

Literatuuronderwijs als bijvangst?

Wat we kunnen leren van hoe achttiende-eeuwse leerboeken literaire vaardigheden trainen

In het huidige middelbareschoolcurriculum is literatuur een afgebakend onderdeel van het vak Nederlands. Leerlingen lezen een voorafbepaald aantal romans die als literair worden beschouwd en moeten daar op het einde van hun schoolcarrière op kunnen reflecteren. Neerlandicus Feike Dietz laat zien dat deze leeslijst een relatief recent fenomeen is. In de achttiende eeuw was de scheiding tussen leren en lezen veel vager. Onder invloed van de Verlichting werd een nieuw soort schoolboek ontwikkeld, waarin bijvoorbeeld aardrijkskundige of historische kennis op een fictionele manier werd gepresenteerd. Zo ving de scholier enerzijds inhoudelijke kennis op, en schaafde hij tegelijkertijd zijn literaire competenties bij. Aan de hand van enkele casussen laat Dietz zien hoe deze integratie van feit en fictie werkte, en hoe het moderne literatuuronderwijs iets kan leren van de achttiende eeuw.

Inleiding

Adriaan Loosjes' *Levensschetsen van Nederlandsche mannen en vrouwen* (1791) bevat een lesje literatuurgeschiedenis avant la lettre. In dit schoolboek, uitgegeven voor de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen die zich destijds inzette voor de verbetering van het onderwijs, converseert Willem met zijn vader over het leven van Jacob Cats. Van deze zeventiende-eeuwse schrijver had Willem onlangs een boek in handen gekregen, en nu leert hij dat Cats 'nog veel meer boeken gemaakt' heeft. (Loosjes 1791: 27) Vader vertelt Willem over Cats' jeugd, zijn vroege neiging tot dichten (die vader bij Willem nog niet heeft kunnen bespeuren), zijn opleiding in de rechtsgeleerdheid, en de publieke en bestuurlijke ambten die hij bekleedde. (Loosjes 1791: 26-34) Over de inhoud of vorm van zijn literaire werk praten zij niet, maar vader geeft zijn zoon wel belangrijke inzichten mee over de interpretatie van Cats' literatuur. Als Willem vertelt dat hij onlangs een man heeft horen spreken over het werk van Cats als 'prullewerk', en aan zijn vader vraagt of 'het waar was, hetgeen die Heer gezegd hadt', legt vader uit:

Hoor, WILLEM! ik kan u nog niet bewijzen, dat die Heer ongelijk had: maar laat het u genoeg weezen van mij te leeren, dat gij nooit een boek verachten moet, om dat een ander het verächt, en dat was bij ongeluk het geval van dien Heer. Die had zich zo wat laten voorklappen, en klapte dat eenvoudig na. WILLEM! leer vooral, zoveel gij kunt, uit eigene oogen zien. En ik vertrouw, dat gij, tot jaaren van meerdere kennis gekomen zijnde, zo gij u niet door praatjes van onverstandige en

bevooroordeelde mensen laat omzetten en meeslepen, ontdekken zult, dat CATS, zijne eeuw in aanmerking genomen, een zeer voortreffelijk Dichter mag genoemd worden, en dat er een overvloed van geest en vernuft en vooral goede leerling in bijkans alle zijne werken te vinden is. (Loosjes 1791: 34)

Wat vader zijn zoon hier feitelijk leert, is dat kennis over literatuur niet te verkrijgen is door het napraten van anderen die de ‘waarheid’ menen te verkondigen, maar enkel door zelf op een open en onbevooroordeelde wijze op onderzoek uit te gaan. Ook geeft hij Willem mee dat literatuur in zijn context geïnterpreteerd moet worden: enkel wie Cats leest binnen ‘zijne eeuw’, kan zijn werk en de didactische functie daarvan op waarde schatten.

Over dit type literatuuronderwijs avant la lettre gaat mijn artikel. Formeel bestond er in de tweede helft van de achttiende eeuw, waar ik me hier specifiek op richt, nog geen literatuuronderwijs. Destijds was literatuuronderwijs geen onderdeel van het schoolcurriculum, en bestonden er geen lesmethoden literatuur, geen leerdoelen en eindtermen, geen leeslijsten of schoolexamens.¹ Op het eerste oog staat het literatuuronderwijs er vandaag de dag oneindig veel beter en professioneler voor dan toen. Maar toen ik de afgelopen jaren de wereld van achttiende-eeuwse school- en jeugdboeken indook, ontdekte ik dat er toch sporen te vinden zijn van wat we vanuit een hedendaags perspectief onder de noemer van ‘literatuuronderwijs’ kunnen scharen.² Die vroege sporen kunnen ons helpen om het huidige (literatuur)onderwijs kritisch tegen het licht te houden, en op bepaalde punten zelfs beter te maken.

