



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).

Poëzie en onderwijs, een eerste verkenning

In 1.2 formuleerde ik mijn 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? Ik noemde daarbij een drietal te behandelen aspecten: ten eerste de context waarin docenten opereren, ten tweede uitspraken over het belang van poëzie in het literatuuronderwijs en de didactiek die docenten voorstaan en ten derde consequenties voor de stofkeuze zoals die blijkt uit de literaire schoolbloemlezing. De eigen omgeving, hun ideeën en hun keuzes onderscheiden de leraren die zich in het discours over het letterkundeonderwijs laten horen. In dit hoofdstuk geef ik een algemene bespreking van deze elementen, delen van het subveld literatuuronderwijs tussen 1898 en 1941 schetsend. Het is de context in ruimere zin, het kader waarin deze drie aspecten een rol spelen. Alhoewel ik ze los van elkaar bespreek, los van elkaar staan ze niet: geen context zonder het belang van literatuuronderwijs en de stofkeuze.

Ideeën over het belang van poëzie vloeien voort uit de betekenis die aan poëzie wordt toegekend als onderdeel van de letterkundige taal, 'de hoogste vorm van taalgebruik', zoals J.J. Leest de poëzie bestempelt.¹⁸⁷ Hoe een besef van die hoogste vorm aan leerlingen over te dragen is de taak van de leraar, de een enthousiast, een ander wat zakelijker. De lesomgeving waarin de publicerende leraar opereert, heeft invloed op zijn stofkeuze. Als hij een bloemlezing samenstelt kan die omgeving mede de inhoud van zijn verzameling beïnvloeden. De combinatie van zijn didactiek en de stofkeuze zoals die in publicaties naar voren komt, is de 'theoretische praktijk' die voortkomt uit de context van de auteur. Aan deze context is de eerste paragraaf van dit hoofdstuk gewijd. Uitspraken over belang en inhoud van poëzie en een beoogde didactiek komen aan de orde in de tweede paragraaf. Daar komt de onderwijsbaarheid van literatuur c.q. poëzie, de theoretische praktijk dus, aan de orde. Onderwijs in poëzie manifesteert zich in twee tegenover elkaar staande scholen, een open benadering, gericht op het geheel van een tekst, en een gesloten aanpak door middel van vragen over de delen. De auteurs die in deze paragrafen aan het woord komen, zijn deelnemers aan het discours van het letterkundeonderwijs. Het is echter niet zozeer dat zij op elkaar reageren, ze reageren op verhoudingen op dat veld, hun eigen looplijnen uitzettend.

2.1 De context waarin schrijvende docenten opereren

De auteurs van schoolboeken en samenstellers van bloemlezingen zijn in de eerste plaats leraar. Hun dagelijkse betrekking, de school waar zij werken, de klassen die zij lesgeven, vormen de omgeving waarin zij actief zijn: hun context. Hun boeken komen daaruit voort. Als C.G.N. de Vooy in de inleiding bij zijn *Historische schets van de Nederlandsche letterkunde* (1909) de tweeledige achtergrond van het boek noemt, de gymnasiale en die van de hoofdaktecursus, dan duidt hij daarmee zijn context aan.¹⁸⁸ Zo'n context wordt ook vrijwel altijd als kwaliteitsaanbeveling op de

¹⁸⁷ Leest (1932):9.

¹⁸⁸ Voorbereiding op het hoofdakte-examen en les in de hoogste klassen van een gymnasium zijn twee verschillende omgevingen. De achtergrond van de kandidaten resp. leerlingen is ook totaal verschillend, o.a. door het verschil in ontwikkeling en het doel dat zij voor ogen hebben. Voor hoofdaktekandidaten zijn dat het examen en een maatschappelijke positie, voor gymnasiumleerlingen is Nederlands een minder belangrijk vak

titelpagina van een boek genoemd, de auteur van het boek is leraar aan h.b.s. of gymnasium en is daarmee een serieus te nemen en te vertrouwen collega. Toch ligt hier de basale beperking van literatuuronderwijs en de beschrijving ervan. Het schoolboek (en m.m. de artikelen die leraren over hun onderwijs publiceren) is hooguit de uiting van wat de 'theoretische praktijk' genoemd kan worden. Wat de auteur met zijn uitleg of tekstkeuze voorstaat, kan alleen door hem worden gerealiseerd. De gebruikers van zijn handboek of bloemlezing hebben hun eigen context, die per definitie verschilt van die van de auteur-bloemlezer. Het is een andere situatie, die trouwens zelfs per klas kan verschillen, in een geheel andere omgeving. Schrijvende leraren kunnen zich daarnaast ook in andere kring spraakmakend manifesteren, bijvoorbeeld in een lerarenvereniging, met een programmatische voordracht maar dat is slechts een afgeleide omgeving waarin ze geredigeerd verslag doen van hun professionele context. De gebruikers van hun boeken hoeven zelfs niet eens kennis te hebben van de ideeën van de auteurs ervan. Inleidingen geven lang niet altijd ook maar enige aanwijzing over de achtergrond van het ontstaan ervan.

De enige gebruikerscontext die enigszins overeen zou kunnen komen met die van auteurs is die binnen delen van het bijzonder onderwijs op grond van een samen gedragen wereldbeeld, bijvoorbeeld in de daarin passende teksten. Maar ook daar zijn grote verschillen. Zo is het protestants-christelijk onderwijs zeker geen eenheid – het is opvallend dat er in de periode 1898–1941 nauwelijks een exclusief protestants-christelijke bloemlezing voor gymnasium en h.b.s. is. S. Anema constateert het in het voorwoord bij zijn tweedelige bloemlezing voor het protestants-christelijk onderwijs *Keurgerechten* (1921, 1922). De teksten daarin zijn alle van voor 1880. De literatuur van na 1880 wordt naar Anema's idee 'beheerscht door de ongelooftgedachte (...) funest voor het kindergemoed'. Anema neemt ook bijbelpericopen en kerkelijke gezangen op. In rooms-katholieke omgeving werd centraler gedacht, maar ook hier geldt: de ene rooms-katholieke leraar is de andere niet omdat er lekendocenten en religieuzen zijn. Als J.L. Horsten, de Tilburgse frater Tharcisius, samensteller van de bloemlezingenreeks *Stemmen van verre en dichtbij*, in 1917 schrijft: 'Het leesboek moet door en door rooms zijn, moet doortrokken zijn van roomsheid, moet druipen van roomsheid. Dat is een gebiedende eis',¹⁸⁹ dan duidt hij een context aan. Hij geeft een voor zijn kring normatief denkbeeld over de aard en functie van literatuur en een individuele frater-leraar zal het beamen en ernaar trachten te handelen, maar hoe in de literatuurles de letterkunde wordt 'opgediend in de glanzend-gouden schalen der kunst', zoals Horsten enthousiast uitbeeldt, is toch in een lespraktijk telkens anders. Een uitspraak, in 1927 gedaan door A.L.J. Wijtzes in een literatuuroverzicht voor het christelijk onderwijs, zoals 'Van Christelijk standpunt is de leus der Tachtigers, "de kunst om de kunst" te veroordeelen, wijl de kunst heeft te voeren tot God en moet zijn ter eere Gods' heeft een duidelijk imperatieve strekking vanuit een protestants-christelijke

naast andere en is de universiteit het voorland. Voor de hoofdkte zijn de bibliografische aantekeningen in de *Historische schets* bedoeld. Op het mondeling hoofdkte-examen is veel kritiek. Aan letterkunde worden hooguit 15 minuten gewijd, de vragen zijn feitelijk en vaak onvoorspelbaar (het is niet de eigen opleider die examineert), terwijl aan moderne literatuur nauwelijks of geen aandacht wordt besteed. – Nederlands is op het gymnasium in zoverre geen zelfstandig vak dat het cijfer wordt ondergebracht in een cijfer voor de talen (los van Grieks en Latijn). Het is wel de eigen docent die het vak inhoud geeft en het cijfer bepaalt. De gymnasiumleerling die Buitenrust Hettema's *Analecta* moet gebruiken (zie hfdst. 4), krijgt anders les dan alleen met De Vooys' nogal feitelijke *Historische schets*. Zie voor kritiek op het hoofdkte-examen: Bolkestein (1905), waarin de onthullende opmerking "Ze vragen het maar", zeggen de kandidaten... "wij leeren het dus".¹⁸⁹ Horsten (1917):110. Niet alle rooms-katholieke literatuurboeken kennen een 'nihil obstat'. Ook dit is een contextverschil.

invalshoek.¹⁹⁰ Een andere auteur, W.L.M.E. van Leeuwen, kan met een andere imperatief schrijven: 'Waar de Tachtigers zich (...) bevrijdden, werd hun kunst noodzakelijk in den aanvang a-maatschappelijk, a-moreel, en a-religieus. Men bedenke goed: dat wil niet zeggen: anti-maatschappelijk, immoreel, en atheïstisch'.¹⁹¹ Voor Wijtzes is 'princiepeler voorlichting zeer gewenscht',¹⁹² werk van Tachtigers is nog wel eens 'hemeltemgend' en 'schandelijk', wat overigens niet wil zeggen dat Wijtzes zich volledig tegen de Tachtigers keert. Maar zijn lesgevende geloofsgenoten zijn wel gewaarschuwd. Van Leeuwen daarentegen kan niet anders dan lyrisch zijn over de Tachtigers; aandacht voor Tachtig vormt de kern van zijn werk. Zijn geestverwanten zullen dat hebben aanvaard en diens drievoudige uitspraak hebben overgebracht.

2.2 Uitspraken over het belang van poëzie in het literatuuronderwijs en de didactiek die docenten voorstaan

Als ultiem doel van literatuuronderwijs, en daarmee van poëzieonderwijs, wordt regelmatig op persoonlijkheidsvorming gewezen.¹⁹³ Dimensies die daaraan bijdragen zijn onder leesmotivatie te scharen aspecten als liefde voor literatuur, oordeelsvermogen, idee hebben van schoonheid of genieten van een gedicht. Verder het leren verstaan, begrijpen en interpreteren van poëzie, het stellen van de juiste vraag dan wel het leren kennen van de psychobiografie van de dichter. Kortom, dat wat tegenwoordig wel 'literaire competentie' wordt genoemd.¹⁹⁴ Welke stappen genomen moeten worden om die vorming aantoonbaar te realiseren, wordt niet altijd vermeld. De eenvoudige aanbieding van literatuur lijkt genoeg te waarborgen. Het 'in aanraking brengen met' gaat in leergangen bijvoorbeeld niet gepaard met reflexieve vragen. Dat neemt natuurlijk niet weg dat in een klassengesprek naar aanleiding van een verhaal of gedicht persoonlijk inzicht wel aan de orde zal komen, maar docenten schrijven er niet vaak over.

