

Piet Hein van de Ven

VAN VLUCHTHEUVEL NAAR RESERVAAT? EEN BIJDRAGE OVER VERLEDEN, HEDEN EN TOEKOMST(?) VAN LITERATUURONDERWIJS

"De maatschappij kent geen ander doel meer dan een zakelijke productie, maar uit louter zakelijke gronden laat zij hier en daar te midden van het snelverkeer ruimte voor een vluchtheuvel over, waarop zwakke zielen even kunnen uitblazen. Als zodanige vluchtheuvels fungeren ook de resten van cultuur die de maatschappij nog in haar midden duldt. Het is niet de maatschappij in haar geheel, maar alleen dit geïsoleerde, verindividualiseerde cultuurreservaat wat ons als leraars in het Nederlands in de tegenwoordige tijd nog iets als een zinvolle, een geladen opdracht kan geven. Wij moeten ons bij ons onderwijs richten naar de vluchtheuvel, wij moeten van het onderwijs in het Nederlands een vluchtheuvel maken, waarop de scheppende persoonlijkheid van de leerling een ogenblik op adem kan komen"
(Heeroma, 1949, 40-41)

1. Vragen over literatuuronderwijs

Op 18 december 1985 werd Herman de Coninck geïnterviewd voor de Vlaamse televisie. Hem werd onder meer gevraagd naar het nut van poëzie en naar het nut van onderwijs in poëzie. Zijn antwoord luidde: "Het nuttige van poëzie is, dat ze niet-utilitair is". Een antwoord dat te interpreteren is als: literatuur hoeft haar nut niet te bewijzen, literatuur is vanzelfsprekend.

Het WRR-rapport over basisvorming meldt over literatuuronderwijs: "Kennismaking van literaire produkten uit heden en verleden dient (...) een element van basisvorming te zijn, ook voor de LBO-leerlingen" (WRR 1986, 117-118). Enige argumentatie voor deze stellige uitspraak ontbreekt. De Raad is blijkbaar van mening, dat literatuur "geacht wordt te behoren tot het culturele erfgoed waarvan iedereen kennis moet nemen" (ib. 97). Literatuuronderwijs is blijkbaar ook vanzelfsprekend voor de leden van de WRR.

In het vorig jaar in Forum der letteren verschenen artikel 'Over literatuuronderwijs' (Van Peer 1987) stelt de auteur onder meer, dat er veel discussie plaatsvindt over hoe literatuuronderwijs moet worden gegeven, maar dat het waarom ervan zelden ter discussie staat. Literatuuronderwijs is blijkbaar vanzelfsprekend.

Een literator aan het woord, een belangrijk onderwijs-politiek document, een artikel in een statusrijk wetenschappelijk periodiek: literatuur blijkt vanzelfsprekend. Toch wordt er onder de mantel van die vanzelfsprekendheid heel wat afgevochten over literatuuronderwijs. Van Peer zelf schetst naast een viertal 'benaderingen' van literatuuronderwijs een eigen alternatief. Schut 1986 onderscheidt drie verschillende hoofdfuncties van literatuuronderwijs en tien verschillende doelstellingen - zo een matrix biedend van dertig verschillende perspectieven op literatuuronderwijs. Bovendien wijst Schut erop dat er in de loop der jaren een verschuiving in doelstellingen waarneembaar is. Een verschuiving van "aandacht uitsluitend voor de tekst of de tekst in relatie tot de biografische, cultuur-historische en literairhistorische context naar maatschappelijke aspecten van literatuur, de houding van leerlingen tegenover literatuur, het fictionele communicatieproces; van cultuur-overdracht naar individuele ontplooiing" (Schut 1986, 348-349). En van belang lijkt me ook Schut's constatering, dat deze verschuiving alleen plaatsvindt in wat hij noemt de "'theorie', handboeken en tijdschriftartikelen" (ib. 349), maar niet in de onderwijspraktijk. Op dit verschil tussen theorie en praktijk had eerder al Claasen 1983 gewezen.

Bovenstaande gegevens duiden op een aantal problemen. Deze zijn te formuleren in vragen:

1. Waarom is literatuuronderwijs vanzelfsprekend?
2. Waarom is er verschil van opvatting over inhoud en inrichting van literatuuronderwijs?
3. Waarom verschuift in de loop van de tijd de aandacht van de 'ene' naar de 'andere' benadering?
4. Waarom is er een verschil tussen 'theorie' en 'praktijk'?

Antwoorden op dergelijke vragen zijn te achterhalen door middel van onderzoek naar de geschiedenis en de praktijk van literatuuronderwijs, zo blijkt althans uit allerlei publicaties in het buitenland (zie bijvoorbeeld Thavenius 1981, Goodson/Ball 1984). Het lijkt me van belang zulk onderzoek naar geschiedenis en praktijk te doen, te proberen antwoorden op deze vragen te vinden. Al heb ik niet de pretentie dat die antwoorden meer dan voorlopige antwoorden zullen kunnen zijn. Het zoeken naar antwoorden lijkt me van belang, vanuit de huidige discussie over de doelen en de inrichting van het voortgezet onderwijs. Het al eerder genoemde WRR-rapport bevat voorstellen ter wijziging van inhoud en structuur van het voortgezet onderwijs. In dat kader wordt er in Nederland ook gesproken over 'eindtermen', over kwaliteitsbewaking. Literatuuronderwijs mag dan vanzelfsprekend zijn voor de leden van de WRR, de discussie over eindtermen en kwaliteitscontrole betreft echter ook en wel degelijk (de discussie over) inhoud en inrichting van literatuuronderwijs. Men kan zich afvragen of eindtermen- en kwaliteitsdiscussies de 'ene' benadering plaats doen maken voor een 'andere'; en of de praktijk van het literatuuronderwijs er door beïnvloed zou kunnen worden.

Perioden in het verleden, waarin eveneens sprake was van discussie, van strijd om doelen en inhouden van onderwijs, hebben hun sporen achtergelaten in het literatuuronderwijs. De antwoorden die door bestudering van de geschiedenis op bovengestelde vragen kunnen worden gegeven, kunnen de situatie van het literatuuronderwijs in de discussies van nu misschien verduidelijken.