Laat duidelijk zijn: ik opteer hier zeker niet voor een terugkeer naar de achttiende-eeuwse situatie, en ik wil ook helemaal niet beweren dat we de leeslijsten of schoolexamens literatuurgeschiedenis net zo goed kunnen afschaffen, zoals in publieke media soms wordt betoogd. (vgl. Weijts 2016) Wat ik wél denk, is dat de ontwikkeling naar een zelfstandig literatuuronderwijs zijn keerzijde heeft. Zoals historisch letterkundige Hubert Slings (2001) al twintig jaar geleden liet zien, heeft het literatuuronderwijs zich in de periode van de Mammoetwet (1968) tot de Tweede Fase (1998) geleidelijk ontwikkeld tot een afgebakend onderdeel van het schoolvak Nederlands, of soms een zelfstandig schoolvak ‘Literatuur’, waarvoor steeds minder uren beschikbaar kwamen. Zoals Theo Witte, Erwin Mantingh en Marjolein van Herten, vakdidactici uit het Meesterschapsteam Nederlands, in 2017 ook betoogden: het is inmiddels losgezongen van de rest van het schoolvak. Deze afbakening van het literatuuronderwijs heeft ervoor gezorgd dat leerlingen een bepaald soort ‘literaire’ boeken zijn

- 1 Zie over de ontwikkeling van het onderwijs in (specifiek middeleeuwse) literatuur vanaf de negentiende eeuw: Slings 2001.
- 2 In de loop van 2021 verschijnt bij Palgrave mijn Engelstalige monografie over de verbeelding en training van geletterdheid in achttiende-eeuwse jeugdboeken: *Lettering Young Readers in the Dutch Enlightenment. Literacy, Agency and Progress in Eighteenth-Century Children's Books*. De casussen die ik in dit artikel aanhaal, worden in het boek verder uitgediept.

gaan afscheiden van andere type boeken. Zij leren in hun literatuurmethodes over de literaire kenmerken en stijlfiguren die horen bij dat specifieke soort boeken, en lezen enkel gedichten en romans om hun theoretische kennis toe te passen. Op deze manier wordt het literaire lezen een onderscheidend soort lezen: eerder een excentrieke vrijetijdsbesteding dan een vitale vorm van geletterdheid. Zo raken ‘fictionele’ teksten afgescheiden van ‘feitelijke’ teksten zoals leerlingen die bij andere (vaak hoger geëvalueerde) schoolvakken voorgeschoteld krijgen.

Hoe anders was de situatie in de achttiende eeuw. Er werd toen een nieuw soort kinder- en schoolboeken ontwikkeld volgens Verlichte didactische principes van onderzoekend leren en kritisch denken. (Buijnsters 1989; Leemans & Johannes 2013: 501-518) Echte ‘literatuurlessen’ had men op de Duitse school niet, maar er leefde wel het idee dat de jeugd een zekere mate van literaire competentie bijgebracht moest worden, zoals ook Loosjes’ vader-zoon-gesprek over Jacob Cats laat zien. Dit soort literaire vaardigheden werden niet geleerd aan kinderen via aparte boeken of lessen over literatuur(geschiedenis), maar over het algemeen geïntegreerd in leerboeken over andere onderwerpen, zoals aardrijkskunde, morele opvoeding, of – zoals in Loosjes’ geval – de vaderlandse geschiedenis. Je zou kunnen zeggen dat in achttiende-eeuwse jeugd- en leerboeken het literatuuronderwijs ‘bijvangst’ is: ze hebben het leren over literatuur nooit als primair doel, maar geven lezers tussen de regels door literaire kennis mee, en nodigen ze uit om al lezend hun literaire vaardigheden te trainen.

In dit artikel bespreek ik de meest alomtegenwoordige manieren waarop achttiende-eeuwse leerboeken dit geïntegreerde literatuuronderwijs aanbieden: zij verpakken kennis in fictionele, literaire vormen en integreren literaire fragmenten in leerboeken. Door de verregaande feit-fictie-vermengingen moeten kinderen en jongeren voortdurend hun literaire competenties aanspreken om inhoudelijke kennis te vergaren. Zo wordt het literaire lezen geen exotisch eilandje waar een leerling af en toe even langs scheert, maar een cruciale competentie die de onderzoekende jeugd nodig heeft om de wereld binnen en buiten teksten te begrijpen en te bevragen.

