



Universiteit
Leiden

The Netherlands

'Ja, de Litteratuur is nu eenmaal een wonderlik vak' Ideeën ten aanzien van het bloemlezen van eigentijdse poëzie voor gebruik in de hoogste klassen van gymnasium en h.b.s., 1898-1941

Buijsse, J.G.

Citation

Buijsse, J. G. (2023, December 20). *'Ja, de Litteratuur is nu eenmaal een wonderlik vak': Ideeën ten aanzien van het bloemlezen van eigentijdse poëzie voor gebruik in de hoogste klassen van gymnasium en h.b.s., 1898-1941.*

Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3674127>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3674127>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Inleiding

1.1 Een kritisch gedicht

Leg de leerlingen geen stukken voor die alleen om hun door de traditie hoog aangeslagen literaire waarde in de bloemlezingen staan: die blijven toch maar buiten de gevoels sfeer van jonge lezers, leert een vakdidacticus in 1932.¹ Maar zoals wel vaker wringen theorie en praktijk, ook in het letterkundeonderwijs. Een dichter vertelt het ons in verzen. Ter gelegenheid van de zestigste verjaardag van Marnix Gijsen, op 20 oktober 1959, verschijnt in *De Gids* een viertal beschouwingen over leven en werk van Gijsen, voorafgegaan door een aan Gijsen opgedragen gedicht van Leo Vroman: 'Hij leeft nog ook'.²

Aan het einde van mijn schoolboek stond vooral
 een vers onder iets grauw dat ongeveer
 een kiek was van een keurige mijnheer.
 Dat was hem toen al.

Knap hoe de spoken van vóór 1880
 der stijfgekraagde glazige geletterden
 met hun antieke brabbelwerk – zo prachtig
 krom en zwaar gedrukt – hem niet verpletterden;

mijn h.b.s. stond in die zachte klei
 waaruit de wat verformfaaide doch brave
 Tollensen en Potgieters opgegraven
 moesten, Staring kwamen we nauwelijks voorbij.

Geen wonder dat ik Aagje menigmaal
 met Gossaert van Meerhode heb verward.
 Mijn betovergrootmoedertaal
 lag mij niet na aan het hart.

De doden maakten mij wellicht bevreemd.
 Zij die bleven schrijven
 hoewel van hen gedrukt was en gekiekt
 en zelfs de kiek gedrukt, bevielen mij het meest
 omdat het hun toch was gelukt te blijven leven.

Nu zijn we bijna even oud.

¹ Leest (1932):96.

² *De Gids* 122 (1959), p. 213-214. Het gedicht werd opgenomen in Vromans bundel *De ontvachting en andere gedichten* (1960). Gijsen en Vroman woonden in 1959 beiden in New York, Gijsen als Belgisch cultureel attaché, Vroman als biochemisch onderzoeker.

Wonen in dezelfde stad.
Wie mij soms graag voor Goris houdt
die mag dat.

Soms zitten wij, beschaafd geplaatst
aan de rand van een vergadering.
Dan zie ik van hem vooral één ding:
het kunstlicht, door zijn bril weerkaatst,

zodat hij als een felle draak
met vlammend oogwit dat niets ziet
afwacht; dit gebeurt niet vaak.
Trouwens, zo is hij geloof ik niet.

Leo Vroman deed in 1932 eindexamen aan de Rijks-h.b.s. in Gouda. Op de boekenlijst 1931–1932 van deze school staat voor het letterkundeonderwijs aan de leerjaren 3, 4 en 5 een twaalfstal titels, een aantal dat tegenwoordig door geen enkele school gerealiseerd kan worden maar toen niet ongewoon was, wat trouwens wel iets zegt over de beoogde intensiteit en frequentie van het gebruik van deze boeken in de klas. Het is bij elkaar een kleine letterkundige bibliotheek met een historisch-letterkundig overzicht, enige bloemlezingen en een aantal tekstuitgaven, en een descriptieve stijlboek.³ De nadruk ligt op een summiere representatie van het verleden, het min of meer contemporaine ligt bij Jacques Perk. De belangrijkste bloemlezing erop is de tiende druk van de uitermate brede verzameling van L. Leopold, *Nederlandsche schrijvers en schrijfsters*, een succesnummer van de Groningse uitgeverij Wolters, stammend uit 1891. Daarin staat bij een groot aantal auteurs een foto. Werk van Gijsen is er niet in opgenomen.⁴ Maar het is niet zo dat Vroman zich daarom vergist: hij, dichter, mengt herinnering met achting (de geraffineerde parlandostijl die hij gebruikt – hier met het kleine vlaamsisme –, ontstond trouwens in die tijd) en letterlijk lezen is niet steeds de sleutel tot het gedicht.

Uit Vromans gedicht spreekt een bewondering doorheen de tijd voor werk als dat van Marnix Gijsen, literair alter ego van J.A. Goris, uitmondend in een scherp en empathisch beeld van deze Vlaming. Maar een groot deel van het gedicht is ook een kritische terugblik op de literatuurlessen die Vroman tijdens zijn Goudse h.b.s.-tijd kreeg, begin jaren 1930. Het is geen positief beeld dat deze bijzondere dichter geeft. Eigentijdse literatuur kwam niet of nauwelijks aan

³ Boekenlijst Rijks-h.b.s. Gouda voor zover die letterkunde betreft: J.M. Acket, *Ouwe getrouwen* (leerj. 3,4,5), J.H. van den Bosch, *Gedichten II* (lj. 3,4), E. Rijpma, *Kort overzicht der Nederlandsche letteren* (lj. 4), L. Leopold (herz. d. W. Pik en G.E. Opstelten), *Nederlandsche schrijvers en schrijfsters*, 1926¹⁰ (lj. 4,5), J. v.d. Vondel, *Gijsbrecht van Aemstel* (lj. 5), P. Langendijk, *Spiegel der vaderlandsche kooplieden* (lj. 4,5), W. Staring, *Poëzie I* (Zwolsche herdrukken) (lj. 4,5), Potgieter, *Een bundel liederen en gedichten* (lj. 5), *Uit de Ideeën van Multatuli* (Zwolsche herdrukken) (lj. 4), Hildebrand, *Camera Obscura* (lj. 3,4,5), J. Perk, *Gedichten* (lj. 5), M. Poelhekke, *Woordkunst* (lj. 4,5), die bij elkaar f 24,05 kostten. De bundel van Potgieter, verz. d. J.C. Zimmerman, dateert uit 1881 (Haarlem: H.D. Tjeenk Willink) en heeft in 1917 nog een 8e druk. Programmaboekjes Rijks-h.b.s. Gouda: Archief Rijksscholengemeenschap te Gouda, Nationaal Archief 3.12.18/141.

⁴ Ook in de elfde (1931) en twaalfde druk (1940) van *Nederlandsche schrijvers en schrijfsters* komt Gijsen niet voor.

bod, zo lijkt het. Namen waren belangrijk – maar wat zeiden die eigenlijk? – en het negentiende-eeuwse taalgebruik stond generatiesver van de taal van het vers bij de kiek.

Dertig jaar na dato geeft Leo Vroman een schets van zijn literatuuronderwijs rond 1930. Vromans beeld kan de vraag oproepen of hij met 'Gossaert van Meerhode' een unieke situatie weergeeft, of dat dit het algemene beeld is van het letterkundeonderwijs in de decennia voor Vromans h.b.s.-jaren. De stelling van de vakdidacticus uit 1932 – het is Vromans leraar Nederlands J.J. Leest, directeur van de Goudse Rijks-h.b.s. – toont het eigenlijk al. Diens waarschuwing komt kennelijk voort uit zijn ervaring: er zijn leraren die zich wel door de traditie laten leiden – en het zullen er veel zijn. In zijn boek over het moedertaalonderwijs schrijft hij dat een zekere communis opinio omtrent leerstof en leerwijze bij het vak Nederlands ver te zoeken is.⁵ Vromans gedicht maakt de praktijk van een van die opvattingen duidelijk. Zijn gedicht geeft een glimp van het discours dat in de eerste vier decennia van de twintigste eeuw op allerhande niveaus wordt gevoerd, over wat literatuuronderwijs behelst en hoe dit onderwijs inhoudelijk vorm te geven. Eenheid van doel, methode en resultaat is er niet, zoals Leest constateert. Meningingen over dit onderwijs te over.

1.2 Over de probleemstelling: onderwerp, doel en vragen

Een diepgaande en minutieuze studie van het literatuuronderwijs als deel van het schoolvak Nederlandse taal en letterkunde zou een resultaat opleveren waarbij de titel 'Stromingen en gestalten' niet zou misstaan.⁶ Met het oog op mijn uiteindelijke doel leg ik me daarom een aantal beperkingen op. Allereerst die van de schoolsoort. Ik beperk me tot het literatuuronderwijs op het gymnasium en hogere burgerschool (h.b.s.),⁷ het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs (v.h.m.o.). Andere, zeker niet onbelangrijke schoolsoorten als het uitgebreid lager onderwijs (u.l.o.) en de opleidingen voor de onderwijzershoofdakte, deze laatste na 1920 meer en meer opgenomen in de kweekschool, kennen literatuuronderwijs maar laat ik dus buiten beschouwing. Verder beperk ik me tot het tijdvak 1898–1941. Dit is een vrij korte periode: een van anderhalf à twee leraarsgeneraties. Is mijn onderwerp het literatuuronderwijs, dan beperk ik mij tot de aandacht daarin voor poëzie als genre en voor werk gepubliceerd door dichters die na 1880 debuten, een dubbele limitering.⁸ Hieruit vloeit deels de begrenzing 1898–1941 voort. Dat ik de aandacht voor poëzieonderwijs niet al te stringent kan opvatten, ligt voor de hand: het is geen autonoom fenomeen, het is ingebed in het literatuuronderwijs, reden waarom ik regelmatig daarnaar moet uitwijken. Het onderwijs in de Nederlandse letterkunde van eerdere eeuwen komt in deze studie dus in het geheel niet ter sprake, noch het onderwijs erover in de negentiende eeuw.

Jacques Perks postume bundel *Gedichten* kwam uit in 1882 (herdrukken jaren later, namelijk in 1897, 1898, 1899, 1901 e.v.). In 1885 begint Kloos in *De nieuwe gids* te publiceren, maar zijn bundel *Verzen* verschijnt pas in 1894. Anderen debuten in de jaren daartussenin. In 1898 verschijnt de eerste grote vernieuwende bloemlezing voor eigentijds poëzieonderwijs, het vijfde deel van de serie

⁵ Leest (1932):5.

⁶ *Stromingen en Gestalten* is de titel van het 675 pagina's tellende *Handboek der Nederlandsche literatuurgeschiedenis*, als laatste deel van de serie bloemlezingen *Een nieuwe bundel/Zeven eeuwen*, door K.H. de Raaf en J.J. Griss, met medewerking van N.A. Donkersloot (1931, Rotterdam:W.L. & J. Brusse). *Een nieuwe bundel* is de schooluitgave, *Zeven eeuwen* de publieksuitgave ervan met hetzelfde zetsel.

⁷ Als ik hier en in het vervolg de term 'h.b.s.' gebruik, bedoel ik daarmee de 5-jarige h.b.s.

⁸ Ten aanzien van 1880 als grensjaar van debuten maak ik een uitzondering voor Guido Gezelle. Gezelle debuteerde in 1858 maar wordt in Nederland pas echt bekend na 1901. Zie Beijert (1997):10.

Analecta, Inleiding op Dichterstudie, samengesteld door F. Buitenrust Hetteema. 1898 is daarmee als richtjaar te rechtvaardigen. In 1941 wordt het zogenoemde *Rapport-Van den Ent* uitgebracht dat het moedertaalonderwijs (en dus ook het letterkundeonderwijs) overziet en wil vastleggen. Het is een culminatie van eerdere kritische geluiden ten aanzien van het moedertaal- en literatuuronderwijs.⁹ Alhoewel het gericht is op de toekomst van het vak, daar ook richtlijnen voor geeft, is het ook een afsluiting, een afsluiting die in de beleving van lateren deel uitmaakt van de grote cesuur van de bezettingsjaren. Het rapport geeft deels een kritische terugblik op de vijf decennia ervoor, een in de loop van de jaren 1890 ingezette onderwijsvernieuwing vanwege haar uitgangspunten uitdrukkelijk afkeurend.

In de jaren 1895–1940 verschijnen 290 schoolbloemlezingtitels (inclusief herdrukken) die bestemd zijn voor literatuuronderwijs¹⁰ en die geheel of gedeeltelijk poëzie van na 1880 opnemen. Bloemlezers kiezen uit primair werk, dichtbundels en verspreide gedichten in tijdschriften; in vrijwel alle gevallen vermelden zij de vindplaats, een verplichting van de Auteurswet van 1912.¹¹ De dichtproductie tussen 1881 en 1890 valt moeilijk te totaliseren. Tussen 1891 en 1900 verschijnen ruw geschat 150 bundels van eigentijdse dichters. Van de meesten valt niet na te gaan of deze na 1880 debuteerden maar van 45 wel, zij het dat niet allen in een schoolbloemlezing worden opgenomen. In deze jaren vallen bijvoorbeeld de bundeldebuten van Willem Kloos, Herman Gorter en P.C. Boutens. In de jaren 1900–1940 verschijnen in Nederland en Vlaanderen 1853 dichtbundels (inclusief herdrukken). Uit deze productie kiezen bloemlezers waarbij zij meteen al een schifting aanbrengen.¹² Niet elk debuut geeft aanleiding tot bloemlezen en veel dichters zijn en blijven slechts in kleine kring bekend, maar als een dichter eerst gepubliceerd heeft in een literair tijdschrift of als zijn werk wordt aanbevolen door een gereputeerde auteur – de lovende inleiding van Lodewijk van Deyssel bij P.C. Boutens' debuutbundel *Verzen* (1898) is een sprekend voorbeeld –, is de stap naar een schoolbloemlezing niet al te groot.

Mijn beperking tot de aandacht voor poëzie na 1880 heeft de volgende reden. Met de poëzie van en na Jacques Perk, met Willem Kloos, Herman Gorter, Albert Verwey en de onmiddellijk na hen komende – hoe verschillend hun werk ook is – begint een nieuw hoofdstuk in de literaire geschiedenis. Geen geschiedschrijving van de Nederlandse literatuur die daaromheen kan.¹³ Algemeen worden de twee inleidingen van Kloos bij Perks *Gedichten* (1882) als startmanifest gezien van wat de 'Beweging van Tachtig' is gaan heten. In 'Inleiding I' betoogt Kloos:

⁹ Zie voor kritische geluiden uit dezelfde tijd bijvoorbeeld: *Rapport Studiecommissie* (1933), *Jaarboek Maatschappij der Nederlandse letterkunde* (1935), Van den Ent (1936), Moormann (1938), De Vries (1938).

¹⁰ Dus voor de leerjaren 4, 5 h.b.s. en 4, 5, 6 gymnasium. Bloemlezingen voor lagere klassen zijn bestemd voor leesonderwijs.

¹¹ Auteurswet 1912, art. 16, 1e lid. Zie Alsbach (1932):19-20.

¹² De selectieve telling tussen 1891 en 1900 is gebaseerd op *Brinkman's cumulatieve catalogus van boeken 1891–1900 (Repertorium, plus Titelcatalogus Nieuwe Letterkunde supplement 1888–1900)* (1902), pp. 51-53. Het aantal van 1853 dichtbundels is gebaseerd op de jaarlijsten 1900–1940 in de *Nederlandse Poëzie Encyclopedie* (<http://www.nederlandsepoezie.org/>, geraadpleegd voor 1 januari 2020).

Het aantal van 290 schoolbloemlezingen is gebaseerd op een telling van relevante titels in de cumulatieve catalogi van *Brinkman's* over de jaren 1901–1940, beschikbaar via <https://www.dbnl.org/titels/>, geverifieerd en aangevuld met gegevens uit de Nederlandse Centrale Catalogus (NCC), onderdeel van PiCarta (<https://picarta.on.worldcat.org>; geraadpleegd voor 1 januari 2020).

¹³ Ik verwijs hier slechts naar *Alles is taal geworden. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1800-1900* (2016) van Willem van den Berg en Piet Couttenier, p. 571vv.

Ieder tijdvak in de geschiedenis der letteren, iedere dichterschool, heeft haar eigen taal en haar wijze van haar innerlijk leven in beeld te brengen, die bepaald wordt door de bijzonderheid van tinten en omtrekken, associaties en wendingen, rhythmten en dichtvormen, die zij gedeeltelijk schept, gedeeltelijk van anderen, overneemt. De historische ondervinding leert, dat de eerste invoering van een stijl gewoonlijk met gelach wordt begroet door de menigte, welke zich nog niet in de nieuwe manieren en hulpmiddelen heeft weten te voegen, en dus als ijdel woorderval beschouwt, wat in waarheid de passende vorm is, voor wat een jonger geslacht heeft te brengen aan sentimenten en gedachten bij den gegaarden schat des vroegeren tijds. Daartegenover evenwel staat steeds eene rij van anderen, die zich bewegend in gelijke paden, vervuld met dezelfde aspiratie's, het streven, dat met het hunne ineenloopt, weten te waardeeren en te volgen. Wie het van beiden op den duur zal winnen, wie recht zal verkrijgen bij de nakomelingschap, hangt af van de blijvende kracht, die de jongeren uit eigen boezem ontwikkelen, en de zorg en volharding, waarmede zij hun werk doorzettend, het meer en meer van natuurlijke overdrijving en fouten reinigen en ontdoen.¹⁴

Met deze passage markeert Kloos de overgang naar een nieuwe poëzieopvatting. Hij doet dit in een bijzonder vroeg stadium, op een moment dat van een 'beweging' in de betekenis van 'groep die ergens naar streeft', nog geen sprake is. Maar Kloos toont zich er wel visionair mee. Twintig jaar na de instelling van de h.b.s. in 1863 en enige jaren na de hervorming van het gymnasium in 1876, als het onderwijs in de moedertaal opnieuw vorm begint te krijgen, komt een nieuwe generatie docenten aarzelend in aanraking met nieuwe poëzie. Poëzie die Kloos in dezelfde inleiding 'Eene gave van weinigen voor weinigen' noemt.¹⁵ Was poëzie in de eerdere decennia van de negentiende eeuw voordrachtspoëzie en in die voordracht een vorm van publiek bezit, nu krijgt poëzie een individuele opdracht en wordt de opdracht aan het onderwijs zich 'in de nieuwe manieren en hulpmiddelen te voegen'. De nieuwe poëzie vraagt om een nieuwe manier van lezen en het literatuuronderwijs moet zich daaraan aanpassen. Poëzieonderwijs kan uiteraard niet zonder teksten en de literaire schoolbloemlezing is door haar samenstelling een cruciaal hulpmiddel daarbij. Het duurt enige jaren voordat deze poëzie daarin doordringt. Onderwijs is behoudend: literaire vernieuwingen dringen er niet onmiddellijk in door – en wat het leespubliek van de nieuwe poëzie betreft: 'niet heel velen luisterden ernaar', zoals A.L. Sötemann honderd jaar later kan schrijven.¹⁶ Maar als deze poëzie in schoolbloemlezingen wordt opgenomen, is de mate waarin ook te volgen. Zoals ik in hoofdstuk 11 zal tonen, is uit de schoolbloemleespraktijk een keuzehiërarchie van gedichten op te maken. 'Keuzehiërarchie' betekent een aflopende reeks van aantallen keuzes voor een dichter of voor een bepaald gedicht. De top ervan is een canon, een herhaling van keuzes namelijk een die zich over een aantal decennia uitstrekt. Wordt in een canondefiniëte het begrip

¹⁴ Perk ((Ed. Fabian Stolk) (2003):29.

¹⁵ *a.w.*, 27.

¹⁶ Sötemann (1985):120. Zie voor de doorsijpeling van Tachtig in het literatuuronderwijs ook: Pleijsier (1925). J.N. van Hall had in de eerste druk van zijn fameuze bloemlezing *Dichters van dezen tijd* (1894) al meteen werk van onder anderen Perk, Verwey, Gorter en Van Eeden opgenomen. Hij wil wat hij mooi van klank en beeld vindt uit de voorgaande twaalf jaar bijeenbrengen. Kreeg hij van alle aangezochte dichters wel toestemming tot publicatie, niet echter van Willem Kloos. Voor Kloos ging kennelijk nog niet op wat Willem Paap bij de tweede druk van zijn *Vincent Haman* (1908) schreef: 'de Vincent Hamans van '80 wandelen arm in arm met wie zij voorheen "aan hun laars laptten", op de letterkundige straten van Nederland'. Van Hall was aanvankelijk wat kritisch geweest op het werk van Tachtigers.

'canon' statisch omschreven, vrijwel altijd is onduidelijk hoe een canon tot stand komt. Canons worden meestal besproken als product, hun vorming zelden of nooit als proces. Door mijn corpus objectiever ik het tot stand komen van een canon van gedichten ten gebruike van het literatuuronderwijs. De reden om in deze studie voor na-1880-poëzie te kiezen – in mijn geval poëzie die de periode tot 1941 beslaat – is dus om de voortgaande opname van deze nieuwe poëzie in het literatuuronderwijs te volgen en te beschrijven.

In de afgelopen decennia verschenen in Nederland enige algemene studies die het literatuuronderwijs als onderzoeksobject hebben. Zij geven in vogelvlucht een historische doorloop van een periode, richten zich op de indringing van vakwetenschappelijke opvattingen in het literatuuronderwijs of bespreken summier een bepaald schoolboek, maar besteden op één uitzondering na geen enkele aandacht aan de praktijk van het schoolbloemlezen.¹⁷ De praktijk van het bloemlezen van poëzie van dichters na 1880 voor schoolgebruik in de periode 1898–1941, mijn periodebegrenzing, is een hiaat in de bestudering en beschrijving van de toch al niet intensieve studie van het literatuuronderwijs aan gymnasium en h.b.s. Met mijn studie wil ik een bijdrage leveren deze leemte te vullen door een overzicht te geven van het resultaat van dit bloemlezen. Ik doe dit in hoofdstuk 11 met een inventarisatie van het relevante poëzieaanbod in 85 schoolbloemlezingen uitgegeven tussen 1898 en 1941, een aantal dat ik als representatief beschouw voor het totaal van 290 titels.

Aan het bloemlezen gaan overwegingen vooraf. Schoolbloemlezers – op een enkele uitzondering na altijd leraren – hebben redenen om werk te selecteren voor hun bloemlezing, redenen die een vereniging zijn van een literatuuropvatting en een onderwijsopvatting. Om inzicht te krijgen in het fundament van de bloemleespraktijk is het noodzakelijk uitspraken van bloemlezers over hun bloemleespraktijk te bestuderen, zij het dat lang niet alle bloemlezers diep ingaan op hun overwegingen bepaald werk op te nemen. Een motief om bepaald werk juist niet te kiezen wordt al helemaal niet gegeven. Ook hier is sprake van een hiaat. De enige overzichtsstudie van het moedertaalonderwijs vanaf de negentiende eeuw tot de jaren 1930 dateert uit 1939: de inventariserende studie van het moedertaalonderwijs in de Nederlanden door H.J. de Vos. Een recentere, die doorloopt tot 1980, *Tussen Hermes en Apollo*, dateert uit 1988. In deze laatste komt het literatuuronderwijs wel aan de orde maar bijzondere aandacht voor poëzieonderwijs niet.¹⁸

Om mijn doelstelling, een bijdrage leveren aan de kennis van het literatuuronderwijs in de periode 1898-1941, van de aandacht voor poëzie daarin en van de bloemleespraktijk in deze periode, te realiseren zal ik een antwoord geven op deze onderzoeksvraag: Welke ideeën ten aanzien van het bloemlezen van eigentijdse poëzie voor gebruik in de hoogste klassen van gymnasium en h.b.s. kunnen in de periode 1898–1941 worden aangewezen en tot welke canon leidt dit bloemlezen?