Binnen het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs (aan de Katholieke Universiteit Nijmegen) verrichten we onderzoek naar geschiedenis en praktijk van moedertaalonderwijs - en dus ook van literatuuronderwijs. Het tot dusver verrichte onderzoek naar de praktijk wijst uit, dat er inderdaad (Schut, Claasen) verschillen bestaan tussen 'theorie' en 'praktijk'. Er is, in ons Nijmeegs jargon uitgedrukt, een verschil tussen retoriek en praktijk van literatuuronderwijs, tussen wat wordt gezegd/geschreven over wat er zou moeten of kunnen worden onderwezen (de retoriek) en wat er observeerbaar in de praktijk 'gebeurt'. Er is sprake van verschillende definities van literatuuronderwijs, elke definitie gekenmerkt door onder meer een vaststelling van doel en leerstof van en voor literatuuronderwijs. De vraag is, hoe die verschillen ontstaan. Anders geformuleerd: waarom is de praktijk van het literatuuronderwijs zoals die is. Een dergelijke vraag verduidelijkt dat onderzoek naar de praktijk onderzoek naar de geschiedenis van literatuuronderwijs impliceert.

2. Geschiedenis van literatuuronderwijs

2.1. Enkele thema's

Ik heb een aantal publicaties gelezen, die zo ongeveer vanaf het begin van deze eeuw aan literatuuronderwijs werden gewijd¹. Deze publicaties lezend, ontdekte ik dat enkele 'thema's' zeer vaak aan de orde werden gesteld. Deze 'thema's' zijn kortheids-halve als volgt weer te geven:

1. In de loop van de laatste honderd jaar komen een aantal definities van literatuuronderwijs naar voren. Deze definities zijn gedurende een bepaalde periode dominant ten opzichte van andere.
2. De verschillende definities worden op verschillende manieren gelegitimeerd. Auteurs baseren hun definitie op:
 - een veroordeling van de praktijk van literatuuronderwijs;
 - vakwetenschappelijke ontwikkelingen;
 - algemener ideeën over doelen van onderwijs.

In het hiernavolgende ga ik eerst in op die verschillende definities. Daarna ga ik in op de verschillende legitimaties.

2.2. Definities van literatuuronderwijs

Er zijn in de laatste honderd jaar tenminste vier verschillende definities van literatuuronderwijs te onderscheiden.

Elke definitie kan worden gekarakteriseerd naar doelstelling en naar leerstof van literatuuronderwijs. Binnen elke definitie zijn subdefinities waar te nemen.

1. LITERATUURGESCHIEDENIS

Deze definitie is dominant in de tweede helft van de vorige eeuw. Doel van literatuuronderwijs is cultuuroverdracht, de leerstof wordt gevormd door de literaire canon, de biografische feiten, perioden en jaartallen. Er zijn vier subdefinities te onderscheiden: een literair-historische (stromingen), een historisch-biografische (auteurs), een psychologische en een vergelijkende (zie bijvoorbeeld het overzicht van Lansberg 1924).

In de onderwijspraktijk overheerst de historisch-biografische. Rond 1900 is deze definitie niet meer in tel. Wel wordt later een cultuur- of literairhistorische definitie nog gepropageerd als middel bij een 'ergocentrische' benadering.

2. EEN ERGOCENTRISCHE DEFINITIE

Het belangrijkste doel is kennismaking met het literaire werk zelf. De leerstof wordt gevormd door de literaire werken en door instrumenten om literaire werken te 'benaderen'. Er zijn in de loop van deze eeuw drie varianten te onderscheiden:

- een esthetische variant: het gaat om 'schoonheidsbesef, om eigen kritisch inzicht in wat mooi en niet mooi is, een variant die domineert in de eerste decennia van deze eeuw.
- Een stilistische variant ('begrijpen' is nodig voor 'beleven'). In de jaren dertig verwoord, vanaf 1940 vertaald in de term 'stilistische interpretatie'.
- In de jaren zeventig komt een nieuwe variant op: een structuur-analytische. De leerling moet worden opgeleid in het doorzien van de structuur van de literaire tekst.

Deze ergocentrische definitie lijkt van 1900-1970 de meest dominante, al is er sterke concurrentie van de historische. In alle drie de subdefinities staat het literaire werk centraal. Luidlezen, voordrachtskunst zijn belangrijke aspecten voor beleven (en begrijpen). In alle drie subdefinities wordt cultuuroverdracht van grote waarde geacht.

3. EEN SOCIOLOGISCHE DEFINITIE

In de jaren zeventig komt een literatuursociologische definitie op. Literatuur is deel van de realiteit, geeft een visie op de realiteit. Literatuuronderwijs moet niet langer beperkt blijven tot de literaire canon, maar een veel ruimer arsenaal aan fictionele teksten bestrijken. Een overkoepelend onderwijsdoel: persoonlijke ontplooiing en kritisch inzicht in de maatschappij-inrichting. Veel aandacht gaat uit naar in fictionele teksten vervatte normen en waarden.

4. EEN LEZERSGERICHTE DEFINITIE

Deze is evident aanwezig vanaf de jaren zeventig. Het betreft een vorm van literatuuronderwijs "waarin de leraar expliciet aandacht schenkt aan de werking van de tekst op de leerling en zich richt op de realisering van een proces dat de leerling bewust maakt van de affectieve en cognitieve waarden die de tekst voor hem persoonlijk bezit of mist" (De Moor 1984, 264).

Visies aangeduid met etiketten als 'tekstervarend', 'leesplezier', 'leeservaring' zijn te beschouwen als nuances van deze definitie.

Overigens is er al vóór 1970 sprake van lezersgerichte definities van literatuuronderwijs, maar ze zijn dan nog niet zo dominant aanwezig. Voor het eerste kwart van deze eeuw wordt een weliswaar esthetisch doel steeds verwoord in termen van eigen oordeel, eigen inzicht. In de jaren na 1920 wordt de persoonlijke ont-plooiing van de leerling steeds gekoppeld aan de karaktervormende werking van literatuur.

Bij deze reconstructie in vier grote definities moeten de volgende kanttekeningen worden gemaakt:

1. In grote lijnen komen ze overeen met wat in andere landen aan definities van literatuuronderwijs is gereconstrueerd (dit geldt voor Engeland, Duitsland, Zweden, en mogelijk ook Vlaanderen en Denemarken).
2. Nadrukkelijk moet worden vermeld, dat de hele eeuw door voortdurend wordt geklaagd over de praktijk van het literatuuronderwijs, dat te zeer historisch(-biografisch) is ingericht. Deze definitie wordt vanaf het begin van deze eeuw ondergeschikt in de retoriek maar lijkt - er is geen veldonderzoek met uitzondering van Lansbergs methodenstudie uit 1924 - dominant in de praktijk.

2.3. Drie vormen van legitimatie

In de loop van deze eeuw zijn er een aantal definities van literatuuronderwijs geformuleerd. Deze worden vooral gelegitimeerd vanuit drie verschillende invalshoeken.

