

Referenties

Dijk, M. van (2015). “Hertalen als werkvorm voor onderwijs in historische letterkunde. *Gijsbrecht van Aemstel* in vwo 5”. In: *Levende Talen Magazine*, 1, p. 16-20. Online raadpleegbaar op: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/923/895>.

Noten

- ¹ Marijn van Dijk publiceerde ook over ‘het Gijsbrechtproject’ in *Levende Talen Magazine*. Zie: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/923/895>.
- ² Voor deze peiling nam ik een vragenlijst af bij tien docenten Nederlands van tien verschillende scholen. De resultaten zijn opgenomen in de docentenhandleiding bij ‘het Gijsbrechtproject’.
- ³ Ik gebruikte de editie van Mieke B. Smits-Veldt, beschikbaar via: http://www.dbnl.org/tekst/vond001gysb01_01/.

Ronde 2

Marc Van Kerchove
Kuleuven-Kulak
Contact: marc.vankerchove@kuleuven-kulak.be

Vertrapt de ‘schoolcanon’ het oeuvre van een literaire auteur?

De rol en de impact van het secundair onderwijs in de beeldvorming over (vooral historische) literaire auteurs is groot. Voor leerlingen die na het secundair onderwijs geen letterenopleiding volgen of niet professioneel met literatuur bezig zijn, bepaalt het secundair onderwijs dikwijls het beeld dat ze zich vormen over een auteur. De wijze waarop auteurs in dat secundair onderwijs behandeld worden, dient daarom kritisch bekeken te worden.

De historische literaire auteurs moeten we niet te ver in de tijd situeren. Auteurs die tot in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw populair waren, behoren reeds tot deze doelgroep. Het aanbod van teksten van deze auteurs vindt men enkel nog in het antiqua-

riatencircuit of gefragmenteerd in schoolboeken. Binnen het oeuvre van een geselecteerde auteur maken de schoolboekenmakers hun eigen keuze. Dat keuzeproces wordt beïnvloed door een aantal factoren: de beschikbaarheid van de teksten, de literaire canon die op het tijdstip van het samenstellen actueel is, de specifieke schoolcanon die niet noodzakelijk samenvalt met de literaire canon, de individuele voorkeuren van de schoolboekenmakers, de kennis van de samenstellers met betrekking tot het oeuvre van de behandelde auteur, de invloed van de literaire en maatschappelijke omgeving, de pedagogische en didactische visies die op dat moment gelden en de traditie of het vernieuwingstraject waarin een schoolboek zich inschrijft. Tal van factoren die stuk voor stuk een rol spelen in de symbolische productie van literatuur.

Uit de lespraktijk blijkt dat veel leerlingen niet meer vertrouwd zijn met de historische literaire auteurs. Auteurs zoals Couperus, Buysse of Streuvels behoren tot een vreemd verleden. Nochtans hebben deze auteurs een rijk en omvangrijk oeuvre opgebouwd, werden ze in hun creatieve periode geprezen, besproken of bekritiseerd en waren ze aanwezig in het literaire en het maatschappelijke veld. Het is maar de vraag op welke wijze deze auteurs de tand des tijds in het onderwijs al of niet overleefd hebben en op welke wijze de leerkrachten, op basis van het aanbod in de schoolboeken, met hen omgaan.

Wanneer we voor een langere periode een reconstructie willen maken van de wijze waarop literaire auteurs in het onderwijs werden behandeld, dienen we te beschikken over stabiel bronmateriaal¹. De wijze waarop een individuele leerkracht in 1930 of in 1960 over bepaalde auteurs sprak, kunnen we nog moeilijk achterhalen. Als er al lesvoorbereidingen of notities van leerlingen bewaard gebleven zouden zijn, zijn deze meestal te beperkt en te individueel om daaruit algemene conclusies te kunnen trekken. De interactie tussen leerkracht en leerlingen of tussen leerlingen onderling is onherroepelijk verdwenen. Herinneringsverhalen uit de onderwijspraktijk zijn daarbij niet altijd betrouwbaar. Wat wel overgeleverd gebleven is, zijn de schoolboeken. Deze gedrukte bron kunnen we als een stabiele bron beschouwen, omdat we over een lange periode over voldoende schoolboeken, schoolboekenreeksen, literatuurmethoden en opeenvolgende edities kunnen beschikken. Niet dat een schoolboek daarom een absolute informatiebron is voor wat er zich in de klas heeft afgespeeld. Wanneer we echter over voldoende materiaal beschikken, zien we toch een aantal patronen en tendensen. Het schoolboek als algemene categorie bevat namelijk wat men op een bepaald moment belangrijk vindt om aan de leerlingen door te geven en reflecteert wat men maatschappelijk gezien als waardevol beschouwt.