In de beantwoording van deze vraag komen de volgende aspecten aan de orde:

- i. De context waarin schrijvende docenten opereren;
- ii. Uitspraken over belang en inhoud van poëzie in het literatuuronderwijs en de didactiek die docenten voorstaan;
- iii. Consequenties voor de stofkeuze zoals die blijkt uit de literaire schoolbloemlezing.

¹⁷ Zie 1.5.2.1. De uitzondering is Verdaasdonk (1983), die schoolboeken Nederlandse literatuur bestemd voor het voortgezet onderwijs die in de periode 1970-1983 op de markt waren, aan een eerste analyse op de poëziekeuze onderwerpt.

¹⁸ De Vos (1939), Klinkenberg et al. (1988).

Een eerste bespreking van deze aspecten is in afdeling II. Daar geef ik een overzicht van werk en uitspraken van betrokken leraren ter voorbereiding van een verdiepende bespreking in afdeling III, waar stapsgewijs de canonvorming aan de orde zal komen. Bij de beschrijving van het literatuur- en poëzieonderwijs zal ik gebruikmaken van het begrip 'veld', in de jaren 1970 geïntroduceerd door Pierre Bourdieu. Over dit begrip 'veld' gaat de volgende paragraaf. Canonvorming vindt plaats op een 'veld', op het subveld 'literatuuronderwijs' van het 'literaire veld'. Hoe dat subveld er in de jaren 1898–1941 bijligt en welke spelers erop spelen, is onderwerp van hoofdstuk 2. In de hoofdstukken 3 tot en met 10 komt het verloop van het spel aan de orde in het volgen van een zestal prominente spelers op dat veld. Welke positie nemen zij ten opzichte van elkaar in. De consequentie voor de stofkeuze is het onderwerp van afdeling IV, namelijk de canon die het schoolbloemlezen tussen 1898 en 1941 oplevert.

1.3 Over het veld

Waar mensen in aan elkaar gerelateerde activiteiten samenwerken, zijn aanduidingen om die werkzaamheden samen te vatten als 'ruimte', 'toneel', 'wereld', 'veld' gangbaar. Het begrip 'veld' als metafoor voor het 'terrein of sfeer van menselijke belangstelling of bedrijvigheid, gebied waar eenig onderzoek bedreven wordt of waarop de belangstelling gericht is' – de *WNT*-omschrijving bevat zelf al weer twee verwante termen – kent enige geschiedenis en de bijbetekenis van strijdtoneel is vaak niet ver weg. Twee voorbeelden ter illustratie. In *Het Vaderland* van 25 juni 1919 staat een scherp geformuleerd opiniestuk tegen de opvatting van de leider van de Anti-Revolutionaire Partij Abraham Kuypers, die zich fel verzet had tegen het onderdeel van de 'Onderwijspacificatie' dat openbaar en bijzonder onderwijs aan elkaar gelijkstelt. In Kuypers' gedachtegang zou geen plaats zijn voor twee richtingen in het onderwijs. De anonieme auteur van het artikel schaart zich achter de opvatting van W.H. de Savornin Lohman, president van de Hoge Raad, die absoluut niet wil weten van een wetgever die beslist of het openbaar dan wel het bijzonder onderwijs 'voor de natie het meest gewenst is'. '[D]at wil hij uitgestreden zien op het eenige terrein waarop die match mag en moet gehouden worden, te weten het onderwijsveld'. Als J.J. Leest in 1932 schrijft over 'een onvermijdelijke strijd' die de moderne taalwetenschap met de oudere ook in de school heeft veroorzaakt, maakt ook hij gebruik van deze bijbetekenis. Hij wil trouwens die strijd beslecht zien door een algemeen gedragen idee over doel, leerstof en methode – eenheid dus.¹⁹

Zonder veld geen strijd en match. Leest bedoelt met de beoefenaren van 'taalwetenschap' 'grammatici' en 'literatoren', leraren die zich ofwel tot de taalkundige, ofwel tot de literaire kant van hun vak aangetrokken voelen. De persoonlijke voorkeur zal leiden tot leemtes in de behandeling van de leerstof, vreest Leest. De nadruk zal dan of op het ene terrein of op het andere vallen. Alhoewel hij hier verder niet concreet op ingaat, valt wel te begrijpen dat die voorkeuren leiden tot het gebruik van allerhande verschillende leergangen, waarmee we op het gebied van de schoolboekenproductie komen en dus ook op het doorgeven van literaire teksten: als Leests oproep tot eenheid geëffectueerd zou worden, zou dit tot een andere regie leiden en daarmee tot eenvormiger stoffaanbod. Zijn voorstel zou de eigen inbreng van docenten ten aanzien van lesstof aantasten. Als 'wijze van behandeling' ook inhoudt de keuze van literair werk voor de literatuurles, dan is er van de differentiatie, inherent aan de Nederlandse onderwijssituatie, zo verzuild als die is in de jaren 1930,

¹⁹ Leest (1932):6-7.

geen sprake meer. Een onmogelijkheid. Daar was de onderwijspecificatie niet voor bedoeld. Nu is het gevaarlijk een modern concept toe te passen op een historische situatie. Van de idee 'literair veld' in de latere sociologische betekenis met al zijn bijzondere inhoudsaspecten is bij Leest geen sprake. Een vage overeenkomst met een element van het begrip 'literair veld', sinds medio jaren 1970 in zwang, namelijk dat van de 'symbolische productie' van literatuur – het beschouwen van teksten en het eraan toekennen van literaire waarde – en de strijd om voorrang daarin, is er echter wel.

De voorstelling 'veld' stamt uit het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu, die in de jaren 1970 het begrip 'champ' munt als een methode om de relaties tussen verschillende belanghebbenden op een bepaald gebied in kaart te brengen. In zijn methode neemt Bourdieu het bestaan van 'algemene veldwetten' aan: hoewel van elkaar verschillend gelden binnen de onderscheiden velden (van de macht, politiek, wetenschappelijk, economisch) dezelfde wetten en kunnen velden worden ontleed onafhankelijk van de kenmerken van de bekleders van posities op een veld.²⁰ De relaties tussen die actoren kunnen beschreven worden in termen van strijd – binnen elk veld is sprake van een conflict, is het axioma van Bourdieu –, strijd tussen behoud en verandering, tussen oudgedienden en nieuwkomers. Zo wordt een veld bepaald door de beschrijving (definitie) van specifieke inzetten en belangen, typerend voor de spelers op dat bijzondere veld. Een veld functioneert dus alleen als er iets op het spel staat en men niet alleen bereid is het 'spel' te spelen maar ook over het benodigde spelinzicht beschikt. De structuur van een veld is de stand van de krachtverhouding tussen de spelers op het veld, de inzet is het monopolie op het veld. Een van die domeinen is het literaire veld, het veld waarop alle personen, instellingen, organen en bedrijven die betrokken zijn bij de productie en verspreiding van teksten actief zijn, creatief, financieel, economisch, wetgevend, organisatorisch, consumerend, elk met zijn eigen kenmerken, belangen, opvattingen, normen, de 'habitus'. De habitus, de door een voortdurende inprenting gevormde *mindset* van opvattingen, bepaalt het zelfbeeld van de deelnemers, hun positie op het veld en hun waarneming en interpretatie van de habitus van anderen. Bourdieu plaatst het literaire veld in het veld van de (economische) macht, wat betekent dat het literaire veld een 'overheerste positie' inneemt.²¹

In 1993 publiceren C.J. van Rees en G.J. Dorleijn de brochure *De impact van literatuuropvattingen in het literaire veld*. Doel van Van Rees en Dorleijn is het vergroten van het inzicht in het mogelijk strategisch gebruik van literatuuropvattingen ten einde te verduidelijken hoe de kijk op literaire werken gestuurd wordt door enerzijds literaturopvattingen en anderzijds de positie van spelers op het literaire veld. Onder een literaturopvatting verstaan Van Rees en Dorleijn 'een verzameling normatieve denkbeelden over de aard en functie van literatuur alsmede een verzameling definities van teksteigenschappen en literaire technieken, waardoor de tekst geacht wordt bepaalde effecten op de lezer te hebben', waarbij zij aantekenen dat de denkbeelden niet (empirisch) getoetst zijn en in het algemeen ook niet geformuleerd zijn om getoetst te worden.²² Onder het literaire veld verstaan zij het voortdurend veranderend stelsel van machtsrelaties waarin

²⁰ Bourdieu (1989):171. Ik baseer mij hier m.b.t. de eigenschappen van velden verder op a.w., 171vv. Zie Bourdieu (1994):260 voor een vergelijkbare definitie van het (literaire) veld: 'een universum dat aan eigen functionerings- en veranderingswetten gehoorzaamt (...), [met een] structuur van objectieve relaties tussen posities ingenomen door individuen of groepen die in een onderlinge concurrentie om legitimiteit zijn verwickeld'. In een ander artikel noemt Bourdieu de opbouw van een veld een vorm van *analysis situs*, wat verandering in relaties impliceert. Bourdieu (1983):312. Zie voor dit laatste verderop.

²¹ Bourdieu (1994):261vv.

²² Van Rees/Dorleijn (1993):3

de productie van literatuur plaatsvindt, verdeeld in een materieel (auteur, uitgeverij) en een symbolisch (kritiek, onderwijs) subsysteem.²³ Het is hun vertaling en invulling van Bourdieus concept 'literair veld'. In 1993 illustreren Van Rees en Dorleijn deze omschrijving met een schema waarin het 'literatuuronderwijs' (havo/vwo, universiteit/hbo) deel uitmaakt van de constituent 'symbolische productie'. 'Literatuuronderwijs' is daarin door een teken van wederzijdsheid (\leftrightarrow) aan het aspect 'literatuurkritiek' gekoppeld en door een uitdrukking van gericht zijn op (- - - \rightarrow) aan 'lezerspubliek'.²⁴

In 2006 herzien zij dit schema in hun artikel 'Het Nederlandse literaire veld 1800–2000' en passen zij het aan aan de situatie rond 1900. Daarin tonen zij ook dat het literaire veld past in het samenstel van alle culturele activiteiten, en deze activiteiten in een maatschappij (ook economisch) plaatsvinden.

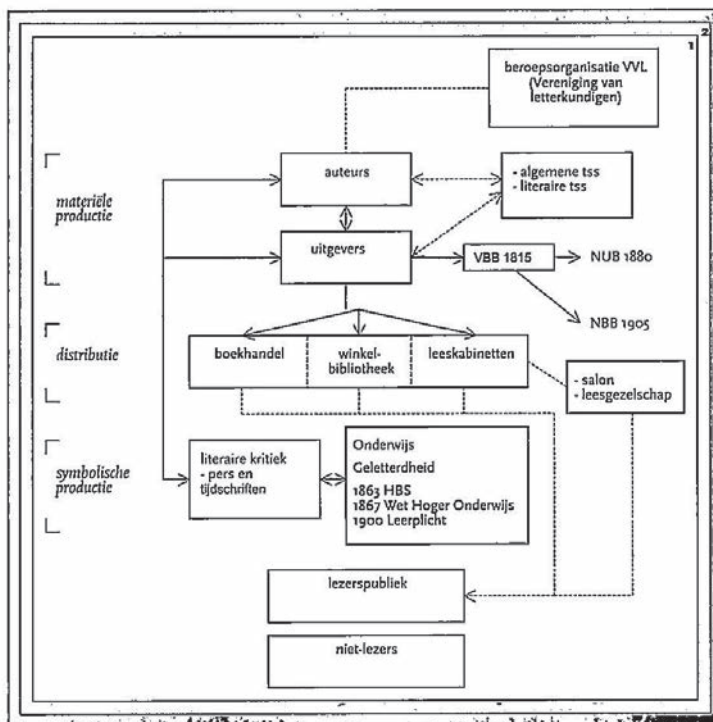


fig. 1 Schema van het literaire veld rond 1900 (1), ingebed in het culturele veld (2), dat weer is ingebed in het maatschappelijke veld (3). (uit: Van Rees/Dorleijn (2006))

In dit nieuwe schema van Van Rees en Dorleijn staat het subveld 'literatuuronderwijs' niet meer genoemd in dit sportpark, nu wordt het subveld 'onderwijs' genoemd, met daarin de

²³ a.w., 4.

²⁴ Zie voor hun schema van het literaire veld: a.w.:7. Het is een geheel ander schema dan dat van Bourdieu van het literaire veld (Bourdieu (1993):152, 154). Bourdieu wil met zijn schema's de kapitaalverhoudingen en de graad van autonomie van literaire auteurs aan het einde van de 19de eeuw tonen, waar Dorleijn en Van Rees een algemeen stroomschema geven.

veelomvattende term 'geletterdheid'. Literatuuronderwijs valt daaronder. 'Onderwijs' is niet meer aan het element 'lezerspubliek' gekoppeld. Het heeft namelijk een eigen lezerspubliek: de docent en de leerling (uitgesproken in de drie institutionele jaartallen). Andere actoren in en rondom het onderwijs worden niet genoemd.

Als ik het literatuurhandboek buiten beschouwing laat,²⁵ is voor de samenstelling van een bloemlezing een keten aan te wijzen van van elkaar afhankelijke personen en bedrijven, waarbij elk van deze ketens een speler is op het veld literatuuronderwijs. Voor het samenstellen van een bloemlezing (en ik beperk me hier verder tot de bloemlezing van dichtwerk) kunnen in de periode 1898–1941 de volgende aspecten worden onderscheiden: 1. een samensteller benadert een onderwijsuitgeverij (zijn voorstel wordt aangenomen of het wordt om welke reden dan ook afgewezen) of hij wordt door een uitgever benaderd (de uitgever heeft een omvang in een aantal vellen en een zeker debiet voor ogen – en ook een idee ten aanzien van de uitkomst: hij benadert iemand met een bepaalde verwachting); 2a. de samensteller selecteert werk en heeft daarvoor contact met dichters, en/of 2b. de uitgever heeft contact met de te bloemlezen dichters of hun uitgever (dit heeft te maken met auteursrecht en eventuele betalingen, en met de mogelijke invloed van een dichter op te selecteren werk (dit ook in 2a.)); 3. de onderwijsuitgever accepteert de keuze (dit is de filter van de samensteller)²⁶; 4. de uitgever ontplooit commerciële activiteiten ten behoeve van de afzet: hij ontwerpt het boek (soms wordt een externe boekontwerper bij de productie van een schoolboek betrokken), kiest papier, drukt en bindt het boek, plaatst advertenties, ziet recensies in tijdschriften te plaatsen²⁷ en heeft contact met individuele leraren (presentexemplaren²⁸), scholen (boekenlijst), boekhandel (bestellingen voor leerlingen). Deze laatste stap is onderdeel van de 'strijd' in het economisch veld, waarbij een uitgeverij kan streven naar dominantie op de markt van het schoolboek.²⁹

Het schema van Van Rees en Dorleijn suggereert rust, het geeft een statisch beeld, terwijl de werkelijke verhoudingen per definitie dynamisch zijn. In zijn artikel 'The field of cultural production' (1983) omschrijft Bourdieu de opbouw van een veld als een vorm van *analysis situs*, wat verandering in relaties impliceert. Iedere positie in het veld wordt bepaald door de afstand tot andere posities, terwijl iedere positie (ook de dominante) afhankelijk is van de andere posities (namelijk van degenen die die positie innemen) en de structuur van het veld de verdeling van succes weerspiegelt.³⁰ Om het wiskundig te zeggen: de *analysis situs* beschrijft eigenschappen van een ruimte die bewaard blijven bij continue vervorming van die ruimte.³¹ Wat niet blijkt uit Van Rees en Dorleijns schema is de dominantie van een speler. Als het bijvoorbeeld gaat om de dominantie van een (onderwijs)uitgever, is de plaatsing in een *word cloud* duidelijker, waarbij de dominantie van die uitgever gedefinieerd zou kunnen worden door het aantal titels dat hij uitbrengt en het succes daarvan over een reeks van jaren.

²⁵ Een handboek is op te vatten als een origineel werk, d.w.z. de tekst is van een auteur, die uiteraard wel gebruikmaakt van andere handboeken, kritieken etc.; scheppend werk van anderen (verhaal, gedicht) is illustratie.

²⁶ In het geval van een uitgave voor het rooms-katholiek onderwijs kan een censor 'approbatur', 'evulgetur', 'imprimatur' of 'nihil obstat' verlenen, een extra filter.

²⁷ Tijdschriften hebben nogal eens een rubriek 'Ingekomen boeken', in een onderwijsblad kunnen exemplaren doorgestuurd worden naar recenserende redacteurs.

²⁸ Eind negentiende eeuw worden presentexemplaren wel gesigneerd door de auteur.

²⁹ Zie verder 1.7. Ik ontleen dit ketenidee aan Laan (2018):182 vv.

³⁰ Bourdieu (1983):312.

³¹ <https://nl.wikipedia.org/wiki/Topologie> (geraadpleegd 1 juni 2022).

Dominantie en dynamiek worden door critici gemist. Op het schema van Van Rees en Dorleijn komt in 2022 kritiek, vooral ingegeven door de gedachte dat dertig jaar na de introductie ervan (en na de kleine herziening in 2006) het schema ingehaald is door de tijd en niet meer beantwoordt aan de veranderde inrichting van de literaire infrastructuur. In 'Het literaire veld als schema' noemen Sander Bax, Jeroen Dera, Anne Oerlemans en Kila van der Starre een zevental omissies in het overzicht: het ontbreken van digitalisering, van de rol van literaire evenementen, van literaire prijzen en van literaire kritiek op radio, tv en internet, verder het niet inspelen op veranderingen in de materiële productie en in vormen van distributie. Ook komen de vele verschillende organisaties op het gebied van literatuur- en leespromotie niet aan bod.³² Bax c.s. vinden het schema te weinig gedifferentieerd en constateren een exclusieve focus op boeken, waar literatuur ook in andere vorm en via andere kanalen dan alleen het boek wordt verspreid.³³ Zij stellen dan ook een herijking van het schema voor, een waarin hun omissies zijn verwerkt, een schema dat gedifferentieerd, heterogeen (dus niet alleen gericht op het boek zonder meer) en circulair is, waarbij zij de inhoud van die circulariteit in het midden laten. Een nieuw schema zou dus de dynamiek van de contemporaine literaire infrastructuur moeten weergeven omdat literatuur verweven is met maatschappelijke, culturele, politieke en economische ontwikkelingen, iets wat in het schema van Van Rees en Dorleijn niet getoond wordt. Een hernieuwd schema geven zij echter niet, het lijkt te gaan om een vergroting en verdieping van het oorspronkelijke schema.

Op dit laatste richt zich de fundamentele kritiek van Gaston Franssen in zijn artikel 'Voorbij het veld: beperkingen en mogelijkheden van de veldtheorie voor de Nederlandse letterkunde' (2022): het schema is een schets van een institutioneel netwerk maar niet van objectieve relaties – de onderliggende kapitaalverhoudingen – in een veld, de voorwaarden die Bourdieu voor een veld stelt.³⁴ Het schema is daarmee geen veld, stelt Franssen.³⁵ Hij stelt een nieuwe visualisatie voor waarin kapitaalvormen³⁶ die hij mist in het schema van Van Rees en Dorleijn en hun economisch kapitaal met elkaar in verband gebracht worden. Het levert een assendiagram op van het subveld van de Nederlandse poëzieproductie waar in de vier kwadranten de waarde (cultureel kapitaal, consecratiegraad, heteronoom, autonoom) van een kapitaalvorm wordt weergegeven.³⁷ Franssen erkent tegelijk dat zijn voorstel nog verre van ideaal is.

³² Bax et al. (2022):169-171.

³³ Zie verderop hoofdstuk 9, waar ik voordracht en de grammofoonplatenprojecten (1934, 1938) van Paul Huf bespreek, voorbeelden van literatuurverspreiding anders dan via het boek.

³⁴ Bourdieu (1979):144.

³⁵ Franssen (2022):258-260. In zijn KANTL-lezing van 22 juni 2023 toont en bespreekt Geert Buelens de schema's van Van Rees en Dorleijn en van Franssen. Hij wijst deze schema's niet onmiddellijk af maar vindt dat de literatuurgeschiedenis meer gebaat is met een historische beschrijving vanuit ander sociologisch perspectief en zet daarom in op 'topics' ('kwesties', maatschappelijke onderwerpen) en een ruimere opvatting van 'Nederland' en 'Nederlands' dan de huidige.

Zie <https://neerlandistiek.nl/2023/07/nadenken-over-een-topicale-en-neerlandofone-literatuurgeschiedenis/>, d.d. 5 juli 2023 (geraadpleegd 5 juli 2023).

³⁶ Uitgeverijen, websites, organisaties, spraakmakende auteurs, evenementen etc.

³⁷ Franssen (2022):265. De +/- - aanduidingen in Franssens schema (+ +, + -, - -, - +) staan voor 'hoog/laag' of 'veel'/weinig'.

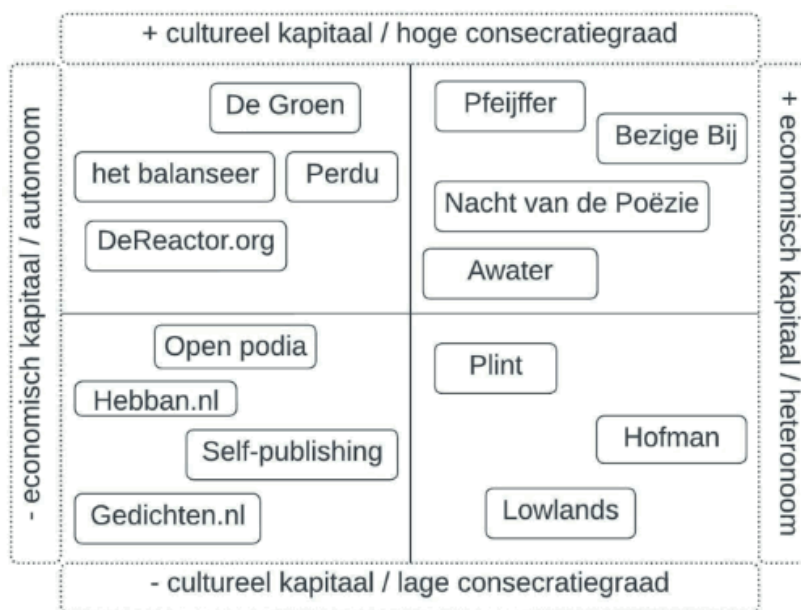


fig. 2 Het subveld van de Nederlandse poëzieproductie (2022)

Het is inderdaad zo dat het schema van Van Rees en Dorleijn een basaal stroomschema is. De dynamiek en de differentiatie die zij er in hun toelichting wel aan verbinden,³⁸ wordt er niet meteen duidelijk door. Franssen voegt onderdelen uit de productie en distributie samen, hiermee bezwaren van Bax c.s. schematisch vorm gevend, iets wat dezen hadden nagelaten. Het is duidelijk een concept waar toekomstige ontwikkelingen in ondergebracht kunnen worden. Franssen betreft het SCP-rapport *Vershil in Nederland* (2021) bij zijn voorstel, een rapport waarin de kapitaalpositie van bevolkingsgroepen wordt onderzocht. Consumenten vormen de achtergrond van het schema: hun kapitaal, gedrag, normen, smaak bepalen mede een plaats van een institutie in een van de kwadranten.³⁹

Noodgedwongen geeft Franssens schema een zeer grof geschetste situatie weer door in elk van de kwadranten drie of vier 'institutes' in de allerruimste zin van het woord een plaats te geven wat daardoor een werkelijke plaatsbepaling in de weg staat.⁴⁰ Franssen neemt daarin als voorbeeld twee auteurs als 'kapitaalvorm' op als waren zij een 'merk'. Dat komt voort uit de omstandigheid dat schrijvers multimediaal aanwezig zijn en zich nadrukkelijk positioneren.⁴¹ Een +- of xy-assenstelsel

³⁸ Van Rees/Dorleijn (2006):32-34.