1. Er is voortdurend sprake van strijd tussen 'theorie' of 'ideaal' en 'praktijk'. Dat wat moet kan niet worden gerealiseerd - of alleen onder betere condities.
2. Vaak wordt geklaagd over het feit dat het literatuuronderwijs zich baseert op een verkeerde wetenschappelijke benadering van de literatuur.
3. Opvallend vaak wordt betoogd, dat het moedertaalonderwijs, in het bijzonder het literatuuronderwijs, niet slaagt in zijn 'hoge' opdracht als beschavingsinstrument. En het moet dus anders.

Ik ga op elke vorm van legitimatie hieronder in.

2.3.1. Retoriek en praktijk

Herman de Coninck merkte in het eerder gememoreerde interview op, dat hij, toen hij nog leraar was, geen antwoord had op de vraag naar het nut van poëzie. Maar hij was, zoals hij zelf zei, geen goede leraar. Wat is een goede leraar literatuur? Blijkbaar zijn er in Nederland weinig "preachers of culture" (Mathieson 1975), weinig "priesterliche Verkünders und Mysteriënhüter" (Hassenstein 1972) geweest. In veel publicaties wordt geklaagd over een praktijk, die te zeer gekenmerkt wordt door een historisch-biografische aanpak, terwijl de schrijvers van de betreffende publicaties zelf andere visies verwoorden.

Er worden verschillende oorzaken genoemd. Het ontbreekt aan goede boeken, er zijn te weinig lesuren, leraren moeten beter worden opgeleid, de tekstkeuze is een groot probleem (teksten moeten bevattelijk zijn, moreel en esthetisch verantwoord zijn, enzovoorts). Er is het probleem van de onvoldoende samenwerking met leraren moderne talen. Er is het probleem van de examinering en de toetsing (waardoor volgens velen te zeer het afvragen van 'feitjes' in de hand wordt gewerkt). Toch worden dergelijke problemen niet onoverkomelijk geacht. Als de visie op literatuur goed is, dan komt de rest vanzelf. Misschien kan zo de wat impliciete innovatietheorie worden samengevat. Een wat naïeve theorie, althans vanuit het perspectief van wat we nu weten. Men ontkomt niet aan de klemmende vraag hoe het komt, dat ondanks diverse nieuwe definities zoveel bij het oude blijft. Overigens is ook dat geen typisch Nederlands verschijnsel.

2.3.2. Vakwetenschappelijke ontwikkelingen

De praktijk is niet goed. Het kan anders, beter. Er zijn alternatieven voorhanden. Diverse auteurs leggen relaties tussen vakwetenschappelijke ontwikkelingen en gewenste vormen van literatuuronderwijs. Het is mogelijk om de opkomst en de dominantie van nieuwe definities van literatuuronderwijs te verhelderen vanuit ontwikkelingen in de vakwetenschap. Wie bijvoorbeeld de geschiedenis van de literatuurwetenschap bekijkt, zoals die wordt beschreven in de publicaties van Maatje (1977) of Maren-Grisebach (1979) zal weinig moeite hebben aannemelijk te maken, dat er een sterke relatie bestaat tussen dominantie van definities van literatuuronderwijs en dominantie van vakwetenschappelijke stromingen. Bij klachten over literatuuronderwijs zijn er in de vakwetenschap geaccepteerde alternatieve benaderingen van literatuur voorhanden, die gebruikt kunnen worden om een nieuwe definitie van literatuuronderwijs te formuleren en te propageren.

Van de vragen, die ik in paragraaf 1 stelde, worden er in het historisch overzicht tot nu toe antwoorden gevonden op de vragen 2, 3 en 4:

2. Waarom is er verschil van opvatting over inhoud en inrichting van literatuuronderwijs?
In elk geval omdat er verschil van mening is binnen de vakwetenschap.
3. Waarom verschuift in de loop van de tijd de aandacht van de 'ene' naar de 'andere' benadering?
In elk geval omdat binnen de vakwetenschap nieuwe stromingen oudere gaan domineren.
4. Waarom is er een verschil tussen 'theorie' en 'praktijk'?
In elk geval omdat een aantal 'praktische' problemen een goed literatuuronderwijs in de weg staan.

Ik geloof niet dat dat al afdoende antwoorden zijn. Er blijven vragen liggen.

De eerste is heel breed: hoe zijn de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap zelf te begrijpen?

Een tweede vraag: als de literatuurwetenschap zo van belang is om de ontwikkeling en de dominantie van definitie van literatuuronderwijs te begrijpen, waarom blijft dan voortdurend de historisch-biografische methode de praktijk beheersen?

Een derde vraag: als de literatuurwetenschap zo duidelijk zijn stempel drukt op de definitie van literatuuronderwijs, waarom voelen tal van auteurs zich dan geroepen om hun definitie van literatuuronderwijs te legitimeren op een andere manier dan door te verwijzen naar de literatuurwetenschap? Legitimaties als cultuuroverdracht, individuele ontplooiing, maatschappijkritiek worden door veel auteurs niet verbonden met de vakwetenschap, maar met de uiteindelijke functies van onderwijs.

2.3.3. functies van onderwijs

Er zijn verschillende definitie van literatuuronderwijs.
Er zijn verschillende stromingen binnen de vakwetenschap.
Er zijn ook verschillende opvattingen over de uiteindelijke functie van onderwijs. Definitie van literatuuronderwijs worden herhaaldelijk aan dergelijke functies gekoppeld:

"Het letterkunde-onderwijs was meestal intellectualistisch in den kwaden zin van het woord. Dit is historisch verklaarbaar. Toen de H.B.S. werd opgericht, wisten velen, zelfs onder hen die er aan verbonden werden, niet wat de school kon en moest geven. Sommigen beschouwden ze als een soort hoogeschooltje en doceerden meer dan ze onderwijs gaven. Daarbij kwam de groote vooruitgang der zogenaamde exacte wetenschappen en in verband daarmee het opkomen der moderne taalwetenschap, die het een prettig gevoel vond ook een zelfstandige wetenschap te zijn, welke in methode niet behoefde onder te doen voor de zogenaamde positieve wetenschappen. ... Feiten, plaatsen aangeven en anders zwijgen werd de leuze. ... En beslist noodlottig was het te vergeten, dat Kunst en Wetenschap elkaar niet dekken, dat de schoonheid er is krachtens geboorterecht en dat de schoonheidsleer dus mee mag en moet spreken bij de vorming der jeugd." (Poelhekke 1907, 446-447).

"Er is geen enkele kwestie bij onze lessen, die, wanneer ze zich voordoet, niet blijkt te rusten op diepe levensproblemen. Bijna alles waar wij voor worden gesteld is een vraag van levensinzicht. Wát, móeten wij dan telkens weer vragen, wát stellen wij ons toch als ideaal-menschelijkheid voor oogen? Zoeken we met ons onderwijs te vormen den practischen mensch, of streven we den geestelijken mensch na?" (Van Leeuwen 1932, 86).