Fictionele leerboeken: onderwijs in de belevingswereld van het kind

Aardrykskunde voor kinderen (1779) is een voorbeeld van een groot boek dat een beroep doet op de fictionele en literaire vaardigheden van jonge lezers. Het boek is oorspronkelijk in het Duits geschreven door Christian Georg Raff onder de titel *Geographie für Kinder* (1778), maar werd al snel na verschijning vertaald naar het Nederlands door Betje Wolff. Die moet hier een kans tot vernieuwing van het aardrijkskundeonderwijs in hebben gezien: de aardrijkskundeboeken die op dat moment op de Nederlandse markt beschikbaar waren, bestonden vooral uit typografische namen en droge feiten over geografische eigenschappen van bepaalde gebieden. Raff had het aardrijkskundeonderwijs dichter naar de belevingswereld van kinderen weten te halen door een fictionele setting te introduceren: een leermeester treedt aan de hand van een wereldkaart in gesprek met leerlingen, die met hem meedenken en vragen stellen over de omstandigheden in verschillende landen. Het was in die tijd heel gangbaar om boeken



voor jonge lezers in gespreksvorm te gieten – en dan niet in de wat stijve vraagantwoord-structuur die uit de catechismustraditie bekend was, maar in de vorm van een didactische conversatie waarin kinderen volgens de Verlichte idealen werden voorgesteld als gesprekspartners die mede aan de hand van hun eigen zintuiglijke waarnemingen al redenerend tot kennis konden komen. (Cohen 2015; Dietz 2016) *Aardrykskunde voor kinderen* was in dat opzicht niet uitzonderlijk, maar wel innovatief op de Nederlandse kinderboekenmarkt, waar die conversatiestijl op dat moment nog nauwelijks was doorgedrongen.

Wolff deed meer dan enkel vertalen: zij zette het origineel van Raff ook naar haar eigen hand. In haar bewerking lopen feit en fictie nog sterker door elkaar dan in Raffs versie. De converserende kinderen worden nu namelijk kinderen die in hun verbeelding zelf op reis gaan: ‘Komt voort Kleinen! Nu gaat het over berg en dal: want Spanjen is een zeer bergagtig Land’. (Wolff 1779: 30) Hun verbeelding is levensecht: zij wandelen door de bergen en varen over zee, zij ervaren de hitte en uitputting die de tochten van het ene naar het andere land met zich meebrengen, en proeven plaatselijke lekkernijen. Af en toe lassen zij een rustmoment in zodat hun leermeester binnen de verbeelde verhaalwereld wat extra informatie kan geven over de plek waar ze zijn beland: ‘Wil ik U, onderwyl, de overige Landen der Engelsche Kroon opnoemen?’ (Wolff 1779: 89) De kinderen weten wel dat zij niet echt aan het reizen zijn, maar eigenlijk vanuit huis met hun meester de wereldkaart aan het bekijken zijn: ‘wy reizen, weet gy wel, in onze Verbeelding.’ (Wolff 1779: 114) Maar de ervaringen die zij zich inbeelden zijn zo sterk dat het hun voorkomt alsof ze zelf reizen. De lezers worden uitgenodigd hetzelfde

te doen: het doel is dat zij via het lezen zozeer opgaan in de verhaalwerkelijkheid, dat het lijkt alsof zij zelf reizen, voelen en proeven.

Hoe zult gy wel verbysterd staan.
Als gy, al leezend, al de Ryken
Die ons bekent zyn, door zult gaan!
(Wolff 1779: fol. 8v)

Wolff vraagt dus een zekere mate van literaire competentie van haar jonge lezers: die moeten niet alleen fictionele gesprekssituaties kunnen fileren, maar ook sterk verbeeldend en zintuiglijk kunnen lezen, om helemaal op te kunnen gaan in de voorgestelde geografische werkelijkheid – een verschijnsel dat literatuurwetenschappers tegenwoordig ‘absorption’ noemen. (vgl. Hakemulder & Kuijpers 2017)

Een ander voorbeeld van een boek dat (weer andere) literaire competenties vraagt van achttiende-eeuwse jonge lezers is Pieter Beets’ *Korte verhalen voor kinderen van zes tot tien jaaren* (1789). De verhalen in dit boek dienen vooral om morele lessen over te dragen, maar kennis uit andere domeinen wordt in de verhalen geïntegreerd, en literaire kennis is nodig om tot een diepgaandere duiding te komen.