³⁹ Zie voor 'kapitaal' het vervolg op *Vershil in Nederland, Eigentijdse ongelijkheid* (2023):27-28.

⁴⁰ Zie Franssen (2023):266, waar een summier toelichting.

⁴¹ Franssen verwijst hiermee naar Bourdieus definitie van veld waarop 'posities ingenomen door individuen of groepen die in een onderlinge concurrentie om legitimiteit zijn verwickeld'. In *La Distinction* plaatst Bourdieu geen individuen in zijn schema, wel beroepsgroepen, instituties en *life style*-aanduidingen. – Zou een schema als dit toegepast worden op de jaren 1920, 1930 dan zou Paul Huf een vergelijkbare kapitaalvorm zijn, namelijk een met een hoge consecratiegraad (bekend voordrachtskunstenaar (ook voor de radio), acteur, hoorspelacteur, filmacteur, initiator en uitvoerder grammofoonplatenprojecten) met cultureel (een uitgebreid repertoire en grote invloed op voordrachtskunst) en economisch kapitaal (Huf is ook een 'kleine zelfstandige').

leent zich voor een zeer exacte plaatsbepaling waardoor een *infographic* kan ontstaan waarin een hiërarchie getoond kan worden en onderlinge verschillen binnen een kwadrant aan het licht komen. Actanten verschijnen dan als een punt (klein vierkantje). Hiervoor zijn welomschreven criteria en maatstaven nodig. Economisch kapitaal is bijvoorbeeld uit te drukken in waarde van verkopen, verkoopcijfers etc. Cultureel kapitaal, bijvoorbeeld van een auteur, is uit te drukken in verkoopcijfers, aanwezigheid in media (met een criterium om verschillende media te waarderen), recensies of (voordracht voor) prijzen etc. Dat deze voorordening al zeer complex en deels subjectief is, is wel duidelijk. De plaatsbepaling van een auteur is sowieso een zeer subjectieve exercitie want indien bijvoorbeeld het aantal recensies en de omvang ervan een criterium zou zijn, is dit al een gefilterd criterium omdat kranten en tijdschriften onmogelijk de complete productie kunnen overzien en toezending van een beoordelingsexemplaar afhankelijk is van de uitgever. Beperking is onvermijdelijk en ook geboden.

Van Rees en Dorleijn bepleiten in hun brochure van 1993 naast de institutionele benadering (de metafoor van het literaire veld) een reconstructiebenadering (de reconstructie van literatuuropvattingen met gebruikmaking van het poëticaal ordeningsschema van M.H. Abrams in zijn *The Mirror and the Lamp. Romantic Theory and the Critical Tradition* (1971)), over de relatie van een tekst tot de werkelijkheid, het publiek, de auteur en een immanente relatie.⁴²

Een belangrijk kernbegrip bij Van Rees en Dorleijn is 'beeldvorming', de door critici gehanteerde karakterisering van literair werk. Zij noemen in deze beeldvorming ook de rol van het literatuuronderwijs: literatuuropvattingen en alle aspecten die daarmee samenhangen (oordelen, indelingen, kwaliteitshiërarchieën etc.) van schrijvers, doorgegeven door de kritiek, dringen uiteindelijk de school (leer- en handboeken en bloemlezingen) binnen (de betekenis van ↔). Normen en waarden van de eigen institutionele omgeving (bijvoorbeeld een levensbeschouwelijke achtergrond) spelen hierbij een rol. Ten slotte wijzen Van Rees en Dorleijn op de omstandigheid dat literatuuropvattingen een cruciale rol vervullen in het zichtbaar maken van het nationale literaire erfgoed. Daarbij gaat het dan bijvoorbeeld om die auteurs die voor de maker van een literatuurgeschiedenis fungeren als referentiepunt.

Auteurs van schoolboeken en samenstellers van bloemlezingen zijn spelers op het subveld literatuuronderwijs; ze maken deel uit van een netwerk van belanghebbenden. Als leraar Nederlands en als samensteller van bloemlezingen zijn zij bij uitstek beeldvormers. Zij bedelen literatuur een bepaalde rol toe, keuren dichtwerk af of maken zich sterk voor een poëtische opvatting. Elk van hen probeert met zijn publicatie (artikel, handboek, bloemlezing) het (sub-)veld te domineren maar zo'n poging leidt onvermijdelijk tot een nieuwe veelheid aan opvattingen. De kritieken die zij oproepen en de debatten waaraan zij deelnemen zijn te bezien als krachtmetingen op een veld als dat waar de in de eerste decennia van de twintigste eeuw zo ruim gebloemleesde Herman Gorter op uitblonk: het cricketveld, het bleven (doorgaans) 'heeren' – wat niet wil zeggen dat er niet eens een blessure werd toegebracht.

1.4 Over de methode: het discours, de bronnen en de opbouw

Ideeën ten aanzien van poëzie, het bloemlezen daarvan en de legitimering van de stofkeuze, komen in een discours naar voren in een verzameling van uitspraken en teksten. Een tekst of een bijzondere uitspraak daarin staat nooit op zichzelf, is gerelateerd aan andere. In haar proefschrift over

⁴² Zie 10.3.

interactief beleid, *Pleitbezorgers, procesmanagers en participanten* (2007), geeft S.H. van der Arend als definitie: "Een" discours is een betekenis kader: een min of meer samenhangende manier van denken, spreken en schrijven over een bepaald onderwerp'.⁴³ In deze betiteling gaat de term 'discours' altijd vergezeld van een lidwoord. In mijn geval 'het discours over literatuuronderwijs', waar het onderwijs in poëzie zich in verbergt, of 'het discours over poëzie', over een literair genre. Zo is de begripsaanduiding 'het discours over literatuuronderwijs', het complete corpus van specifieke taaluitingen rond een thema, onderwerp of domein, vergelijkbaar met het subonderdeel uit de sectie 'symbolische productie' in het schema van het literaire veld zoals Van Rees en Dorleijn dat geven.

Dat is iets anders dan het feitelijk taalgebruik van de deelnemers aan het schrijven erover. Na een aantal typen van betekenisverlening in taaluitingen te hebben besproken geeft Van der Arend haar eigen schema met de onderdelen tekstualiseren (verwoorden, structureren en kiezen voor een bepaalde manier van schrijven), representeren (het gebruik van metaforen etc. en het verzwijgen of juist benoemen van aspecten) en identificeren (een tekst relateren aan een bepaalde context).⁴⁴ Waar ik verderop in deze studie teksten van leraren en anderen over literatuuronderwijs en de plaats van poëzie daarin bespreek, maak ik gebruik van dit drietal termen. Schoolboeken blijken namelijk nogal eens te onderscheiden in het taalgebruik waarin ze zich tot leerlingen richten, maar ook kleine discussies die zo nu en dan ontstaan zijn het waard op die concrete manier beschreven te worden. De verschillende uitvoeringen en niveaus van taalgebruik in schoolboeken zijn visies op onderwijs en geven dat onderwijs mede vorm. In afdeling III, de hoofdstukken 3 tot en met 10, besteed ik daar aandacht aan.

Tussen 1898 en 1941 leggen enkele docenten hun ideeën over literatuur en poëzie en over het onderwijs daarin voor het Nederlandse v.h.m.o. vast in betogende tijdschriftartikelen en recensies, met name in *Taal en letteren*, *De nieuwe taalgids*, *Paedagogische studiën*, *Levende talen*. Hun artikelen lokken een enkele maal reacties uit, soms komt het tot een kleine polemiek, beperkt tot enkele afleveringen van hetzelfde tijdschrift. Is er sprake van repliek en dupliek, dan is er sprake van een expliciete polemiek, hoe beperkt die doorgaans ook maar is. Maar ook zonder een al of niet summiere verwijzing naar een eerder artikel is sprake van een debat. Wanneer in enkele jaargangen van een tijdschrift, of daarnaast in een verwant tijdschrift, auteurs eenzelfde onderwerp bespreken en van een nieuwe inhoud voorzien, kan een lezer deze artikelen zien als elkaar aanvullend, op elkaar reagerend, naast of tegenover elkaar staand. Auteurs die niet al te lang na elkaar over eenzelfde onderwerp publiceren, kennen de eerdere publicaties, ook al noemen ze die niet expliciet. Een nieuwe zienswijze is een reactie. Dan kan gesproken worden van een impliciete polemiek of een impliciet debat. Dit soort debatten, waarin elke bijdrage de lezer beïnvloedt, is in de meerderheid.

Een aantal van de auteurs begeeft zich ook op de schoolboekenmarkt. Hun artikelen zijn de theoretische achtergrond bij hun uitgaven. De voorwoorden van hun boeken, maar ook de inhoud ervan, kan informatie opleveren over hun ideeën en opvattingen. Is hun boek een poëziebloemlezing, dan is de gebloemleesde inhoud hun argumentatie. In zekere zin staat dan elk gedicht voor een dichter en een bundel (of in een enkel geval een (opname in een) tijdschrift). Dit corpus geeft niet alleen inzicht in de frequentie van keuzes voor dichters of gedichten, maar ook in de invloed van uitgevers. Verder zijn er de brochures en de artikelen in dagbladen, literair-historische handboeken, brieven en programmaboekjes van scholen. In deze laatste bron worden,

⁴³ Van der Arend (2007):28.

⁴⁴ a.w., 33vv.

naast andere informatie, de boekenlijsten voor de leerjaren gepubliceerd. Aan een schooluitgave kan nog zoveel aandacht worden besteed, pas het gebruik doet de inhoud ervan functioneren. Belangrijk zijn programmaboekjes ook om te kunnen constateren of verschillende, elkaar aanvullende dan wel elkaar uitsluitende methoden naast elkaar worden gebruikt. Deze bronnen vormen slechts een deel van de totale productie aan uitspraken over het literatuuronderwijs in deze periode. Het bestuderen en beschrijven van de absolute totaliteit aan bronnen is een onmogelijkheid. De tweedelijns bronnen zijn die teksten die naderhand over deze periode zijn geschreven, dan wel over literatuuronderwijs in latere periodes.⁴⁵

De neerslag van mijn onderzoek bestaat uit een drietal onderdelen. In hoofdstuk 2 geef ik een vrij algemeen antwoord op deelaspecten uit 1.2. Er zal een variatie aan ideeën over literatuuronderwijs uit blijken, echter met als gezamenlijke noemer de onomstredenheid van literatuuronderwijs. Die onomstredenheid moet de positionering van het vak ten opzichte van andere vakken, in het bijzonder de exacte vakken op de h.b.s. of de klassieke talen op het gymnasium, ondersteunen. In de loop van de vier decennia is daardoor een 'vermoelijking' van het vak Nederlands aan te wijzen, ook in het poëzieonderwijs. Hoofdstuk 3.2 introduceert een zestal bloemlezers, waarbij 'bloemlezen' – evenals in hoofdstuk 11 – ruim genomen moet worden: ook poëzie als illustratief onderdeel van een literair-historisch handboek voor schoolgebruik is gebloemleesde poëzie. De zes bloemlezers zijn 'opiniemakers': elk van hen is de voorloper of eerste vertegenwoordiger van een ideeëncomplex ten aanzien van inhoud en didactiek van letterkunde- en poëzieonderwijs. Een reconstructie van hun literatuur- en poëzieopvatting staat in deze beschrijvingen centraal. Een van hen neemt in het discours een bijzondere plaats in: de voordrachtskunstenaar Paul Huf, die in 1934 en 1938 met veertien grammofoonplaten een gesproken bloemlezing presenteert, op dat moment uniek in de wereld. Is de stofkeuze van deze bloemlezers een belangrijk onderdeel van de hoofdstukken van afdeling III, het geheel aan stofkeuze is het corpus aan gebloemleesde gedichten dat ik in hoofdstuk 11 presenteer. Eerst bespreek ik het fenomeen (school)bloemlezing. Ik inventariseer vervolgens de schoolbloemleespraktijk in deze periode aan de hand van de inhoud van 85 schoolbloemlezingen uitgegeven tussen 1898 en 1941, 35% van de totale productie aan schoolbloemlezingen.⁴⁶ De inhoud van mijn corpus schoolbloemlezingen toont een tweevoudige hiërarchie van 254 dichters. Er valt een hiërarchie te construeren op basis van het totaal aantal keren dat een gedicht van een dichter wordt gebloemleesd, (de totaliteit) en een hiërarchie op basis van het aantal unieke gedichten dat van een dichter wordt (de extensiteit). De absolute totaliteit in mijn corpus is 6758, de absolute extensiteit 3554. Het aantal bloemlezingen waarin werk van een dichter wordt opgenomen (het bereik) is een hiërarchiserende factor: hoe groter het bereik, hoe groter de totaliteit en mogelijk de extensiteit. De top van de extensiteit is een canon van gedichten te noemen. Uit dit corpus zijn periodehiërarchieën te lichten die de ontwikkeling van een onderwijs canon tonen.

1.5 Over de positie van literatuuronderwijs

'Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering', zo luidt het bekende eerste lid van artikel 23 van de Nederlandse Grondwet over het openbaar en bijzonder onderwijs. Het is in

⁴⁵ Artikelen in dagbladen door mij gebruikt werden geraadpleegd via de site met gedigitaliseerde teksten van de Koninklijke Bibliotheek, *Delpher*.

⁴⁶ Zie Bijlage 4. Zie <https://doi.org/10.17026/SS/N3X23P>.

iets verkorte vorm, *Voorwerp van aanhoudende zorg*, de titel van een essaybundel over het moedertaalonderwijs uit 1971. Het grondwetsartikel spreekt zich uit over een oplettende en beschermende aandacht waar de titel van de bundel verwijst naar ideeën binnen en over het moedertaalonderwijs. Overheidsvoorschriften schrijven in grote lijnen voor, de uitwerkingen ervan door docenten geven het onderwijs vorm. De aanhoudende zorg van de overheid houdt zich echter verre van een gedetailleerd omschreven inhoud van lesstof maar beperkt zich tot het vaststellen van de vakken voor gymnasium en h.b.s., de lestabel en een summiere aanduiding van vakinhoud. Waar de verzuiling in het onderwijsveld de eigenheid van het onderwijs voor grote groepen waarborgt, blijft de overheid inhoudelijk op afstand, in wezen een politieke keuze. Docenten wordt zo een fundamentele vrijheid gelaten. Daardoor kunnen zij zich een grote mate van autonomie toe-eigenen. Waren het niet de docenten zelf die in de eerste jaren van de h.b.s. het middelbaar onderwijs vormgaven? De positie van het onderwijs ligt voor een groot deel in hun handen. Voeg daar de vrijheid van onderwijs, vastgelegd in de grondwetsherziening van 1917 ('Het geven van onderwijs is vrij (...)') bij en de unieke situatie van het Nederlandse onderwijs is duidelijk.

Maar Nederland is in die uniciteit nog geen eiland. In het onderwijs zijn er regelmatig internationale contacten, vooral – maar niet alleen daar – in het vreemdetalenonderwijs. Leraren mv't maken gebruik ook van leergangen uit het land van hun vakgebied. Zo bediscussiëren leden van de Franse sectie van de Vereniging van Leeraren in Levende Talen (VLLT) op de jaarvergadering van de VLLT van 4 januari 1930 Franse en Duitse voorbeelden van methoden om literair proza en poëzie te verklaren.⁴⁷ Ook docenten Nederlands verwijzen naar buitenlandse voorbeelden. In 1893 refereert G. Kalff aan Duitse methoden om poëzie te introduceren.⁴⁸ W. Kramer maakt in 1930 voor zijn leergang stijlstudie gebruik van een Frans voorbeeld (M. Roustan) en verspreidt in zijn artikelen opvattingen van Duitse *Stilforscher*.⁴⁹ A.J. Schneiders beveelt in 1931 in een artikel over dichten op school een Amerikaans poëziedidactiekboek aan.⁵⁰ Het februarinummer in 1933 van *Levende talen* is geheel gewijd aan het moedertaalonderwijs op middelbare scholen in Frankrijk, Duitsland en Engeland en 'wat hieruit voor Holland te leren valt'.⁵¹ Contacten met en kennis van voorbeelden van elders zijn dus zeker aanwezig in het Nederlandse taal- en letterkundeonderwijs, reden om hier even over de grens te kijken.

1.5.1 Visies van elders

In 1988 geeft P.H. van de Ven in twee samenhangende artikelen een 'vergelijkend overzicht van buitenlandse overzichten in historisch-sociologisch perspectief'.⁵² Hij ziet het moedertaalonderwijs als arena waarin verschillende 'definitie's' om voorrang strijden.⁵³ Overeenkomsten in onderwijsstelsels, curricula en ontstaansgeschiedenis en in het denken over het moedertaalonderwijs rechtvaardigen vergelijking, vindt hij. Als er dan overeenkomsten zijn, hoe kan de ontwikkeling van definitie's in de landen die hij beschouwt, worden geïnterpreteerd, is Van de

⁴⁷ An. (1930).

⁴⁸ Zie verderop 2.2.4.

⁴⁹ Zie hoofdstuk 8.

⁵⁰ Schneiders (1931a):202. Zie noot 118.

⁵¹ Stals (1931):56.

⁵² Van de Ven beschrijft het moedertaalonderwijs in Vlaanderen, Engeland, West-Duitsland en Zweden.

⁵³ Definitie' is de term die Van de Ven hanteert voor een opvatting over moedertaalonderwijs en de uitwerking ervan. Van de Ven (1988a):164-165.

Vens vraag. Van de Ven ziet een schoolvak als een socio-historische groep die zijn definitie tracht door te drukken. Maar welke strijd er ook is, welke retoriek dan ook gehanteerd wordt, die retoriek mag niet verward worden met de praktijk. Veranderingsideeën dringen namelijk nauwelijks door in de praktijk van het moedertaalonderwijs, is een van de conclusies. En: verandering wordt noch door nieuwe retoriek, noch door overheidsmaatregelen gerealiseerd. Er is namelijk afstand tussen een gepropageerd ideaal en de praktijk.⁵⁴ Van de Ven betreft in zijn vergelijking nauwelijks het literatuuronderwijs. In onderstaand overzicht schets ik enige ontwikkelingen vanaf ongeveer 1880 in het literatuuronderwijs en de aandacht voor poëzie in Frankrijk, Engeland, Duitsland en de Verenigde Staten. Zijn Van de Vens bevindingen op enigerlei wijze aan te wijzen in de onderwijsvisies in deze vier landen?

In het centralistische Frankrijk poogt de overheid vanaf eind negentiende eeuw met inhoudelijke aanwijzingen voor de verwerking van literaire teksten (de 'explication de texte') eenheid te scheppen. Leerlingen zouden tot een zelfstandige behandeling van literaire werken moeten komen. De praktijk blijkt echter anders dan de theorie en de verschillende opvattingen over het vak Frans – en hier is zeker sprake van 'socio-historische groepen' – blijven tegenover elkaar staan. In Engeland is het een in 1921 door de overheid geëntameerd rapport dat niet alleen de positie van het vak Engels wil versterken maar ook de plaats van literatuur (en daarin de poëzie) wil benadrukken. Een rapport is geen overheidsvoorschrift en gedurende decennia blijft de positie van het literairgerichte onderwijs belaagd door het op nut gerichte. Verschillende 'definities' blijven om voorrang strijden. In Duitsland is de situatie anders. Door de wording van Duitsland als eenheidsstaat in de loop van de negentiende eeuw neemt de aandacht voor het vak Duits toe, met zeker de literaire component daarin, maar deze aandacht komt meer en meer in dienst te staan van nationalistisch denken. Het is een beweging van onderop, namelijk van leraren, die stap voor stap wordt overgenomen door een centrale overheid.

De positie in de Verenigde Staten van het Engels, en dus van het onderwijs daarin, is fundamenteel anders dan die van de moedertaal in Frankrijk, Engeland en Duitsland: het is een 'geïmporteerde' taal,⁵⁵ de literatuurgeschiedenis is na 1900 deels die van een ander land, deels die van eigen bodem. Op de vormgeving van het literatuuronderwijs heeft de in 1911 opgerichte National Council of Teachers of English grote invloed, onder andere via het oudste op de praktijk van het onderwijs in Engels gerichte blad van de Verenigde Staten, (*The English Journal*).⁵⁶ Hier is de invloed van de docenten groot.

1.5.1.1 Frankrijk: Latijn vs. Frans

In Frankrijk bestaat sinds het midden van de 19de eeuw dan wel een dual onderwijssysteem, de openbare school naast de zgn. vrije school (rooms-katholiek), maar tegelijk wordt dit systeem vanuit Parijs sterk centraal geregeld door een reeks van voorschriften, ook ten aanzien van de lesstof en de examens. Op het klassieke gymnasium (*lycée*) is aanvankelijk een allesoverheersende aandacht voor de klassieke talen.⁵⁷ Maar zoals in meer landen begint in de loop van de eeuw ook in Frankrijk de kijk op en de inhoud van literatuuronderwijs te kenteren. Een grote verandering wordt in 1880 ingezet

⁵⁴ Van de Ven (1988b):211, 213, 250.

⁵⁵ De Verenigde Staten kennen geen wettelijk vastgelegde landstaal; Engels is de de facto nationale taal.

⁵⁶ Afleveringen vanaf 1912 zijn te lezen via <https://www.jstor.org/journal/englishj>.

⁵⁷ Matthijssen (1982):66, 91-92, 210-21; Mandemakers (1996):110-113. Het lycée herbergt leerlingen van 15 tot 18 jaar.

met het presidentieel decreet van Jules Ferry dat voor het eindexamen van het lycée (het 'baccalauréat') een Franse tekst over een literair onderwerp voorschrijft. Twee parallelstudies beschrijven deze verandering: Martine Jey in *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880–1925)* (1998) en Violaine Houdart-Mérot in *La culture littéraire au lycée depuis 1880* (1998). Beide studies bespreken het sterk centraal geleide Franse onderwijs en de problemen in de overgang van Latijn als vormende taal naar het Frans.

In de loop van de jaren na 1850 komt het Frans als schoolvak stapsgewijs op, al blijven vertalingen van het Latijn naar het Frans en andersom het fundament van literaire vorming; het leren van de moedertaal gaat via vertalingen. 'Literatuur' is synoniem aan retorica.⁵⁸ In de nieuwe regeling voor het baccalauréat staan uitdrukkelijk de 'Franse klassieken' centraal. Alhoewel officiële richtlijnen een spreiding van te behandelen tijdperken voorschrijven, inclusief een corpus auteurs, en na 1880 daarin een langzame verschuiving naar de negentiende eeuw valt waar te nemen, blijft de zeventiende eeuw het belangrijkste tijdperk van bestudering.⁵⁹ De literaire geschiedenis wordt nu voorgeschreven met de nadruk op het biografische. Ook hier is overheidssturing: in het aantal voorgeschreven vragen.⁶⁰ Jey geeft een 'Palmarès des auteurs',⁶¹ waarin Corneille, Racine, Molière en Boileau de ranglijst aanvoeren, in gezelschap van Jacques-Bénigne Bossuet, zeventiende-eeuws schrijver van preken en lijkredenen. Zeker in dit laatste geval is duidelijk sprake van tekstvoorbeelden. Op deze manier kan de uitspraak van de laatnegentiende-eeuwse literatuurhistoricus Gustave Lanson verklaard worden: 'on étudie au lycée tout ce qu'on ne lira jamais plus tard, et l'on n'étudie rien de ce qu'on aime à lire et relire dans la suite', geciteerd door Jey. Toch zou er wel aandacht besteed moeten worden aan eigentijds werk, zoals vanuit een overheidscommissie wordt geadviseerd, want 'ne pas inscrire d'œuvres contemporaines dans les programmes serait leur donner l'attrait du fruit défendu. Les y inscrire serait moins périlleux, la lecture et les commentaires avisés du maître contribuant à amoindrir les dangers qu'elles représentent'.⁶²

Nu kan de overheid wel voorschrijven, uit een vergelijking van het huiswerk van leerlingen met de regelgeving blijken nogal wat verschillen, constateert Houdart-Mérot. Er is in ieder geval een hardnekkige voortzetting van de retorische aanpak met veel citaten uit werk van besproken schrijvers. De officiële opdracht schrijft een beperking van het *discours* voor, de retorische oefening bij uitstek, gebaseerd op voorbeelden, ten gunste van de *composition*, de persoonlijke, reflexerende kijk van de leerling. Het gaat namelijk om de ontwikkeling van diens smaak en oordeel. 'On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles, et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions.', citeert Houdart-Mérot een voorschrift uit 1880. Het is een voorschrift voor de leraar, maar die laat de retorische traditie natuurlijk niet zomaar los, ook al wordt in 1879 al vermaand: 'Une bonne explication demande presque toutes les qualités du professeur'. Houdart-Mérot kan dan ook constateren dat persoonlijke ideeën en authenticiteit nauwelijks aanwijsbaar zijn in het werk van leerlingen.⁶³ Leerlingen schrijven over, verdiepen zich wat in de schrijver – waarbij steeds in het oog gehouden moet worden dat de teksten die leerlingen bespreken

⁵⁸ Houdart-Mérot (1998):18vv. Houdart-Mérot herinnert er aan dat 'literatuur' medio de negentiende eeuw een andere inhoud heeft dan tegenwoordig. Zij vergelijkt in haar studie officiële voorschriften met het werk van leerlingen.