Esthetisch onderwijs is noodzakelijk, want "Dan komt er weer het gepaste gevoel van eigen waarde, van waardigheid zonder welke de persoonlijkheid verwordt tot individu. Dan wordt ook de eentonige arbeid aanvaard als noodzakelijk deel van de dagbesteding, omdat er zoveel ander en beter op volgt. Dan is weggenomen het onlustgevoel, dat zich anders uitte in het mateloos uitleven bij de vermaaksindustrie, zoal niet in onvrede en oproer. En wie zal ontkennen, dat vrede - inwendige vrede - nodig is in ons huidig bestel, in onze huidige arbeidssituatie?"

Alle arbeid is gediend van arbeiders, die volop mens, volop persoonlijkheid zijn. De gehele samenleving plukt er de vruchten van als de leden geen minderwaardigheidscomplexen hebben, niet kampen hebben met onlustgevoelens, niet alleen oppervlakte-mensen zijn." (Heere 1949, 130).

"Want wie op deze leeftijd, de gevoelige leeftijd, niet de snaren in beroering weet te brengen en de ziel weet open te breken voor ethische en aesthetische waarden, heeft de kans voor goed laten voorbijgaan, want wie slechts daar van nature mr dan gevoelig voor is, zal er later uit eigen beweging naar grijpen, en dan waarschijnlijk met verbittering spreken over de paedagogen, die hem of haar stenen hebben verkocht in plaats van brood. Want hoezeer de verstandelijke ontwikkeling nodig is, en hoezeer nuttige kennis onmisbaar is om een redelijk bestaan te verwerven, er is mr nodig dan brood alleen; en het levensgeluk wordt in niet geringe mate verhoogd door het vermogen te genieten van verschillende kunstvormen, en het zich kunnen verdiepen in geestelijke vraagstukken." (Breitenstein 1951, 138).

Literatuur en kunst zijn in het onderwijs "de terreinen waarop de menselijke geest bij uitstek zijn flexibiliteit en inventiviteit demonstreert". De literatuur "verdraagt zich met geen enkel utilitarisme (...) Zij is de vorm en materie geworden bespottend van het nuttigheidsbesef, de institutionalisering van wat niet nodig is." (Bronzwaer 1977, 24).

"Doelstelling van elk onderwijs is verruiming van levensmogelijkheden en opruiming van vooroordelen. Daarom moeten we in de opvoeding niet alleen 'opbouwen' maar ook 'afbreken' (...) Opvoeding wil niet zeggen: beter maken. Even onzinnig is het om te denken dat je slechter wordt of kunt worden. Mensen zijn bevooroordeeld. Onze taak is ze dit te laten inzien, daarna het vooroordeel af te breken en dan de betrekkelijkheid van het nieuwe vooroordeel te laten onderkennen. Ons onderwijs moet daarom niet gericht zijn op fixatie, maar op een voortdurende verandering. Lezen is n aspect van deze doelstelling. De gangbare handboeken voor Nederlandse literatuurgeschiedenis staan stikvol vooroordelen en zijn dus onbruikbaar." (Meermoer 1970, 54).

"In mijn schooltijd is er nooit een les besteed aan het bespreken van het al of niet aanvaardbaar zijn van de gevoelens of gedragingen van de hoofdpersonen. Het leek wel of dat er niets toe deed. Maar hoeveel kinderen en andere mensen lezen vooral om zichzelf terug te vinden in een hoofdfiguur, zodat ze zich minder alleen voelen? En we zeggen wel dat het lezen van fictie bijdraagt tot de vorming van de persoonlijkheid, maar in het voortgezet onderwijs durven we er nauwelijks op in te gaan. En het zou zo goed kunnen: praten over mensen uit een boek is veiliger dan over jezelf praten. (...). Waar blijft de 'cursus' persoonlijkheidsvorming die via literatuur, rollenspel, film een aantal kanten van het menselijk karakter bespreekbaar maakt?" (Constandse 1973, 43).

In deze citaten worden twee stellingen betrokken:

1. Literatuuronderwijs is nuttig, omdat het meer dan nuttig is, of omdat, om met De Coninck te spreken, literatuur niet-nuttig is. Onderwijs dat is gericht op het alleen of voornamelijk bijbrengen van 'nuttige' kennis schiet tekort.
2. Literatuuronderwijs is bruikbaar om inzicht in de eigen situatie te verschaffen, om vooroordelen te ontmaskeren.

Dergelijke uitspraken vertegenwoordigen verschillende visies op wat de uiteindelijke functie van onderwijs is, op wat meer algemeen geldige onderwijsdoelstellingen zijn.

De opkomst van literatuuronderwijs - en de vanzelfsprekendheid ervan - kan alleen maar verduidelijkt worden vanuit een verkenning van dergelijke functies van onderwijs.

Het scherpst worden die functies geformuleerd in perioden waarin ze ter discussie staan, waarin groepen mensen proberen verandering in de bestaande situatie te bewerkstelligen.

Eén van die periodes is globaal gesteld de eerste helft van de vorige eeuw. Een tweede periode begint halverwege deze eeuw, een periode die nog niet is afgesloten: er wordt nog steeds over de functie van onderwijs gediscussieerd.

Ik kan binnen het kader van deze bijdrage onmogelijk het hoe en waarom van die hervormingen schetsen. Voor wie geïnteresseerd is verwijs ik naar het uiterst boeiende werk van Matthijssen (1982). Wel moet ik kort aandacht besteden aan de inzet van de discussies, de inzet van de gevechten om de inhoud en de inrichting van het onderwijs. Die inzet is te formuleren als het gewenste antwoord op de vraag welke kwalificaties in het onderwijs aan de kinderen moeten worden bijgebracht. Wat moeten kinderen leren - en waarom? Welke kennis en welke inzichten moeten kinderen worden bijgebracht in het belang van mens en maatschappij?

Er zijn verschillende antwoorden mogelijk maar sommige antwoorden bleken en blijken te worden ondersteund door sociaal machtige belangengroepen. Zo'n groep presenteert in het antwoord op de vraag naar wat kinderen moeten leren een eigen antwoord, inhoudend een eigen definitie van 'geldige' kennis. In de afgelopen twee eeuwen strijden vertegenwoordigers van drie van dergelijke 'kennisdefinities' met elkaar, met als inzet de macht om te bepalen wat uiteindelijk door onderwijs aan kinderen wordt bijgebracht.