Van oudsher komt op boekenlijsten voor het h.b.s.-examen alleen proza of toneelwerk voor; een oorspronkelijke poëziebundel wordt nooit gelezen, te fragmentarisch, te moeilijk, te weinig bevragebaar. En als er al eens poëzie aan de orde komt, dan epische poëzie als Hendrik Tollens' *De Overwintering der Hollanders op Nova Zembla* of A. Bogaers' *Togt van Heemskerck naar Gibraltar*, werken die trouwens ook in lagere klassen worden gelezen en voorgedragen. Het gevolg is dat een schoolbibliotheek nauwelijks poëzie en al helemaal geen eigentijdse poëzie zal bevatten.¹⁹⁵ Als J. Aleida Nijland in 1906 voor het *Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs*¹⁹⁶ op basis van

¹⁹⁰ Wijtzes (1927):163.

¹⁹¹ Van Leeuwen (1929):18.

¹⁹² Wijtzes (1927), Voorbericht.

¹⁹³ In orthodox protestants-christelijke kring wordt nogal eens over persoonlijkheidsvorming gepubliceerd. Zo geeft C. Tazelaar in zijn *Moderne romankunst* (1923) er een uitgebreid exposé over met o.a. als voorbeeld dat wie onder de indruk is van Eline Vere's neergang beter *In 's levens opgang* van Seerp Anema kan lezen, waarin de hoofdpersoon een stijgende lijn doormaakt, iets waar een jonge lezer (leerling) een voorbeeld aan moet nemen. Het is wel de docent die het voorschrijft, zij het dat Tazelaar het 'samenspreken' noemt. Zie Tazelaar (1923). Ook Kolkert (1930) en Wielenga (1922).

¹⁹⁴ Ik hanteer deze term in de betekenis van 'houding' eerder dan in die van 'ontwikkelingsniveau', al zal bij het bereiken van een zeker niveau een zich positief ontwikkelende houding mee kunnen spelen en kan van een wisselwerking sprake zijn. Zie Witte (2008):92vv.

¹⁹⁵ Vgl. Blokker (2021):259-261 over het inrichten van een leerlingenbibliotheek in 1877 in de h.b.s. van Sneek.

¹⁹⁶ In het *Weekblad* werken het *Genootschap van Leeraren aan Nederlandsche gymnasiën* (1830) en de *Algemeene Vereeniging van Leeraren aan inrichtingen van Middelbaar Onderwijs* (1865) samen. In de jaren 1920

ingestuurde lijsten een doorsneecatalogus van schoolbibliotheken van 42 openbare h.b.s.'en opstelt,¹⁹⁷ blijkt dat naast negentiende-eeuwse poëzie slechts Perks *Gedichten* en Schepers' *Bragi* erop figureren. Nijland publiceert tevens een adviesboekenlijst, samengesteld door de 'Commissie van Raadgeving bij de keuze van werken der Nederlandsche Letterkunde voor de oprichting en aanvulling van bibliotheken aan Openbare Hoogere Burgerscholen' en dan bestaat het advies ten aanzien van eigentijdse poëzie slechts uit de bundel van Jacques Perk, werk van Hélène Swarth (*Verzen*) en Herman Gorter (*Mei*), de dan zeer populaire epische gedichten van Marcellus Emants (*Godenschemering*), J.B. Schepers (*Bragi*), Albert Verwey (*Persephone* en *Demeter*) en E.B. Koster (*Niobe*), werk van de gezusters Loveling, bloemlezingen uit werk van Guido Gezelle en Albrecht Rodenbach¹⁹⁸ en de bloemlezing van J.N. van Hall, *Dichters van dezen tijd*. Het aanbod in een schoolbibliotheek kan dus zeer summier zijn en is door het geadviseerde epische overzicht eenzijdig.

2.2.1 De 'zieletaal' van J.H. van den Bosch, J.B. Schepers en J.M. Acket

Een omschrijving van het wezen van poëzie wordt door deze of gene auteur wel gegeven maar vrijwel onontkoombaar komt zo'n definitie nooit verder dan ambitie of bevlogenheid. Men neemt noodgedwongen zijn toevlucht tot vergelijkingen, zoals J.H. van den Bosch in 1891 in zijn tijdschrift *Taal en letteren* doet in een artikel voor aanstaande onderwijzers en die poëzie het resultaat van waarneming noemt en extatisch onderwijst:

Poëzie is de trilling in uw hart, het ritselen van ongewone, verborgen gewaarwordingen, als van een bron, wanneer vrouwelijke liefvalligheid u doet wenschen, droomen, smachten. De trilling in de borst van den jongen echtgenoot, als zijn oogen rusten op de bloeiende moeder met de rozige eerstgeborene aan den boezem. De trilling in het ridderlijk mannenhart als het, onder het ruischend Wilhelmus, de toewijding voelt ontwaken voor de jeugdige vorstin aan het hoofd der natie. Er is poëzie in u, telkens en overal, wanneer gij zonder verstandelijk berekenen van nut en voordeel door onwillekeurigen aandrang buiten u-zelfen treedt, eenheid zoekt en eenheid gevoelt met de dingen buiten u. (...) Poëzie is innige sympathie en groote poëtische kunstenaars zijn als een groot hart, dat midden in de wereld staat en alles medegevoelt en begrijpt.¹⁹⁹

Het is een zeer romantische maar ook exclusieve poëtica die Van den Bosch hier ontvouwt. Het is de kunstenaar die eraan bloot staat, maar wie niets van een kunstenaar heeft, zal nooit weten hoe 'een

en 1930 is 70 à 80% van de leraren aan openbare scholen in deze verenigingen georganiseerd. Hierna aangeduid als *Weekblad GMO*.

¹⁹⁷ Nijland (1906). In 1903 was de vijfde druk van *Dichters van dezen tijd* verschenen. De bundel kost f 1,25; wanneer een school een aantal exemplaren zou aanschaffen, kan een eindexamenklas wel breed eigentijdse poëzie leren kennen

¹⁹⁸ Welke bloemlezingen van Gezelle en Rodenbach dat zijn, vermeldt Nijland niet. Nijland had echter in 1904 zelf een bloemlezing uit de gedichten van Gezelle en in 1905 een uit het werk van Rodenbach samengesteld (Amsterdam: L.J. Veen). In de *Lijst van aanbevelenswaardige boeken voor Schoolbibliotheken* (1909) worden de bloemlezingen wel op naam van Nijland genoemd (uitgave 'Commissie van Advies voor Schoolbibliotheken aan Gymnasia en H.B. Scholen in Nederland').

¹⁹⁹ Van den Bosch (1891):100 .

kunstwerk geboren wordt',²⁰⁰ verbindt Van den Bosch eraan, velen uitsluitend van het leraarschap. Slechts door veel te lezen kan men uiteindelijk leren genieten van een literair werk, merkt hij geruststellend op.²⁰¹

Onderwijsbaarheid en belang van literatuur c.q. poëzie worden vaak aan elkaar gekoppeld. Dat kan ook bijna niet anders want als poëzie om zekere reden van belang is, moet zij ook onderwezen worden. Iedere leraar brengt poëzie op zijn eigen wijze. Het is het vormgeven van een bepaald doel (kennis van, begrip van, inzicht in, ontvankelijkheid voor, positiebepaling van de eigen persoonlijkheid) ten aanzien van een zeker leeronderdeel (i.c. poëzie, in welke vorm dan ook) voor een concreet publiek (de klas, leerlingen). Gymnasiumdocent G. Kalff, de vroegste vakdidacticus, is in 1893 ten aanzien van poëzie helder: het is dan wel zeer moeilijk jongens zover te krijgen dat zij poëzie lezen als poëzie, met het ritme en de muziek ervan, toch is het uitermate nodig, 'willen wij onze leerlingen zóó ontwikkelen, dat zij later de kern kunnen worden van een literair publiek'.²⁰² Een duidelijk socialiserend doel: esthetiek is van belang in het maatschappelijk verkeer. K. ten Bruggencate, in 1906 in een artikel over 'Liefde voor de schoone producten der letterkunde', omschrijft de taak van de leraar wat uitgebreider:

Het wekken van belangstelling voor het mooie en grootsche, voor het karakteristieke en individueele heeft een groote opvoedende kracht, en die kracht moet van den leeraar uitgaan. Ik ken geen beter middel, om de sluimerende krachten der jongeren te wekken dan eene boeiende en geestdriftvolle behandeling van mooie letterkundige producten, want hieruit spreekt de ziel en de geest van een man of volk, en bij goede behandeling nemen onze leerlingen er meer van mee in het leven dan wij wel vermoeden.²⁰³

Ten Bruggencate heeft de persoonlijke ontplooiing van de leerling voor ogen en legt zichzelf een moeilijke plicht op.

Hoe de kunst van het onderwijzen dan in zijn werk gaat, leggen anderen uit. Als er in de jaren rond 1900 iemand met poëziedidactiek bezig is geweest, dan is dat J.B. Schepers wel, dichter van het in het onderwijs veel gebruikte epos *Bragi*. De lezers van *Taal en letteren* maken in 1901 kennis met de praktijk van Schepers' opvattingen over de leesdidactiek van moderne lyriek. In een vierdelig artikel in *Taal en letteren*, 'Schetsen uit ons moedertaal-onderwijs', beschrijft hij zijn poëzielessen. Schepers gebruikt in zijn derde klas gymnasium F. Buitenrust Hetteema's *Analecta V*.²⁰⁴ Hetteema's deelaanduiding is geen leerjaaraanduiding, althans niet voor Schepers. Na de paasvakantie wordt het tijd dat leerlingen met bijzonder Nederlands, poëzie namelijk, kennismaken. Schepers kiest voor het concrete en begint met de voorlaatste pagina van het boek, met Jacob Winklers Prins' 'Schilderen aan het strand':

Zwart en wit, de tuben uitgeknepen,
Mengt de schilder op het bruin palet;

²⁰⁰ a.w., 104.