⁵⁹ Jey (1998):13-71. In dit soort gegevens vult Jey Houdart-Mérot aan.

⁶⁰ a.w., 67.

⁶¹ a.w., 17-22.

⁶² a.w., 26.

⁶³ Houdart-Mérot (1998):61.

die van de Grands Écrivains moeten zijn,⁶⁴ niet van Baudelaire – maar geven geen eigen kritische analyse. De retorische traditie blijft in de jaren tussen 1880 en 1925 sterk aanwezig.

De basis voor dit onderwijs blijkt nog eens uit een aanwijzing uit 1909 ten aanzien van deze 'explication de texte' 'en affirmissant le jugement et en formant le goût, on se préoccupera d'éveiller et de développer les sentiments virils, amour de vérité et de la justice, de la patrie à la fois et de l'humanité', een bijzonder hooggestemd streven gericht op waarden.⁶⁵ Ontwikkeling van de smaak en ethiek en intellectuele groei staan centraal. Het literatuuronderwijs heeft dus een sterk instrumenteel doel. Dat houdt wel een impliciete definitie van literatuur in, betoogt Houdart-Mérot: stijlvoorschriften en regels in dienst van de gedachte. De literaire kennis van een leerling reikt zo niet verder dan kennis van bepaalde teksten en gezaghebbend oordeel van anderen uit leerboeken en wat een docent vertelt. Het levert dus opstellen op die of gericht zijn op een gelezen literaire tekst, of op de kritiek – niet die van de leerling zelf – erop.⁶⁶ Zo is de explication de texte in de hoogste klassen van het lycée vooral schrijven, wel met als uitdrukkelijke opdracht de analyse van de boodschap van de tekst niet te scheiden van een analyse van de taal, maar omdat aan het canonieke corpus weinig verandert, blijft het te bestuderen onderwerp ver van de leerlingen afstaan.

Toch moet er een nieuwe aanpak worden 'uitgevonden', vanuit het latijns-retorische stappenplan van de *praelectio* naar een leermethode toegespitst op het Frans. Daarvoor ontstaat een aantal werkboeken – Jey bespreekt er enige⁶⁷ – die alle eenzelfde volgorde van algemene opdrachten inhouden, te beginnen met 'la lecture à haute voix'. Een ervan gaat een rol spelen in het Nederlandse onderwijs, namelijk *Précis d'explication française (méthodes et applications)* van M. Roustan. Dit schoolboek wordt in 1930 besproken door W. Kramer, die de methodiek ervan (deels) incorporeert in zijn *Literatuur- en stijlstudie* (1930). Roustan ordent de explication in zeven stappen: 1. lecture à haute voix, 2. localisation du morceau, 3. étude du fond, 4. plan de morceau, 5 étude de la forme, 6. étude de la métrique et de la prosodie, 7. conclusions: appréciations personnelles.⁶⁸ Jey moet echter – het kan eigenlijk ook niet anders – tot de conclusie komen dat de leerling gezien wordt als een kleine volwassene, zonder rekening te houden met het verschil in intellectuele vaardigheden, in belangstelling of motivatie en met het verschil in doel tussen de opleiding van een letterenstudent en die van een middelbare scholier.⁶⁹

Jey noemt de periode tussen 1880 en 1925 'un moment de violence symbolique'. Veranderingen en tegenstand volgen elkaar voortdurend op. Het gaat telkens om de vernieuwers, die inzetten op Frans, en verdedigers van 'le génie française', dat alleen uitgedrukt kan worden in het Latijn. Het onderwijs, dat voorbehouden is aan een elite – de toekomstige klasse van leiders – kan en wil zich geen experimenten veroorloven. Gaat het om een vaardigheid (het schrijven) of om kennis (literaire geschiedenis)? Hier is de rol van de leraren van groot belang. Vooral is er het

⁶⁴ Daar komt bij dat Engelse en Duitse literatuur minderwaardig wordt gevonden. Te individualistisch namelijk waar de Franse literatuur de burgerlijke (maatschappelijke) saamhorigheid benadrukt. Zie Jey (1998):269. Jey citeert Alfred Jouillée: 'Les littératures magnifiques désordonnées de l'Angleterre et de l'Allemagne ne sont pas ce qui convient à de jeunes Français.' (1898). Uiteraard zijn er series als *La littérature française par la dissertation* (vier delen) van M. Roustan, met per eeuw een overzicht 'contenant sujets accompagnés de plans de développements, de conseils et d'indications de lectures recommandés'. Het aantal voorbeelden varieert per boekje van 436 tot 1256.

⁶⁵ Houdart-Mérot (1998):71.

⁶⁶ a.w., 98,99

⁶⁷ Jey (1998):86vv.

⁶⁸ a.w., 90.

⁶⁹ a.w., 113.

didactisch probleem: kunnen zij het Frans als taal onderwijzen (dus Frans om het Frans)? Voor leraren klassieke talen is het cruciaal dat het Frans wordt geleerd via de omweg van een vreemde taal, het Latijn. Dat het Frans een autonoom vak is, is voor hen ondenkbaar. Immers, het is een vak voor alle leerlingen, niet alleen voor een elite. Het gaat om de democratie, besluit Martine Jey.⁷⁰

1.5.1.2 Engeland: language vs. literature

Vanaf ongeveer 1870 geldt in Engeland een wettelijk bekrachtigd nationaal onderwijssysteem.⁷¹ Het moedertaal- en literatuuronderwijs wordt sterk bepaald door wat David Shayer in zijn *The teaching of English in school 1900–1970* (1972) 'fallacies', misvattingen, noemt: het onderwijs zet teveel in op de aandacht voor de klassieken om via vertaling Engels te leren (een situatie die dus vergelijkbaar is met die in Frankrijk), kijkt teveel naar oud-Engels, leert schrijven via navolging en is sterk ethisch gericht.⁷² Shayer geeft door zijn boek heen voorbeelden van leerplannen. Hij toont er de doorlopende polemiek tussen twee opvattingen over de inhoud van onderwijs in Engels mee. Zo zijn er de voorstanders van onderwijs dat alles laat afhangen van 'grammar' (formele studie van de taal en schrijven aan de hand van voorbeelden) en de voorstanders van een literaire scholing (literatuur moet niet een historische benadering inhouden met titels van werken die ver van de leerlingen afstaan).⁷³ Telkens wordt, ook van overheidswege, geconstateerd dat de leerling kunstmatige kennis wordt bijgebracht en van goed lezen geen sprake is. Al rond 1900 wordt voor het eerst de vraag gesteld of de studie van de eigen literatuur niet het centrale leergebied moet zijn 'as it is in France and Germany',⁷⁴ maar voorlopig komt daar weinig van, de 'grammar fallacy' blijft overheersen.

Een ijkpunt in het Engelse onderwijs is het overheidsrapport *The Teaching of English in England*, beter bekend als het *Newbolt Report*, dat in 1921 alle bezwaren samenvat en aanbevelingen doet voor een beter taalonderwijs. Het rapport zet niet alleen het vak Engels in de steigers, het brengt ook het dispuut over het onderwijs in het Engels in het Engelse schoolsysteem en over onderwijs in het algemeen op gang, zoals John Perry het in zijn 'The Teaching of English in England through the ages' (2019) bondig samenvat.⁷⁵ Engels moet het vak zijn waarin en waarover lesgegeven wordt. Het *Newbolt Report* ontstaat in de onzekere tijd na 1918. Ervaringen in de Eerste Wereldoorlog hebben de laaggeletterdheid van soldaten aangetoond, een van de redenen het vak Engels te reorganiseren. Dat de opdracht gegeven wordt aan een commissie onder leiding van een dichter, Henry Newbolt, is bijzonder. Het rapport staat een cultureel socialisatieproces voor waarin alle kinderen, ongeacht afkomst of klasse, kennismaken met één enkel model van de Britse cultuur. Of, zoals het rapport het verwoordt: 'Need for wide recognition of the value of a liberal education and of English as the only Literature available by which all may hope to obtain it. In this respect the

⁷⁰ a.w., 323-326.

⁷¹ Matthijssen (1982):64; Mandemakers (1998):113-115

⁷² Shayer (1972):6vv. Zie ook Van de Ven (1988a):179-190 voor een korte beschrijving van het moedertaalonderwijs in Engeland, en Eagleton (1996):21vv, die de ontwikkeling van Engels als 'the poor man's Classics' (23) naar Engels als 'a serious discipline' (27) beschrijft..

⁷³ Shayer (1972), 29-30.

⁷⁴ a.w., 4.

⁷⁵ Perry (2019):1.

classical tradition fails to do justice to English.⁷⁶ Goed lesgeven in Engels moet gedaan worden door goed opgeleide docenten, waarbij elke docent – van welk vak dan ook – gericht moet zijn op het Engels.⁷⁷

Het bijzondere aan het *Newbolt Report* is de plaats die het toekent aan literatuur en hoe het de rol van poëzie onderzoekt en voorschrijft. Het uitgangspunt is duidelijk:

For if literature be, as we believe, an embodiment of the best thoughts of the best minds, the most direct and lasting communication of experience by man to men, a fellowship which 'binds together by passion and knowledge the vast empire of human society, as it is spread over the whole earth, and over all time', then the nation of which a considerable portion rejects this means of grace, and despises this great spiritual influence, must assuredly be heading to disaster. (...) Further, we claim that no personality can be complete, can see life steadily and see it whole, without that unifying influence, that purifying of the emotions, which art and literature can alone bestow.⁷⁸

Engelse literatuur kwam in de decennia ervoor weinig aan bod (vooral Shayer geeft er voortdurend voorbeelden van), gericht als het onderwijs was op nut. Voor arbeiders ('workers') is literatuur iets van een andere klasse en waar poëzie individualistisch is, dus geen relatie heeft met het bestaan van de arbeider, zal hij er geen belangstelling voor hebben. Het rapport constateert trouwens ook dat ook in de zg. middle classes weinig belangstelling is voor literatuur. In secondary en public school leren kinderen wel enige lippendienst ('a certain lip-service')⁷⁹ te bewijzen aan poëzie maar 90% zal er later niet meer naar omkijken. Poëzie heeft namelijk geen enkele relatie met de wereld van alledag ('a workaday world'), een situatie die in de 16de eeuw is ontstaan. Verschillende malen verwijst het rapport naar een situatie in de middeleeuwen waarin poëzie en leven wel samengingen. Het rapport is opmerkelijk poëtisch – de term 'poetry' komt er 104 keer in voor – en optimistisch:

Here too lies our hope; since the time cannot be far distant when the poet, who 'follows wheresoever he can find an atmosphere of sensation in which to move his wings', will invade this vast new territory, and so once more bring sanctification and joy into the sphere of common life. It is not in man to hasten this consummation. The wind bloweth where it listeth. All we can do here is to draw attention to the existing divorce, and to suggest measures that may lead to reunion.⁸⁰

Terecht wijst Andy Goodwyn in zijn artikel 'Newbolt to Now' (2021) er dan ook op dat het rapport 'advocated, with complete certainty, that reading poetry was the key forward for society' en dat de

⁷⁶ Newbolt (1921):iii. De Griekse en Latijnse 'Classics' waren deel van het onderwijs op de Public School, en alhoewel kennis van de klassieken van belang blijft, kunnen ze onmogelijk deel blijven uitmaken van een nationaal, Engels curriculum. *A.w.*, 12-13.

⁷⁷ De noodzakelijke medewerking van andere dan docenten Engels wordt ook genoemd door Gerrit Kalff en het *Rapport-Van den Ent*. Zie 1.5.2.

⁷⁸ Newbolt (1921):252-253, 257. Voor de alinea's hierna: *a.w.*, 257vv. Het citaat hierin is van William Wordsworth.

⁷⁹ Newbolt (1921):257.

⁸⁰ *a.w.*, 258-259. Ook hier heeft het citaat hierin geen bronvermelding maar elke educated Engelsman wist dat het uit de 'Preface' van *Lyrical Ballads* van William Wordsworth (1802) komt.

leraar de passie en het vermogen moet hebben poëzie over te brengen.⁸¹ Naar aanleiding van het *Newbolt Report* onderscheidt Goodwyn een aantal fases. De eerste fase beslaat de jaren 1850 tot 1914 en is die van 'ennobling the vernacular'. Deze periode wordt eigenlijk na 1921 door het rapport voortgezet. Een volgende periode wordt gedomineerd door 'conventions and conditions' (1918–1954). Deze periode benadrukt het onderwijs in het Engels en zet de Griekse en Latijnse klassieken op een zijspoor. Daarnaast ziet Goodwyn een parallelfase van 'culturing the citizenry' (1929–1954), waarin de beschavende rol van literatuur wordt geaccentueerd, het belangrijkste doel van het *Newbolt Report*. Het *Newbolt Report* schrijft echter geen curriculum voor, het onderzoekt, beschrijft en stelt een ideale zienswijze voor. Het is een pamflet. Het hamert op het belang van een gemeenschappelijk gedragen cultuur. Maar desondanks blijft de discussie over de moedertaal als nuttig, gericht op doelmatigheid, of als creatief, gericht op expressie, 'Language versus Literature', bestaan,⁸² want als in 1932 een zoveelste *Memorandum on the Teaching of English* verschijnt, stelt het dat 'Good writing is impossible without grammar study undertaken in and for itself'.⁸³

Met I.A. Richards' *Practical Criticism* (1929) komen in de loop van de jaren 1930 de echt nieuwe methodes op om literatuur op de juiste wijze te lezen.⁸⁴ 'The lesson of all criticism is that we have nothing to rely upon in making our choices but ourselves. The lesson of good poetry seems to be that, when we have understood it, in the degree in which we can order ourselves, we need nothing more.', leert Richards.⁸⁵ Voor het eerst staan literaire teksten in het centrum van literatuurstudie, stelt Shayer. Enthousiast (Shayer geeft geen objectief historisch relaas in zijn boek) constateert hij: '[A]t school level the superficial irrelevancies of 'allusion hunting', extensive biographical background (...) and 'tendencies' and grammatical red herrings were discarded in a single, enlightened sweep'.⁸⁶ '[I]n theory', voegt hij eraan toe, want 'grammar-format textbooks' blijven verschijnen.⁸⁷ Richards' methode (de vierslag 'Sense', 'Feeling', 'Tone', 'Intention') wordt in verschillende boeken aangepast voor gebruik in de klas.

David Shayer toont in 1972 duidelijk aan dat er een voortdurende strijd is, waarin het moderne literatuuronderwijs het toch regelmatig aflegt tegen het zeer formele taalonderwijs. Nog in 1991 kan Margaret Mathieson constateren dat ondanks het op dat moment in de politiek zo gewenste sterk normatief en grammaticaal-instrumentele onderwijs, het door Newbolt voorgestelde literaire model nog steeds krachtig aanwezig is onder de vakdocenten Engels.⁸⁸ Het voor het Engelse onderwijs bepalende *Newbolt Report* doet nog lang zijn invloed gelden.

1.5.1.3 Duitsland: proces van nationalistisch denken

De voortgang van het moedertaalonderwijs in de loop van de negentiende eeuw in Duitsland komt dan wel enigszins overeen met de situatie in Frankrijk en ook wel die in Engeland – de opkomst van de landstaal in de hoogste vorm van voortgezet onderwijs – het grote verschil in de

⁸¹ Goodwyn (2021):223.

⁸² Perry (2019):1. Perry beschrijft verder in zijn artikel de interpretaties van het rapport na 1960.

⁸³ Shayer (1972):106.

⁸⁴ Shayer relateert Richards aan 'New Criticism', wat niet geheel juist genoemd kan worden. Richards geeft een toepasbare methode, is gericht op lezers, onderwijst dus. Dat is de betekenis van de titel van zijn boek. New Criticism beperkt zich tot de afgebakende beschrijving van een autonome tekst.

⁸⁵ Richards (1956):351.

⁸⁶ Shayer (1972):125.

⁸⁷ a.w., 142.De 'grammar-no grammar war' gaat voort.

⁸⁸ Mathieson (1991):6.

onderwijsontwikkeling ligt in de bijzondere politieke geschiedenis van Duitsland. Hebben Frankrijk en Engeland al een lange periode van centraal gezag vanuit een hoofdstad, gedurende het grootste deel van de negentiende eeuw is Duitsland bezig zich te vormen tot een eenheidsstaat. Frits Boterman noemt in zijn *Moderne geschiedenis van Duitsland 1800–1990* (1996) een aantal mogelijkheden hoe de Duitse natie vorm moest krijgen. Als kenmerk ziet Boterman het zich bezighouden met een constructie van het verleden en een zingeving van het verleden eerder dan van het heden. Met het verleden zijn aspecten als taal, cultuur en etniciteit verwante functies.⁸⁹ Het zijn deze factoren die in de loop van de negentiende eeuw vanuit het onderwijs vorm krijgen, zoals hieronder aan de orde zal komen. Het standaardwerk over het Duitse onderwijs is *Dichtung, Sprache Menschbildung* van Horst Joachim Frank (1976). Veel gegevens ontleen ik aan dit boek.

In de eerste helft van de negentiende eeuw is het gymnasium de exponent van het zg. Neohumanismus, gericht op Latijn en Grieks, dat het individu vooropstelt en een brede algemene vorming in de weg staat.⁹⁰ Alhoewel op het gymnasium Duits wel op het leerplan staat, blijft het vak beperkt tot twee uren per week, een moedertaalsituatie die vergelijkbaar is met die in Nederland.⁹¹ In die situatie krijgt vanaf ± 1850 stapsgewijs de eigen literatuur een plaats, waarbij *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* (1842) van Robert Heinrich Hiecke, een pedagogisch-didactisch boek, lange tijd het bepalende boek zal zijn.⁹² Dit is het eerste Duitse leerboek waarin geleerd wordt hoe te lezen (in de zin van een tekst begrijpen) en hoe het gelezene te verwerken (interpretatie en reflexie). Hiecke volgt de stappen voorlezen door de leraar, weergeven van het voorgelezene door leerlingen, verklaring van enige moeilijkheden (grammaticaal, syntactisch, gericht op de stof), aandacht voor de inhoud (dit is dus een heen en weer gaan van geheel naar deel en andersom), en tenslotte de vraag wat de hoofdgedachte van de tekst is.⁹³ Deze leesmethode doet in het Duitse onderwijs lang haar invloed gelden en verschilt eigenlijk niet zoveel van andere stapsgewijze manieren van interpretatie van een tekst (gedicht). Werd tot dan het lezen van literatuur aan de vrije tijd van de leerling overgelaten – wat Hiecke afwijst⁹⁴ –, met Hiecke wordt een methodiek geïntroduceerd, ook bedoeld om het vak Duits het zwaartepunt van taalonderwijs op het gymnasium te laten zijn.⁹⁵ Maar belangrijker nog is de onderliggende pedagogische bedoeling van Hiecke:

Wichtiger ist noch, daß die Schüler erst durch die Bekanntschaft mit der Vaterländischen Literatur, welche als der klar herausgearbeitete Ausbruch des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemütes ist, in ein bewusteres geistiges Verhältnis zu ihrer Nation sich hineinleben, und mit dieser inniger und fester zusammenwachsen, und daß eben deßhalb erst durch jene eine recht freie Regsamkeit, eine productivere Stimmung in ihnen erwacht.⁹⁶

⁸⁹ Boterman (1996):10-11.

⁹⁰ Matthijssen (1982):57-60, 90-91; Mandemakers (1998):108-110; Boterman (1996):188.

⁹¹ Zie Kämper-van den Boogaart (2019):32-33.

⁹² Zie <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10583829?page=4,5> (geraadpleegd 14 juni 2022).

⁹³ Frank (1976):189, Hiecke (1848):93-98.

⁹⁴ Hiecke (1848):62.

⁹⁵ Frank (1976):189vv. Kämper-van den Boogaart (2019):28 citeert uit een latere bron dat leerlingen het vak slaapverwekkend vinden.

⁹⁶ Hiecke (1848):65. Hiecke sluit tegelijk echter het lezen van werken uit andere literaturen niet uit. Frank (1976):482.

Hiecke is een van de eerste pedagogen die de relatie met vaderland en natie legt, overigens wel in een tijd dat het Duitse rijk als eenheid nog in ontwikkeling is.

Een volgende stap in de voortgang van Duits als vak is een boek van Otto Lyon, met de programmatische titel *Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache* (1889), dat als doel heeft een samenhangend curriculum voor het vak Duits te geven. Naar Lyons idee doet elke leraar Duits maar wat, zonder rekening te houden met wat in eerdere of volgende leerjaren wordt onderwezen – een overtuiging die in het Nederlandse literatuuronderwijs ook regelmatig naar voren komt. Lyon is de leraar die het onderwijs van humanisme naar 'Germanismus' voert. Het is een vanuit een elite groeiende beweging.⁹⁷ De veelomvattende aandacht voor de eigen taal wordt niet alleen het onderwijsdoel voor het nieuwe Realgymnasium maar wordt een eenheidsprogramma voor 'Deutsche Bildung'. Los van deze nationale gedachte spreekt Lyon zich uit over poëzieonderwijs. Alleen door studie en het in grote lijnen analyseren van een gedicht komt de lezer tot het werkelijk genot van poëzie.⁹⁸ Lyon stelt een opeenvolging van stappen voor: 1. opwekking van een gevoel (bedoeld wordt: naar aanleiding van het te behandelen gedicht, bijvoorbeeld 'winter'), 2. voordragen van het gedicht, 3. uitleg van het gedicht, 4. opbouw van het gedicht en verder informatie over de context van het gedicht (tijd van ontstaan, plaatsing van de dichter etc.), 'daß die ganze köstliche Gewalt der Dichtung in dem stillen Schulzimmer lebendig wird'. Als een docent niet in staat is dit te doen, moet hij geen leraar Duits worden, stelt Lyon.⁹⁹ '[E]r muß die richtige Weihestimmung besitzen' heet het in een handboek uit 1909. De leraar moet 'ein Stück Dichternatur' worden.¹⁰⁰ Wie een gedicht in zich opneemt, maakt het proces door dat de dichter doormaakte bij het scheppen, alleen in de omgekeerde volgorde en sneller. Het gedicht, dat gezien wordt als een gesloten geheel, stelt bij een behandeling wel eisen, het moet toch op een of andere manier benaderd worden en in een leeromgeving is dan een vorm van vaste werkwijze noodzakelijk, leert een invloedrijke poëziedidacticus, Wilhelm Peper, aanhanger van de Reformpädagogiek, in zijn *Die lyrische Dichtung* (1909): Einstimmung, Nacherleben, Künstlerischen Vertiefung, Einfügung.¹⁰¹

Is de reformbeweging onder andere een op de leerling als individu gerichte stroming, met aandacht ook voor het eigen taalgebruik, Lyons idee van Deutsche Bildung daarentegen geeft inhoud aan het leergebied: 'Deutschunterricht': taal wordt historisch gezien met als opdracht de rijkere uitdrukingsmogelijkheden van eerdere taalstadia terug te winnen (waardoor aan het eigen uitdrukingsvermogen van leerlingen geen aandacht meer werd geschonken) en literatuur wordt

⁹⁷ 'Germanismus' is de term voor een periodeconstructie en staat voor Lyon als het (vroeg-)Duitse equivalent voor de klassieke oudheid. Zie Frank (1976):517vv (voor 'Germanismus' vooral 517-518), die Lyon citeert: '[W]ie damals eine neue Weltanschauung, der Humanismus, heraufstieg, der ein neues Menschheitsideal in sich barg, (...) so pocht auch in unserem Jahrhundert eine neue Weltanschauung an die Pforten der Welt, der Germanismus'. Het betekent meer dan alleen taal, het omvat een totaal Duits denken. Zie voor elite: Boterman (1996):34.