Wanneer ik mij richt op onderwijs in de nationale literatuur, dan kan ik het volgende constateren. De opkomst van literatuuronderwijs in de zin van onderwijs in de nationale literatuur in een aantal Westeuropese landen dateert van - globaal gesproken - de tweede helft van de vorige eeuw. Een periode waarin tal van onderwijshervormingen tot stand kwamen. Heel grofweg gesteld: halverwege de vorige eeuw kenden we twee typen van onderwijs: volksonderwijs en hoger onderwijs. In het volksonderwijs stond centraal het leren lezen, schrijven en rekenen. In het hoger onderwijs (universiteit en Gymnasium, hoger echt in de betekenis van onderwijs voor de hogere stand), vormde literatuur al eeuwen een belangrijk onderdeel van het curriculum. Het lezen en bestuderen van de Griekse en Romeinse auteurs werd gezien als een belangrijk onderdeel van de opvoeding van jonge mensen, die vanwege hun stand geroepen waren tot maatschappelijk leiderschap.

De klassieken bieden hen vorming in algemeen menselijke, eeuwige waarden. De toekomstige leiders van het volk dienen langs de weg van de klassieke literatuur te worden opgevoed tot zedelijk welgevormde lieden. Aan dit opvoedingsideaal ligt ten grondslag het idee, dat literatuur de geldige kennis bevat, kennis die ten goede zal komen aan mens en maatschappij: er is sprake van een literaire kennisdefinitie, die vooral wordt gedragen door de aristocratie.

De onderwijshervormingen in de tweede helft van de negentiende eeuw worden mede veroorzaakt door de opkomst van een nieuwe sterke maatschappelijke groepering: de burgerij. Deze groepering stelt andere eisen aan het onderwijs. De school moet kinderen inleiden in moderne vakken: natuurwetenschappen, moderne talen. De school moet kinderen ook een behoorlijk gebruik aanleren van de moedertaal. Deze eisen aan het onderwijs moet men bezien tegen de achtergrond van de opkomst van de natuurwetenschappen, van de techniek, van industrialisatie en andere economische ontwikkelingen. In plaats van universele en eeuwige waarden dient het onderwijs kinderen in te leiden in nuttige kennis en vaardigheden. Onderwijs moet hen bruikbare burgers maken in een maatschappij die beheersbaar is, die gecontroleerd kan worden, die voortgestuwd wordt door wetenschap en techniek. Ieder heeft de plicht - en de mogelijkheid - zich zo goed mogelijk te ontplooiën. Alle talenten dienen ontwikkeld te worden voor een betere maatschappij. De burgerij verwoordt een 'technische kennisdefinitie'. Binnen die nieuwe maatschappijvisie is behoefte aan een goed geschoold kader, een kader dat een betere opleiding heeft dan het volksonderwijs kan bieden. Er komt een nieuw type onderwijs, voor de (Hogere) burgers: de HBS, met nieuwe vakken. In dat 'middel'baar onderwijs zien we ook het onderwijs in de nationale literatuur deel uitmaken van het curriculum. Literatuuronderwijs wordt op twee manieren gelegitimeerd, door twee groepen van mensen:

1. door degenen die een modern curriculum voorstaan, de technische kennisdefinitie verwoorden. Een goed geschoold middenkader dient een goed Nederlands te schrijven. Goed leren schrijven kan men leren van de grote voorbeelden: de letterkundige werken in de nationale taal.
2. Door degenen, die de oude waarden niet op willen geven. Veel kinderen gaan onderwijs volgen, waarin de klassieke talen (en de auteurs) geen rol van betekenis meer spelen. Algemene menselijke waarden zijn echter ook te vinden in de nationale literatuur. Daarom moet deze worden bestudeerd. Binnen deze groepering zien velen de maatschappij teloor gaan, zij spreken over verloedering van de cultuur onder invloed van industrialisatie. Deze verloedering kan worden bestreden door onderwijs in de (nationale) literatuur, en met name door onderwijs van de literatuur van het verleden, 'toen alles nog goed was' (vergelijk Mathieson 1975).

Matthijssen 1982 maakt duidelijk, hoezeer de onderwijshervormingen in de vorige eeuw een compromis inhouden tussen de oude en de nieuwe kennisdefinitie. De nieuwe definitie domineert, maar de oude blijft een sterk alternatief. Onderwijs moet kinderen nuttige kennis bijbrengen, maar onderwijs moet ook 'vormen'.

Onderwijs in de nationale literatuur is te bezien als voorbeeld van een compromis op het niveau van het schoolvak. Vanuit beide visies is literatuuronderwijs 'vanzelfsprekend'. Rond 1950 begint er in West-Europa een nieuw gevecht om de uiteindelijke doelen van het onderwijs, soms leidend tot herziening van het onderwijsstelsel: de middenschool die in tal van landen is ingesteld. De technische kennisdefinitie staat ter discussie. De prestatiedrang van wetenschap en techniek, het vooruitgangsgeloof, het denken door wetenschap en techniek de wereld te kunnen vervolmaken: dat alles is niet langer vanzelfsprekend. Tal van problemen ondergraven het rotsvaste vertrouwen in de zegeningen van de natuurwetenschappen: milieuproblemen, bewapeningswedloop, derde wereld-problematiek. Nieuwe groepen stellen nieuwe eisen aan het onderwijs: inzicht en inspraak in besluitvormingsprocessen. Matthijssen spreekt van een 'sociale kennisdefinitie'. Literatuur wordt gezien als bron voor kennis van maatschappelijke structuren, als bron voor inzicht in menselijke interactie, als bron voor het ontdekken van machtsrelaties, vooroordelen, onderdrukking enzovoorts.

Het gevecht tussen de technische en de sociale kennisdefinitie duurt nog voort. Na de eerste 'successen' van de sociale kennisdefinitie: een onderwijs, dat mensen 'mondig' maakt, lijkt het erop dat de oude definitie sterk terug slaat. 'Back-to-basics', niet leuk-doen maar leren, traditionele scholen die betere resultaten (zouden) hebben dan vernieuwend onderwijs: ik zie dergelijke kreten als 'bewijs' hoe zeer de oude ideeën op dit moment een sterker maatschappelijk en vooral politiek draagvlak hebben dan de nieuwere.