²⁰¹ a.w., 111-112.

²⁰² Kalff (1893):48-49.

²⁰³ Ten Bruggencate (1906):1270-1271. Ten Bruggencate was leraar Engels in Leeuwarden en bekend als samensteller van een woordenboek Engels-Nederlands.

²⁰⁴ Dat Schepers dit boek, dat gekenmerkt wordt door een niet voor de hand liggende didactiek, in leerjaar 3 gebruikt, zegt iets over hoe kennelijk tegen het bevattingvermogen van 15-jarigen wordt aangekeken. Zie voor F. Buitenrust Hetteema en *Analecta* hoofdstuk 4.

Voor de jeugd, wat ongewone pret
Nu ze toekijkt, de oogen half genepen!

Ach, dat schilderen heeft men ras begrepen...
Hier een veegje en ginds een pik, een spet,
Hoedjes die hij vlug op hoofdjes zet,
Boven boezelaars: witte kronkelstrepen.

Toch de pink heeft, meent men groene boorden;
Hij maakt grijze; dan in strik en lis
Hangen kabeltouwen: hier zijn 't koorden.

Ook de kleur der starren vindt men mis...
Maar het blijven woorden, woorden, woorden
Voor den schilder die een vreemdeling is.

Na zijn voorlezing is de reactie van zijn klas verschillend. Een van de leerlingen moet het nog eens lezen, hij heeft het tafereel nog niet helemaal voor zich gezien, waar een ander een vraag stelt, maar nadat Schepers het gedicht ook nog eens heeft voorgelezen, staat het tafereel hun voor ogen.²⁰⁵ Dit is stap één in Schepers' aanpak: de leerlingen moeten een beeld krijgen. Dat wil zeggen dat ze het eens gezien moeten hebben, in het echt of op een schilderij of tekening, een foto wellicht. Al meteen moeten de laatste twee regels verduidelijkt worden en het doel van de dichter daarmee.²⁰⁶ Leerlingen denken dat de schilder niet om kritiek geeft of dat hij de kinderen toch niet verstaat en zich er daarom niet aan stoort. Verder blijken de leerlingen niet te komen en daarom probeert Schepers zo eenvoudig mogelijk te zeggen 'wat hem er van dunkt'. Hij wijst er onder andere op dat de mensen in het algemeen elkaar zo slecht verstaan, of ze vreemdelingen voor elkaar zijn, zelfs naaste familie en vrienden. Hoeveel te meer dan deze uiteenlopende mensen, de strandjongen en de volwassen schilder tegenover elkaar. De leraar geeft de interpretatie, al geeft Schepers in zijn woordkeus wel enige twijfel aan, en daarmee moeten de leerlingen het doen.

Schepers verbindt in zijn volgende stap een en ander aan opstellen van zijn leerlingen en het meerdere of mindere enthousiasme waarmee ze over een bepaald visueel onderwerp schreven. Pas dan komen leerlingen erop andere formuleringen dan die in het gedicht voor te stellen en verder af te stappen van een vast metrum dat sommigen op het gedicht willen toepassen om tenslotte te concluderen dat er niet zo veel verschil is tussen de weergave in een van leerlingenopstellen en het gedicht. Waarna, als laatste stap, de leerlingen verdiept raken in het satirische stuk van Lodewijk

²⁰⁵ Schepers (1901):320vv.

²⁰⁶ In Shakespeares toneelstuk *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark* spreken Hamlet en Polonius. 'words, ...' duidt op de verbale oorsprong van allerlei vormen van (mis)communicatie. Voor Hamlet doen woorden pijn, ook al veinst hij dat ze niets voorstellen. Maar in de context van het gedicht hoeft niet zo ver gezocht te worden. Daarvoor is het voldoende bij de onmiddellijke regelcontext in *Hamlet* te blijven. Op de vraag van Polonius 'What do you read, my lord?' en 'I mean, the matter that you read, my lord.' antwoordt Hamlet dat hij wel iets in het boek leest, over hoe oude mannen eruit zien, maar dat hij moet constateren dat ze er helemaal niet uitzien zoals hij leest dat ze er uit moeten zien. Zo zien die kinderen in het schilderij (en de lezers in het gedicht) iets anders dan de schilder (en de dichter – die zelf ook schilder was), zoals Hamlet iets anders in het boek ziet dan om hem heen. De lezer is gewaarschuwd: lees niet met de ogen half genepen.

Mulder *lets uit den tijd toen ik nog een lief vers maakte*, ook in *Analecta* v.²⁰⁷ Verder bespreekt Schepers 'Avondzang' van Frans Greenwood (1680–1763) als voorbeeld van onjuiste beschrijving, het lange gedicht 'In de smidse' van Marie Boddaert, en tenslotte nog twee gedichten van Winkler Prins, 'Volle maan' en 'Buiten en binnen'. Schepers betreft 'Volle maan' en 'Schilderen aan 't strand' op elkaar en vraagt of in 'Volle maan' 'zo doorgewoon beschrijvingen' voorkomen van twee avondtafereeltjes. En onder leiding van leraar Schepers komt de klas erachter dat het wel natuurlijk is maar niet doorgewoon en dat de stemming in de gedichten moeilijk onder woorden te brengen is. Schepers geeft er mee aan dat poëzie (of ruimer: literatuur) niet imiterend is maar dat er meer is als gevolg van de woordkeus – de met zwarte en witte verf werkende schilder in 'Schilderen aan het strand' imiteert ook niet.

Zo introduceert Schepers met concrete voorbeelden de poëzie bij zijn derdeklasleerlingen, stap voor stap hen bevragend en telkens verwijzend naar eigen werk van enige leerlingen, dat de andere klaarblijkelijk door eerder voorlezen kennen²⁰⁸ – anders zou de klassikale bespreking onduidelijk zijn. Door die verwijzing naar eigen werk en door uit te leggen dat leerlingen soms ook dichter zijn als dat wat ze beschreven hen maar pakt, toont Schepers zich een exponent van het nieuwe taalonderwijs van *Taal en letteren*.²⁰⁹ Regelmatig ook verwijst Schepers naar de omstandigheid dat de leerlingen het eens zijn over wat mooi klinkt, daar zelf ook voorbeelden van geven. Tegelijk geven ze kritiek op de woordkeus van de dichters. Verder heeft Schepers oog voor de verschillen in zijn klas: niet elke leerling begrijpt een gedicht bij eerste lezing en ook na tweede lezing zal nog het een en ander uitgelegd moeten worden. Natuurlijk geeft Schepers slechts in vogelvlucht aan wat hij in de klas bespreekt en zegt, maar zijn werkwijze is duidelijk. Hij is dan ook dichter, de leraar met in de woorden van Van den Bosch 'de trilling in het hart'.

Toch is het niet altijd zo gemakkelijk als uit het artikel van 1901 misschien mocht blijken. In 1902 schrijft Schepers, in zijn essay 'Dichterleed in leven en school' over een zijns inziens principieel probleem in het letterkundeonderwijs. Hij vraagt zich af wat er van de contemporaine lyriek aan leerlingen moet worden voorgelegd dat voor de meeste leerlingen bereikbaar is. Schepers bespreekt, naar aanleiding van een artikel door Willem Kloos over Hélène Swarths bundel *Najaarsstemmen*,²¹⁰ de essentie van Swarths poëzie en concludeert dat zij zich in een 'smartburcht' heeft opgesloten. Kunnen leerlingen onmiddellijk tot deze eenzaamheidspoëzie doordringen of moeten zij andere eigentijdse poëzie lezen alvorens Hélène Swarth te begrijpen – om van bepaalde gedichten van Kloos maar te zwijgen. 'Dorpsdans' of 'De scheper' van Perk zijn volgens Schepers goede gedichten om mee te beginnen, zoals het ook altijd goed is epische poëzie (bijvoorbeeld Schepers' eigen *Bragi*) als startpunt te gebruiken, waarna beschrijvingen met een persoonlijk element (Gorters *Mei*, gedichten van Perk, Swarth, Jacob Winkler Prins, Marie Boddaert, Marie

²⁰⁷ Buitenrust Hetteema schrijft het stuk toe aan de Oude Heer Smits, pseudoniem van Mark Prager Lindo. Mulder en Prager Lindo waren met elkaar bevriend.

²⁰⁸ Schepers laat in het midden of dit werk proza of poëzie is. Dat is ook niet zo belangrijk: het gaat om de beschrijving in eigen woorden.

²⁰⁹ Schepers' opvatting, niet ongewoon in het onderwijs, komt terug in Poelhekkes *Woordkunst*, waar deze schrijft: 'Ja, men kan zelfs zeggen, dat nagenoeg ieder mensch wel eens dichter is. Dan namelijk, wanneer hij, getroffen door iets moois, zich aan de bekoring daarvan overgeeft; wanneer hij, verdiept in gedachten, mijmert, fantaseert, luchtkasteelen bouwt. Zoo zijn velen dichter, ook al brengen zij geen kunstwerk voort.' (*Woordkunst* 1910², 4). – *Taal en letteren* (1891-1906) is het tijdschrift van de zg. Nieuwe richting die het belang van het eigen geschreven en vooral gesproken woord benadrukt, met als bekend credo 'Taal is klank'. Zie verder 3.2.

²¹⁰ Kloos' 'Literaire kroniek', in *De nieuwe gids* 15, 572-575.

