weten dat dit literatuuronderwijs wel degelijk bestond, zij het aan de betere Franse scholen. Zo hebben we het voorbeeld van het genoemde instituut Noorthey in Voorschoten en het Paedagogium in Leiden, waar de moderne vreemde talen en hun letterkunde werden onderwezen. Maar ook aan diverse andere Franse en ook Latijnse scholen in het land gebeurde dit.

Deze situatie werd min of meer officieel aan het eind van de jaren dertig, toen het sommige Latijnse scholen werd toegestaan een zogenaamde Tweede Afdeling op te richten. Deze afdeling verzorgde onderwijs in de moderne vakken, inclusief de letterkunde van de moderne talen, waaraan in de praktijk grote behoefte bestond maar die aan de Latijnse scholen volgens de wet niet gegeven mochten worden. Veel Latijnse scholen transformeerden zichzelf op deze wijze in 'gymnasiën', ook al omdat ze anders een stille dood zouden sterven. Zo las de latere hoogleraar W.G. Brill als docent in de 'nieuwe talen' eind jaren dertig auteurs als Goethe en Corneille met zijn leerlingen van het Stedelijk Gymnasium in Leiden.

Waren er tot dan toe voor de moderne vreemde talen voornamelijk tekstverzamelingen verschenen, het letterkundeonderwijs kwam pas echt vanaf de jaren twintig op gang met de uitgave van literaire bloemlezingen, levensbeschrijvingen van auteurs en literatuurgeschiedenissen – in deze volgorde. Een populaire bloemlezing was bijvoorbeeld Lehmanns *Handbuch der deutschen Sprache*:

*enthaltend Auszüge aus den besten klassischen Schriftstellern und Dichtern der Deutschen* (eerste druk 1814, vijfde druk 1832). Een voorbeeld van een bloemlezing met levensbeschrijvingen is *Bloemlezing uit de Franse letterkunde, in uittreksels uit de beste Fransche prozaschrijvers (...) met levensberigten der schrijvers (...)* door N.G. van Kampen (1831–1836). En een voorbeeld van een vroege literatuurgeschiedenis is *Specimens of the English classics with an introductory essay on English literature* door P.J. Veth (1842). De overgang van lees- naar literatuuronderwijs was zodoende een geleidelijk proces. In de inhoud van het literatuuronderwijs kon men nu ook een omslag waarnemen. Onder invloed van de romantiek betekende literatuur lezen nu meer het invoelen en dus delen van individuele ervaringen in plaats van kennismaken van hoge idealen.

Uit de talrijke publicaties uit de eerste decennia van de negentiende eeuw blijkt duidelijk dat er behoefte bestond aan handleidingen voor literatuur en literatuuronderwijs. De auteurs waren veelal praktiserende leraren. In die zin was het onderwijs de wetgever al een stap vooruit, want de wetgeving die deze ontwikkeling zou bekrachtigen moest nog komen.

### De moderne vreemde talen en de wet

Vanaf omstreeks 1800 was er al gediscussieerd over een reorganisatie van het onderwijs. Zo werd in 1807 voorgesteld lectoren aan te stellen voor de moderne talen en een hoogleraar voor de moderne Europese literatuur. Het betreffende rapport verdween evenzo vrolijk weer in de la. Het lager onderwijs was geregeld bij de wet van 1806 en het hoger onderwijs was gereorganiseerd in 1815. Middelbaar onderwijs bevond zich ertussenin, maar waar lag de grens en op grond waarvan? De Latijnse scholen werden tot het hoger onderwijs gerekend op grond van een ander vormingsideaal dan het middelbaar onderwijs. Ze moesten opleiden tot geleerdheid volgens het oude, humanistische ideaal. De oude talen speelden hierbij een cruciale rol voor zover zij toegang boden tot het denken van de klassieke wereld.

In het middelbaar onderwijs, dat onder meer ge-

ven werd aan Franse scholen, was sprake van een ander soort opleiding. Hier ging het om een combinatie van algemene en nuttige vorming waarbij de oude talen niet nodig waren. De voorbereiding op de praktijk stond er voorop. De discussie over wat onder middelbaar onderwijs moest worden verstaan, bleef echter steeds terugkeren.

Zo vooruitstrevend als Thorbecke was in staatkundig opzicht in 1848, zo behoudend was hij in zijn zienswijze op de rol van het onderwijs in de maatschappij in 1863. Er stond hem een driedeling van het onderwijs voor ogen die aansloot bij een standenverdeling in drie maatschappelijke lagen. Deze driedeling bestond uit lager onderwijs voor iedereen, middelbaar onderwijs voor de middengroepen en hoger onderwijs voor de geleerde stand. Het middelbaar onderwijs moest zowel voorbereiden op maatschappelijke beroepen als algemeen vormend zijn. In dit opzicht paste de studie van de 'nieuwere talen en letterkunde' uitstekend in het voorgestelde leerprogramma. In de praktijk was de hogere burgerschool (hbs) daarmee de opvolger van de Franse scholen en de Tweede Afdelingen van de Latijnse scholen.