In dat beeld past voor mij ook de roep om kwaliteitsbewaking, om efficiënt onderwijs, om periodieke peiling, om functionele schrijfvaardigheid enzovoorts. Onderwijs moet met een zo laag mogelijke input een zo groot mogelijke output leveren. Onderwijs moet renderen in nuttige, bruikbare kennis en vaardigheden. Scholen en universiteiten kunnen economischer (= goedkoper) functioneren, kunnen beter worden afgesteld op het bedrijfsleven. En daarom moeten scholen en universiteiten beter worden gecontroleerd. De technische kennisdefinitie is in mijn interpretatie niet alleen bezig zich - althans op korte termijn - succesvol te verzetten tegen de sociale, maar tegelijkertijd wordt het compromis dat een eeuw geleden werd 'gesloten' met de literaire kennisdefinitie opengemaakt, alsof nu pas de definitieve afrekening met de literaire definitie plaatsvindt!

3. Antwoorden op vragen

Definities van literatuuronderwijs, hun opkomst, verspreiding en het gevecht om dominantie, zijn mede te begrijpen/zien tegen de achtergrond van bovengeschetste ontwikkelingen. Elke definitie van literatuuronderwijs kan tegen die achtergrond worden verduidelijkt:

1. Literatuur als model voor onderwijs in schrijven:
Een definitie van literatuur, die zijn dominantie al verloren heeft aan het begin van deze eeuw, een definitie die ik in mijn bronnen alleen maar ben tegengekomen als 'voorbij'. De opkomst van de definitie is te danken aan de behoefte aan een geschoold middenkader, dat over een correct schriftelijk taalgebruik beschikt. Literatuuronderwijs met een dergelijke doelstelling past volledig in het 'nuttigheidsdenken', dat sinds de tweede helft van de vorige eeuw in maatschappij en onderwijs domineert. De opkomst van positieve wetenschappen, waarin 'feiten' een belangrijke rol spelen, verlegt echter de aandacht van geschreven naar gesproken taal, waardoor de dominantie van geschreven taal als model wordt aangetast. Overigens blijft deze definitie nog steeds van belang. De esthetische en stilistische benadering van literatuur valt zeker ook te bezien als voortzetting ervan. En dat kinderen, die moeite hebben met schrijven, veel moeten lezen, dat is 'common sense' in onderwijskringen.
2. Historisch-biografisch literatuuronderwijs:
Dankzij het compromis tussen 'hogere' en 'burgerlijke' standen handhaaft literatuur zich als onderdeel van het curriculum. Maar in plaats van klassieke auteurs worden nu de nationale auteurs gelezen. Tegelijkertijd echter is de overheersende maatschappelijke visie op onderwijs niet meer die van vorming, maar van kennis, ("positieve kennis", zegt Poelhekke). Maren-Grisebach koppelt niet voor niets de opkomst van een historisch-biografische literatuurbenadering aan de opkomst van natuurwetenschappen en techniek, aan de opkomst van wetenschappen, waarin feiten en causale relaties daartussen belangrijker zijn dan interpretaties van wat goed of slecht is. Misschien is het gegeven, dat vanaf de tweede helft vorige eeuw het onderwijs gericht is op het bijbrengen van toetsbare kennis, één van de oorzaken voor de dominantie van de historische definitie in de praktijk van het literatuuronderwijs.
3. De ergocentrische definitie:
Bij het invoeren van een nieuw stelsel van onderwijs, bij het opnieuw definiëren van de inhoud van het onderwijs, past het oude literatuuronderwijs zich aan aan de nieuwe dominante opvatting over wat scholen moeten onderwijzen: bruikbare kennis, toetsbare feiten. Literatuur blijft dankzij die aanpassing deel van het curriculum, een compromis tussen bruikbaarheid en vorming. Na verloop van tijd komen, in het kielzog van vakwetenschappelijke ontwikkelingen, de ergocentrische definities op. Ik zie dit als volgt. Literatuuronderwijs en literatuurwetenschap hebben zich gehandhaafd binnen het nieuwe denken over onderwijs en wetenschap. Na verloop van tijd verzwakt de eis van legitimatie binnen de nieuwe opvattingen, en kunnen de eigen literaire benaderingen veld winnen. Overigens vormen in het onderwijs ook deze definities complexe compromissen. Esthetiek en stilistiek refereren aan de oude ideeën van literatuur als model voor schrijven. Ik denk dat het aanvankelijke succes van een structuur-analytische benadering kan worden gezien tegen de achtergrond van de behoefte aan 'toetsbare' kennis.

4. De sociologische definitie:

De vormende waarde van literatuur krijgt in de jaren vijftig een nieuwe invulling: literatuur helpt bij het verkrijgen van inzicht in maatschappelijke structuren. Het literatuur-onderwijs slaagt erin zich te legitimeren binnen het nieuwe dominante denken over wat onderwijs de leerlingen zou moeten bijbrengen.

5. De leerlinggerichte definitie:

Ook deze definitie is in mijn ogen complex. Enerzijds is de gerichtheid op het individu te begrijpen vanuit de burgerlijke opvattingen, waarin eigen verdienste en eigen ontwikkeling centraal staat. Anderzijds zijn er sporen van het 'communicatieve' denken: hoe komt de tekst over? De vraag is, of de wetenschappelijke receptie-esthetica hier niet ook een rol speelt, en of die wetenschappelijke benadering zelf niet ook een compromis vormt tussen verschillende opvattingen over wat geldige kennis is.

Ik heb in paragraaf 1 vier vragen gesteld. Ik kan nu in elk geval een begin maken met de beantwoording ervan:

1. Literatuuronderwijs is uitvloeisel van een gevecht om de inhoud en de doelen van het onderwijs. Als zodanig werd literatuuronderwijs gedragen door twee sterke maatschappelijke groeperingen. In het gevecht om onderwijsinhouden en -doelstellingen dat begon rond 1950 wordt niet tezeer getwijfeld aan de waarde van literatuuronderwijs: het kan gebruikt worden binnen de nieuwe ideeën. Literatuuronderwijs is vanzelfsprekend.
2. Definities van literatuuronderwijs blijken gevoelig voor ontwikkelingen in het denken over onderwijs op een algemener maatschappelijk niveau. Ook ontwikkelingen in de literatuurwetenschap vinden niet autonoom plaats.
3. Dominantie van definities kan worden begrepen vanuit dominantie in vakwetenschappelijke opvattingen, of vanuit dominantie in maatschappelijke visies op onderwijs.
4. Het verschil tussen retoriek en praktijk heeft in elk geval te maken met het gegeven, dat de school als institutie meer verbonden is aan het belang van 'positieve' kennis en praktische vaardigheden, dan aan algemene en universele menselijke waarden. Uit onderzoek naar de praktijk van het onderwijs zou een breder antwoord moeten volgen.

4. De actualiteit

Zoals ik in de eerste paragraaf al aangaf, bestudeer ik de geschiedenis vanuit actuele perspectieven. We zitten nu al jaren in een gevecht om nieuwe onderwijsinhouden, doelen en structuren. Wat leert me nu het verleden? In hoeverre geven de antwoorden op mijn vragen inzicht in de actuele situatie van literatuur-onderwijs?