Marx-Koning), om bij poëzie met eenvoudige gemoedsbewegingen uit te komen. Sommige leerlingen zullen uiteindelijk tot de 'geheimzinnige smartburcht' kunnen doordringen, het doorzien van 'zuiver lyriese ontboezemingen'. Voorwaarde daartoe is het leren gebruik te maken van 'de eigen zieletaal in hun eigen werk'.²¹¹

Schepers staat een dichterlijke didactiek in stappen voor die verloopt van een passende kennismaking door de leerlingen met eigentijdse poëzie naar 'de schatten, die daar [i.c. de 'smartburcht'] te veroveren zijn voor hun' en hij toont aan zich goed te kunnen verplaatsen in leerlingen die met iets voor hen volkomen nieuws in aanraking komen. Naar aanleiding van te grote abstractheid van een gedicht, een gedicht met een te persoonlijke ontboezeming, voegt Schepers eerder in zijn artikel een onthullende voetnoot bij. Hij vindt wel dat het lezen van deze abstracte somberheid grote gevaren oplevert door een zekere neiging tot zwaarmoedigheid bij velen op die leeftijd van de hoogste klassen gymnasium en h.b.s.²¹²

Waar Schepers niet altijd even optimistisch is over lessen in poëzie, zijn lezers waarschuwt voor een gebrek aan concreetheid in te behandelen poëzie, is collega J. Mathijs Acket juist bijzonder hooggestemd. Acket vergelijkt in een van de artikelen in zijn serie 'Uit mijn praktijk' letterkundig lezen met het prepareren van het zenuwstelsel van een dier – in het preparaat toont het zich in 'duizend vertakte lijntjes'. Hij schrijft voor op dezelfde wijze een tekst te benaderen. In de vertakkingen toont zich een eenheid, de ziel van de schrijver. 'De ziel van de schrijver aankijken; ze fixeren, analyseren en determineren; dat is 't letterkundig lezen', betoogt Acket.²¹³ Voor Acket is de ervaring van poëzie een religieus proces:

De ziel van de kunstenaar moet zó fijn wezen dat ze in aanraking kan komen met de ziel van de Schepping. Want alles heeft een ziel: de blauwe lucht; de ruisende wind; dood, geboorte, ziekte; al die mieljoenen grote of kleine dingen, zoals 'n kudde schapen of de oceaan, 'n beekje of 'n vulkaan; al die mieljoenen dingen waardoor zich openbaart, de Natuur, het Eeuwig-Zijnde, het Leven, of God als ge wilt. En die aanraking doet ontstaan het verschijnsel dat wij *ontroering* noemen. Ontroering is dus de gewaarwording van het Eeuwig-Zijnde.

De ziel van de kunstenaar heeft 't bestaan ontdekt van lucht of wolken, van lente of herfst, van 'n feit of 'n eigenheid in 't leven van bos en akker, dier of mens, en die ontdekking, gewaarmerkt door ontroering, doet hij over aan de zielen van anderen, welke nu ook trillen, van de indirecte aanraking met het Wezen van wat Is.

Dat overbrengen van zijn ontroering bij anderen, dat *kan-ie*; daarom is hij een Kunner, een kunstenaar.

De dichter is in zekere zin een middelaar tussen God en de mensen.²¹⁴

Acket schrijft dit in 1909 in een elementair artikel in *De nieuwe taalgids*. Het centrale begrip in dit artikel is 'trilling', het typerend woord ook van J.H. van den Bosch, en alleen daarover moet het in de literatuurles gaan, met als enige vraag aan leerlingen: 'Welke trilling van het Leven zit er in? Waar is er contact tussen het gemoed van de Dichter en een der openbaringen van het Eeuwig Zijnde? En

²¹¹ Schepers (1902):200-201.

²¹² Ook J.B. Meerkerk waarschuwt hiervoor. Zie 5:3.

²¹³ Acket (1912):293.

²¹⁴ Acket (1909):290.

hebt gijzelf die trilling mee gevoeld?²¹⁵ Het is onderdeel van de opdracht die Acket aan collega's geeft, namelijk 'betere mensen maken van jongens, ze verfijnen zoveel 't kan, door omgang met dichters'.²¹⁶ Het is een bijzonder exclusieve last die Acket hier oplegt. Verderop in zijn artikel koppelt hij 'ziel' behalve aan een individu ook aan een tijdvak en een volk, waardoor biografie en geschiedenis onderdeel worden van de literatuurles, en waardoor eigenlijk een uitleggende tekst- en geschiedenisles ontstaat. Het gevoelige, de trilling, kan Acket fysiek alleen tonen in het voorlezen van een gedicht. Hij geeft als uitgangspunt een onvolledig en in delen uiteenvallend citaat uit Guido Gezelles 'Hoe zeere vallen ze af', waardoor het lijkt alsof Acket bij zijn voorlezen de regels van zijn voorkeur selecteert. Voor hem is Gezelle de 'brave onderpastor', die hem godsdienstig maakt en aan wie hij een uitgebreide lofzang wijdt.²¹⁷

2.2.2 De psychies-taalkundige ontleding van H. Godthelp

H. Godthelp verwoordt het drie decennia later in zijn inleiding bij zijn *Nieuwe Nederlandse poëzie* (1936) anders.²¹⁸ Wordt het vermogen tot inleving bij leerlingen soms gering geacht – zijn uitgangsstelling –, naar zijn mening echter is dat vermogen groot: in de puberteit is er juist een grote belangstelling voor 't volle, veelkleurige leven' en juist daar liggen de kansen die beslissend zijn voor het verdere leven: 'Van 't feit of ze in de puberteit behoorlijk met literatuur en andere kunst in contact komen hangt 't misschien voor velen af of ze al dan niet weer door het economisch-sociale milieu waarin ze komen en door 't vervakkende moderne cultuurleven, in geestelijke leegte terugvallen'.²¹⁹ Als voornaamste taak ziet Godthelp daarom het bijbrengen van begrip van literaire kunst en het ontwikkelen van inlevingsvermogen, een wat algemeen doel: anderen, zoals J.B. Schepers, doen dat op hun manier ook..

Godthelp is h.b.s.-leraar in Den Haag maar geeft ook les aan de School voor Taal en Letterkunde in die stad.²²⁰ In 1934, in een voordracht voor deze MO-opleiding, *Het onderwijs in het Nederlands aan de middelbare school*, bespreekt hij zijn wijze van poëzieanalyse. Hij is daarmee een van de weinige publicerende leraren die een inkijk in zijn werkwijze geeft en die zijn fundamenteel uitgangspunt noemt. Als doel van alle onderwijs ziet hij het meewerken aan 'een rijke psychiese ontplooiing' van de leerlingen. Die ontplooiing is te verwerven door het 'waarnemen van onszelf' en van anderen. Teruggebracht tot de lessen Nederlands betekent dit het onderzoek van wat anderen ons in hun spreken en schrijven van zichzelf openbaren, karakteristieke trekken van de persoonlijkheid van een auteur. Daarom staat de 'psychies-taalkundige' analyse van tekstgehelen,

²¹⁵ a.w., 300.

²¹⁶ Ibid. Zie voor een getuigenis hierover: Ballintijn (1952):110-111.

²¹⁷ a.w., 302.

²¹⁸ *Nieuwe Nederlandse poëzie* bestaat uit drie concentrisch opgebouwde delen, een unieke aanpak. Elk van de drie delen bestaat uit drie op gelijke wijze opgezette en ingevulde afdelingen: 1 een afdeling dichters met een meervoudige keuze uit werk van veertien dichters (achtereenvolgens Gezelle, Van Looy, Perk, Dèr Mouw, Gorter, Verwey, Leopold, H. Roland Holst, Prins, Van de Woestijne, A. Roland Holst, Hendrik de Vries, Slauerhoff, Eekhout); 2. een afdeling gedichten met een enkelvoudige keuze van resp. 27, 25 en 28 dichters, voor ongeveer 85% in elk van de tweede afdelingen dezelfde terugkerende dichters (andere dan die in de eerste afdeling); 3. een afdeling vertalingen door een vijftal dichters (Eekhout, H.Th. Obbink, A.W. Timmerman, P. Fr. Chr. Kops OFM, A.J. Barnouw). De drie bloemlezingen na elkaar doorwerkend krijgt een leerling dus steeds dezelfde dichters voor zich in dezelfde volgorde.

²¹⁹ Godthelp (1936):iii. De uitspraak van Godthelp over het economisch-sociale milieu verwijst naar het voorland van de h.b.s.-leerling.

²²⁰ Zie voor H. Godthelp: Van Straten (1987):338-340.

zoals Godthelp het omschrijft, in het centrum van zijn onderwijs. Hij demonstreert zijn tekstbehandeling aan de hand van een gedicht van Richard de Cneudt, 'De stoet der werkeloozen' uit de bundel *De stille bloei* (1925).

Het is een lange, treurig-stille stoet,
van stoere mannen in de kracht der jaren,
met oogen, glansloos lijk hun dof gemoed,
die, strak van wee, naar vage verten staren.

Geen werk, geen brood, maar in het kruipend bloed
het gif der wanhoop, – zóo, met loomen, zwaren,
gedrukten tred, trekken de stomme scharen
traag door de stad, die zwijgend hen begroet.

Een kille najaarsregen schudt de blaren
van 't welkend loover der kastanjelaren,
die druipend langs de doode lanen staan...

In vale verten hoor 'k de klokken zuchten,
en tragisch-groot onder de grauwe luchten
zie ik den stoet der werkeloozen gaan...

De analyse van het gedicht is het resultaat van een gesprek tussen Godthelp en zijn leerlingen. Hij begint met te wijzen op de aanleiding tot het ontstaan van het gedicht, het zien van de stoet werklozen. Dat zien wordt al snel verbonden met denken over wat de dichter weet van de oorzaken voor deze stoet, waarbij uit de woordkeus blijkt dat de dichter niet neutraal staat tegenover wat hij ziet. In zijn sonnet is een parallelie tussen de stoet (sociaal gevoel) en de omgeving (natuurgevoel). Na de eerste ontleding wijst Godthelp op het niveau van het woord, zoals semantische tegenstellingen (treurig stille t.o. stoere mannen), verwante begrippen, bepaalde adjectieven. In dit laatste toont Godthelp zijn relatie met de stilistische school van W. Kramer.²²¹ Hij besluit zijn opmerkingen met het antwoord op de vraag wat zijn leerlingen nu gehad hebben aan de analyse van dit gedicht: zij hebben kennis gemaakt met 'een fijn- en warmvoelend mens' en hebben gezien hoe een dichter door zijn taalgebruik, geactiveerd door zijn gevoelsleven, een bepaalde gebeurtenis tot in detail duidelijk weet te herscheppen zonder daar een moeilijk woord voor te gebruiken.²²²

²²¹ Zie voor Kramer en zijn stilistische school: 3.6.