Een van de verhalen gaat over de jonge Filip, die weigert op te letten als ouders of meesters hem iets willen leren, maar slechts het snelle genot najaagt. Zo wil hij op een zeker moment graag een wandelstokje hebben, ‘zoo als men ze tegenwoordig draagt’. (Beets 1789: 40) Zo’n wandelstok – destijds een modeobject en statussymbool – zou op de kermis te koop zijn. Vader waarschuwt Filip nog: de betreffende kraam zou er ’s avonds pas staan. Maar Filip weigert te luisteren, gaat veel te vroeg naar de kermis, en jaagt al zijn geld er al doorheen voordat hij tot de koop van het begeerde wandelstokje kon overgaan. Korte tijd later let Filip wederom niet op als de schoolmeester uitlegt wie Johan van Oldenbarneveld precies was en hoe ongelukkig hij aan zijn einde kwam. Vader besluit zijn zoon ‘op de proef te stellen’: ‘Hij nam een prent, waarin *Oldenbarneveld* verbeeld wordt, terwijl die eerwaardige Grijsaard, leunende op zijn stokjen, met waggelende schreden op het schavot treedt.’ (Beets 1789: 43) Anders dan zijn zusje kan Filip niets van de geschiedenis navertellen. Zo eindigt Filip als een ‘geheel onnut meubel’: een voorwerp waar je niets aan hebt. (Beets 1789: 44)

De morele les van dit verhaal ligt er duimendik bovenop, maar alleen de literair vaardige lezer kan de interpretatie van het verhaal verdiepen, door het *Leitmotiv* van de ‘wandelstok’ nader te fileren. Van Oldenbarneveld en Filip staan hier tegenover elkaar als aan de ene kant de deugdzame man die steun haalt uit zijn wandelstok (de wandelstok als metafoor voor steun en stevigheid) en aan de andere kant de ondeugdzaam jongen voor wie een wandelstok slechts een decadent pronkstuk is, terwijl hij eigenlijk niets heeft om mee te pronken (de wandelstok als metafoor voor het onterecht najagen van status). Het eerste type wandelstok wordt in het verhaal boven het tweede type geplaatst, wat ook al blijkt uit het feit dat Filip *geen* modieus wandelstokje verwerft. De stevigheid en doelgerichtheid waar de (goede) wandelstok voor staat, bezit Filip bij

uitstek niet: in plaats van een functionele wandelstok is hij een nutteloos meubel. Het beeldspel in Beets' verhaal nodigt dus uit tot metaforisch lezen – overigens méér dat het Duitse voorbeeld waarop Beets zich baseerde, want dat bevat in plaats van Van Oldenbarnevelds geschiedenis een episode uit de Duitse geschiedenis zonder wandelstok. (vgl. Anoniem 1793)

In dit type boeken, waarvan *Aardrykskunde voor kinderen* en *Korte verhalen voor kinderen* slechts voorbeelden zijn, wordt de grens tussen zakelijk en literair lezen radicaal opgeheven. Kenmerkend daarbij is dat de literaire technieken niet zozeer geïntegreerd worden om de verhaalwerkelijkheid nadrukkelijk fictieel neer te zetten, maar juist om haar 'levensecht' aan de lezers op te dringen. De huiselijke conversatie, die we zien bij Wolff en vele jeugdboekenschrijvers uit die tijd, is een duidelijk voorbeeld van een fictionele techniek die werd ingezet om bij lezers de indruk te wekken dat zij een inkijkje kunnen nemen in de alledaagse werkelijkheid van gewone kinderen. Door de herkenbaarheid en alledaagsheid van de leersituatie, zo was het idee, kan het kind zich gemakkelijker identificeren met de personages en daardoor ook de overgedragen kennis beter verwerken. Dit was wat Jessica L. Straley bedoelde toen zij signaleerde dat achttiende-eeuwse jeugdboeken 'raw sensation' probeerden na te bootsen, en zo jonge lezers uitnodigden de fictieve wereld als werkelijkheid aan te nemen: 'the goal of the text, it seems, was to dissolve the boundary between fiction and life.' (Straley 2016: 19) Dat werkte twee kanten op, zo signaleerde Straley: als het boek ging samenvallen met het echte leven, werd dat echte leven op zijn beurt een verzameling verhalen en constructies. Een mooi voorbeeld is Wolffs aanmoediging om in je verbeelding te gaan reizen door de wereld, of Beets' uitnodiging om alledaagse objecten als wandelstokken metaforisch te lezen. Zo wordt niet alleen het leerboek maar ook de hele wereld voorgesteld als plek die vraagt om literair vaardige mensen, die zich situaties kunnen inbeelden en verschijnselen metaforisch kunnen duiden.