De onderwijsstrijd van nu is een strijd tussen de kennisdefinitie van de burgerij uit de tweede helft van de negentiende eeuw, en die van nieuwe, sociale groeperingen.

In mijn interpretatie is op dit moment in Nederland, maar ook in landen om ons heen (Van de Ven 1988) de 'technische kennis-definitie' keihard aan het terugvechten. De aanvankelijke successen van de sociale kennisdefinitie worden in snel tempo ongedaan gemaakt. Mensen worden niet langer 'mondig' gemaakt, maar dienen bruikbare kennis te bezitten op het gebied van informatica, economie, wiskunde. Dergelijke kennis wordt voorzien van een haast religieus aureool: zonder dergelijke kennis kan het individu niet langer zinvol participeren in de samenleving en een samenleving waarvan de individuele leden dergelijke kennis veronachtzamen, zal worden overspoeld door economische rampen. De Letteren-faculteiten aan de universiteit, zelf de bolwerken van de literaire kennisdefinitie, passen zich aan aan de technische kennisdefinitie: leiden op tot communicatiedeskundige, tot bedrijfsopleider, enzovoorts. Onderwijs wordt meer en meer onderworpen aan controle en toetsing. Opvallend is daarbij, dat voornamelijk gekeken wordt naar de output. Of liever nog, naar wat de leerlingen op bepaalde momenten presteren. Als dat onvoldoende is - en het is een historisch gegeven dat dat meestal onvoldoende is - krijgt het onderwijs de schuld. Hoewel meestal niet aangetoond wordt dat het slechte presteren inderdaad aan het onderwijs is te wijten. Enerzijds onderzoekt men namelijk niet wat er wordt onderwezen, anderzijds houdt men geen rekening met tal van andere factoren die prestaties van leerlingen kunnen bepalen. Onderwijs is in mijn interpretatie te vergelijken met lopende band werk: wat en hoe er gewerkt wordt is in wezen irrelevant, als het maar zo goedkoop mogelijk gebeurt en als het eindprodukt maar goed is. Genoeg geklaagd. Als de technische kennisdefinitie doorzet, nog dominanter wordt als ze al is, wat betekent dat dan voor het literatuuronderwijs? Ik zal hier kort enige speculaties aan wijden. Ik verwacht, op grond van allerlei ontwikkelingen in het beleid ten aanzien van lager en voortgezet onderwijs, dat het literatuuronderwijs waarschijnlijk zal worden geconfronteerd met drie verschijnselen: eindtermen, centrale toetsing, keuzevak.

Eindtermen: op zich lijkt me dat geen onrustbarend verschijnsel. Al hangt het er zeer van af, hoe nauwkeurig en vastomschreven de eindtermen voor literatuuronderwijs worden geformuleerd. Het gevaar is niet denkbeeldig, dat eindtermen zullen worden gebruikt als middel om een of meer definities van literatuuronderwijs te propageren, ten koste van andere. De autonomie van leraar en sectie komt dan in het gedrang - een gegeven dat overigens uitstekend past binnen de onachtzaamheid, waarmee beleidsmakers en output-berekenaars omgaan met het onderwijsleerproces. Gelukkig leert de (ook recente) geschiedenis ons, dat examenopdrachten niet steeds het eraan voorafgaande onderwijs domineren (zie bijvoorbeeld Van den Bergh 1988). Hieruit blijkt maar weer, dat de kloof retoriek-praktijk door mij in elk geval niet gezien wordt als een alleen maar negatief gegeven.

Centrale toetsing: de recente geschiedenis van toetsings- en peilingsonderzoek leert me, dat de zogenaamde objectiviteit van toetsinstrumenten boven alles gaat.

Een tweede conclusie is, dat taal en taalonderwijs in peilingsonderzoek eenvoudigweg opnieuw wordt gedefinieerd, waarbij de nieuwe definitie vóór alles 'toetsbare' aspecten van taal en taalonderwijs bevat en ook en vooral aspecten van taal en taalonderwijs, die van belang worden geacht voor het dagelijks leven na en naast de school. 'Functionele taalvaardigheid' is het nieuwe sleutelwoord.

Judit Kádár-Fülöp (1987) beschrijft, in een uiterst helder en boeiend artikel, dat schriftelijke taal een drietal functies bezit. Een *transactionele* functie, waardoor de grenzen die tijd en ruimte stellen aan samenwerking met anderen aanzienlijk verlegd zijn; een '*epistemische*' of '*interpretatieve*' functie: schrijven en lezen hebben het kennis-ontwikkend vermogen van mensen aanzienlijk uitgebreid. De derde functie vult de eerste twee aan: een *documenterende* functie, waardoor het geheugen van de mens aanzienlijk groter is geworden. In mijn interpretatie van peilingsonderzoek wordt aan de epistemische functie van taal (en taalonderwijs) nauwelijks aandacht besteed. In het PPON-onderzoek wordt alleen aandacht besteed aan transactionele aspecten van taal. De conceptualiserende functie van taal maakt geen deel uit van de peiling. Taalexpressie moet maar getoetst worden onder 'kunstzinnige vorming', want "In de omschrijving van taal-expressie wordt (...) het element fantasie toegevoegd waardoor taalexpressie zich ook met andere werkelijkheden dan de waarneembare bezighoudt" (Rijlaarsdam e.a. 1987, 8). Een duidelijker positivistische definitie van taal lijkt me haast onmogelijk. In elk geval is het een definitie die aan een van de fundamentele functies van taal, de epistemische, volkomen voorbijgaat. En in die epistemische, interpreterende functie ligt voor mij de waarde van literatuur, van fictie, van taal.

Naar mijn overtuiging bedreigt een centrale toetsing, gebaseerd op dergelijke uitgangspunten, fundamenteel de mogelijkheden van docenten literatuur te onderwijzen als bron van inzicht in mens en maatschappij, als bron van inzicht in waarden en normen. Valt er meer centraal en 'objectief' te toetsen dan jaartallen en definities van stromingen? Dan structuur-analytische concepten?

Ik ben bepaald niet tegen toetsing van onderwijs, tegen controle op onderwijsresultaten. Maar toetsing dient in de allereerste plaats uit te gaan van wat onderwezen wordt, van wat leraren - in overleg met ouders, schoolbestuur enzovoorts - formuleren als doelen van hun onderwijs.