²²² Godthelp (1934):3-10. Godthelp citeert de antropoloog B. Malinowski uit diens supplementtekst over de ontwikkeling van taal in elkaar opvolgende cultuurstadia bij *The meaning of meaning* van C.K. Ogden en I.A. Richards (London 1923). Auteurs over literatuuronderwijs noemen zelden wetenschappelijke literatuur en het noemen van het boek van Ogden en Richards over de essentie van taal en taalgebruik is dan ook bijzonder. Richards introduceert de zg. semantische driehoek, de relatie tussen een symbool (bijvoorbeeld een woord), een concept en een object of situatie in de werkelijkheid (de referent). Tussen het symbool en de referent is geen directe relatie; die relatie gaat via het concept. Godthelps idee dat losse woorden niets betekenen en hij daarom volledige teksten nodig heeft, sluit aan bij Richards' opvatting dat niet woorden ergens een betekenis aan geven maar dat mensen dat doen. Betekenis is persoonlijk en woorden moeten dus in een context voorkomen, waarbij het voor Godthelp meer de context binnen de tekst (het gedicht) is en voor Richards het hele veld van ervaringen (voorkennis bijvoorbeeld) die aan een aangelegenheid kunnen worden gekoppeld. Vgl. Van der Arend (2007):35.

Godthelp koppelt taal aan de gebruiker. Hij staat daarin niet ver van de voorvechters van de 'Nieuwe Richting' Van den Bosch en Buitenrust Hetteema met hun nadruk op persoonlijk taalgebruik. Het lyrisch ik in een gedicht valt bij hem samen met de dichter en hij isoleert het van andere gedichten van dezelfde dichter. Dat is iets anders dan een contextuele aanpak. 'De stoet der werkelozen' is één uit een serie van 35 gedichten onder de titel 'Liederen van het arme volk', waarin De Cneudt een visie geeft op het uitzichtloze leven van armen in het algemeen en in de cyclus 'Arme-menschen-tragedie' het lot van twee oude mensen in het bijzonder beschrijft, 'een droef verhaal van oude dompelaren'. Over De Cneudts sociale inslag heeft Godthelp het niet. Het is zeer wel mogelijk dat hij het gedicht heeft uit W.L.M.E. van Leeuwens bloemlezing uit de serie *Mozaiek*, een serie waaraan hij zelf ook bijdraagt, waardoor de context van de oorspronkelijke bundel al helemaal vervalst.²²³

Door zo uitgebreid voor studenten aan de School voor Taal en Letterkunde in te gaan op zijn visie op hoe (literatuur-)onderwijs te geven en er voorbeelden van te geven geeft hij ook een idee van wat hij aanstaande MO-leraren, veelal hoofdakte-onderwijzers, leert. Godthelp is de enige leraar die de uitgangspunten van zijn onderwijs én de stof én de methode puntsgewijs beschrijft. Hij doet dit in 1939 in een voordracht voor de VLLT. Hij wijst verschil tussen taal- en letterkundeonderwijs af en begint dit onderwijs meteen al in leerjaar 1.²²⁴ Hij behandelt concentrisch werkend al vanaf klas 3 proza en poëzie vanaf 1880.²²⁵ De helft van de beschikbare tijd per leerjaar moet daaraan besteed worden, bepleit hij. Hij heeft dus duidelijk een lange leerlijn, waardoor de behandeling van een eigentijds gedicht niet als een toevalligheid voorbij komt. Als onderdeel van zijn didactiek bij tekstbehandeling, dus ook bij de behandeling van poëzie, noemt Godthelp de sokratische methode.²²⁶

2.2.3 Belangstelling opwekken voor het verschijnsel literatuur

Een andere vakdidacticus, J.G.M. Moormann formuleert het proces van ontwikkelende ontvankelijkheid in zijn didactiekboek *De Moedertaal* (1936) als volgt:

²²³ Godthelp wist ongetwijfeld dat Richard de Cneudt als Vlaams activist na 1918 via Duitsland naar Nederland vluchtte om aan de hem opgelegde doodstraf te ontkomen en in 1934 leraar Frans was aan een gemeentelijke h.b.s. in Rotterdam. Dat de dichter een sociale inslag zou hebben, is inderdaad wel uit dit gedicht op te maken maar zou beter verduidelijkt zijn als Godthelp de onmiddellijke context van het gedicht had genoemd.

²²⁴ Godthelp (1939a):35.

²²⁵ Ibid. Vandaar de opbouw van zijn drielinge *Nieuwe Nederlandse poëzie*. – Op Godthelps rede volgt een kleine polemiek. E. Rijpma reageert in het *Weekblad GMO* op Godthelps jaarindeling: in de derde klas mag helemaal geen letterkunde gegeven worden volgens het wettelijk vastgelegd leerplan. Godthelp reageert in het volgende nummer van het *Weekblad GMO* door te argumenteren dat het programma wel het een en ander voor de derde klas gebiedt maar daarmee andere stof niet verbiedt: de wetgever legt zijns inziens geen beperkingen op. Hij vindt dat hij daarom best wat Middel nederlandse teksten, het *Wilhelmus*, iets uit Hoofts *Nederlandsche Historiën* of enige reien van Vondel mag lezen en bespreken. Hij heeft toch in zijn voordracht duidelijk laten uitkomen dat taal- en letterkundeonderwijs niet gescheiden moeten worden. Spreken, lezen en stellen moeten hun uitgangspunt vinden in de observatie van stukken tekst en daarom vergelijkt hij bijvoorbeeld het Nederlands van Middeleeuwse teksten met het Nederlands van nu. Zijn werkwijze valt volgens hem dus binnen het programma van welke klas dan ook. Rijpma (1939):559, Godthelp (1939b).

²²⁶ 'De sokratische methode van vragen-en-antwoorden, van gesprek en debat, is bij die tekst-observaties de beste, want 't meest veelzijdig en activérend; nu eens gebeurt dit aan de hand van een serie van-te-voren opgestelde vragen over de tekst, dan weer door spontane observatie en bespreking van de tekst als zodanig (...)' Ibid.

We moeten het zóver trachten te brengen, dat we voor het verschijnen literatuur belangstelling opwekken, een belangstelling, die doorwerkt, als de leerlingen al lang de school verlaten hebben. We moeten een mogelijkheid scheppen tot literatuur-genieten. We moeten opvoeden tot besef van de schoonheid van een vers of boek om de mooie verhouding tussen vorm en inhoud, om de harmonie tussen geest van de schrijver en vorm van het geschrevene; we moeten het zóver trachten te brengen, dat een boek iets anders is, dan de weergave van een interessant geval.²²⁷

Het belangrijkste gebrek bij lezende leerlingen is namelijk dat een boek 'wordt doorgejakkerd' om het einde te weten. Moormann hanteert hier drie niveaus door elkaar: literatuur, boek (wat eigenlijk wil zeggen: proza of verhaal), vers. In zijn omschrijving valt – in omgekeerde volgorde geformuleerd – een stapsgewijze opbouw naar de literaire competentie te zien: van anekdotische lezing naar wat ik met een moderne term 'kapitaal' kan noemen. Als Moormann eraan toevoegt: 'We willen in de literatuur behandelen, wat de grootste denkers, de fijnst-reagerenden geschreven hebben, over hun eigen zieleleven, hun verhoudingen tot de wereld om hen', dan geeft hij daar een omschrijving van het verschijnen literatuur mee dat in deze jaren onder leraren Nederlands de communis opinio is. Hij verwoordt in deze hooggestemde opdracht een aantal aspecten van literatuuronderwijs: het is een historisch, expressief-tekstueel en psychologisch samenspel. Anders gezegd: de literatuurgeschiedenis inclusief de (psycho-)biografie van de schrijvers en de teksten. Moormann onderscheidt in zijn onderwijs 'literatuuronderwijs' en 'beschouwing van letterkundige werken'. De eerste term gebruikt hij in engere zin. Hij bedoelt literatuurhistorie; de beschouwing van werken is erin opgenomen, gerelateerd aan stromingen.

Alleen al uit het grote aantal titels literatuurgeschiedenis (de leer- en handboeken) dat tussen 1895 en 1941 wordt uitgegeven, 184, kan afgelezen worden dat de literair-historische inhoud van literatuuronderwijs belangrijk is.²²⁸ In wezen is dit onderwijs ook het gemakkelijkst. Het appelleert aan kennis, is doecerbaar, leerbaar en overhoorbaar. Dit is de gangbare praktijk. In die praktijk kunnen de twee vormen van tekstkeuze tegenover elkaar staan die C.G.N. de Vooy in zijn inleidende paragraaf 'De geschiedenis van de letterkunde' bij de vele decennia gebruikte *Historische schets* (1909) noemt: de keurbibliotheek van een beperkt aantal topwerken en een ontwikkelingsgeschiedenis van de literatuur. De Vooy bepleit de brede aanpak maar signaleert daarbij meteen ook het probleem dat niet iedereen openstaat voor vreemde geestesrichtingen. Goede wil, mensenkennis en levenservaring zijn dan nodig. Het succes van de *Historische schets* tot medio jaren 1970 komt voort uit de beknopt-encyclopedische opzet ervan die De Vooy's genuanceerde bedoeling ten aanzien van kunstwaardering naar de achtergrond dringt. Terugziend en vooruitkijkend vanuit de inleidende paragraaf van De Vooy is wel een zekere constante te zien in de benadering van poëzie en dichter. 'De kunstenaar is een fijn besnaard instrument. Hij kan soms snaren laten trillen die in ons binnenste geen weerklank vinden', wat tot niet begrijpen kan leiden, maar 'Kunstgenot is geen verstandswerk, maar een meevoelen, een navoelen', schrijft hij. Van den Bosch had het achttien jaar eerder ongeveer eender gezegd. Kunstenaars zijn 'de fijnst ontwikkelde individuen (...), die in hun werk het zuiverst de denkbeelden en gevoelens van hun tijd hebben uitgedrukt', leert De Vooy ons ook, een idee dat Moormann vijftiengint jaar later ook verwoordt.

²²⁷ Moormann (1936):170.

²²⁸ Het aantal van 184 leer- en handboeken is gebaseerd op een telling van relevante titels in de cumulatieve catalogi van *Brinkman's* over de jaren 1901–1940 en gegevens uit de NCC.