Literatuur in leerboeken: verhalen, gedichten en andere mosterdzaadjes

Behalve dat leerboeken zelf veelal verhalend en fictieel van opzet zijn, worden ook vaak verhalen, gedichten of toneelstukken in de narratieven van deze boeken ingebed: denk aan raamvertellingen waarin de kinderen samen een verhaal lezen en bediscussiëren, of huiselijke gesprekken waarin vaders of moeders af en toe een gedicht citeren. De literaire fragmenten hebben doorgaans als functie om universele morele lessen over te dragen. Lezers binnen en buiten de tekst staan voor de taak om die algemene les toe te passen op het eigen leven, of, andersom, om eigen concrete waarnemingen en ervaringen te vertalen naar universele waarheden met behulp van de literaire fragmenten. Literaire vaardigheden zijn dus nauw verknoopt met de vaardigheid om kennis te transponeren naar verschillende niveaus: van het specifieke naar het algemene niveau en weer terug.

Een van de vroegste voorbeelden waarin het vertellen en duiden van verhalen een centrale plaats inneemt, is Sarah Fieldings *The Governess, or The Little Female Academy* (1749), in het Nederlands vertaald door Pieter Adriaen Verwer als *De Verstandige*

Engelsche Leermeestres; of Kweekschool van jonge jufferen (1750). In dit boek wordt een groep meisjes van tussen de tien en veertien jaar opgeleid in de school van juffrouw Leerwel (Mrs Teachum in de Engelse versie). In de inleiding wordt een goede manier van lezen, gericht op morele groei, afgezet tegen een vorm van snel- en veellezen waarbij een verwerking van de inhoud achterwege blijft. Die overconsumptie zou leiden tot overvolle hersenen, die hier metaforisch worden vergeleken met de uitpuilende en ongeorganiseerde kledingkasten van jonge meisjes: als zij niets er meer in kunnen terugvinden, hebben hun bezittingen ook geen nut. Via dit gegenderde beeld – op zichzelf al voer voor de literair vaardige lezer – betoogt de inleiding dat een goed leesproces wortelt in de systematische verwerking van teksten door zowel de hersenen als het hart. (Verwer 1750: *5v-7v)

In de roman oefenen de schoolmeisjes zich in deze vorm van begrijpend en reflexief lezen. De oudste leerling, Juffer Joanna, vertelt verhalen aan haar klasgenoten, en helpt hen vervolgens bij de duiding ervan. Ze neemt er geen genoegen mee als de meisjes na afloop van haar verhaal over reuzen enkel aangeven dat ze het ‘leuk’ vonden:

Zoo ras Juffer Joanna hare Kameradjes 's Morgens na 't uitgaen van 't School ontmoette, vroeg zy, hoe haer de Historie van de Reuzen gesmaekt had. Zy verklaerden allen dat ze dachten dat het een zeer aerdige en vermakelyke Historie was. Juffer Joanna hernam hier op: 'dat, schoon ze wel in haer schik was, dat ze altemael genoeg in de Historie vonden, zy echter wenschte dat ze verder mogten zien, dan op 't Vermaak, 't geen ze 'er nu in geschept hadden: Want vervolgte ze, myn Mama leerde my altyt, dat ik moest leeren begrypen wat ik las, anders, zei ze, kan het lezen van zoo vele Boeken nergens toe dienen, wanneer ze slechts myn Harssenen vervullen, zonder dat ze myn Hart verbeteren'. (Verwer 1750: 76)