We zijn, op basis van een corpus van ongeveer 1100 schoolboeken, uitgegeven tussen 1900 en 2010, nagegaan op welke wijze men twee auteurs uit dezelfde tijdperiode, Cyriel Buysse (1859-1932) en Stijn Streuvels (1871-1969), behandeld heeft en hoe de beeldvorming over beide auteurs geëvolueerd is. Buysse debuteerde in 1885 en is blij-

ven publiceren tot 1931. Streuvels debuteerde officieel in 1899 en sloot zijn creatieve periode in grote mate af in de jaren 1930. Met enige aarzeling werden beide rond 1900 in de schoolboeken opgenomen. Reeds aan het einde van de 19^{de} eeuw werd er door verschillende schoolboekenmakers opgeroepen om de moderne auteurs – waarmee men de Tachtigers en Negentigers bedoelde – in de schoolboeken op te nemen. Buysse werd toen voorzichtig en met de nodige kritische afstand opgenomen. Men erkende zijn verteltalent, maar men waarschuwde voor het naturalistisch karakter van zijn werken. Zijn novellen en romans mochten aan de leerlingen niet ter hand gesteld worden, maar toch nam men meerdere tekstfragmenten uit recent gepubliceerde novellebundels en romans van hem op in de schoolboeken (Van Kerchove 2011a). Deze werden echter zorgvuldig ingeperkt en werden dikwijls functioneel aangewend: als illustratie voor een inhoudelijk thema, als een verhaal dat aansloot bij de leefwereld van de leerlingen of als voorbeeld van hoe men een landschap, een seizoen of een persoon kon beschrijven. Iets wat de leerlingen daarna in opstellen moesten toepassen. Eenzelfde tendens zagen we in het gebruik van tekstfragmenten van Stijn Streuvels (Van Kerchove 2011b). Deze gaven meestal niet de essentie van de novelle of de roman weer waaruit ze geselecteerd waren. In de decennia die daarop volgden, werd de algemene aanvaarding en erkenning van Buysse groter. In de schoolboeken werd ruim uit zijn oeuvre geselecteerd. Na de Tweede Wereldoorlog, en dan vooral vanaf de jaren 1960, ontstond er een tweede functionaliteit in de keuze van de fragmenten. In het kader van het maatschappelijk engagement, gingen de schoolboekenmakers zich focussen op uitgesproken naturalistische teksten, met name *Het recht van de sterkste* (1893) en *Het gezin Van Paemel* (1902). Hierdoor werd Buysse verengd tot dat naturalisme. Vanuit didactisch oogpunt werden enkel nog fragmenten opgenomen die deze literaire stroming konden illustreren. Uit het ruime oeuvre van Buysse dat om en bij de 8000 bladzijden omvat, werd in de laatste decennia bijna uitsluitend teruggegrepen naar het toneelstuk *Het gezin Van Paemel*.

Van een diffuus auteursbeeld in het begin van de 20^{ste} eeuw, ging men over naar een uiteenlopend en gefragmenteerd beeld om uiteindelijk met een sterk gereduceerd beeld aan het einde van de 20^{ste} en het begin van de 21^{ste} eeuw te eindigen. Van het rijke en omvangrijke oeuvre van Buysse blijven nog enkele bladzijden overeind. Het is zoals Hugo Claus in een interview op televisie ooit zei: dat hij blij zou zijn als er later misschien nog één of twee gedichten van hem zouden overblijven.

Naast deze reductie, vinden we in de schoolboeken nog twee andere fundamentele kenmerken die het de leerlingen niet gemakkelijk maken of die ervoor zorgen dat wat aangeboden wordt niet altijd beklijvend werkt: een gebrek aan organische samenhang en een gebrek aan motivering. Perioden binnen de literaire ontwikkeling die men minder interessant vindt, worden dikwijls niet behandeld of zelfs onvermeld gelaten, waardoor sommige auteurs in het luchtledige aangeboden worden. Waren Buysse en Streuvels een reactie tegen een bepaalde stroming? Waren ze uitsluitend een reactie

tegen die stroming of bevatten heel wat van hun teksten daar nog kenmerken van? En hoe en wat schreef men dan in die periode? Waarom men juist dat fragment uit een werk selecteert en waarom men enkel dat werk uit het oeuvre kiest, wordt zelden goed gemotiveerd of binnen heel het oeuvre gesitueerd. Een bijkomende vraag die kan gesteld worden, is die naar de wenselijkheid en de zinvolheid om biografische informatie van een auteur te geven en die te plaatsen in een algemene en culturele context.

Het samenstellen van schoolboeken is daarom een aangelegenheid die vraagt om een intense samenwerking tussen de academische wereld en het secundair onderwijs. De kennis, het didactische aspect en de situering van de teksten vragen een onderwijsniveau-overstijgende aanpak. Belangrijk hierbij is dat men in de schoolboeken de nodige flexibiliteit inbouwt die ruimte laat aan de individuele leerkracht om in zijn concrete lespraktijk en vanuit zijn eigen bezieling aan literatuuronderwijs te doen.

Referenties

Kerchove, M. Van (2011a). 'Cyriel Buysse in het katholiek onderwijs tussen 1900 en 1950'. In: *Mededelingen van het Cyriel Buysse Genootschap XXVII*. Gent, p. 149-175.

Kerchove, M. Van (2011b). 'De receptie en het gebruik van *Lenteleven* in de schoolboeken van het secundair onderwijs vóór 1950'. In: M. De Smedt (red.). *Stijn Streuvels en 'Heule'. Een boek 'voor mijn plezier'. Jaarboek XVI van het Stijn Streuvelsgenootschap*. Kortrijk: Stijn Streuvelsgenootschap, p. 215-245.

Noot

- ¹ Hierover bereiden we momenteel, o.l.v. prof. dr. J. Van Iseghem, een proefschrift voor aan de KU Leuven (België): *De receptie van Cyriel Buysse en Stijn Streuvels in de schoolboeken van het secundair onderwijs in Vlaanderen tussen 1900 en 2010. Een toetsing aan de literaire en maatschappelijke omgeving en aan de pedagogisch-didactische visies*.