Hoe dan ook, 'De studie van de letterkunde kan ons vermogen om te waarderen, ontwikkelen, en daardoor onzen geest verrijken en verruimen', zo luidt De Vooyo's centrale stelling.²²⁹

Moormann's hiervoor geciteerde woorden verwijzen dan wel naar een zekere literaire competentie, ze tonen tegelijk een mate van voorbehoud: 'we moeten het zóver trachten te brengen, dat ...'. Moormann heeft de nodige scepsis ten aanzien van het bereiken van het doel. Zijn leerlingen lezen boeken zo snel mogelijk door op weg naar het einde, heeft hij moeten constateren. Maar wat het resultaat is van zijn inspanningen in de les vermeldt hij niet. Een andere leraar is daar duidelijker over. Uit de informatie die Ph. A. Lansberg voor zijn *Proeve eener beschrijvende methodiek* (1924) verzamelde, blijkt hem dat leerlingen 'veelal passief' zijn tijdens de literatuurles. De letterkundeles is een docerles die elke docent naar eigen inzicht kan inrichten en waarvoor hij weinig te doen heeft – althans dat is Lansberg's idee. Hij heeft geconstateerd dat veel leraren geen cijfers geven voor wat zij leerlingen laten leren. Waar zij literaire teksten behandelen is een waardering ook niet goed mogelijk. Het gevolg is dat leraren "met hun cijfers zitten" en de leerlingen merken dat er weinig onvoldoendes worden gegeven voor het vak Nederlands in verhouding tot andere vakken. Leerlingen schatten daardoor het vakonderdeel letterkunde laag in. Als belangrijkste oorzaak hiervoor ziet Lansberg het gebrek aan eenvormigheid van onderwijsmethode – die wordt veroorzaakt door het uitermate open geformuleerde examenvoorschrift – waardoor leraren geen steun aan elkaar hebben.²³⁰ De conclusie kan zijn dat onderwijsbaarheid van literatuur dan wel als bereikbaar wordt voorgesteld – de wil is er zeker, zoals ook Moormann verwoordt –, het blijkt tegelijk een moeilijk te realiseren ideaal.

Want voor het zover is, moeten nog wel wat hindernissen geslecht worden. Bloemlezers lijken ervan uit te gaan dat hún bloemlezing definitief de hordes neemt die lees- en literatuuronderwijs in de weg staan bij het bereiken van leerlingen. Zij hebben het zelden of nooit over de onwil bij leerlingen om literatuurgenieters te worden. Slechts een enkele bloemlezer stipt problemen aan. De neven M. en L. Leopold leggen in het 'Voorbericht' bij hun *Een sleutel. Rij van oorspronkelijke prozastukken ter voorbereiding van de studie onzer letterkunde* (1874)²³¹ een zeker fictieve leerling enige woorden in de mond waar zij schrijven:

Onze leeraar verklaart en betoogt ons de schoonheden onzer dichters en prozaschrijvers en wij gelooven hem gaarne op zijn woord, maar – wij blijven er vrij onverschillig onder; – als er een traan in ons oog welt, is die eerder het gevolg van een halfonderbroken geeuw dan van innerlijke aandoening. Wij vinden datgene, wat gij zoo schoon vindt, met uw verlof – vervelend.

Leerlingen zijn niet zo snel overtuigd van het innerlijk belang van literatuur.²³²

²²⁹ Citaten De Vooyo (1909):v, 2, 3.

²³⁰ Lansberg (1924):106vv. Lansberg onderscheidt naar aanleiding van tekstuitgaven de categorieën historisch-literair, aesthetisch, psychologisch en ethisch-religieus onderwijs. De vier categorieën zouden aansluiten bij de voorkeur van een individuele leraar. Zie *a.w.*, 65vv.

²³¹ *Een sleutel: ter voorbereiding van de studie onzer letterkunde* is een tweedelige bloemlezing: een deel prozastukken en een deel met gedichten (dit deel een zesde druk in 1907). Het is een uitgave van J.B. Wolters.

²³² Vgl. Acket (1909):295, die eenzelfde ervaring beschrijft.

2.2.4 Twee vormen van benadering: synthese vs. analyse

Er is uiteraard geen overeenstemming over de wijze waarop dit ideaal bereikt kan worden. Op basis van een aantal toelichtende artikelen erover en specifiek ingerichte bloemlezingen kan echter een grove dichotomie in didactische aanpak met betrekking tot poëzie onderscheiden worden. In 1893 is G. Kalff de eerste die een tweedeling aanwijst als hij twee methoden 'die onder Duitse pedagogen schijnen te heerschen' noemt, een synthetische (de leraar leest het gedicht voor, de leerlingen krijgen een indruk en niet alles hoeft duidelijk te zijn) en een analytische (ontleding van een gedicht waarbij inspanning en genot elkaar niet uitsluiten). Het zijn deze twee onderhand klassieke methoden die gedurende de decennia na 1900 in het discours naar voren zullen komen, maar die in Kalffs tijd – en in ieder geval voor Kalff zelf – tamelijk nieuw zijn. Kalff zou beide methoden gebruiken, zegt hij, echter niet onafhankelijk van elkaar maar een gedicht laten horen na het bespreken en uitleggen. In dat geval is er van onbevooroordeeld en integraal lezen natuurlijk geen sprake meer, het is een toegift om het gedicht nog eens te horen. Kalff verwijst impliciet naar R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht* (1890). Lehmann zet twee in Duitsland dan gangbare opvattingen tegenover elkaar, de synthetische en de analytische methode. De eerste houdt vooral het kunstzinnig voorlezen (door de leraar) van 'Dichtung' in, 'Empfängliche Schüler werden still und schweigsam nach vollendeter Vorlesung nach Hause gehen, erföhlt von den großen Gestalten und mächtigen Geschichten', de tweede is 'die ästhetisch zergliedernde und formentierende Methode'. Lehmann stelt: 'Ohne vorausgegangene Analysis gibt es keine Synthesis'. Dit laatste is wat Kalff voorheeft met zijn uitspraak van het achteraf nog eens lezen.²³³

Hier is sprake van twee aan het eind van de negentiende eeuw vigerende zienswijzen in de psychologie, namelijk een op natuurwetenschappelijke leest geschoeide elementenpsychologie (die al langer bestaat) en een geesteswetenschappelijke totaliteitspsychologie. Deze laatste is nieuw. De elementenpsychologie is analytisch-synthetisch: na analyse een hoger complex opbouwen. De totaliteitspsychologie, de Gestaltpsychologie, is er een reactie op en gaat uit van een gesloten eenheid waarin de delen op zichzelf geen betekenis hebben maar worden bepaald door het geheel. Deze visie wordt sterk gepropageerd door de Duitse psycholoog Christian von Ehrenfels, in zijn artikel 'Über Gestaltqualitäten' (1890).²³⁴ Ik ga hier verder niet in op fenomenologische theorieën maar beperk me tot twee begripsomschrijvingen die ik ontleen aan A. Kockelmans' artikel 'Phaenomenologie van de waarneming volgens Aron Gurwitsch' (1958). Een *Gestalt* is een eenheidvormend geheel dat uit meerdere elementen bestaat en dat ondanks de veelheid aan elementen door zijn innerlijke structuur een samenhang en vastheid vertoont en zich zo als een georganiseerde en gesloten eenheid presenteert. Een element in die Gestalt heeft een functionele betekenis die het krijgt als deel van de Gestalt, een zg. fenomenale karaktertrek, want deel van een bepaalde context. Om een functionele betekenis te krijgen moet een element harmoniëren met de andere componenten; elementen verwijzen door hun functionele betekenis naar elkaar. Buiten de Gestalt heeft een bepaald element geen functionele betekenis.²³⁵ Ehrenfels licht zijn theorie toe aan de hand van de melodie van een muziekstuk. De melodie is de 'Gestaltqualität', datgene wat de Gestalt tot een unieke ervaring maakt. Een Gestaltqualität wordt gevormd door een veelheid aan elementen, de veelheid is de voorwaarde voor het verschijnen van een 'qualität'. De kwaliteit wordt

²³³ Kalff (1893):49-50. Lehmann (1909 derde druk):38-39.

²³⁴ Ehrenfels (1890) (<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k94141n>, geraadpleegd 5 augustus 2020).

²³⁵ Kockelmans (1958):68-69.

ervaren door zintuigen. De Gestalt is in dat geval de tekst, het gedicht, een voorbeeld van een element met een functionele betekenis is een rijmwoord. In het poëzieonderwijs is deze tweedeling te zien in de didactiek van het gedicht met vragen tegenover die van het zonder dwingende geleiding vooraf lezen, de aandacht voor de elementen waaruit het gedicht bestaat vs. het gedicht als samenhangend geheel. Nu is het natuurlijk niet uitgesloten dat een docent beide visies toepast, tegelijk zoals Kalff voorstelt of apart zoals in wezen de strekking is.

Een sterk ermee samenhangende didactiek is die van het stillezen tegenover het luidlezen.²³⁶ De twee schrijvers van didactiekboeken ten behoeve van het moedertaalonderwijs in de jaren 1930, J.J. Leest (1932) en J.G.M. Moormann (1936), staan hierin tegenover elkaar.²³⁷ Leest heeft het niet op luidlezen. Volgens hem wordt 'de weg tot het innerlijk beleven van de in de woordvorm gegeven schoonheid meestal bemoeielikt en hinderlik verlengd'. Maar Moormann verdedigt het hartstochtelijk:

Maar als we de geschreven tekst in esthetische zin beschouwen, als we hem voelen als de meest onvolkomen weergave, van wat in de dichter gewoeld heeft, als de flauwe aanduiding van zijn strijd; als we weten, dat de klankkleur en tempo, melodie en accent, kortom, dat het hele rytme niet uitgedrukt is, en dat dat alles toch weer in de lezer moet herleven, zoals het in de schrijver leefde, dan is het visueel opnemen van de letters niet genoeg. Dan moet luidop gezegd worden de ontroering van de schrijver, om ons, lezers, tot dezelfde ontroering te wekken. Een vers *klinkt*, een stuk goed proza *klinkt*, is niet visueel-alleen. Een leerling *hoort* nog geen vers, als hij het ziet. Dat eist veel oefening, veel luid lezen. Eerst als hij dat veel gedaan heeft, kan hij, misschien later de stem missen, en zal hij een vers genieten, als hij het 'stil leest'. Maar ik beweer, dat hij het dan ook hoort, en beleeft in al zijn ritmische golvingen.