Haar advies leidt er in eerste instantie toe dat de meisjes gaan uitleggen wat zij nu zo leuk vinden aan het verhaal, totdat Joanna hen vraagt om het niveau van de persoonlijke meningen te overstijgen en juist te reflecteren op ‘de Zedelessen, die in deze Historie lagen opgesloten, en wat Gebruik ze hier van konden maken’. (Verwer 1750: 78) Nuttig wordt het lezen pas als je de algemene lering op jezelf weet toe te passen, zo legt ze haar klasgenoten uit: ‘Om u zelve dan het gene gy leest ten nutte te maken, moet gy niet slechts in 't algemeen overdenken; maer de Zaken op u zelve toepassen’. (Verwer 1750: 79-80) Zij helpt de meisjes om het verhaal van de reuzen te lezen als een verhaal over grote mensen (want ‘door een Reus moet men niet anders verstaen dan een Man van Groot Vermogen’) die laten zien dat oprechtheid boven wraakzucht en wreedheid gaat. (Verwer 1750: 79) Nu zijn de meisjes in staat te reflecteren op hun eigen leven: twee van hen vertellen over hun leugenachtige en wrede gedrag in het verleden. (Verwer 1750: 79-92)

Zoals de meisjes in *De Verstandige Engelsche Leermeestres* gaandeweg leren om algemene en abstracte lessen uit literatuur te vertalen naar de eigen leefwereld, leren

personages in jeugdboeken ook regelmatig hoe zij, precies omgekeerd, hun persoonlijke ervaringen en observaties kunnen veralgemeniseren aan de hand van literatuur. Dat zien we bijvoorbeeld in Johannes Hazeus *Historie der omwentelingen, in vaderlandsche gesprekken voor kinderen* (1796), een boek over de vaderlandse geschiedenis, waarin familiäre dialogen worden afgewisseld met ‘algemeene leeringen’. De secties met algemene lessen bevatten dikwijls gedichten die de lezers moeten helpen om de specifieke historische verschijnselen om te buigen naar algemene waarheden en deugden.

Ook in *Natuurlyke historie voor kinderen* (1781) van Johannes le Francq van Berkhey – een auteur die al bekend was van zijn natuurgeschiedschrijving voor volwassenen en nu een kinderboek van de Duitser Raff bewerkte – worden gedichten geciteerd om universele algemene lessen en concrete natuurwaarnemingen aan elkaar te verbinden. (vgl. Koolhaas-Grosveld 2003) De beschouwing van mosterzadjes wordt bijvoorbeeld gekoppeld aan dichtregels van Jacob Cats over het verschijnsel dat kinderen beter zoet dan scherp kunnen eten, terwijl een versje van Jan Luyken de ontdekking dat God planten en vruchten voor ons heeft geschapen vertaalt naar de dankbaarheid die nodig is jegens Hem die voor ons zorgt. (Berkhey 1781: 157, 28)

De kinderen in Berkheys boek oefenen zich in die abstractere, universele manier van lezen en denken die met poëzie gepaard gaat. Als Ernst, een van de kinderen, ontdekt dat korenbloemen de gewassen ondersteunen, duidt hij de korenbloem als een ‘zinnebeeld’ voor de mens die niet enkel mooi moet zijn, maar ook behulpzaam voor anderen: ‘My dunkt dat men deze koornbloem zeer wel tot een zinnebeeld van een schoon mensch met een menschlievend hart zoude kunnen neemen, myne krachten laten niet toe hier op een vaersje te maaken.’ (Berkhey 1781: 117) Omdat het Ernst niet lukt om deze poëtische gedachte zelf om te zetten naar tekst, maakt Oom Berkhey hierop een gedichtje. Op een ander moment slaagt Ernst, beschikkend over ‘heusche zeden en schoone kunst’ (Berkhey 1781: 54), er wel in om de schoonheid van het plantenrijk te vangen in een versje:

Wanneer wy eens met aandacht zien,
Wat schoons het Plantenryk wil biën,
In duizend telgen, hoornen, kruiden,
Dan speuren wy in ieder blad
Een’ overheereyken schat
Van wond’ren, die Gods magt beduiden. (Berkhey 1781: 53)

Poëzie vormt zo een cruciaal element van een boek als Le Francq van Berkeys *Natuurlyke historie voor kinderen*, want met behulp van literatuur kunnen kinderen de inzichten die zij om zich heen opdoen op een abstracter niveau leren duiden en gebruiken. De literaire vaardigheden die specifiek zijn voor het interpreteren van gedichten of verhalen zijn dus bovenal kennisvaardigheden: poëtische zegswijzen en metaforische verhalen zijn nodig om kennis van een specifiek naar een abstract niveau te transponeren en weer terug.