⁹⁸ Kämper-van den Boogaart (2019):30. Dit is een opvatting die pas vijftig jaar later in het Nederlandse literatuuronderwijs opgeld zal doen, namelijk in het werk van W. Kramer.

⁹⁹ a.w., 31.

¹⁰⁰ Frank (1976):337. Het handboek is *Der Kunstschatz des Lesebuchs*. Het is dezelfde opvatting als die J.H. van den Bosch in 1891 van leraren eist en is vergelijkbaar met de kunstenaar die Van Kalmthout (2009) constateert.

¹⁰¹ a.w., 338vv. Zie <https://archive.org/details/dielyrischedichtooepeuoft/page/n3/mode/2up> (geraadpleegd 12 juni 2022). Na 1890 zijn in de Duitse literair-didactische literatuur meer voorbeelden van deze, duidelijk door de vier stappen van Herbart aangezette, methodiek. Frank bespreekt deze opvatting uitgebreid. Ook hier is de relatie met Van den Bosch c.s.

een canon met een schat aan levensregels. Het gaat dus niet zomaar om Duits als moedertaal maar als het Duits van Duitsers en bij literatuur om poëzie met een door en door Duits karakter. Het is een teruggaan in het verleden in de overtuiging daar het Duits nog zuiver aan te treffen. Deutscherunterricht begeeft zich daarmee op een veelheid aan 'volkstümliche' culturele aspecten en komt voort uit een afkeer van de eigen tijd.¹⁰² Volgens Frank is dit Deutscherunterricht er voor een groot deel verantwoordelijk voor de Duitse jeugd op de Eerste Wereldoorlog voorbereid te hebben, door met het gebruik van oorlogsliteratuur van een eeuw eerder enthousiasme voor de oorlog te kweken. Vanaf 1901 wordt het in leerplannen voorgeschreven.¹⁰³ Het gaat hier om poëzie uit de zgn. *Befreiungskriege*, de oorlogen in Midden-Europa tussen 1813 en 1815. De dood op het slagveld in een betoverend licht plaatsen, is kennelijk de taak van het Deutscherunterricht, constateert Frank op grond van oproepen vanuit het onderwijs leerlingen als jonge rekruten te zien.¹⁰⁴ Na 1918 verschijnen in de Weimarer republiek nieuwe schoolboeken met enerzijds lyrische gedichten en natuurbeelden maar anderzijds een indringende aandacht voor 'volkstümliche Bildung' en Duits-zijn ('du deutsches Kind, sei tapfer, treu und wahr!'; uit *Deutsches Leben* (1926)) en is de opdracht voor de scholen de vorming van 'kraftvollen, deutschen Menschen'.¹⁰⁵

Een aansporing als die aan het Duitse kind uit 1926 past vrijwel naadloos in de scholingsleer van het nationaalsocialisme waarin de volgorde lichaam, hart, hoofd leidend is. Was in de negentiende eeuw de nationalistische tendens in het onderwijs een beweging van onderop, voorgesteld en uitgewerkt door leraren in artikelen en schoolboeken, na 1933 wordt het Deutscherunterricht geheel gepolitiseerd, waarin niet meer verantwoorde wetenschappers maar 'kampfberedite Träger deutscher Geistesart' de leer bepalen. In 1912 had, bij de oprichting van het *Deutscher Germanistenverband*, een van de grondleggers, Johann Sprengel, gezegd: '[J]ede Kultur im höheren Sinne muß nationale Kultur sein; nur aus den Eigenkräften quillt geheimnisvoll Streben, Größe und Glück einer Nation, wie nur das eingeborene Blut über Wert und Unwert des Menschen entscheidet.' Twintig jaar later wordt het het leidend principe voor het Duitse (literatuur)onderwijs.

1.5.1.4 Verenigde Staten: een methodiek debat

Vanaf ± 1910 vindt in het Amerikaanse lerarentijdschrift *English Journal* een impliciet debat over het poëzieonderwijs plaats dat niet slechts Amerikaans literatuuronderwijs karakteriseert maar toepasbaar is op literatuuronderwijs in het algemeen.¹⁰⁶ Het is een inbreng van onderaf, dus los van welk overheidsbeleid dan ook, met als inzet de twee stromingen die elders ook aanwijsbaar zijn: de sterk op formele aspecten van een gedicht gerichte methode ('Formalism') vs. de op de lezer gerichte benadering ('Populism'), intense studie tegenover aandacht voor expressie en receptie. Het wordt beschreven in een onderzoek naar publicaties over *best practice in English Journal* tussen 1912

¹⁰² Zie de uitleg van Frank (1997):523-527. 'Volkstum' is een cultureel begrip: 'Inbegriff alles dessen, was die Eigenart eines Volkes ausmacht' (*Wahrig Deutsches Wörterbuch*). Zie voor 'Bildung en Kultur': Boterman (1996):187vv. Boterman ziet deze opvatting ook ontstaan uit angst voor de eigen tijd.

¹⁰³ Frank (1997):544vv. Een bekend voorbeeld is 'Was ist des Deutschen Vaterland' van Ernst Moritz Arndt (1813). Zie https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/deu/1_C_NS1_Des_Deutschen_Vaterland.pdf (geraadpleegd 1 augustus 2022).

¹⁰⁴ 'Den Tod auf dem Schlachtfeld in ein verklärendes Licht zu rücken, sollte die Aufgabe des Deutscherunterrichts sein.'; *a.w.*, 546-547.

¹⁰⁵ *a.w.*, 677.

¹⁰⁶ Het artikel is wel Amerikaans in de verwijzingen naar gebeurtenissen in de zoste-eeuwse Amerikaanse geschiedenis.

en 2005 door Mark Dressman en Mark Faust.¹⁰⁷ Hun onderzoek toont dat ongeacht de geografische plaats of de professionele positie van de auteurs, in dit geval allen docenten Engels, alle argumenten voor de beste manier poëzie te onderwijzen kunnen worden ondergebracht in een van deze twee methodieken.¹⁰⁸

Bijzonder is de graad van het onderzoek: de lange periode en de ene bron. Ook de continuïteit in de leiding van het blad speelt een rol. In tegenstelling tot veel andere verenigingsbladen, het Nederlandse *Levende Talen* bijvoorbeeld, is er in *English Journal* vanaf 1912 slechts van een zestal redacteuren sprake die samen in drie periodes leiding gaven. Het aantonen van de twee methodieken is de uitkomst van een historische beschrijving, stellen Dressman en Faust, maar tegelijk zien zij dat de lespraktijk anders is dan de geschiedenis wil doen geloven.

De twee opvattingen weerspiegelen dan wel twee scholen in de literatuurwetenschap, New Criticism en Reader Response,¹⁰⁹ Amerikaanse leraren schrijven erover los van deze opvattingen en de literair-wetenschappelijke publicaties erover en ook ver voor de opkomst van deze stromingen. Daarom waarschuwen Dressman en Faust omzichtig om te gaan met een eventuele invloed van het academische discours. Daarnaast trekken zij nog een andere conclusie. De enorme toename van publicaties over en dus aandacht voor de op de lezer gerichte aanpak ('Populism') na 1970 noemen Dressman en Faust 'een pyrrusoverwinning'.¹¹⁰ Hij staat namelijk ver af van de praktijk in de klas. In alle jaren, ook voor 1940, blijft namelijk de door een leraar geleide analyse van een tekst, en van poëzie in het bijzonder, de dominante aanpak en zijn het vooral canonieke auteurs die het meest gekozen worden. Er is een sterk schoolse traditie, wat een ander beeld geeft dan wat een historisch-beschrijvend onderzoek suggereert.¹¹¹ Dressman en Faust stellen namelijk de vraag: 'Does History matter?', die zij beantwoorden met: 'neither history nor published discourses of best practice matter much in comparison with coincidence and the private, intimate discourses of tradition with which teachers are in daily contact'. Maar hun conclusie is tevens dat ondanks allerlei belemmeringen ('the forces of social and cultural reproduction') veel leraren actief streven naar innovatie en bijzonder creatieve probleemoplossers zijn.¹¹²

De formalistische aanpak heeft een bijzondere consequentie constateert Dressman in een volgend artikel (2015) cynisch: 'the drier, the more excruciatingly picky, and the more arcane a "reading" of a text, the greater the expertise of the reader was (and is) assumed to be'. Hij ziet dat de voorvechters van het formalisme openlijk en regelmatig toegaven dat hun leerlingen poëzie haatten wanneer het vanuit een formalistisch standpunt werd onderwezen. Sterker nog: zij gaan ervanuit dat hun leerlingen er later, in hun academische carrière, wel dankbaar voor zullen zijn.¹¹³

¹⁰⁷ Dressman/Faust (2014). Dressman en Faust analyseerden 530 artikelen uit 94 jaargangen, gemiddeld 56 artikelen per 10 jaar. In de jaargangen 1-10 (1912-1921): 33/530 artikelen, 11-20 (1921-1931): 88/530, 21-30 (1931-1941): 75/530. Informatie per e-mail van Mark Dressman, d.d. 30 mei 2022.

¹⁰⁸ Zie Dressman (2015):204. Dat de auteurs van de artikelen in *EJ* leraren Engels zijn, wil dus niet zeggen dat zij in alle gevallen moedertaal docenten zijn.

¹⁰⁹ Dressman/Faust geven geen omschrijving van deze bewegingen.

¹¹⁰ Tussen 1912 en 1941 houden de twee opvattingen elkaar wel tamelijk in evenwicht. Dressman/Faust (2014):52.

¹¹¹ *a.w.*, 53-54. Voor het Amerikaanse onderwijs betekent dit een marginale aandacht voor schrijvers van kleur.

¹¹² *a.w.*, 62. Dit sluit aan bij de vraag die in het Nederlandse vertoog vaak gesteld wordt, die over het verschil tussen 'theorie' ('retorica') en 'praktijk'. Zie bijvoorbeeld Van de Ven (1990):4, 75.

¹¹³ Dressman (2015):205. Opvallend genoeg sluit deze situatie aan bij de inleidende citaten van Gustave Lanson bij de 'Introduction' van Martine Jey over de kloof tussen de literaire schoolactiviteit en een aandacht voor lezen in het latere leven.

Er staan al vroeg waarschuwingen tegenover, zoals in 1915 die van Frank Chandler in *English Journal* die 'university-bred instructors' [who] 'insist on foisting upon their unhappy high-school charges the methods of university scholarship'¹¹⁴ – waarmee hij de formalistische aanpak bedoelt en ook een literair-historische aanpak – terechtwijst. Chandler pleit voor tekstkeuzes 'without dogmatizing much upon the distinctions of the form'. Hij zet sterk in op het schrijven van persoonlijke essays van leerlingen, een activiteit waarin zij zeker een ontwikkeling doormaken.¹¹⁵ Een kritische interpretatie en waarderende schepping zijn elkaars complement. Hij is ervan overtuigd dat deze methodiek leidt tot de zo noodzakelijke literaire waardering. Dat dat in 2005 kennelijk nog geldt, bewijst het artikel in *English Journal* van Katherine Keil, 'Rediscovering the Joy of Poetry'. In dit artikel moedigt Keil leerlingen aan aan het werk te gaan met taal en hun werk op een website te publiceren en reflecteert ze vanuit haar eigen ervaringen met het schrijven van poëzie.¹¹⁶

Het is wat Dressman in zijn tweede artikel 'the paradox of poetry education' noemt: hoewel elementen van poëtisch taalgebruik overal om ons heen aanwezig zijn en vaak een grote bron van genot van sprekers en luisteraars zijn, wordt het onderwijs in poëzie in het voortgezet onderwijs vaak gezien als slaapverwekkend en begeleid door de uitroep 'waarom moeten we dit weten', niet als vraag maar als een pleit voor verlossing ervan. Honderd jaar na Chandler suggereert Dressman een brede methodiek als oplossing met als kern het verwerven van een duidelijke basiskennis van poëzie (de ontwikkeling van esthetische waardering gebaseerd op de sociale en artistieke geschiedenis ervan) in combinatie met leren over poëzie door productie (zelf schrijven dus) en een uitbreiding van het vocabulaire en de terminologie om over poëzie te praten en te schrijven.¹¹⁷ Volgens Dressman is noch het formalisme noch het lezersgerichte de oplossing, wel iets ertussen in.

Een deel van Dressman en Fausts eigen antwoord op hun vraag, 'Does History matter?', ligt misschien verscholen in de opmerking die Howard Francis Seely in 1931 in zijn *Enjoying Poetry in School* maakt: schrijvend over de docent als poëzielezer, stelt Seely dat deze instinctief wel weet wat poëzie met hem doet, maar

having left our chairs by the fireside and having entered our classrooms, we change. Suddenly we cease to be experiencers and are metamorphosed into "teachers of poetry". It is curious that while we seem rather fully aware of this change we have undergone we are not quite conscious of the paradoxical implication of our new rôle. (...) While we *experienced* it, poetry was one thing; when we do what we call *teach* it, poetry becomes quite another.¹¹⁸

¹¹⁴ Citaat bij Dressman/Faust (2014):47.

¹¹⁵ Chandler (1915):282vv (<https://www.jstor.org/stable/800899>, geraadpleegd 26 mei 2022).

¹¹⁶ Keil (2005) (<https://www.jstor.org/stable/30047405>, geraadpleegd 29 mei 2022).

¹¹⁷ a.w., 210.

¹¹⁸ Seely (1931):22 (<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015005599579&view=1up&seq=1&skin=2021>, geraadpleegd 26 mei 2022).

Enjoying Poetry in School is in geen enkele Nederlandse IBL-bibliotheek aanwezig. Het wordt echter in 1931 in twee artikelen over literatuuronderwijs genoemd, namelijk door A.J. Schneiders. In een artikel over dichten op school in *Paedagogische studiën* schrijft Schneiders het boek van Seely dan wel nog niet in bezit te hebben, maar hij citeert wel, zonder de bron te noemen, een zin uit een recensie over het boek. Het is de laatste zin van de bespreking in *School Life* ('Official Organ of the United States Department of the Interior Office of Education'), May 1931, door Martha R. McCabe. Het is zeer wel mogelijk dat Schneiders op het boek en op de recensie gewezen is door E. Krusinga, medeoprichter en prominent lid van de VLLT, docent Engels en in de jaren 1930 rector van de School voor Taal en Letterkunde in Den Haag. Schneiders en Krusinga zijn goed bevriend en stichten in 1937 uit onvrede met het beleid van de VLLT en haar tijdschrift *Levende talen* een eigen

Leraren zijn te enthousiast, zitten gevangen in traditie en overgeleverd gedrag, een schoolvak moet 'hard' zijn en onplezierig en alhoewel poëzie een plaats in het curriculum heeft naast allerlei andere vakken, zijn de toepassingen van poëzie fundamenteel anders, stelt Seely vast als oorzaken voor de verandering in de omgang met poëzie door een docent buiten en binnen de school.¹¹⁹

Seely geeft hiermee een aantal aspecten van de wankelende positie van poëzieonderwijs. Hij geeft verder in zijn boek wel aanwijzingen hoe poëzie te benaderen en gelooft sterk in de kracht van het zelf dichten in de klas. Daarmee is hij aan de kant van het 'Populism' te scharen, wat ook wel spreekt uit de titel van zijn boek. Dat er twee opvattingen over hoe poëzie in het onderwijs te behandelen naast en tegenover elkaar voorgesteld worden, is in geen geval typisch Amerikaans. Ook in het Nederlandse onderwijs tussen 1900 en 1940 bestaat deze tegenstelling. Ik kom er in volgende hoofdstukken op terug.

1.5.1.5 Culturele context

Een cultureel-politieke context is bepalend voor denken over en aanpak van het literatuuronderwijs. Kan literatuuronderwijs ingezet worden om die tendensen te versterken? In Frankrijk is er centrale regie, ook op de inhoud van het literatuuronderwijs om een zekere grandeur te bewaren. In Duitsland, waar nationalistische tendensen de overhand krijgen, ontwikkelt zich een steeds duidelijker hang naar het verleden. In Engeland bewerkstelligt de overheid wel een aantal rapporten, is er minder voorschrijvende regie maar blijft onder de docenten een stevige strijd uitgevochten worden over nut tegenover creativiteit. De Nederlandse situatie is fundamenteel anders: de overheid bemoeit zich niet of nauwelijks met de inhoud van literatuuronderwijs, gevolg van de gekoesterde onderwijsvrijheid.

Er is wel een essentiële overeenkomst aan te wijzen in de gang van het literatuuronderwijs in Frankrijk, Engeland en Duitsland, namelijk de overgang van klassiek georiënteerd onderwijs naar onderwijs in en over de eigen taal. In Nederland blijven die twee rationaliteiten prominent naast elkaar bestaan. Docenten Nederlands uit beide rationaliteiten blijven voortdurend klagen over het karige uren aantal. Onderwijs wordt voor steeds grotere groepen belangrijk gevonden. De omslag naar een meer geïndustrialiseerde maatschappij speelt hier een rol. In Frankrijk is de aandacht voor de eigen taal het gevolg van het presidentieel decreet van 1880, in Engeland van een poëtische *wake-up call* in een overheidsrapport zonder dat de aanbevelingen in dit rapport tot bindend overheidsbeleid leiden, in Duitsland van ideeën vanuit het onderwijs zelf. In het Franse onderwijs zijn en blijven de eigen klassieken, vooral de auteurs uit de zeventiende en achttiende eeuw, de voorbeelden voor het schone, het ware en het goede. De Engelse leerlingen moeten doordrongen worden van de poëtische kracht van de eigen taal. In Duitsland begeeft men zich steeds dieper in een geconstrueerde mythische vroegere tijd, wat leidt tot een allesomvattend en virulent overheidsingrijpen, niet vergelijkbaar met de situatie in de andere landen

tijdschrift, *Taal en leven*. *School Life* is in Nederland een niet geheel onbekend tijdschrift: vakdidacticus en medewerker van *Paedagogische studiën* P.A. Diels publiceert er in. In het *Maandblad voor RK. M.U.L.O.*, in een artikel over literatuur op het u.l.o. stelt Schneiders zijn collega's voor over dit boek van gedachten te wisselen (!). Schneiders werkt zelf aan het Lyceum Sanctissimae *Trinitatis* in Overveen.

Schneiders (1931a) en (1931b).

¹¹⁹ a.w., 23-30.

In het Amerikaanse literatuuronderwijs spelen dit soort geschiedenissen geen rol: daar is geen historisch-klassieke periode als in Europa. Pas na 1820 komt een eigen literatuur op, zich verspreidend over een steeds groter land, Engelstalig. Daardoor is literatuuronderwijs in Amerika aan het eind van de negentiende eeuw in zekere zin hybride: er is vanzelfsprekende aandacht voor literatuur van het Britse eiland naast de eigen Amerikaanse. De grote aandacht voor poëzieonderwijs in *English Journal* heeft te maken met de omstandigheid dat er geen strijd is over het verleden, eigen poëzie relatief nieuw is, maar vooral met wat Dressman en Faust als reden opgeven: 'because of its historical continuity across the history of English education in the United States'.¹²⁰

Het Amerikaanse poëzieonderwijs toont in deze periode een didactische tweedeling, die van 'Formalism' tegenover 'Populism'. Vergelijkbare tegenstellingen, met in achtneming van de betekenisbandbreedte van de termen, zijn dan die van rationeel vs. emotioneel, klassiek vs. modern. De voorgeschreven Franse aanpak na 1900 van de explication de texte die M. Jey noemt en waarvan de methode van M. Roustan een uitwerking is, is formalistisch te noemen, evenals de in Duitsland lang gebruikte methode van Hiecke. Ook I.A. Richards, in zijn *Practical Criticism*, staat het leren van een analytische manier van poëzielezen voor. Het zijn methodes die voortdurend herhaald kunnen worden. Een vergelijkbare tegenstelling is die tussen 'analytisch', de formalistische stappen van o.a. Roustan, en synthetisch. Deze termen zal ik in de volgende hoofdstukken hanteren voor de Nederlandse situatie.

1.5.2 Nederland: een historisch gegroeide tweedeling

Het is een bekende, politiek-richtinggevende uitspraak maar waard nog eens geciteerd te worden: 'Wij gaan, Mijne Heeren, eene groote en blijvende weldaad aan het land bewijzen. Wij gaan krachten en instellingen in het leven roepen, die de intellectueele, het praktisch voortbrengend vermogen van de kern des volks moeten verhoogen', woorden waarmee J.R. Thorbecke in 1863 in de Eerste Kamer de Hoogere Burgerschool aankondigt.¹²¹ De uitspraak illustreert het mensbeeld dat in de tweede helft van de negentiende eeuw vigeert: dat van de mens als redelijk wezen. Om de werkelijkheid te ervaren en te ordenen wordt een veelzijdige vorming van belang gevonden, wat geëffectueerd wordt in het uitbreiden van het aantal vakken in het lager onderwijs, een trend die voortgezet wordt in het onderwijs daarna.¹²² De veelzijdigheid van de h.b.s. blijkt uit het grote aantal vakken, een omstandigheid waar al direct na 1863 kritiek op is.¹²³ Ondanks die kritiek wordt de h.b.s. een succesvol schooltype, succes waarvoor J.A. Blokker in zijn *Het wonder van de hbs* (2021) een aantal verklaringen geeft, waarvan één aansprekend genoemd mag worden: de doorslaggevende rol van de leraren, 'de kenners, de vaklieden', 'imposante verschijningen in het straatbeeld'.¹²⁴ Met de instelling van de h.b.s. naast het al bestaande gymnasium wordt het onderwijs wel wat Auke van der Woud 'cultureel hybride' onderwijs noemt: nieuwe cultuur en oude beschaving krijgen beide een eigen onderwijstype, constateert hij.¹²⁵

¹²⁰ Dressman/Faust (2014):40-41.

¹²¹ Bartels (1963):17-18, Boekholt (1987):182, Blokker (2021):35.

¹²² Ik neem dit over van Dodde (1983):39-41.

¹²³ Bartels (1963):70vv.

¹²⁴ Blokker (2021):307vv. Zie voor hun opleiding: Amsing (2002):29-35.

¹²⁵ Van der Woud (2015):139-147. Zie voor de achtergronden: Amsing (2002):53vv.