Moormann is dan ook de verzamelaar en uitgever van *Het Straatlied* (1933, 1934; samen met D. Wouters). In Moormanns toelichting speelt de totaliteitsklank een grote rol. Naar aangenomen kan worden ongeweten, verwijst hij naar Von Ehrenfels die in 1890 een groot deel van zijn artikel aan de harmonie in muziek wijdt. Von Ehrenfels' uitgangsvraag is of een object van gewaarwording ('Object der Empfindung') moet worden beschouwd als een som van elementen of als iets geheel nieuws, wel in relatie met de som maar tegelijk onderscheidend van de som van de delen. Een melodie bestaat dan wel uit tonen maar is duidelijk meer dan de som van deze tonen.²³⁸ Dit is de kern van de Gestaltpsychologie: het geheel is er eerder dan de delen, het geheel is meer dan de delen, terwijl elk deel zijn plaats en betekenis ontleent aan het geheel. In Moormanns visie klankkleur, tempo, melodie, accent die het gedicht 'in al zijn ritmische golvingen' vormen. Leest gaat uit van de 'Raumgestalt', de woordvorm, waarmee hij het gedicht als visueel object bedoelt, Moormann legt de nadruk op de 'Melodie'. Dit heeft gevolgen voor de eerste kennismaking met een gedicht en hoe leerlingen in het algemeen een attitude ten aanzien van poëzie ontwikkelen.

²³⁶ Zie hierna 9.1.

²³⁷ Leest (1932):33; Moormann (1936):65.

²³⁸ '[D]ie Frage der descriptiven Psychologie, was denn jene Vorstellungsgebilde "Raumgestalt" und "Melodie" in sich seien, eine blosser Zusammenfassung von Elementen, oder etwas diesen gegenüber Neues, welches zwar mit jener Zusammenfassung, aber doch unterscheidbar von ihr vorliegt?' Ehrenfels (1890):250.

2.3 Consequenties voor de stofkeuze zoals die blijkt uit de literaire schoolbloemlezing

Uiteindelijk moet een docent tot stofkeuze komen en vaak is dan de bloemlezing leidend. In wezen sluiten bloemlezer en gebruiker zich hier bij elkaar aan, zij het dat de docent uit de bloemlezing ook weer bloemleest. Zij zijn collega's en vinden elkaar in wat G. Kalff in zijn *Inleiding tot de studie der literatuurgeschiedenis* (1914) 'het literatuurgericht' van de literatuurgeschiedenis noemt. Kalff geeft een overzicht van denkbeelden over het wezen van poëzie en concludeert dat alle kenners en het beschaafd publiek een 'keurbende' van dichters 'van hooger of lager rang' erkennen. 'Het is in de eerste plaats de schoonheid die hunne werken voor ons doet stralen als eeuwigbrandende lampen; doch daarnaast ook het innerlijk gehalte van hun werk: het algemeen-menschelijke van hunne gevoelens en gedachten en de bezonken levenswijsheid', schrijft hij.²³⁹ Het omschrijven van het begrip poëzie kan niet zonder metafoor – hier een eigentijds-technische –, maar in het eeuwig stralen legt Kalff wel een notie van wat Van Rees en Dorleijn aard, functie en effect van literatuur noemen. Kalff noemt daarna een tweetal noodzakelijke teksteigenschappen. Het zijn de twee uitgangspunten die J.J. Oversteegen in *Vorm of vent* (1969) tegenover elkaar stelt maar hier wonderwel samengaan: de volmaaktheid van het literaire product en de oorspronkelijke bijzonderheid van de dichter.²⁴⁰ Een omschrijving als deze is niet aan een tijd of periode gebonden. Na 1880 begint de keurbende zich te vernieuwen en krijgen nieuwe kenners het woord. De literaire kritiek, bepalend voor hoger of lager rang, is een belangrijke pijler van *De nieuwe gids* en de latere literaire tijdschriften. Het beschaafd publiek moet daarin mee, leest de nieuwe tijdschriften en zijn jeugd leert het op school in de nieuwe bloemlezingen. Schoonheid is daarin voorlopig het toverwoord.

'De' bloemlezing bestaat niet. Allereerst is er de samensteller. Laat hij zich leiden door zijn eigen esthetische voorkeuren of staat hij een grote mate van representativiteit voor? In het eerste geval ontstaat een originele keuze, in het tweede geval een die lijkt op die van voorgangers. Toegestane omvang van het boek kan een beperkende factor zijn. Is het beoogde publieksveld het onderwijs, dan kan 'onderwijsbaarheid' het uitgangspunt zijn, wat noch esthetiek, noch representativiteit uitsluit. Verder kan een bloemlezing deel uitmaken van een groter geheel, bijvoorbeeld als geïntegreerde illustratie bij een historisch exposé. Omdat zo een aantal verschillende vormen van onderwijsbloemlezingen met verschillende doeleinden naast elkaar voorkomt, ook variërend in omvang, wisselt het aantal opgenomen (na-)Tachtig-gedichten per bloemlezing uiteraard sterk – in het door mij onderzochte corpus tussen 9 en 285 gedichten.²⁴¹ Als bloemlezers werk van een dichter opnemen, wordt daar de op twee na laatste stap mee gezet in een proces van krachtsverhoudingen binnen het literaire veld. De voorlaatste is die naar de docent, de laatste stap is die naar de leerling, de eerdere stappen zijn in het literaire veld buiten het onderwijs genomen. Van Rees en Dorleijn noemen dit proces 'het ontwikkelen en uitdragen van opvattingen over de eigenheid en kwaliteit van literaire werken' en de productie en verspreiding van literatuur.²⁴² Het uitdragen van opvattingen kent twee stappen, een vestigen – dat zelf uit een aantal tussenstappen bestaat – en bevestigen. Onderwijs neemt eerder genomen stappen over, bevestigt

²³⁹ Kalff (1914):19. Vgl. Casimir (1909):10: 'De kunst zoekt schoonheid. (...) [Z]ij wil, dat ons gevoel getroffen wordt, dat wij de ontroering van schoonheid krijgen'.

²⁴⁰ Oversteegen (1969):1.

²⁴¹ Zie voor de verschillende vormen van bloemlezingen: hoofdstuk 11.

²⁴² Van Rees/Dorleijn (1993):15

deze en gaat over tot canonisatie. Voor de eerste canonisatie van poëzie van Tachtigers zijn twee vrij snel na elkaar herdrukte en uitgebreide bloemlezingen van belang geweest: *Dichters van dezen tijd* (1894) van J.N. van Hall en *Verzen van Noord- en Zuid-Nederlandsche dichters* ('Sinds Potgieters dood') (1896), samengesteld door Pol de Mont. Deze laatste draagt bij aan beeldvorming van onder anderen de Tachtiger-dichters als hij uitdraagt:

Over de dichters, welke dit boek gaarne in ruimeren kring wilde introduceeren, zal ik niet uitweiden. Wat onze Nederlandsche verskunst in de laatste jaren heeft gewonnen aan distinctie en fijnheid van gevoel, aan treffende juistheid van vizie, aan losheid en zwier van rhythmen, aan rijkdom van geluid, aan eenvoud en natuurlijkheid van dictie, ja, wat men ook beweerd hebbe of beweren mag, aan kracht en waarheid van ontroering en aan diepte en omvang van gedachten zelfs, dat moet op den duur wel elken beschaafde, die lezen en vergelijken kan, in 't oog springen.²⁴³

De Monts opmerking is een laatste trede in het vestigingsproces. Voor de verbreiding van nieuwe poëzie is de algemene bloemlezing van grote waarde. Zo'n bloemlezing heeft een grotere oplage dan een dichtbundel, de keus is al gemaakt, de geïnteresseerde lezer 'weet' dat dit de dichters en de gedichten zijn die ertoe doen en de samensteller kan als autoriteit gezien worden, in dit geval de redacteur van een gerenommeerd tijdschrift en een dichter. Deze publicitaire tussenstap kan van invloed zijn op het opnemen van werk van een dichter in een schoolbloemlezing, wat niet wil zeggen dat schoolbloemlezers zich bij de keus van een bepaald gedicht volledig baseren op de dichtkeus in de algemene bloemlezing. Het is trouwens volstrekt onduidelijk of een schoolbloemlezer zelf over een relevante verzameling dichtbundels beschikt.

Het is de in de examenbesluiten bijna gesanctioneerde vrijheid die iedere docent heeft bij het maken van zijn keuzes, gesproken als er slechts wordt over 'enige werken' en 'onze belangrijkste schrijvers'. Een belangrijke overweging is uiteraard de geschiktheid van een gedicht voor een behandeling in deze of gene klas. Zelfs dat kan per jaar verschillen. En een docent moet met een gedicht overweg kunnen. Neemt in de periode 1898–1941 de poëzieproductie enorm toe, dat wil niet zeggen dat voorbeelden van die poëzie onmiddellijk in het onderwijs doordringen. Ook Perk, Kloos, Van Eeden, Gorter worden niet meteen gecanoniseerd maar als dat na een paar jaar wel het geval is, handboeken aan hun werk en ideeën aandacht gaan besteden – dan ook is er het illustratieve gedicht bij nodig –, dan zijn zij met Guido Gezelle snel de belangrijke referentiepunten, de nieuwe keurbende in bloemlezingen. Maar het boek is de les niet. Wat individuele docenten in deze tijd aan eigentijdse poëzie behandelen, ligt in het verleden opgesloten. Primaire bronnen als aantekeningen, kopieën (in handschrift of via alcohol duplicator of stencilmachine), proefwerken, zijn niet of nauwelijks bewaard. Als een gedicht eens als toetsstof werd gebruikt, met name in een h.b.s.-eindexamen, dan leidde dat tot ferme kritiek. Zo in 1939 toen de op normvergaderingen aanwezige docenten met geen mogelijkheid tot een bevredigend antwoord op een aantal vragen konden komen.²⁴⁴

H. Verdaasdonk onderzocht in 1984 69 boeken die tussen 1970 en 1983 op de schoolmarkt waren op de poëziekeuze daarin.²⁴⁵ Het is een corpus met een grote variatie, boeken bestemd voor alle leerjaren en schoolsoorten van het voortgezet onderwijs, van specifieke themagebonden

²⁴³ De Mont (1919):vi.

²⁴⁴ Zie Stemvers (1939).