Facultatief vak: Literatuur is niet nuttig. Herman de Coninck zegt in een interview (Zonderland 1986): "*poëzie leert dingen die je nergens elders in deze maatschappij te leren krijgt: hoe je in plaats van het overal te maken, in plaats van de winnaarsopleiding die je overal krijgt, moet verliezen. Hoe je een vrouw moet leren verliezen, daar gaat de helft van de wereldpoëzie over, hoe je je jeugd moet leren verliezen, vooruitzichten, geloven, noem maar op*". In de dominante technische kennis-definitie is alleen die kennis nuttig, waarmee je het kunt maken. Ieder lid van de samenleving heeft de plicht zo goed mogelijk te presteren, met als beloning een plaatsje hoger op de maatschappelijke ladder.

De prestatie wordt afgemeten aan de hoeveelheid bruikbare kennis die men bezit, bruikbaar om de samenleving verder omhoog te stuwten op golven van wetenschap en techniek. Cultuur is niet meer dan een vluchtheuvel, stelt Heeroma. Het maatschappelijk draagvlak voor cultuur ontbreekt. Literatuur als facultatief vak? "Iedere maatschappij krijgt de taalleraars die zij verdient" stelt Heeroma (1949, 36) en ik voeg daaraan toe: en het onderwijs dat ze verdient.

De epistemische functie van taal maakt het ons mogelijk te speculeren, te spreken en te schrijven over niet-waarneembare en (nog) niet bestaande werkelijkheden. Eén dergelijke speculatie wil ik mijn lezers niet onthouden. In 'Het Reservaat' beschrijft Ruyslinck een westerse samenleving, die gedomineerd, getiranniseerd wordt door het "Utility-and-Profit-principe". Ik geef u een citaat, waarmee ik mijn speculeren over de toekomst van literatuuronderwijs afrond:

"...poëzie was in ieder geval een van de taboes van deze verlichte tijd, zoals alles wat door het menselijk gevoel werd voortgebracht en niet door het menselijk verstand."
"poëzie ... was niet nuttig, niet opbouwend, niet progressief; zij was niet bevorderlijk voor de wetenschappelijke en technische vooruitgang, zij schiep geen economische en sociale welvaart; zij was een van de remmende factoren." (Ruyslinck, 1964, 12 en 13)

Ik hoop dat Ruyslinck's schildering geen werkelijkheid zal worden.

Noot

1. Wie interesse heeft in de historische reconstructie van het literatuuronderwijs in Nederland verwijs ik naar de publicatie 'Het nut van het nutteloze. Een interpretatie van een aantal visies op literatuuronderwijs sinds eind negentiende eeuw'. Literatuurdidactische Verkenningen 29, Nijmegen KUN. (afdeling Literatuurdidactiek, Erasmusplein 1).

Literatuur

Bergh, H. van den (1988),
Terugslag-effecten van gewijzigde examens Nederlands.
In: *Levende Talen* 430, 229-233.

- Breitenstein, P. (1951),
Wenselijkheid en mogelijkheden van vergelijkend letterkunde-
onderwijs. In: *Levende Talen* 1951, 133-145.
- Bronzwaer, W. (1977),
*De zwijnen lusten geen parels meer. Overdenkingen bij de
veranderde opvattingen over literatuur en literatuur-
onderwijs.* Diesrede, K.U. Nijmegen.
- Claasen, H. (1983),
Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk
geamputeerd. In: *Moer* 1983, 1, 24-30.
- Constandse, D. (1972),
Hardop lezen. In: *Moer* 1972, 6-11.
- Goodson, F. & S.J. Ball (eds.),
Defining the curriculum. Histories and Ethnographies.
Lewes: The Falmer Press 1984.
- Hassenstein, F. (1972),
Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik. In: Wolfrum
1972, 231-147.
- Heere, W. (1949),
Kunst en arbeid. In: *Verslagboek van de 12de R.K.
paedagogische week.* Tilburg 1949, 124-135.
- Heeroma, K.,
De leraar in het Nederlands. In: *Paedagogische Studiën* 26
(1949) 33-46.
- Kádár-Fülöp, J.,
Mother tongue education: curriculum theoretical
considerations. In: Kroon/Sturm 1987, 51-70.
- Kroon, S. & J. Sturm,
*Research on mother tongue education in an international
perspective. Papers of the second international symposium of
the international mother tongue education network. Studies
in mother tongue education 3.* Enschede: VALO-M 1987.
- Lansberg, Ph. (1924),
*Proeve eener descriptieve methodiek van het onderwijs in de
Nederlandse letterkunde aan de scholen voor middelbaar en
voorbereidend hooger onderwijs in Nederland.* Groningen 1924
(diss. R.U. Leiden)
- Leeuwen, W. van (1932),
Ideaal en praktijk. In: *Levende Talen* 1932, 83-93, 156-
168.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986),
*Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet
onderwijs.* Muiderberg: Coutinho.

- Maatje, F. (1970),
Literatuurwetenschap. Grondslagen van een theorie van het literaire werk. Utrecht: Oosthoek.
- Maren-Grisebach, M. (1979),
Methoden der Litteraturwissenschaft. München: Francke Verlag (1ste Aufl. 1970).
- Mathieson, M. (1975),
The preachers of culture; a study of English and its teachers. London: Allen & Unwin.
- Matthijssen, M. (1982),
De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Meermoer 1 (1970),
De angst voor fixatie. Kort verslag van de inleiding van Rein Bloem. 54-55.
- Moor, W. de (1984),
Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. In: *Forum der Letteren* 25 (1984) 4, 259-274.
- Peer, W. van (1987),
Het literatuuronderwijs: probleemanalyse en fundering. In: *Forum der Letteren* 28 (1987) 3, 161-174.
- Poelhekke, M. (1907),
Het onderwijs in de letterkunde op de Hoogere Burgerschool met vijfjarige cursus. In: *De Gids* 1907, 442-464.
- Rijlaarsdam, G., H.Wesdorp & H.Wolfhagen (1987),
Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs. PPON, werkdocument nr. 5. Arnhem: CITO.
- Ruyslinck, W. (1964),
Het reservaat. Brussel/Den Haag: Manteau.
- Schut, B. (1986)
Literatuuronderwijs. In: *Leidse Werkgroep* 1986, 327-394.
- Thavenius, J. (1981),
Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Ven, P.-H. van de (1988),
Some histories of mother tongue teaching in Western Europe. II: a tentative survey. In: *Mother tongue educational bulletin* 3 (1988) 1, (ter perse)

Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid (1986),
Basisvorming in het onderwijs. 's-Gravenhage:
Staatsdrukkerij.

Wolfrum, E. (1972),
Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen: Burgbücherei
Wilhelm Schneider.

Zonderland, P. (1986),
Poëzie verandert de zaak. De gewoondoeener Herman de Coninck.
Volkskrant 03 01 1986.