Deze tweedeling is in 1982 beschreven met de rationaliteitentheorie van M.A.J.M. Matthijssen in diens *De elite en de mythe* (1982). Matthijssen wil tonen dat het onderwijs naar organisatie en inhoud de neerslag is van een dominante werkelijkheidsinterpretatie, het bovenliggend algemene denken in een maatschappij. Zo'n denksysteem noemt Matthijssen een rationaliteit. De dominante rationaliteit werkt als het centrale regelsysteem van de samenleving. Is het dominante regelsysteem niet meer het meest geëigende om de reden waaruit het voortkwam te handhaven, dan kan het aangevochten en vervangen worden door een nieuw systeem met een eigen kennisvorm. Zo onderscheidt hij voor de situatie in de negentiende eeuw respectievelijk de aristocratische (godsdienstig-literaire) en de bourgeois rationaliteit (technisch), elk met haar eigen cultureel kapitaal en belichaamd in de onderwijsvormen gymnasium en h.b.s. De aristocratische rationaliteit richt zich op het ideële en daarin is literatuur 'de intellectuele en morele neerslag van de samenleving'. In de bourgeois rationaliteit richt kennis zich op de materiële werkelijkheid met verwerving van daarbij passende technische kennis; literatuur en kunst hebben in deze rationaliteit een marginale positie.¹²⁶ De literaire kennisvorm van het gymnasium, de 'aristocratische' dus, verliest dan wel haar dominantie maar blijft toch bestaan, in het leerplan van het vak Nederlandse taal en letterkunde van de h.b.s. namelijk.¹²⁷ Het volledig op statistiek gebaseerde onderzoek naar schoolkeuze en sociale achtergrond tussen 1800 en 1968 van Kees Mandemakers (1996) richt zich naar deze tweedeling: hoe is de verhouding tussen hoger onderwijs (gymnasium) enerzijds en het middelbaar onderwijs (h.b.s.) anderzijds. Zowel in de bespreking van dit onderzoek door Mineke van Essen (1999) als in de verwijzing naar deze studie door J.A. Blokker (2021:23) wordt als belangrijkste uitkomst ervan opgemerkt dat eind negentiende eeuw het gymnasium minder de school voor de geleerde stand is geweest dan altijd werd aangenomen: 30% van de gymnasiasten in 1880-1881 kwam uit deze stand, 40% ging naar de h.b.s.¹²⁸ Hilda Amsing legt in haar *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920* (2002) uit dat door de toenemende waardering voor de natuurwetenschappen en het afnemend belang van klassieke vorming de status van de h.b.s. steeg ten koste van die van het gymnasium.¹²⁹

Als onderdeel van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde wordt een examen letterkunde ingesteld dat de hoofdtekken van de geschiedenis van de Nederlandse letterkunde omvat en kennis van enkele van de voornaamste voortbrengselen, 'meer in het bijzonder in de 17de,

¹²⁶ Matthijssen (1982):24-28. Het begrip is de kern van Matthijssens betoog t.a.v. onderwijsverandering. Zie voor de modaliteit van kennisvormen: Matthijssen (1982):19. Zie verder a.w.:9, 25vv en 71vv.

Van de Ven maakt herhaaldelijk gebruik van Matthijssens kaders. Zo in Sawyer/Van de Ven (2006):9-10. In zijn artikel met Wayne Sawyer, 'Starting points: Paradigms in Mother-tongue Education' (2006) wordt de term 'paradigma' gebruikt als benaming voor een type benadering. Het moedertaalonderwijs, en daarmee ook het literatuuronderwijs, is dan polyparadigmatisch. De term 'paradigma' als het gemeenschappelijk inzicht voor een bepaalde wetenschappelijke praktijk is geïkt door Th. S. Kuhn. Het gebruik van deze term voor een onderwijsopvatting t.a.v. literatuuronderwijs is opener dan dat bij Kuhn waar paradigmata en groepen wetenschappers elkaar uitsluiten. In de onderwijspraktijk is het onderscheid diffuser. Kuhn (2003):60.

¹²⁷ Vgl. Boekholt (1987):179-182, die spreekt van 'Geest en zaak: twee gescheiden werelden'. Zie voor de relatieve dominantie Van de Ven (1990):72. Van de Ven baseert zich op Matthijssen.

¹²⁸ Mandemakers meldt dit op pp. 231, 241-242. Als er van een tussenvorm van algemeen vormend middelbaar onderwijs in deze periode sprake is, dan wordt telkens gewezen op de middelbare meisjesschool (m.m.s.). Een goede inventariserende studie daarover is Grotenhuis (1998). Grotenhuis onderzoekt de m.m.s. niet alleen als meisjesschool, maar ook als middelbare school en het meisjesonderwijs, niet uitsluitend als een discours t.a.v. ideeën over vorming van vrouwen maar ook als een discours over algemene vorming (36).

¹²⁹ Amsing (2002):143. Amsing bespreekt de inrichting van het duale onderwijssysteem na 1863 en vergelijkt aan de hand van wetgeving en leerplannen de positie van h.b.s., gymnasium en onderwijs voor meisjes ten opzicht van elkaar.

18de en 19de eeuw'.¹³⁰ '[M]eer in het bijzonder', wat inhoudt dat een eerder tijdvak ook aan de orde zou kunnen komen.¹³¹ Literatuuronderwijs maakt dus deel uit van het curriculum van de schoolsoort waarvoor dit relevant wordt geacht en wordt vastgesteld. Het wordt op een bepaalde manier omschreven, docenten geven er les in, er is lesmateriaal voor en er worden cognitieve of sociale doelen aan verbonden. Het leergebied heeft een positie. Dat hij van zijn leraar Nederlands les kreeg over letterkunde, er een aantal boeken voor moest aanschaffen, zal Leo Vroman niet direct vreemd gevonden hebben. Het vakonderdeel stond nu eenmaal op het rooster. Mocht hij hem gevraagd hebben naar het waarom van letterkundeonderwijs, dan zou zijn docent geantwoord hebben: 'Kunst, ook letterkunde, is het uitdrukken van zielsbewegingen in zinnelijk waarneembare vormen, die schoon zijn (...). En iets over het veredelende, verfijnende of beschavende van letterkunde en dat je daar ervaringen, inzichten, overtuigingen, zekere kennis en geesteshouding voor nodig hebt. Had hij er niet zojuist een boekje over gepubliceerd?'¹³² Leest noemt hier enige literaturopvattingen die hij wil doorgeven aan zijn leerlingen als aspecten van wat tegenwoordig 'leessocialisatie' wordt genoemd. Deze aspecten gaan verder dan alleen literair-feitelijke kennis.¹³³

Literaire kennis is verbonden aan waarde- en eraan verbonden periodegebonden opvattingen, zoals Marc Verboord in zijn sociologische studie *Moet de meester dalen of de leerling klimmen* (2003) uitlegt. Volgens Verboord heeft die waardegebondenheid twee implicaties: er is weinig consensus over welke kennis in het literatuuronderwijs aan bod moet komen, terwijl de inhoud van het vak niet alleen door de literatuurwetenschap maar ook door de literatuurdidactiek wordt bepaald. Verder is in dit proces de rol van de ouders van belang. Het eigen leesgedrag van ouders is een van de indicatoren waaraan literaturopvattingen kunnen worden afgemeten.¹³⁴ Verboord onderzoekt de aard van de opvattingen die ouder en docent overdragen op het kind (de leerling) en de invloed die deze opvattingen hebben op het leesgedrag van deze laatste.¹³⁵ Met betrekking tot het onderwijs concludeert Verboord dat een meer leerlinggerichte les een positief effect heeft op het latere lezen, een meer cultuurgerichte les een negatief effect. In een parallelonderzoek in 2006 vergelijkt Verboord nog eens de opbrengst van cultuurgericht vs. leerlinggericht literatuuronderwijs. Voor de overgang naar leerlinggericht onderwijs wijst Verboord enerzijds de meer erop gerichte lerarenopleidingen aan maar vooral ook de verminderde interesse in lezen onder geboortecohorten na 1975 die docenten noopt hun lessen een minder cultureelgericht karakter te geven. Het is, concludeert Verboord, 'bittere noodzaak' omdat literatuur kennelijk voor de meeste leerlingen te moeilijk is.¹³⁶

In de decennia voor 1940 is het literatuuronderwijs zeer sterk cultuurgericht. K.H. de Raaf en J.J. Griss benadrukken het nog maar eens in de 'Voorrede' bij hun literatuurgeschiedenis *Stroomingen en gestalten* (1931, tweede druk). Lezers moeten weten dat 'meer dan ééne kunst, de letterkundige bijdraagt tot de individuele beschaving en den algemeenen vrede der volken' en

¹³⁰ Dodde (1963):117.

¹³¹ Zie hiervoor Slings (2000):36-42.

¹³² Leest (1932):115.

¹³³ Zie voor Leest: Sturm (1988):41-67.

¹³⁴ Verboord (2003):18-19.

¹³⁵ a.w., 14.

¹³⁶ Verboord (2006):237. Verboord haalt ook eerdere onderzoeken aan, die echter door de verschillende onderzoeksuitgangspunten slecht met elkaar vergelijkbaar zijn. Wellicht is enigszins een afname in cultuurgerichtheid na 1974, aan te wijzen. Dick Schram noemt in 2013 in een overzichtsartikel over lees- en lezersonderzoek enige literatuursociologische onderzoeken en moet constateren dat het lezen van literatuur en het literatuuronderwijs 'hun vanzelfsprekendheid [hebben] verloren'. Schram (2013):403.

(...) dat zij, die de liefde voor de eigen nationale cultuur vergroeten, door middel van de nationale taal in haar edelsten vorm, d.i. het gedicht, den roman, de schets, het essay, het toneelstuk van eigen bodem, meteen er toe meewerken om het menselijk-schoone in andere volken te doen waardeeren, en zodoende dien vrede bespoedigen waarnaar ieder weldenkende al zoo lang reikhalzend uitziet. Ziedaar de beteekenis van onze letterkundige scheppers.¹³⁷

Voor de laatste zin van hun wereldomvattende constatering laat weinig twijfel blijken. Hun vijfdelige serie bloemlezingen, zowel in school- als publieksuitgave, *Een nieuwe bundel/Zeven eeuwen*, vormt de nationale illustratie van hun cultureel idee.

Empirisch onderzoek naar leessocialisatie zoals Verboord in 2003 presenteert, is in de periode die ik bespreek niet aan de orde. Wellicht geeft de uitslag van een enquête in het boekenweekgeschenk van 1935 enig inzicht. Invloed van school is daarin tot op zekere hoogte aanwijsbaar (de enquête werd gehouden onder schoolgaande jeugd) in de frequentie van auteursnamen die in het onderwijs prominent zijn – al is de invloed van ouders hier natuurlijk ook niet uit te sluiten. Invloed van de thuissituatie is wellicht meer te zien in de categorie 'Romans, novellen en drama's door vrouwen geschreven': daar worden namen genoemd van auteurs die, op een zeer enkele na, niet in het onderwijs worden genoemd.¹³⁸

1.5.2.1 Nederland: beschrijvingen achteraf

Het literatuuronderwijs kent een voorgeschiedenis die loopt vanaf het begin van de negentiende eeuw. In de loop van de twee eeuwen daarna ontstaat een stroom aan handboeken, tekstedities en bloemlezingen. Uiteraard zijn deze bronnen eerder onderwerp van onderzoek en beschrijving geweest. Bronnen, onderzoek en beschrijving leiden weer tot nieuwe bronnen, onderzoek en beschrijving. Door het naast elkaar leggen daarvan valt een biografie van het letterkundeonderwijs te ontwaren. Hieronder geef ik een kort overzicht van enige van deze publicaties. Zij geven een historisch, interpretatief of institutioneel overzicht.

J.J. Kloek constateert in "Dit hoofdvak van alle beschaafde opvoeding" (1993)¹³⁹ dat literatuuronderwijs onomstreden is, zij het dat er altijd wel 'deining' rond is, zoals in 1990 de perikelen rondom een gestandaardiseerde literatuurlijst.¹⁴⁰ Als basis voor het vak noemt hij de wens

¹³⁷ *Stoomingen en gestalten*, viii.

¹³⁸ Daalder (1935). In een onderzoek naar literaire socialisatie uit 2003 concludeert Gerbert Kraaykamp dat in de transfer van een leesattitude lezers van 'romance fiction' vaak moeders hebben die dit genre lezen. Het genre wordt niet door het onderwijs ondersteund, culturele scholing zou wel een dempend effect op het lezen van het genre hebben. Zie Kraaykamp (2003):237, 253, 256. Een bijzondere vorm van leessocialisatie gaat in deze periode uit van de sterk op emancipatie gerichte Arbeiders Jeugd Centrale (A.J.C.). Zie hiervoor Meilof (2000):531-562. Voor de waarde van poëzie daarin: pp. 550-559.

¹³⁹ Kloek (1993):267. Kloek ontleent de programmatische titel van zijn artikel aan een uitspraak uit 1860 van een Enkhuizer gymnasiumrector.

¹⁴⁰ In 1990 brachten Ton Anbeek, Jaap Goedegebuure en Harry Bekkering aan de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo (CVEN) een advies uit over 'standaardminimumstof' voor de literatuur na 1830. Het leidde tot een canon voor schoolgebruik, een lijst van 21 voorgestelde titels. Een voorstel als dit was niet nieuw: in 1905 had C.G. Kaakebeen al voor iets dergelijks gepleit. Om wat meer eenheid in de h.b.s.-examens, die regionaal waren georganiseerd en niet door de eigen leraren werden afgenomen, te bewerkstelligen pleitte Kaakebeen ervoor het eens te worden over een 25-tal

van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde voor een betere beoefening van de Nederlandse taal en letterkunde. In een volgend artikel beschrijft Kloek bondig de "prehistorie" van het literatuuronderwijs, waarin zich rond het midden van de negentiende eeuw 'een bont beeld van vakopvattingen, voorkeuren en didactische overtuigingen' aftekent.¹⁴¹

Hubert Slings concentreert zich in zijn studie *Toekomst voor de Middeleeuwen* (2000) op het onderwijs in de Middel nederlandse literatuur. In de inleiding bespreekt hij ontstaan en inhoud van de eerste literatuurgeschiedenissen, die van D. Budding (1825) en N. Anslin (1828), beiden 'huisonderwijzer', bedoeld 'om Neêrlands jongelingschap ook door Neêrlands fraaije letteren te beschaven'.¹⁴² Slings geeft verder een algemeen overzicht van de geschiedenis van het vak Nederlands, en vooral van de aandacht voor de literatuurgeschiedenis daarin. Het doel van zijn inleiding is dan ook een beeld te geven van het middelbaar onderwijs in de Middel nederlandse literatuur tot aan de invoering van de Mammoetwet in 1968.¹⁴³ Hij constateert dat doelstellingen niet scherp worden geformuleerd, destilleert er daarom een aantal uit de bronnen die hij gebruikt: welsprekendheid, culturele kennisoverdracht, ontwikkeling van literaire smaak, individuele ontplooiing en aanbrengen van historisch besef.¹⁴⁴

G.J. Johannes wijst er in zijn overzicht van 'De vaderlandse literatuur in het Noord-Nederlands voortgezet onderwijs 1800–1900'¹⁴⁵ met de opwekkende titel *Dit moet u niet onverschillig wezen!* (2007)¹⁴⁶ op dat er niet vanuit gegaan mag worden dat het literatuuronderwijs een eenduidige ontwikkeling heeft doorgemaakt. Het wordt gerechtvaardigd als vorm van moedertaalonderwijs, aanvankelijk met sterk vaderlandse trekken. In bloemlezingen staat niet steeds esthetiek of literaire waarde voorop, teksten moeten ook voldoen aan nuttigheids- of zedelijkheidscriteria. Hoofddoel van bloemlezingen uit de eerste helft van de 19de eeuw is het kunstmatig lezen, het op de juiste wijze voorlezen, afhankelijk van tekstsoort en -doel, van verschillende stijsoorten. Daarnaast zijn er stijlboekjes waarin literaire teksten als voorbeeld voor stelonderwijs dienen.¹⁴⁷ In de loop van de tweede helft van de eeuw gaan bloemlezingen meer historische of eigentijdse klassieken brengen, waardoor een 'nationale standaardliteratuur' ontstaat.¹⁴⁸ Dan vindt ook een overgang plaats. Kon aanvankelijk het letterkundeonderwijs in dienst gesteld worden van een streven naar actieve participatie in de letterkunde, door een zich beperkende opvatting over letterkunde als 'fraaije letteren' worden leerlingen passieve consumenten van literatuur. Het gevolg is dat leerlingen van de literatuur vervreemden, ziet Johannes. Eenheid in de uitvoering van een leerprogramma is er van meet af aan al niet: er is 'een forse mate van

stukken en boeken die voor het examen geschikt zouden zijn. Uit die vijftieng zou iedere leraar een tiental werken kunnen kiezen om in de literatuurlessen te behandelen. Voordelen hiervan waren volgens Kaakebeen een beredeneerde keuze van 'doelmatige lectuur' en een betere voorbereiding op het examen door examinatoren en leerlingen. In de schoolbibliotheken zouden deze titels, een canon op praktische grondslag, in voldoende mate voorhanden moeten zijn. Zie Kaakebeen (1905).

¹⁴¹ Kloek (1998):215.

¹⁴² Citaat uit de voorrede bij Buddings *Aanleiding tot de Kennis der Letterkundige Geschiedenis der Nederlanden*, in Slings (2000):27.

¹⁴³ a.w., 79.

¹⁴⁴ a.w., 44-45.

¹⁴⁵ De ondertitel van Johannes' studie.

¹⁴⁶ De oproep is ontleend aan het voorwoord van een bloemlezing uit 1823.

¹⁴⁷ Nog in 1941 constateert de Commissie-Van den Ent dat er weinig auteurs zijn die 'door hun beheerste en evenwichtige taal, door keurigheid in woordgebruik, ten voorbeeld konden gesteld worden aan de jeugd, die zich nog een eigen stijl moest verwerven'. Hieruit blijkt dat letterkundige teksten geregeld als voorbeeld voor stijlontwikkeling worden gebruikt.

¹⁴⁸ Johannes (2007):166.

variatie'.¹⁴⁹ Literatuuronderwijs is het resultaat van talloze tussenwegen, 'een wankel compromis (...) tussen de verschillende uitgangspunten en doelstellingen'.¹⁵⁰ Maar noch deze variatie, noch de afstandelijke verhouding tussen leerling en literatuur ondermijnt de onbetwiste positie van het letterkundeonderwijs.

Naast deze twee beschouwingen van het negentiende-eeuwse onderwijs zijn enige beknopte diachrone schetsen over literatuuronderwijs verschenen die de periode na 1880 beslaan.¹⁵¹ Ik noem allereerst de twee artikelen in *Levende talen* van Wam de Moor, 'Poëzie is de trilling in uw hart' en 'Een piano vol appels' (1986ab), verder de studie vanuit het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs (Katholieke Universiteit Nijmegen) van Piet-Hein van de Ven, *Het nut van het nutteloze* (1990), de dissertatie van Gerard de Vriend, *Literatuuronderwijs als voldongen feit* (1996), twee artikelen van Ton van Kalmthout, 'Vormend lezen' (2002) en 'De literatuuronderwijzende leraar Nederlands' (2009), en Rudolf Geels beschouwing 'Het taalgevoel moet geuren als een roos' (1998). Elk van deze studies volgt het literatuuronderwijs aan de hand van uitspraken en opvattingen van spraakmakende leraren.

De Moor zegt met zijn artikelen 'een aardig beeld' van ideeën over literatuuronderwijs te geven opdat zij die wijzigingen ter vernieuwing voorstellen, niet denken dat alles wat geopperd wordt, nieuw is.¹⁵² Een korte rondgang door enige tijdschriften leert hem namelijk alras dat niet ieder vernieuwingsidee recent is, als hij zo nu en dan opvattingen uit de periode 1880–1940 met die uit de jaren 1970 en 1980 vergelijkt. De Moor benoemt niet zozeer een aantal opvolgende fasen maar hangt zijn overzicht op aan een aantal auteurs. Allereerst enige die actief zijn in de jaren 1895–1925. J.H. van den Bosch staat voor het invoelend en daardoor begrijpend literatuuronderwijs. Diens tijdgenoot M.A.P.C. Poelhekke richt zich op de verstandelijke vorming door middel van literatuurgeschiedenis en esthetische ontwikkeling (het wezen en de voortbrengselen van literaire kunst). Pleitbezorger van persoonlijk literatuuronderwijs J. Mathijs Acket wil tonen dat een auteur een literaire ziel heeft waar de leerling zich door aangesproken moet voelen. De Moor toont verder dat de jaren 1925 tot 1940 beheerst worden door de tegenstelling tussen de esthetische bloemlezer W.L.M.E. van Leeuwen., die een zo breed mogelijke anthologie brengt, wel met aandacht voor het moderne maar zonder literatuurgeschiedenis, en A. Zijderveld die zich afvraagt of de hooggegrepen nadruk op de esthetiek wel past bij de gemiddelde leerling, het echte begrip van literatuur komt in zijn ogen later wel. Tegenover hen staat het geluid van A.J. Schneiders die moderne literatuur zeker geschikt vindt, tenminste voor zover ze begrepen kan worden door de leerling. Als laatste noemt De Moor de stijlanalyticus W.A. Kramer, die door methodisch oefenen leerlingen literair normbesef wil bijbrengen.

Piet-Hein van de Ven bestrijkt met *Het nut van het nutteloze* deels de periode 1890–1985, om door interpretatief onderzoek te achterhalen wat literatuuronderwijs is. Hij moet concluderen dat literatuuronderwijs vanzelfsprekend is. Desondanks is de te beantwoorden vraag: hoe komt het dat er verschil is tussen de retoriek over dit onderwijs en de praktijk ervan? Van de Ven beschrijft daarvoor een aantal prominente onderwijsauteurs om uit die gegevens een verloop in visies op het literatuuronderwijs te reconstrueren. Hij concludeert dat de diverse benaderingen, 'definities', onderling concurreren en dat legitimaties ervoor voortvloeien uit verschil in onderwijsdoel,

¹⁴⁹ a.w., 127.

¹⁵⁰ a.w., 172.

¹⁵¹ Een klein maar goed gedocumenteerd overzicht uit de jaren 1930 is Gielen (1938). De grote studie uit die jaren is De Vos (1939). Ook Slings (2000) besteedt hier aandacht aan.

¹⁵² Zijn titels zijn uitspraken van resp. J.H. van den Bosch en W.L.M.E. van Leeuwen.

literatuuropvatting en klachten over de praktijk. Het interbellum beschrijft Van de Ven als een strijd tussen een esthetische benadering (mede gericht op persoonlijke ontplooiing) en een stilistische (die normatief is), twee ergo-centrische, dus tekstgerichte benaderingen. Aandacht voor literatuurgeschiedenis blijft daar desondanks toch in bestaan. Kerngedachte is die van cultuuroverdracht.¹⁵³ Voor een begrip van deze concurrentie verwijst Van de Ven naar Matthijssens rationaliteitentheorie. Van de Ven stelt vast dat de definities veranderen en veel energie in het legitimeren van andere vormen van literatuuronderwijs wordt gestoken maar dat de praktijk van het literatuuronderwijs niet eenvoudig blijkt te veranderen: die kenmerkt zich 'door een krachtige traditie'.¹⁵⁴ In de klas dus.

Gerard de Vriend bespreekt in zijn studie met de definitief-veelzeggende titel *Literatuuronderwijs als voldongen feit* institutionele aspecten van het literatuuronderwijs, 'het grensverkeer tussen literatuuronderzoek en literatuuronderwijs',¹⁵⁵ de vertaling van de academische opvatting van een structuuranalyse van literaire teksten in schoolboeken. Eigen doelstellingen van het literatuuronderwijs kunnen sterk worden beïnvloed door de theorieën van de literatuurwetenschap. Ter inleiding daarvan geeft hij een overzicht van 'het institutionele kader van literatuuronderwijs' van de inrichting van de h.b.s. tot 1940 en constateert hij de overgang van pedagogische vrijheid (Van den Bosch) naar methodische regulering (Kramer).¹⁵⁶ Ook De Vriend beschrijft de kennelijke vanzelfsprekendheid van literatuuronderwijs in termen van Matthijssens rationaliteitentheorie door te wijzen op het voortbestaan van de godsdienstig-literaire rationaliteit met haar aristocratisch vormingsideaal, de Bildung, na de introductie van de h.b.s. met zijn technische rationaliteit.