²⁴⁵ Zie 11.4.

bloemlezingen tot een late herdruk van een uit de jaren 1930 daterend uittrekselboek. Omdat volgens Verdaasdonk het toekennen van het predicaat 'literair' aan een tekst plaatsvindt op grond van literaturopvattingen en deze geen wetenschappelijke basis hebben noch expliciete criteria, richt hij zich op dat wat wel beschrijfbaar is, de reproductie van de aandacht die aan teksten wordt besteed. De reproductie is het herhaald bloemlezen van een gedicht. De mate van aandacht aan een werk geeft aan welke kwaliteit aan dat werk wordt toegekend. Verdaasdonk onderzocht de boeken op de keuze van werk van dichters die na 1880 debuten. Zijn uitgangsvraag is hoe uit dit bestand canons gereconstrueerd kunnen worden die de samenstellers van de schoolboeken huldigen. Een canon weerspiegelt de mate van aandacht aan een dichter en zijn werk. Het antwoord op Verdaasdonks uitgangsvraag ligt in de wijze waarop auteurs van schoolboeken gedichten selecteren, stelt hij. Verdaasdonk vindt twee eigenschappen van doorslaggevend belang: 'het bereik van een auteur, d.i. het aantal schoolboeken waarin te voren werk (hier: minstens één gedicht) van deze auteurs is opgenomen, en de extensiteit van een auteur, d.i. het aantal verschillende gedichten dat van deze auteur in schoolboeken pleegt te worden opgenomen'. Als blijkt dat er een overeenkomstige hiërarchische score (de plaats in de reeks) bestaat op de beide parameters (bereik en extensiteit) dan zou aangetoond zijn dat 'die enkel en alleen het resultaat is van de traditie volgens welke een groep binnen de institutie literatuuronderwijs pleegt te kiezen'. Verdaasdonk concludeert dus dat samenstellers van schoolboeken zich laten leiden door de keus van voorgangers.²⁴⁶

Maar het binnendringen in een hiërarchie is een andere zaak. Daarover kan Verdaasdonk geen inzicht verschaffen. Hoe dat proces verloopt is bijzonder lastig te reconstrueren. Die keus en het doordringen van namen van auteurs (prozaïsten, dichters) in het onderwijs is een stapsgewijs maar ook ongelijk verlopend proces. Jacques Perk bijvoorbeeld wordt in G. Kalffs *Geschiedenis der Nederlandsche letterkunde*, een serie handboeken uit 1906–1912, slechts in het 'Besluit' van deel VII genoemd in een lijstje van recente auteurs. Dit is het gevolg van Kalffs opvatting dat de periode vanaf 1880 te kort achter hem ligt om al tot een wetenschappelijke behandeling te komen. Zo'n behandeling zou te subjectief zijn. Kalffs *Geschiedenis* is een standaardwerk waar velen hun gegevens aan ontlene. Maar in 1901 al werd Perk in *Nederlandsche letterkunde*, de langlopende tweedelige bloemlezing van D. de Groot et al., biografisch toegelicht, voorzien van een lijstje secundaire literatuur, worden de twee bloemlezingen genoemd waarin werk van Perk te vinden is (Van Hall en De Mont) en wordt een drietal gedichten van hem opgenomen. *Nederlandsche letterkunde* is een typisch hoofdactestudieboek dat ook actualiteit nastreeft. Het is geen wetenschappelijk werk maar een inventariserend en informatief boek voor een eerste kennismaking met literatuur.

Geeft Kalff in zijn *Geschiedenis* een lijstje van auteurs die sinds kort in de belangstelling staan, hij staat daarin niet alleen. Vrijwel alle leer- en handboeken in deze periode bevatten dit soort lijstjes van zeer recente schrijvers en dichters als aanvulling op de al of niet summierere behandeling van al bekender auteurs. Zo maakt ook C.G.N. de Vooy in zijn *Historische schets* van meet af aan gebruik van dit type lijstjes. De namen erop zullen leerlingen nauwelijks iets zeggen.²⁴⁷ De

²⁴⁶ Verdaasdonk (1984):244vv.

²⁴⁷ De enige leraar die hier opmerkingen over maakt, is A.J. de Jong. In het voorwoord bij zijn *Nederlandse letterkunde. Een inleiding voor het middelbaar en gymasiaal onderwijs*, tweede deel (1937) keurt hij deze lijstjes af. Hij vraagt zich af of de schrijvers de genoemde titels zelf wel gelezen hebben. Hij verwijst impliciet naar De Vooy. In een bespreking van C. Tazelaar, *Beknopt Handboek van de Nederlandse Letterkunde* herhaalt De Jong zijn bezwaar. De Jong (1937):214-215.

gevestigde namen waarschijnlijk ook niet: die worden nu juist aangeboden om er kennis mee te maken in het leerboek. Het kan de eerste stap naar canonisatie zijn. In volgende drukken zal wel blijken wie afvallen en wie blijven. Naar dit proces richten bloemlezers zich. Dat Verdaasdonk in 1984 principieel wijst op eerdere bloemleeskeuzes heeft te maken met de omstandigheid dat bloemlezen voor schoolgebruik dan al negentig jaar bestaat. Perk, Kloos en Gorter staan in 1984 in zijn inventarisatie nog vrij hoog in de rangorde; zij behoren tot de vaste ankerpunten in de literatuurgeschiedenis.

Als onderdeel van de algehele poëzieproductie in de periode 1898–1941²⁴⁸ is de volledige dichter- en gedichtenkeuze in schoolbloemlezingen een vorm van canon te noemen maar wel een die door de omvang onwerkbaar is. Wanneer is een verzameling een bruikbare canon? Het is raadzaam voor een beperkte periode een canoninhoud te hanteren die niet alleen rekening houdt met de langere lijn van de chronologie maar ook met de intrede van debutanten in de loop van die chronologie. Reconstructie van een zich ontwikkelende canon moet gebaseerd zijn op een brede en overzichtelijke inventarisatie van het poëzieaanbod in bloemlezingen uit een afgebakende periode. In hoofdstuk 11 toon ik zo'n inventarisatie, een inhoudsbeschrijving van opgenomen na-1880-poëzie.

2.4 Besluit

Hoezeer de lessen van Van den Bosch tot en met Moormann ook van elkaar verschillend geweest zullen zijn, over één aspect zijn ze het kennelijk eens: over dat 'wat in de dichter gewoeld heeft'. Dat moet ervaren worden. Maar in de klas zullen zij wel gewaarworden wat H.F. Seely moest constateren ten aanzien van poëzie in eigen omgeving en poëzie in een leeromgeving.²⁴⁹ Leerlingen moeten ervoor open staan. Van den Bosch c.s. hebben een psychologische visie op ontstaan en overdracht van poëzie. Dichter en lezer moeten een met elkaar overeenkomende gesteldheid hebben en de boodschap, het gedicht, moet die attitude bewerkstelligen. Dat kan alleen door te 'lezen', voor te lezen dus. Moormann somt de aspecten ervan op. Een docent die dat kan, zou het eigenlijk daarbij moeten laten, maar een geleide interpretatie – zie de voorbeelden van klassengesprek van Schepers en Godthelp – kan het begrip verdiepen. De schrijvende leraren die aan het begin van de periode vanaf medio jaren 1890 staan, zijn het meest enthousiast. Zij ervaren een vernieuwing en willen die overbrengen, niet alleen op hun leerlingen, ook op hun collega's in de vaste verwachting bij hen gehoor te krijgen. Voor docenten als Godthelp en Moormann ligt die vernieuwing al een tijdje achter hen, zij zijn wat terughoudender.

'Brokjes les, gedachten en ervaringen' is de ondertitel die J. Mathijs Acket geeft bij zijn artikelenreeks 'Uit mijn praktijk', die hij rond 1910 in *De nieuwe taalgids* publiceert. Verder kan een inkijkje in de praktijk van een auteur ook niet gaan. 'Een les en een opstel zijn zeer verschillend van karakter. 'n Opstel lijkt op 'n voordracht, maar 'n goede les is 'n gesprek' memoreert Acket in een 'Proeve van een les in de beeldspraak'.²⁵⁰ Acket geeft dan ook geen voorbeeldlessen; zijn artikelen zijn mengelingen van gedachten, observaties en inhoudelijke tips, in dit geval hoe beeldspraak te verduidelijken. Hij geeft tips voor een soort college, wat iets anders is dan een gesprek. Hij geeft een

²⁴⁸ Als tussen 1890 en 1941 2000 bundels verschijnen en ik de omvang per bundel schat op 40 gedichten, zou de totale productie uitkomen op 80.000 gedichten.

²⁴⁹ Zie voor Seely: 1.5.1.4.

²⁵⁰ Acket (1908):161 n. 1.

inkijk in zijn context, deelt het een en ander mee over zijn handelen en is zich ervan bewust dat het voor anderen theorie blijft, al vermoedt hij wel dat zij er 'een half dozijn lessen' mee voort kunnen.

Alle leraren die in dit hoofdstuk de revue passeerden, hebben één idee gemeen: ze willen een mogelijkheid scheppen tot literatuur genieten, om Moormanns woorden wat te parafraseren. Stofkeuze en wijze van behandeling daarvan vormen daarbij een relevante twee-eenheid. De indeling die ik in 2.2.4 beschrijf, die van een synthetische versus een analytische benadering van een literaire tekst, i.c. het gedicht, is een werkzaam model om de aanpak van leraren te plaatsen op de lijn tussen deze twee uitersten, waarbij uiteraard onmogelijk van wiskundige exactheid sprake kan zijn. Docenten als Schepers en Godthelp, hoe onvergelijkbaar ook, zijn in de richting van de analyse te plaatsen. Zij willen schoonheid tonen, als ik afga op wat zij over hun 'gesprek' meedelen. Acket figureert meer aan de synthetische zijde, hij wil schoonheid laten voelen, als ik afga op zijn ontroerende trilling. De auteurs die in afdeling III aan de orde komen, zijn op grond van hun uitspraken ergens op die analyselijn te plaatsen.²⁵¹ Hoever staan W. Rengers Hora Siccama en Herman Poort af van Willem Kramer? Context, inhoud van poëzie, stofkeuze en behandeling bepalen de afstand.

²⁵¹ Vgl. Missinne (1994):32.