Conclusie

De achttiende-eeuwse leerboeken die hier zijn langsgekomen zijn veelal gebaseerd op buitenlandse voorbeelden, waarin al vroeger dan in de Republiek werd geëxperimenteerd met bijvoorbeeld conversatie-didactiek en raamvertellingen. Maar ook al waren de Nederlandse voorbeelden op dat vlak eerder navolgers dan initiators, valt wel op dat zij ten opzichte van het origineel de literaire vormen verder uitbouwden: Le Francq van Berkhey voegde gedichten toe aan het Duitse origineel, Wolff bouwde Raffe voorbeeld om tot een reis in de verbeelding van de personages, en Beets bouwde de wandelstok-metafoor verder uit. Dat was misschien niet toevallig: de Republiek was al vroeg uitgegroeid tot een hooggeletterde samenleving met een opvallend geavanceerd onderwijssysteem, dat ook voor meisjes en kinderen uit lagere klassen goed toegankelijk was. (vgl. Frijhoff & Spies 1999; Mijnhardt & Kloek 2001; Prak 2019)

Hoe anders is de situatie nu. Volgens het laatste internationale PISA-onderzoek (2018) presteren vijftienjarige jongeren in Nederland op het gebied van leesvaardigheid significant onder het Europese gemiddelde waar het gaat om de complexere processen van tekstbegrip, namelijk evalueren en reflecteren. Nederlandse jongeren geven bovendien significant vaker aan zich niet competent te voelen als lezer en geen plezier eraan te beleven. (Gubbels e.a. 2019) Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die meer fictie lezen significant beter tekstbegrip ontwikkelen. (Jerrim & Moss 2019) Het is daarom hoog tijd om de vlucht naar voren te kiezen door met interesse achterom te kijken: laten we, zoals we lange tijd succesvol hebben gedaan, de afstand tussen feit en fictie opheffen, en de mogelijkheden van het literaire lezen beter benutten in het onderwijs. In plaats van leerlingen te leren hoe zij een puur zakelijke en feitelijke tekst kunnen onderscheiden van een fictionele, en hun te leren dat fictie vraagt om een compleet andere leeshouding die in apart daarvoor gereserveerde uren getraind moet worden, kunnen we ook uitstralen dat alle teksten om ons heen in meer of mindere mate literaire elementen gebruiken en voortdurend een beroep kunnen doen op ons vermogen om literair te lezen. Bij literair lezen staat immers veel meer op het spel dan een vrijetijdsbesteding of je eigen smaak ontwikkelen – zoals Fieldings Juffer Joanna al zei: een verhaal ‘leuk vinden’ is niet genoeg. Wat de achttiende-eeuwse voorbeelden zo mooi demonstrenen – door de narratieve en beeldende door, de integratie van literaire voorbeelden, en de reflectie op literaire interpretatieprocessen – is dat literair lezen een complexe set aan vaardigheden omvat: de vaardigheid om te kunnen reflecteren op kennis, om te schakelen tussen typen kennis, om inzichten te kunnen contextualiseren en op andere contexten te kunnen toepassen, en om abstract en beeldend te kunnen denken. Die vaardigheden zijn nodig als je teksten leest, maar ook als je de wereld buiten het boek wil duiden. Waarheid en verbeelding staan niet tegenover elkaar, maar grijpen op elkaar in. Wie zich daarvoor kan openstellen, kan de verbeelding gebruiken om tot kennis te komen, en kan waarheid zien als een veranderlijk beeld.

Daarmee is niet gezegd dat we massaal achttiende-eeuwse leerboeken aan hedendaagse leerlingen moeten aanbieden. Misschien een enkele keer als historisch object,