Ton van Kalmthout stelt in het artikel 'Vormend lezen' dat in de decennia na 1890 in het onderwijsprogramma voor het moedertaalonderwijs taal- en letterkundig onderwijs sterk met elkaar samenhangen. Het is onderwijs op weg naar het lezen van de klassiekers van de Nederlandse literatuur. En ook hij noemt de contemporaine klachten over gebrek aan eensgezindheid in dit onderwijs. Van Kalmthout onderscheidt een viertal missies die het literaire leesonderwijs moest vervullen: die van taalkundige, nationalistische,¹⁵⁷ esthetische en morele vorming – de negentiende-eeuwse nuttigheidservaring van goede smaak, onderscheidingsvermogen en maatschappelijke plichten die met het lezen van verantwoorde lectuur ontwikkeld zouden worden. Binnen de esthetisch-vormende component vigeren het tekstverklarend (over de achtergrond van de schrijver en over de gehanteerde technieken), het zuiver esthetisch (met een beroep op het dichterlijk vermogen van de leerling) en het kritisch-analytisch leesonderwijs (waarderen door verstandelijk begrijpen). Door de in elkaar overlopende doelstellingen van het lees- en literatuuronderwijs kan elke docent zich wel ergens in vinden.

Heeft het onderwijs missies, dan worden die uitgevoerd door leraren die deze missies formuleren. In 'De literatuur-onderwijzende leraar Nederlands' onderscheidt Van Kalmthout vanaf eind negentiende eeuw een drietal leraarstypes: tot 1900 de geleerde leraar die met zijn leerlingen teksten filologisch analyseert, tussen 1900 en 1920 de artistieke leraar – die in drie gedaantes verschijnt: de kunstgevoelige, de kunstenaar en de messias – en na 1920 de ambachtelijke leraar,

¹⁵³ Van de Ven (1990):11-36, 55-56.

¹⁵⁴ a.w., 74.

¹⁵⁵ De Vriend (1996):223.

¹⁵⁶ a.w., 103.

¹⁵⁷ Zie daarvoor bijvoorbeeld de uitspraak van De Raaf en Griss. Zie voor relatie onderwijs en natievorming: Knippenberg 1986:23vv., 29.

gericht op de leerstof dan wel op de leerling. Zeker in het geval van de artistieke leraar, die de 'Gaaf der Poëzie'¹⁵⁸ als essentieel voor letterkundeonderwijs beschouwde, wordt de afstand tussen leraar en leerling groot: het is onderwijs voor een klein aantal leerlingen. J. M. Acket, een van de grote voorgangers van deze houding, is trouwens vrij negatief over zijn leerlingen. Uiteindelijk keert de verklarende leraar weer terug, zij het met meer oog voor wat een leerling aankan dan zijn filologische voorganger deed die slechts zijn eigen geleerdheid tentoonspreidde.

Rudolf Geel tenslotte stelt in zijn 'Het taalgevoel moet geuren als een roos' ter inleiding van zijn beknopt overzicht van een aantal vakdidactische publicaties tussen 1890 en 1940 de enig juiste vraag: '[h]ielden leraren zich aan de ideeën die zij met zoveel verve propageerden?', en concludeert ironisch dat de 'ongetwijfeld velen die niet aan deze [de in het artikel genoemde] hooggestelde eisen konden voldoen, het natuurlijk na[lieten] over hun falen te berichten'.¹⁵⁹ Kennis van de nationale letterkunde, individuele beleving, geestelijke ontwikkeling, esthetische interpretatie en voorbereiding op het leven ziet Geel achtereenvolgens als doelen van het literatuuronderwijs in de decennia na 1890. En ook hij stelt vast dat het literatuuronderwijs rond 1900 nauwelijks geregeld is. Als reden daarvoor verwijst hij naar het getalsmatig geringe aantal leerlingen, een vreemde verklaring. Zijn volgende verklaring, namelijk dat het vak rond 1900 nog te jong is om een traditie te hebben, is meer valide. Hij verwijst dan naar de opvatting van G. Kalff die in 1893 vaststelde dat elke leraar doet wat hem goedgevalt, waaraan Geel toevoegt dat dat ook het beeld is in de decennia na 1900. Wat mij betreft is dát de traditie in het literatuuronderwijs.

Elk van deze overzichten probeert in zijn beknoptheid de grootste gemene deler van het literatuuronderwijs te omschrijven. Zij brengen een ordening aan op de hoofdlijnen die zich over de vier decennia tussen 1900 en 1940 uitstrekken. De naast en door elkaar voorkomende ideeën vormen een streng van aan elkaar verwante opvattingen en uitwerkingen van deze hoofdlijnen. De lezing ervan is de zaak van de individuele docent die zich in meerdere of mindere mate wel herkent in een of meer van de verschillende taken of opdrachten die door deze en gene collega worden beschreven en verdedigd. Misschien realiseert hij zich weleens te hebben gefaald, maar dan toch altijd met de beste bedoelingen, en het is niet zozeer een falen met de ideale voorbeelden in het achterhoofd, maar gewoon omdat een les die dag niet zo lekker liep. Ik grijp hier nog eens terug op de conclusies van Van de Ven: de taken, missies, opdrachten etc. zijn die van docenten, niet van een sturende overheid. Die houdt zich zeker in deze periode koest, initieert wel een aantal reglementen, maar die zijn organisatorisch¹⁶⁰ – ook wel eens ingegeven door bezuinigingen – maar grijpen niet in in de lesstof en hoe die te behandelen.

1.5.2.2 Van 1893 tot 1941, twee eigentijdse beschouwingen

In beide schoolsoorten, gymnasium en h.b.s., wordt literatuur als vakonderdeel institutioneel geregeld en alleen daardoor wordt de vanzelfsprekendheid gewaarborgd. In Van de Vens typering 'het nut van het nutteloze' verschijnt nog enigszins de technische visie op literatuur, al kan zij met enige goede wil zowel ironisch als serieus worden opgevat. De Vriens titel is de omschrijving van de uiteindelijke situatie: literatuuronderwijs is een voldongen feit. In weinig van de beschouwingen vanaf 1863 over het letterkundeonderwijs wordt dan ook de legitimiteit ervan in twijfel getrokken –

¹⁵⁸ Zoals Willem Kloos het in 1882 had genoemd; zie hiervoor 1.2.

¹⁵⁹ Geel (1998):235, 242.

¹⁶⁰ Bartels (1963):108vv.

althans niet door de direct betrokken leraren Nederlands – maar natuurlijk wel de mate van aandacht ervoor. Want met name op h.b.s.'en moet zo nu en dan toch een principiële strijd worden beslecht. Letterkundeonderwijs is voor deze schoolsoort dan wel wettelijk vastgelegd, geheel onomstreden lijkt het toch niet. Het vakonderdeel moet zich regelmatig bewijzen: wis- en natuurkunde staan voor de h.b.s. hoger in de hiërarchie van vakken en even zo vaak klagen leraren hoe moeilijk het is h.b.s.-leerlingen in te wijden in literatuur. Zo is er voor de leraren Nederlands, die zich nogal eens moeten verdedigen op de op praktisch nut gerichte h.b.s., bijna traditioneel het gevaar dat de directeur-wiskunstenaar meewarig de schouders zal ophalen over 'den "kostbaren" tijd, die den leeraar in de letterkunde noodzakelijk moet worden toegestaan'.¹⁶¹

Wel wordt regelmatig gediscussieerd over de inhoud ervan: wel of geen literaire historie, wel of geen samenwerking met de moderne vreemde talen, wel of geen verplichte lijst van te lezen werken. Het enige wat telt, is de formulering van exameneisen. Omdat de overheid zich in het geheel niet wilde mengen in inhoudelijke discussies, beperkten die examenvoorwaarden zich tot 'de hoofdtrekken van de geschiedenis der Nederlandse letterkunde en de kennis van enkele van haar voornaamste voortbrengselen, meer bijzonder in de 17de, 18de en 19de eeuw', 'een beknopt overzicht der vaderlandse letterkunde door lezing van stukken uit vroegere en latere tijd' of 'bekendheid met eenige voortbrengselen van onze voornaamste dichters en prozaschrijvers, ter keuze van den candidaat'.¹⁶² Zo kan elke docent zijn eigen curriculum opstellen, een curriculum dat in feite bepaald wordt door de boeken die hij wil gebruiken, en daarom is een zekere communis opinio over leerstof en leerwijze bij het vak Nederlands ver te zoeken, zoals ook Vromans leraar Nederlands al meteen in de inleiding van zijn boek moet constateren.

Ook de twee publicaties die respectievelijk aan het begin en het eind van deze periode verschijnen, *Het onderwijs in de moedertaal* door G. Kalff (1893) en *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*, kortweg het *Rapport-Van den Ent* (1941), vermijden de bestaansdiscussie maar gaan wel in op een mogelijke inhoud ervan.¹⁶³ Want hoe verschillend in intentie deze publicaties ook zijn, in enig opzicht zijn ze overeenkomend in opvatting. De relatieve onbelangrijkheid van het vak Nederlands te midden van de veelheid aan vakken is wat zowel Kalff als de commissie-Van den Ent noemen als een oorzaak voor de onvoldoende oplettendheid voor de moedertaal – naast het individualisme en het gebrek aan aandacht voor verzorgd taalgebruik door collega's-niet-neerlandici. Dat wreekt zich ook in het letterkundeonderwijs. Kalff, die het uitdrukkelijk over de situatie op het gymnasium heeft, vindt enige kennis van de nationale letterkunde noodzakelijk als onderdeel van een goede opvoeding en van nationaal belang. Uitgebreide feitenkennis is zeker niet nodig – daar wordt niemand smaakvoller van – en daarom kan een docent zich beperken tot relevante opmerkingen als hulpmiddel bij behandelde teksten, vindt

¹⁶¹ directeur-wiskunstenaar: zie Roodhuysen (1883):268. Vgl. Van den Bosch (1899):513-515.

¹⁶² Examenvoorwaarden: resp. voor h.b.s. (1863), geciteerd naar Bartels (1963):117, gymnasium (1887), geciteerd naar Leffertstra (1919) en u.l.o., geciteerd naar Nijland (1907):21. Het u.l.o.-voorschrift is het enige dat 'dichters' noemt: op het examen moesten de kandidaten een gedicht uit het hoofd voordragen. De zeer grote mate van vrijheid van scholen was nu juist het kenmerk van de inrichting van de h.b.s. (en m.m. voor het gymnasium, geregeld in 1876), zoals J.A. Blokker aantoonde. Het is een van de succesfactoren van de h.b.s. Zie Blokker (2021):56, 60, 123.

¹⁶³ De commissie-Van den Ent werd in opdracht van het toenmalige Departement van Opvoeding, Wetenschap en Cultuurbescherming ingesteld 'ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs'. De commissie bestond uit tien leden onder voorzitterschap van W. van den Ent. Vrijwel alle leden hielden zich bezig met oudere of historische letterkunde. In het *Rapport-Van den Ent* wijdt de commissie een apart hoofdstuk aan de rol van de niet-neerlandicus.

hij. De commissie-Van den Ent benadrukt het belang van de letterkundegeschiedenis. Die mag ook volgens haar niet louter uit feitenkennis bestaan. Als het onderdeel vast deel is van het eindexamen (wat de commissie dus bepleit), ook op het gymnasium, verhoogt het wel het aanzien daarvan.¹⁶⁴

Terugkijkend op de voorgaande halve eeuw is het *Rapport-Van den Ent* uitermate kritisch op de zogenoemde 'Nieuwe Richting' in het moedertaalonderwijs, een onderwijsopvatting die grote waarde hechtte aan het individueel taalgebruik, ook dat van leerlingen. Zij werd gepropageerd door J.H. van den Bosch en F. Buitenrust Hettema, vooral in hun blad *Taal en letteren* (1891–1906). Is er een relatie tussen het minder verzorgd gebruik van het Nederlands en de taalinzichten die vanaf het begin van de eeuw van invloed zijn, vraagt de commissie zich af. Het antwoord is duidelijk. Misschien hadden de opvattingen van de 'idealistische "nieuwlichters"' een positieve inwerking op begaafde leerlingen, voor de klassikale middelmaat was de nieuwe methode, met haar minderheid aan concreet leerbare gegevens en de hoge eisen aan eigen oordeel en taalgevoel van de leerlingen, te zwaar. Voor deze leerlingen dreigde 'een tekort aan tucht en leiding'. Voor het letterkundeonderwijs heeft de nieuwe richting, naar de overtuiging van de commissie, haar niet al te positieve werking gehad.¹⁶⁵ Daarnaast schetst de commissie-Van den Ent in enkele zinnen de ontwikkelingen in de literatuur van de laatste veertig jaar:

Het impressionisme en naturalisme in de gelijktijdige [namelijk gelijktijdig aan het ontstaan van de zg. Nieuwe Richting] literatuur kan bij de gemakzuchtigen en stilistisch middelmatig mede bevorderlijk zijn geweest aan een zekere losheid, die op de leeftijd der scholieren licht tot nonchalance doorslaat [de commissie bedoelt: in opstellen]. De letterkundigen kwamen door hun streven naar individuele en suggestieve 'dictie' niet zelden tot ongewone woordvormsels en afwijkende zinsbouw; anderzijds gaven zij, in hun drang tot natuurgetrouwe schildering, aan de gewone of zelfs grove en platte volkstaal een veel ruimer plaats dan deze vroeger in literaire geschriften had gehad. Zo waren er onder de meest gelezen literatoren weinig auteurs aan te wijzen, die door hun beheerste en evenwichtige taal, door keurigheid in woordgebruik, ten voorbeeld konden gesteld worden aan de jeugd, die zich nog een eigen stijl moest verwerven.¹⁶⁶

In deze situatie wordt aan de persoonlijke voorkeur en de persoonlijke inzichten van de leraar te veel ruimte gelaten, vinden Van den Ent c.s. Echter, nu er een nieuwe bezinning op de hedendaagse taal opkomt, wordt weer 'een strakkere houding aan taalkundig geschoolde docenten tegenover het juiste taalgebruik' gevraagd. Want: 'het getij [is] thans gunstiger dan een kwarteeuw geleden voor straffe taaltucht en scherp getrokken normen'.¹⁶⁷

¹⁶⁴ De terugkerende opmerking over feitenkennis bewijst dat het literatuuronderwijs in veel gevallen wordt teruggebracht tot die feitenkennis.

¹⁶⁵ *Rapport-Van den Ent* (1941):14

¹⁶⁶ *a.w.*, 16.

¹⁶⁷ *a.w.*, 17. Zeker voor latere lezers is dit een bijzondere zin. In het rapport is geen enkele verwijzing naar de politieke situatie van bezetting en oorlog van 'thans' te vinden. Maar in een brief aan uitgeverij Wolters schrijft Van den Ent over zijn rapport 'te hopen dat de tijdsomstandigheden niet zullen beletten dat ons werk tot zijn recht komt'. Wellicht bedoelt de commissie met 'thans' meer het in onderwijskringen al langer levende verlangen naar meer normatief onderwijs dan de culturele verlangens van de bezetter. Het waren overigens wel de commissieleden Van den Ent en Kramer die zich in het decennium hiervoor regelmatig uitspraken over orde, tucht, discipline en verstandelijk appel. Hoewel Van den Ent zijn eigen opvattingen weergaf, pasten zij goed bij de nationaalsocialistische onderwijsagenda. In die context krijgen zijn woorden een onheilspellende lading. (Brief W. van den Ent aan uitgeverij Wolters, d.d. 31 oktober 1941 (Archief Uitgeversmaatschappij

Het wordt dan ook tijd dat het vak Nederlands in het middelbaar onderwijs een ruimere en meer centrale plaats gaat innemen, stelt de commissie. Nederlands is namelijk niet een 'weinig belangrijk bijvak'. De zeer uiteenlopende lespraktijk schaadt niettemin de resultaten van het moedertaalonderwijs. Er is immers nauwelijks één schoolvak waarbij zich zo grote verschillen in methode voordoen als bij het vak Nederlands, constateert de commissie, en daarom is het noodzakelijk te streven naar eenheid, 'zo nodig met terzijdestelling van eigen voorkeur ten bate van het algemeen belang'. Daarin willen Van den Ent c.s. normatief zijn. In termen van Van Rees en Dorleijns literaire veld, die van Matthijssens literair-kunstzinnige domein, met in de metaforen de notie van machtsrelaties, heeft de commissie-Van den Ent duidelijk het grote voordeel van die door een overheid gesanctioneerde positie in een uitzonderlijke politieke constellatie. Maar hoe normatief de commissie ook zegt te willen zijn, de retoriek is hooguit een aanspraak op bevoegdheid,¹⁶⁸ want: in de inleidende brief bij het rapport stellen de commissieleden uitdrukkelijk dat het niet de bedoeling van de commissie is dat haar suggesties als voorschriften worden opgevat. Op het gebied van de methode moet leraren de nodige vrijheid worden gelaten. De praktijk is toch sterker dan de theorie.

Kalff koppelt in 1893 zijn doel van letterkundeonderwijs duidelijk aan het gymnasium onderwijs: het is mede een voorbereiding op academische lessen. Maar in algemenere zin voegt hij de ontwikkeling van het gemoed van de leerlingen eraan toe en de vorming van hun smaak. De commissie is concreter. Bij haar gaat het om het inzicht in de belangrijkste letterkundige werken en het openen van de ogen voor de schoonheid ervan, inclusief de uitdrukkelijke aandacht voor de historische ontwikkeling van de Nederlandse letterkunde. 'Smaak' wordt niet genoemd, maar de aandacht voor de schoonheid van kunstwerken die de commissie gerealiseerd wil zien, komt een eind in de richting. Smaak en schoonheidsidee vallen te leren.

Dat leren is in de jaren 1890 het nieuwe in het literatuur- en vooral het poëzieonderwijs. G.J. Johannes constateert in zijn studie dat in de loop van de jaren 1870 'schoonheid' een aspect van het literatuuronderwijs wordt. Gert de Jager bespreekt in zijn artikel 'Het geheim van het sonnet. De Tachtigers en de aantrekkingskracht van een literaire vorm' (1996) de omslag in poëziebeleving van oraal naar visueel, van de voordracht, bijvoorbeeld in genootschappen, naar een 'exclusieve gemeenschap van stillezende zielen'. De Jager noemt daarbij een aantal punten van overgang, zoals de geestverwantschap tussen dichters, spelling, de context van de samenhangend gevormde bundel en een sterk veranderde, want logisch-coherente metaforiek – die een actieve lezer vereisen.¹⁶⁹ De stap na Perks *Gedichten* (1882) en zeker Kloos' *Verzen* (1894) is voor het literatuuronderwijs een principiële door de zo veranderde poëzie die dan gaat heersen en die een nieuw, elitairder leespubliek tot gevolg heeft, met een noodgedwongen andere leeshouding.

Wolters, Groningen, CKA 403)). — De commissie moet, uiteraard stilzwijgend, volledig voorbijgaan aan de uitsluiting van een groot aantal auteurs uit de eigentijdse canon, door de bezetter vrijwel onmiddellijk na de inval in mei 1940 afgedwongen. Een zin als 'Klachten over een tekort aan belangstelling bij het onderwijs voor de eigentijdse letterkunde worden dikwijls vernomen van de zijde der thans levende auteurs (...)' (81) is voor latere lezers een zin met een onuitgesproken beperking.

¹⁶⁸ Zie Van de Ven (1990):74.

¹⁶⁹ Johannes (2007):131 verwijst naar Jan ten Brink, *Kleine geschiedenis der Nederlandsche Letteren* (1877). De Jager (1996):346-348. De Jager vergelijkt deze omslag met die bij het ontstaan van het sonnet in de eerste helft van de dertiende eeuw. Zie voor Tachtiger-beeldspraak: Otten-van der Knaap (2005). Daarin paragraaf 1.1.2 voor de instructies in poëtica's en handboeken tussen 1909 en 1990 voor poëzielezers en leerlingen.

1.6 Over leerlingaantallen en lesuren

Het kweken van actieve lezers is de opdracht die het letterkundeonderwijs op zich neemt. De aanstaande actieve lezers zijn de leerlingen van de leerjaren 4 en 5 van de h.b.s. en 4, 5 en 6 van het gymnasium. Vanaf de jaren 1890 verschijnt een toenemend aantal bloemlezingen en handboeken voor het letterkundeonderwijs met daarin een uitgebreide keuze aan na-Tachtig poëzie, zoals uit hoofdstuk 11 zal blijken. Het aantal leerlingen dat aan dit onderwijs deelneemt, is zeer gering, reden waarom het van belang is dit aantal te relateren aan het patroon van titeluitgaven. De leerplichtwet van 1900 verplicht met ingang van 1901 voor kinderen van 5 tot 12 jaar het volgen van onderwijs. Voor leerlingen staat na hun twaalfde jaar een breed scala aan opleidingen open, beroepsopleiding op verschillende niveaus en voor een veelheid aan beroepen – al zullen velen meteen zijn gaan werken. Daarnaast het v.h.m.o., de schoolsoort waartoe ik me hier beperk.

Uit gegevens uit volkstellingen en onderwijsverslagen is het aandeel van 11- tot 19-jarigen dat onderwijs op gymnasium en h.b.s. volgt, op te maken. Ik beperk me daarbij tot twee ijkjaren, 1898/1899 en 1929/1930, die ik representatief genoeg acht het beeld voor de periode 1898–1941 weer te geven. In 1930 is de laatste volkstelling die voor de oorlog is gehouden (de volgende is door de bezettingsjaren pas in 1947). De onderwijsverslagen worden ieder jaar opgemaakt. Uit de cijfers wordt duidelijk dat dit onderwijs weggelegd is voor slechts een klein deel van de jongeren tussen 11 en 19 jaar. M.J.A.M. Matthijssen beschrijft in zijn boek *Klasse-onderwijs* (1972) het verband tussen schoolgeschiktheid en sociaal milieu. Een hoger sociaal milieu leidt gemakkelijk tot toegang tot hogere vormen van onderwijs. Gymnasium en h.b.s. waren vormen van standenonderwijs – onderwijs voor de 'geleerde' stand en voor de middelste stand, de burgerij – een onderscheid dat echter in de loop van de decennia verdwijnt omdat de h.b.s. meer en meer ook het voorportaal voor een universitaire studie vormt, wat aanvankelijk alleen weggelegd was voor het gymnasium (want voorbereidend hoger onderwijs). Deelname aan het v.h.m.o. wordt ook bemoeilijkt door hoge jaarlijkse schoolgelden, die voor de hoogste klassen konden variëren van f 60 tot f 250. Maar de toewijzingsfunctie³⁷⁰ van het onderwijs is iets anders dan schoolsucces, zoals J. Luning Prak in zijn kritische studie *De school in cijfers* (1933), representatief voor deze periode, aantoonde. Van de 100 kinderen die door de ouders voor het v.h.m.o. voorbestemd zijn, zullen uiteindelijk 34 na vijf tot acht jaar een diploma halen, 'en vlot slechts een op de vijf', moet hij concluderen.³⁷¹ Zo vormen zich de bescheiden aantallen en percentages leerlingen in de hoogste klassen van het v.h.m.o. die in onderstaande tabel getoond worden.³⁷²

³⁷⁰ De toewijzings- of allocatiefunctie van het onderwijs houdt in dat iedere stand als het ware zijn eigen onderwijs had en dat dit onderwijs diende om de jeugd een aan de stand aangepaste opleiding te geven. Omschrijving in Matthijssen (1972):26vv.