Het is niet makkelijk een expliciete verklaring te vinden waarom het Frans, Duits en Engels en hun letterkunde bij de middelbaaronderwijswet van 1863 werden ingevoerd. Op het eerste gezicht lijkt dat merkwaardig. Er wordt alleen bij de bespreking van het ontwerp van wet vastgesteld dat de 'nieuwere talen en letterkunde' zijn ingeburgerd in de Tweede Afdelingen (*Bijlagen Handelingen Tweede Kamer 1862–1863*, p. 502). En dat was al veel langer het geval in de Franse scholen. In de praktijk bestond er dus al een vorm van middelbaar onderwijs. Men moest alleen nog die praktijk in een wettelijk kader zien te gieten. Achteraf gezien is het dus begrijpelijk dat wat in feite al als middelbaar onderwijs werd beschouwd, nu ook in de wet werd opgenomen. Het artikel van het wetsontwerp waarin de taalvakken worden opgesomd, werd zonder discussie of hoofdelijke stemming aangenomen.

### De positie van het literatuuronderwijs in perspectief

Het onderwijs in Frans, Duits en Engels werd verplicht gesteld aan de hogere burgerschool en deze talen en hun

letterkunde moesten ook worden getoetst door middel van een schriftelijk en mondeling examen. Dat gold niet voor deze vakken aan het gymnasium, dat in 1876 grondig werd gereorganiseerd. Daar bestonden wel schriftelijke examens waarbij teksten uit de vreemde taal in het Nederlands moesten worden vertaald, maar er was geen mondeling examen voor de letterkunde, aangezien men van mening was dat de leerlingen via hun milieu er toch wel mee in aanraking zouden komen. Misschien was hier ook gewoon sprake van een bezuiniging of wellicht werd al te veel toetsing beneden de waardigheid geacht van dit preacademische schooltype.

In de daaropvolgende decennia veranderde er weinig. In de jaren 1930 werd de hbs gesplitst in een wiskundig-natuurwetenschappelijke en een economisch-linguïstische afdeling. De letterkunde werd toen overgebracht naar deze laatste richting. Tot 1968 bleef de positie van het literatuuronderwijs ongewijzigd. In dat jaar bracht de invoering van de Mammoetwet, die het gehele voortgezet onderwijs regelde, daar verandering in. Volgens de examenprogramma's voor de nieuwe schooltypen vwo en havo moesten nu 'inzicht in en kennis van de literatuur' worden onderzocht. Het literatuuronderwijs leek daardoor vast verankerd binnen het onderricht in de moderne vreemde talen. Dit is echter wellicht een te optimistische veronderstelling geweest, aangezien sindsdien volgens velen een aantal wijzigingen het letterkundeonderwijs hebben uitgehold. Maar dat is een heel ander verhaal. ■

Frans Wilhelm was docent Engels en lerarenopleider aan de Hogeschool Arnhem-Nijmegen en de Radboud Universiteit. Hij publiceert over de geschiedenis van het talenonderwijs.

#### LITERATUUR

- Bijlagen van het Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 1862–1863*.  
Kampen, N.G. van. (1831–1836). *Bloemlezing uit de Fransche letterkunde, in uittreksels uit de beste Fransche prozaschrijvers, van de oudste tijden af: tot bevordering van kennis, smaak en zedelijkheid, met levensberigten der schrijvers en ophelderende aantekeningen* (2 dln.). Zutphen: W.C. Wansleven.
- Lehman, G.W. (1814). *Handbuch der deutschen Sprache: enthaltend Auszüge aus den besten klassischen Schriftstellern und Dichtern der Deutschen*. Zutphen: H.C.A. Thieme.
- Veth, P.J. (1842). *Specimens of the English classics with an introductory essay on English literature*. Dordrecht: Houtrijve & Bredius.

## nieuws

### Leespotentieel vmbo'ers

Het sombere beeld dat leerlingen in het vmbo slecht leren lezen en schrijven verdient bijstelling. Vooral vorderingen van meertalige leerlingen zijn beter dan gedacht. Mogelijk wordt de realisatie van hun potentieel wel belemmerd door hun beperkte woordenschat. Dit blijkt uit NRO-onderzoek uitgevoerd aan de Universiteit van Amsterdam door Roel van Steensel.