maar niet op grote schaal – daarvoor is er op het gebied van kennis en didactiek veel te veel veranderd. Bovendien nam de autonomisering van het literaire veld pas na die tijd een echte vlucht, waardoor het vermengen van literaire en niet-literaire tekstvormen in de achttiende eeuw nog veel gebruikelijker was en soepeler ging dan tegenwoordig. (Leemans & Johannes 2013) Maar toch zijn leerboeken-met-fictie ook vandaag de dag heel goed voorstelbaar. Om een idee te krijgen van hoe ze er in de 21^e eeuw uit kunnen zien, sluit ik af met een voorbeeld, dat hopelijk representatief kan worden voor een veel grotere groep leerboeken voor de jeugd. In Marc ter Horsts *Palmen op de Noordpool* (2018) kunnen kinderen van rond de tien jaar leren over klimaatverandering aan de hand van verschillende narratieve vormen en vertelperspectieven. Zo schrijven energieleveranciers van de toekomst (zoals de zon en de aardwarmte) sollicitatiebrieven, en worden wetenschappers opgevoerd als personages die via hun onderlinge discussie laten zien dat de klimaatwerkelijkheid meerduidelijk en complex is. De verteller baant zich een weg door dit oerwoud, wikt en weegt, vindt argumenten maar moet ze soms ook weerleggen, maakt keuzes en ziet soms dat het niet de juiste keuzes zijn. Zo doet Ter Horst, die zelf ook een achtergrond in de literatuurwetenschap heeft, een beroep op literaire lees- en denkvaardigheden van zijn jonge lezers, vanuit de impliciete overtuiging dat bewuste en onderlegde burgers van de toekomst ook altijd kundige lezers moeten zijn.

Literatuurlijst

- Beets Pz., P.**, *Korte verhalen voor kinderen van zes tot tien jaaren*, Amsterdam 1798.
- Buijnsters, P.J.**, 'Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw'. In: Harry Bekkering, Nettie Heimeriks & Willem van Toorn (red.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, Amsterdam 1989: 169-228.
- Cohen, M.**, 'The Pedagogy of Conversation in the Home. 'Familiar Conversation' as a Pedagogical Tool in Eighteenth- and Nineteenth-Century England'. In: *Oxford Review of Education*, 41 (2015) 4: 447-463.
- Dietz, F.**, 'Met fictieve peers op zoek naar de waarheid. Fictie als didactisch instrument in Verlicht-religieuze catechismussen van Samuel van Emdre (1781-1798)'. In: *BMGN – Low Countries Historical Journal*, 131 (2016) 3: 3-25.
- Franq van Berkhey, J. le**, *Natuurlyke historie voor kinderen*, Leiden 1781.
- Frijhoff, W. & M. Spies**, 1650. *Bevochten eendracht*, Den Haag 1999.
- Hakemulder, F. & M. Kuijpers** (red.), *Narrative absorption*, Amsterdam/Philadelphia 2017.
- Gubbels, J., A. van Langen, N. Maassen & M. Meelissen**, *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*, Enschede 2019.
- Hazeu Corneliszoon, J.**, *Historie der omwentelingen, in vaderlandsche gesprekken voor kinderen*, Amsterdam 1796.
- Horst, M. ter**, *Palmen op de Noordpool. Het grote verhaal van klimaatverandering*, Haarlem 2018.
- Jerrim, J., & G. Moss**, 'The link between fiction and teenagers' reading skills. International evidence from the OECD PISA study.' In: *British Educational Research Journal*, 45 (2019) 1: 181-200.
- Kleine Geschichten für Kinder von 6-10 Jahren die gern etwas lesen was ihnen verständlich, nützlich und angenehm ist*, Leipzig 1793.
- Kloek, J. J. & W. W. Mijnhart**, 1800. *Blauwdrukken voor een samenleving*, Den Haag 2001.

- Koolhaas-Grosveld, E.**, “Mensch, ken u zelve”. Antropologie als bron voor de volkskunde van Johannes Le Francq van Berkheij. In: *Documentatieblad Werkgroep Achttiende Eeuw*, 35 (2003): 69-86.
- Leemans, I., & G. Johannes**, *Worm en donder. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1700-1800: de Republiek*, Amsterdam 2013.
- Loosjes Pz, A.**, *Levensschetsen van Nederlandsche mannen en vrouwen, een schoolboek, uitgegeven door de Maatschappij tot nut van 't algemeen*, Haarlem 1781.
- Prak, M.**, *Nederlands Gouden Eeuw. Vrijheid en geldingsdrang*, Amsterdam 2020.
- Slings, H.**, *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam 2000.
- Straley, J.L.**, *Evolution and Imagination in Victorian children's literature*, Cambridge 2016.
- Verwer, P. A.**, *De Verstandige Engelsche Leermeestres; of Kweekschool van jonge jufferen*, Haarlem 1750.
- Weijts, C.**, ‘Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon’. In: *NRC Handelsblad*, 18-01-2016.
- Witte, T., E. Mantingh & M. van Herten**, ‘Doodtij in de Delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs’. In: *Spiegel der Letteren*, 59 (2017) 1: 115-143.
- Wolff-Bekker, E.**, *Aardrykskunde voor kinderen*, Amsterdam 1779.