³⁷¹ Luning Prak (1933):36vv. Luning Prak is bijzonder kritisch op de rol van ouders in het onderwijsproces.

³⁷² Zie ook Idenburg (1939):77-8, (1960):485vv.

a	b ¹⁷³	c	d	e	f	g	h
jaar	aantal 11-19-jarigen	aantal leerlingen gymnasium totaal (%)	aantal leerlingen gymnasium 4, 5, 6 (%)	aantal leerlingen h.b.s. (%)	aantal leerlingen h.b.s. 4, 5 (%)	totaal gymnasium en h.b.s. (%)	totaal aantal leerlingen gymnasium en h.b.s. 4, 5, 6 (%)
1 januari 1899	428.967	2265 (0,53)	976 (0,23)	9384 (2,2)	2030 (0,47)	11649 (2,7)	3006 (0,7)
31 december 1930 (vt)	1.341.150 ¹⁷⁴	5249 ¹⁷⁵ (0,4)	1943 (0,14)	28654 ¹⁷⁶ (2,1)	8411 (0,63)	33903 (2,5)	10354 (0,8)
31 december 1929 (vsl)							

tabel 1 Leerlingenaantallen gymnasium en h.b.s.

Zijn er in de loop van de jaren wel wat schommelingen, het uiteindelijke deelnamepercentage blijft constant. Dit percentage duidt op een elite. In de loop van de decennia tussen 1900 en 1940 verandert dit beeld niet, het onderwijs bestendigt een situatie. De toegankelijkheid wordt sterk bepaald door afkomst en de daarmee samenhangende financiële draagkracht. Omdat alleen op gymnasium en h.b.s. intensief literatuuronderwijs wordt gegeven, is dit vakonderdeel een elitaire aangelegenheid.¹⁷⁷

Vanaf de stichting van de hogere burgerschool in 1863 is het aantal uren Nederlands in de leerjaren 4 en 5 twee lessen van 50 minuten per week. In deze 2 + 2 lessen moet aandacht besteed worden aan het begrijpen van taal (luisteren, lezen), het gebruiken van taal (spreken, schrijven) en het genieten van taal (literatuuronderwijs). Als ik uitga van 40 lesweken per schooljaar zijn voor het moedertaalonderwijs per leerjaar 80 lessen beschikbaar. Een deel van deze uren wordt gevuld met proefwerken, andere overhoringen etc. Daarnaast zal enig lesuitval niet ongewoon zijn. Dit brengt mij ertoe het aantal min of meer effectieve lessen Nederlands te schatten op 60 lessen per

¹⁷³ Kolom b is gebaseerd op gegevens uit de *Volkstelling* 1899, resp. 1930. De kolommen c tot en met h op gegevens uit het *Verslag van den Staat der Hooge-, Middelbare en Lagere scholen* 1899, resp. 1929-1930.

¹⁷⁴ In de leeftijdsgegevens van de volkstelling van 1930 zijn de aantallen 10- en 11-jarigen samengevoegd. Het aantal 11-19-jarigen in mijn overzicht is gebaseerd op de aantallen 10-11-jarigen/2 + 12- tot en met 19-jarigen. Het verschil tussen het aantal 10- en 11-jarigen in dit jaar is moeilijk te achterhalen en deze factor heeft een zo geringe invloed op het percentage dat uit de berekening komt, dat precieze bepaling achterwege is gelaten. Zie *Volkstelling* 1930, Tabel II (<http://www.volkstelling.nl/nl/volkstelling/jaartellingdeelview/VT193002/index.html>).

¹⁷⁵ Gegevens over het aantal leerlingen op bijzondere gymnasia worden in het *Verslag* 1930 slechts fragmentarisch weergegeven en zijn hier niet meegeteld.

¹⁷⁶ Het aantal leerlingen h.b.s. (totaal en 4, 5) wordt gevormd door het aantal leerlingen (m/v) op 5-jarige h.b.s., lyceum, lyceum voor meisjes en h.b.s. voor meisjes.

¹⁷⁷ In het vierde leerjaar van het u.l.o. wordt ook aandacht besteed aan literatuur, maar veel minder intensief en de vanzelfsprekendheid is minder wat trouwens regelmatig tot vinnige discussies over doel en diepgang leidt. Op het u.l.o.-examen worden enige minuten aan een leeslijstje (niet te vergelijken met die van gymnasium en h.b.s.) besteed en moeten leerlingen een gedicht voordragen. In 1930 waren er 61.184 u.l.o.-leerlingen, ongeveer 6,5% van de 11-17-jarigen.

leerjaar. Het aantal uren is dus zeer beperkt, een klacht die regelmatig wordt geuit door leraren Nederlands. Omdat aan literatuurgeschiedenis een grote waarde wordt toegekend, zal een relatief groot deel van deze uren daaraan worden besteed, ook geen groot aantal uren dus. Ten aanzien van het literatuuronderwijs in het vierde leerjaar van de h.b.s. stelt vakdidacticus J.G.M. Moormann bijvoorbeeld: 'Inderdaad, de ons toegemeten tijd is zó belachelijk gering, dat we, hoe we ook beginnen, tijd te kort komen. Als we nu maar goed in 't oog houden, hoe weinig tijd we hebben, en, in onze leeslessen, ook eens een bundel met modernen lezen, dan wordt dat gevaar een belangrijk tijdperk te verwaarlozen, wat geringer'. Die bundel modernen hoeft geen poëziebundel te zijn, en de woorden 'ook eens' spreken voor zich. Moormann reserveert voor het vakonderdeel literatuurgeschiedenis 1 lesuur, voor het 'beschouwen van letterkundige werken', waar Moormann het lezen van teksten, onder andere met gebruikmaking van Poelhekkes *Woordkunst*, mee bedoelt, een deel van het andere uur. In dat tweede uur behandelt hij ook nog regelmatig opstellen 'in een uur dat men van het van literatuur (...) afneemt'. In het vijfde leerjaar behandelt Moormann in een voortzetting van de literatuurgeschiedenis stromingen vanaf het begin van de negentiende eeuw, hij maakt uit de dichters na 1880 een keus maar moet tenslotte erkennen: 'En dan de leerlingen er op wijzen, hoe ze na volbrachte studietijd verder kunnen werken'. Optimisme kan Moormann niet ontzegd worden, realisme daarentegen ook niet. Op het gymnasium is de urenpositie van het vak Nederlands niet veel anders: in de leerjaren 4, 5 en 6, resp. 2, 2 en 1 uur, waarbij het vak geen zelfstandig eindexamen heeft maar als cijfer is ondergebracht in één cijfer met de moderne vreemde talen. De aandacht voor recente poëzie zal niet veel beter zijn dan op de h.b.s.¹⁷⁸

Aandacht voor eigentijdse poëzie, die vanaf 1880, zal dan ook minimaal zijn en het is dus niet verwonderlijk dat een leraar als W.L.M.E. van Leeuwen, die een uitgebreide en diepgaande behandeling van die poëzie een voorwaarde vindt, de nodige kritiek te verwerken krijgt, onder andere gericht op de factor tijd (zie 7.5). Het grote aantal bloemlezingen dat tussen 1898 en 1941 gepubliceerd wordt en de ruime aandacht aan eigentijdse poëzie daarin staan in een bijzondere verhouding tot het aantal leerlingen en het aantal beschikbare lessen. Het aanbod van eigentijdse poëzie in schoolbloemlezingen is overweldigend, het aantal lessen minimaal en het aantal leerlingen zeer beperkt.¹⁷⁹

1.7 Over de rol van de uitgever

Het grote aantal handboeken en bloemlezingen in deze periode kan verwondering wekken, maar kennelijk zien uitgevers voldoende brood in het uitbrengen van schooluitgaven. 'De uitgever meende, dat iets als dit boekje nog wel marktwaarde zou kunnen hebben' is de bij eerste lezing wat vreemde openingszin van het 'Voorbericht' bij *Stroomingen en hoofdpersonen in de Nederlandsche literatuur* (1918) door N.C. Meijer Drees, leraar aan de 3-jarige h.b.s. te Zutphen. Meijer Drees lijkt met zijn openingszin onmiddellijk de inhoudswaarde van zijn eigen boekje onderuit te halen maar hij verwijst met zijn commerciële referentie wel naar de werkelijkheid. Uitgever P. Noordhoff had hem namelijk geschreven (ongedateerde brief, waarschijnlijk eind 1916):

¹⁷⁸ Zie Bartels (1963):69, 76, 79, 81. Vanaf 1937 voor h.b.s.-A in beide leerjaren 4 uur. Vgl. Moormann (1936):168, 172-173 en vooral 178-179, 213; Leest (1932):99.

¹⁷⁹ Vgl. Amsing (2006):95, die voor het geschiedenisonderwijs eenzelfde verhouding constateert.

Weledele Heer, Hierby neem ik de vryheid my tot U te wenden met het volgende verzoek. In myn serie schooluitgaven ontbreekt nog altyd een korte Geschiedenis van de Hollandsche Literatuur en ik zou gaarne van U willen vernemen, of U bereid is voor my nu direct of in den loop van 1917 de kopie samen te stellen van een Beknopt Overzicht der Nederlandsche Letterkunde, ten gebuike van de H.B.S. en welke misschien ook als Beknopt Overzicht kan worden gebruikt door de onderwyzers. Ik weet, dat er reeds eenige goede handleidingen bestaan als de Vooyts en Prinsens, maar dit is echter volgens my geen beletsel om nog een beknopte uitgave hiernaast te plaatsen. Elke uitgever heeft weer zyn byzondere afzetgebieden, en ik geloof wel, dat er voor een dergelyke uitgave een voldoende debiet is te vinden. Het liefst zou ik zien, dat het werkje nog beknopter werd uitgegeven dan de bestaande, maar dienaangaande zou ik U echter wel volle vryheid geven, om nader overleg te plegen, indien U een ander inzicht of voorstel heeft te doen wat de grootte betreft.¹⁸⁰

Inhoud en commercie gaan hier samen: beknopt maar toch wel zo uitgebreid dat het boekje ook gebruikt kan worden door onderwyzers – ik neem aan: zij die voor de hoofdkante studeren. Noordhoff is in ieder geval bijzonder optimistisch. Hoe dan ook, tussen 1916 en 1920 verschijnen vijftien literairhistorische overzichten die samen de markt moeten verdelen. Hier is dus sprake van 'strijd', alhoewel die strijd ook door een uitgever binnen zijn fonds geregisseerd kan zijn.

Het debiet van een uitgave kan dan wel bekend zijn, zolang onduidelijk is welke scholen die uitgave gebruiken, zijn spreiding en succes toch onscherp. Als Wolters in 1923 1032 exemplaren van *De bloeiende bongerd I* afzette en op 31 december van dat jaar in totaal 3369 leerlingen in het vierde leerjaar van de h.b.s. (jongens, meisjes, incl. lycea) zitten – het leerjaar waarvoor het boek het meest geëigend is maar niet was bedoeld – dan nog kan daar weinig uit geconcludeerd worden. Maar los daarvan kan ik wel constateren dat *De bloeiende bongerd* een succesvolle titel is geweest.¹⁸¹ Hetzelfde geldt voor werk van W.L.M.E. van Leeuwen. Tussen 1928 en 1941 worden 3571 exemplaren van zijn *Korte schets* verkocht. Het boek is zeker aan verschillende schoolsoorten gebruikt, ook aan kweekscholen. Verder was de uitvoering geschikt voor doorverkoop op een schoolboekenmarkt zodat het niet al te gewaagd is te veronderstellen dat een zeer groot aantal leerlingen het boek gebruikt heeft. Vanaf 1936 zakte de verkoop in maar dan wordt het succes overgenomen door het *Beknopt overzicht van de Nederlandsche letterkunde*, de samenvatting van de *Korte schets*. Met dit boek en met zijn beroemde *Epiek en lyriek* is Van Leeuwen. Wolters' succesauteur.¹⁸²

¹⁸⁰ Brief P. Noordhoff aan N.C. Meijer Drees, in Archief Noordhoff, correspondentie auteurs 1916-1922.

Het debiet van *Stroomingen* is:

1918: 240 exemplaren; 1923: 364 ex.; 1924: 469 ex.; 1925: 291 ex.; 1926: 181 ex.; 1927: 207 ex.; 1928: 175 ex.; 1929: 159 ex. (Debietboeken Archief P. Noordhoff) (verdere gegevens ontbreken). In 1937 verschijnt nog een vierde, herziene en vermeerderde druk. Het boek is dan geëvolueerd van een eenvoudig ingenaaid boekje tot een groot, ingebonden boek met mat gesatineerd papier. Op de schutbladen adverteert Noordhoff met zijn schoolboekenfonds. Concurrent Wolters deed dat ook. Met 'Prinsens' bedoelt Noordhoff J. Prinsens, *Schets van de geschiedenis der Nederlandsche letterkunde* (1912, W.E.J. Tjeenk Willink Zwolle, 100 pagina's). Prinsens voorbericht is even onthullend als de brief van Noordhoff: 'De Firma Tjeenk Willink te Zwolle verzocht mij een Schets van onze Letterkunde te schrijven, een schoolboekje, dat zoo beknopt en helder mogelijk de feiten in hun verband voorstelt. Aan dit verzoek heb ik getracht te voldoen. Bij de studie voor de Hoofdkante is dit boekje misschien ook bruikbaar. Dat de inhoud alleen waarde krijgt voor hen, die vooraf heel wat gelezen hebben, spreekt van zelf.'

¹⁸¹ Debietscijfers *De bloeiende bongerd* zie Bijlage 2.

¹⁸² Debietscijfers Van Leeuwen zie Bijlage 2.

J.B. Wolters is de grootste en van meet af aan de dominante uitgever op onderwijsgebied. Dit bedrijf geeft voor alle onderwijstypen (ongeacht de denominatie) en vakken een groot aantal titels uit. Wie bij Wolters kan publiceren, is doorgaans verzekerd van een goed verzorgde uitgave en van advertenties en besprekingen in de vaktijdschriften die via Wolters worden uitgegeven. Voor het vak Nederlands zijn daarbij van belang *Levende talen*, met een gegarandeerd lezerspubliek (de leden van de Vereeniging van Leraren in Levende Talen (VLLT)), *De nieuwe taalgids*, onder redactie van C.G.N. de Vooyoys, zelf succesvol auteur van schoolboeken uitgegeven bij Wolters, in wiens tijdschrift W.L.M.E. van Leeuwen regelmatig publiceert, en *Paedagogische studiën*, wel niet exclusief voor Neerlandici, maar als onderwijsblad in ruime zin wel van belang (Van Leeuwen schrijft ook in dit blad).¹⁸³ In de elfde druk van De Vooyoys' *Historische schets* (1921) adverteert Wolters met twintig uitgaven voor het literatuuronderwijs. De uitgeverij kan een zodanig breed pakket aanbieden dat het bedrijf in alle behoeften voorziet, van traditioneel tot modern en eigentijds literatuuronderwijs. Vrijwel alle langlopende en vaak meerdelige series handboeken en bloemlezingen, die van Van Leeuwen, Poelhekke, De Vooyoys (niet alleen zijn *Historische schets*, maar ook zijn fameuze *Platenatlas bij de Nederlandsche literatuurgeschiedenis* (met Poelhekke, en na diens dood met Gerard Brom) worden door Wolters uitgegeven. Poelhekkes *Taalbloei* en *Woordkunst* zijn jarenlang verkoopsuccessen. Wolters geeft ook nog het aan de literaire geschiedenis gekoppelde tweedelige *Letterkundig leesboek* van J.H. van den Bosch, D.C. Tinbergen en C.G.N. de Vooyoys en het *Letterkundig leesboek* van E.F. van de Bilt uit. Het boek van Van de Bilt kent een groot aantal herdrukken. Hier blijkt de strategie van de uitgeverij: de inhoudelijke verscheidenheid van haar uitgaven voor dezelfde doelgroep leidt tot de overheersing van Wolters op de markt van het literaire schoolboek. Op het subveld van de materiële productie, om deze term nog eens te gebruiken, heeft Wolters door interne productdifferentiatie, de geregisseerde strijd, het pleit gewonnen. Er kan gesteld worden dat in deze periode op de meeste gymnasia en h.b.s.'en een uitgave van Wolters gebruikt werd.¹⁸⁴

1.8 Besluit

Met dit hoofdstuk heb ik onder meer een beeld willen geven van de positie van het literatuuronderwijs op het v.h.m.o. in de eerste vier decennia van de twintigste eeuw. Is de positie ervan dan wel wettelijk gewaarborgd door een omschrijving in de examenbesluiten voor gymnasium en h.b.s. en mag literatuuronderwijs onomstreden worden genoemd, de inhoud ervan is van een grote verscheidenheid en de lestijd zeer bescheiden. Het zijn de leraren die er inhoudelijk en weloverwogen vorm aan moeten geven. Dit onderwijs is secundair onderdeel van moedertaalonderwijs in twee naast elkaar staande onderwijsrichtingen, het gymnasium en de h.b.s. Is op het gymnasium literair moedertaalonderwijs sterk ondergeschikt aan onderwijs in de klassieke

¹⁸³ Wolters geeft *Levende talen*, *Paedagogische studiën* en *De nieuwe taalgids* uit. De eerste twee zijn verenigingsbladen en hebben redactionele onafhankelijkheid. De *nieuwe taalgids* is vast in handen van redacteur, dus beslissende samensteller, C.G.N. de Vooyoys. Een kritische bespreking van een uitgave van Wolters is mogelijk. A. Zijderveld bespreekt in elk van deze bladen uitgaven van Wolters ook sceptisch of uitgesproken negatief.

¹⁸⁴ Auteurs zijn natuurlijk gebaat bij een zo groot mogelijke afzet van hun boeken. Niets wijst er echter op dat Wolters actief de markt verdeelt. Het zijn de docenten die verdelen. De ene titel is misschien wat meer geschikt – of wordt althans zo opgevat – voor het gymnasium, een andere titel voor de h.b.s. Het is onduidelijk of Wolters een tekstredacteur had. Wel hadden auteurs een eigen aanspreekpunt bij de uitgeverij. Zie daarvoor Abels (1992):42.

talen, op de h.b.s. moet het zijn plaats verwerven naast de aandacht voor exacte vakken. Door de magere omschrijving in de examenbesluiten is van een duidelijke doelstelling geen sprake. Elkaar opvolgende voorstellen tot verandering zijn vaak herhalingen van eerdere ideeën. Eigentijdse en latere beschouwers van dit onderwijs wijzen daarop. Wel constateren zij voor de periode 1900–1940 een verschuiving van een open esthetische naar een meer gesloten stilistische benadering van literatuur, van de aandacht voor individueel taalgebruik naar een sterk op een tekst gerichte technische methodiek. Speelt in de Nederlandse onderwijssituatie de overheid nauwelijks een bepalende rol ten aanzien van literatuuronderwijs, in andere landen is dit anders. Zowel in Frankrijk, Engeland of Duitsland heeft de overheid een visie op het moedertaalonderwijs, in Frankrijk en Duitsland het sterkst door ingrepen in het curriculum, in Engeland wel richtinggevend maar minder voorschrijvend. In de Verenigde Staten discussiëren docenten over een reeks van jaren over een meer op de lezer gerichte aanpak tegenover een formele werkwijze.

Dit onderwijs speelt zich af op het 'literaire veld'. Op een veld vindt een voortdurende botsing tussen belanghebbenden plaats. Op het commerciële vlak binnen het literaire veld is er de concurrentiestrijd tussen de onderwijsuitgevers, met als dominante speler Uitgeverij J.B. Wolters. De meeste onderwijsuitgaven worden door dit bedrijf geproduceerd. Het is dus in het belang van onderwijsauteurs bij deze uitgeverij hun boeken uitgegeven te zien worden. Uitgeven bij Wolters brengt een zekere status met zich mee.

Deel van het literatuuronderwijs is de aandacht voor poëzie. In de jaren na 1880 ontwikkelen zich nieuwe ideeën over poëzie en staan nieuwe dichters op. Het onderwijs moet zich op deze vernieuwing instellen en stapsgewijs krijgt de nieuwe poëzieproductie na de jaren 1890 een plaats in schoolbloemlezingen. In het literatuuronderwijs wordt een canon duidelijk, die medebepalend is voor een idee over wat literatuur inhoudt. Letterkundeonderwijs is normatief onderwijs: het werk van de auteur of dichter die in een letterkundig leerboek of de bloemlezing is opgenomen, voldoet op dat moment aan de literaire norm. Het schoolboek, een letterkundige geschiedenis of een bloemlezing, is voor leerlingen bij hun eerste kennismaking met de letteren onvermijdelijk het instrument voor het overbrengen van die normatieve opvatting. Daarmee is literaire 'wijsheid' iets dat geleerd wordt. Wat de leraar als literatuur aanbiedt, wordt door een leerling al of niet aanvaard maar de stof is duidelijk wel literatuur: de leraar bepaalt het. Leraren hebben een doel dat verder gaat dan alleen dat van de lessen in de klas. J.H. van den Bosch formuleert het in zijn *Oud-Nederlandsch leesboek* (1898): 'Late-we met de jongens op de weg van de kunst gaan (nl. op de kunst haar eigen weg), maar niet verder willen komen dan ze hem loopen met plezier; deze en gene zal later zelf wel verder kuieren'.¹⁸⁵

In de volgende hoofdstukken toon ik delen van die weg. Hoofdstuk 2, 'Poëzie en onderwijs, een eerste verkenning', is gewijd aan het brede kader waarin de docenten Nederlandse letterkunde zich bewegen, met een eerste verkenning van de drie aspecten die ik hiervoor noemde. De hoofdstukken 3 tot en met 10 zullen de drie aspecten toepassen op een zestal bloemlezers: F. Buitenrust Hettema, J.B. Meerkerk, W.C. Rengers Hora Siccama en Herman Poort, W.L.M.E. van Leeuwen en W. Kramer. Deze leraren opereren in een context, hebben opvattingen en besluiten op grond daarvan tot een bloemlezing. Hun activiteiten beslaan samen de periode 1898–1941. Zij nemen belangrijke posities in op het veld van het literatuuronderwijs aan de hoogste klassen van gymnasium en h.b.s. en belichamen variaties in visie op het letterkundeonderwijs. Zij bezien het onderwijs waar zij midden in staan niet als onderzoeksobject maar als object van beïnvloeding. De

¹⁸⁵ Van den Bosch (1898):vi.

lesstof die zij geven en de didactiek die zij hanteren, vinden zij relevant voor het literatuuronderwijs, andere opvattingen terzijde schuivend. Naast hen besteed ik aandacht aan het bijzondere bloemlezende werk van voordrachtskunstenaar Paul Huf. Met de keuze van deze auteurs, vijf leraren in de Nederlandse taal en letterkunde, een literator (Herman Poort) en een declamator, meen ik enig inzicht in de standpunten in het vertoog over letterkunde- en vooral poëzieonderwijs te geven. Daaruit zal blijken dat literatuuronderwijs, en daarmee poëzieonderwijs, niet zozeer een ontwikkeling vertoont, maar een opeenvolging is van concurrerende doelstellingen en uitwerkingen. De beschrijving van de activiteiten van deze bloemlezers gaat dus vooraf aan de inventarisatie van de bloemleespraktijk. Hoofdstuk 11, 'De schoolbloemlezing 1898–1941', behandelt en inventariseert de stofkeuze in brede zin, namelijk die in 85 literaire schoolbloemlezingen waarmee een zo compleet mogelijk overzicht wordt gegeven van de poëziekeuze in die bloemlezingen. Hoofdstuk 12 bespreekt aspecten van poëzieonderwijs en blikt terug.

Misschien vormen deze hoofdstukken 'Eene dichterlijke literatuurgeschiedenis, die het stempel der dichterlijke bevoegdheid op hare bladzijden draagt', om Van den Bosch nog eens te citeren.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Van den Bosch (1891):108.