Het lees- en schrijfgedrag van leerlingen in het vmbo is een bron van zorg. Van Steensel onderzocht hoe de lees- en schrijfvaardigheden van een zorgvuldig samengestelde steekproef van leerlingen in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo zich in de loop van de tijd ontwikkelde. Ook keek hij welke variabelen vaardigheidsverschillen tussen leerlingen kunnen verklaren. Hij volgde daartoe veertig leerlingen van klas 1 tot en met 3.

In tegenstelling tot het algemene 'bezorgde' beeld bleek dat deze leerlingen substantieel vooruitgingen in hun lees- en schrijfvaardigheid. Vooral meertalige leerlingen lieten een opmerkelijke groei zien. De verschillen tussen hen en hun eentalige leeftijdsgenoten waren aan het einde van het derde jaar verdwenen.

Wat de variabelen betreft die verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen kunnen verklaren, stelde Van Steensel vast dat woordenschat en metacognitieve kennis (kennis over teksten en over hoe je je lees- en schrijfproces kunt aansturen) belangrijke componenten zijn. Technisch lezen is in het begin van de vmbo-schoolloopbaan een belangrijke factor, maar later niet meer. NRO

### Hoe leerkrachten hun leerlingen kunnen motiveren

Recente berichten in de media wezen weer op het gebrek aan motivatie bij Nederlandse leerlingen. Hierin worden de leerkrachten vaak aangewezen als degenen die de leerlingen moeten motiveren of gemotiveerd moeten houden. Veel docenten worstelen met de vraag wat ze hieraan kunnen doen. Arnout Prince promoveerde onlangs op dit onderwerp aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Prince concludeert dat het langdurige positieve effecten op de motivatie van leerlingen heeft als leerkrachten samenwerken om een zo goed mogelijke pedagogische interactie met leerlingen te bewerkstelligen en als die leerkrachten daarin gesteund worden door onder meer de schooldirectie.

Prince testte twee interventiemethoden onder vmbo-leerkrachten. Een combinatie van het aanleren van leerstrategieën met het optimaliseren van de pedagogische relatie tussen de leerkracht en de leerling bleek een positief effect te hebben op de motivatie van de leerlingen. Wanneer leerkrachten leerlingen leren plannen en evalueren, maar ook met collega's overleggen over hoe ze hun lesgeven kunnen instellen op individuele behoeftes van leerlingen, heeft dit, zelfs op lange termijn, een positief effect op de motivatie van de leerlingen. NRO

### Luisteraar voorspelt wat er volgt op een 'uh'

Spontane spraak bevat allerlei soorten haperingen, zoals stille pauzes, correcties, herhalingen en gevulde pauzes (uh's en uhm's). Ondanks dat deze haperingen zelf niets toevoegen aan de inhoud van een zin, worden ze wel degelijk gebruikt door luisteraars. Zij voorspellen met deze uh's onmiddellijk welk woord gaat komen, ontdekte taalwetenschapper Hans Rutger Bosker van de Universiteit Utrecht.

Onderzoekers schatten dat elke honderd woorden ongeveer zes haperingen bevatten. Je zou misschien denken dat al die haperingen in spraak de zin maar 'ophouden' en de luisteraar in de weg zitten. Maar het promotieonderzoek van Bosker laat zien dat dit niet het hele verhaal is.

Voor zijn onderzoek liet Bosker plaatjes zien aan proefpersonen terwijl hun oogbewegingen werden gemeten met *eye-tracking*. Er waren plaatjes van bekende (bijvoorbeeld een hand) en minder bekende (bijvoorbeeld een naaimachine) objecten. Proefpersonen kregen tegelijkertijd gesproken instructies te horen om op een van de twee objecten te klikken. Als luisteraars een hapering hoorden in de spraak (bijvoorbeeld 'Klik op uh...'), bleek dat zij meteen richting het minder bekende object keken – zelfs nog voordat het object zelf werd uitgesproken. 'Blijkbaar vonden zij het waarschijnlijker dat de spreker uhm-t voor een minder bekend object, zoals naaimachine, dan voor hand. Zo blijkt dat luisteraars uh's gebruiken om onmiddellijk te voorspellen welk woord er gaat komen', aldus Bosker.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn onder andere relevant voor het afnemen van taaltoetsen. 'Om iemands vloeiendheid in een tweede taal te bepalen, meet men onder andere het aantal haperingen in de spraak. Uit mijn onderzoek blijkt dat niet alle haperingen slecht zijn voor communicatie: soms zijn ze "bruikbaar" voor de luisteraar om te voorspellen wat komen gaat. Daarom ben ik van mening dat taaltoetsen niet het aantal haperingen zouden moeten meten, maar idealiter onderscheid zouden moeten maken tussen "bruikbare" en "niet-bruikbare" haperingen', aldus de Utrechtse taalwetenschapper. UU

