

***De dubbelfluit* in het licht van de literatuurdidactiek toen en nu**

Johan van Iseghem, Katholieke Universiteit Leuven

Samenvatting

Exact vijftig jaar geleden, in 1968, verscheen het befaamde schoolboek *De dubbelfluit* van Anton van Wilderode. Het was bestemd voor gebruik in de klas, als werkboek voor lesactiviteiten en voor persoonlijke taken, maar tegelijk als leesboek voor gemotiveerde leerlingen en andere geïnteresseerde lezers. In twee delen behandelde het de Nederlandse literatuur door middel van zorgvuldig geselecteerde teksten: in deel een de periode van de middeleeuwen tot Piet Paaltjens, in deel twee het vervolg tot bij de experimentele dichters van de jaren zestig. Bij de twee delen samen hoorde een schematisch overzicht, samengesteld door A. Roels.

We gaan na in welke mate het boek spoorde met de aanbevelingen en verplichtingen die geformuleerd waren in de leerplannen van toen, op welke manier het omging met de spanning tussen de literaire en de taalkundige aspecten van het onderwijs Nederlands en hoe het paste binnen de ruimere onderwijskundige opvattingen van die periode. We bespreken ook een aantal inhoudelijke aspecten: enigszins ideologisch gekleurde standpunten, de verwijzingen naar breder opgezette literair-historische werken, de biografische notities over auteurs, de aard van de tekstcommentaren en de manier waarop het materiaal voor de bloemlezing werd geselecteerd. Afsluitend houden we het boek tegen het licht van hedendaagse opvattingen over literatuuronderwijs.

Abstract

Exactly fifty years ago, in 1968, the successful schoolbook *De dubbelfluit* by Anton van Wilderode was published. It was intended for use during class, as a workbook for learning activities and homeworks, but also as recreational reading for motivated pupils and other interested readers. In two volumes it discussed Dutch literature by means of carefully selected texts: in part one the period from the Middle Ages to Piet Paaltjens, in part two the sequel to the experimental poets of the sixties. The two volumes together were accompanied by a schematic overview, compiled by A. Roels.

We examine to what extent the book was in line with the recommendations and obligations formulated in the curricula of that time, how it dealt with the tension between the literary and linguistic aspects of teaching Dutch as a mother tongue and how it fitted in with the broader educational views of that period. We also discuss some

e-mail
johan.vaniseghem
@kuleuven.be

aspects with regard to content: somewhat ideologically biased views, references to broader literary-historical works, biographical notes on authors, the nature of the textual comments and the way in which the material was selected for the anthology. In conclusion, we briefly examine the book in the light of current views on literary education.

Misschien is het u al overkomen: u wandelt in een hippe buurt vol nieuwbouw, maar plotseling komt u in een verloren hoek oog in oog te staan met een bronzen beeld van decennia geleden. Zo voelt het een beetje aan wanneer men de hedendaagse schoolboeken voor Nederlands kent maar begint te bladeren in *De dubbelfluit*, een monument uit 1968 – *aere perennius* (Van Wilderode, 1968a en 1968b).¹ Het werk kende grote bijval. In 1985 verscheen bijvoorbeeld een zevende oplage van de eerste druk en in 1987 volgde zelfs een tweede druk. Niet alleen het geboortjaar van Anton van Wilderode, 1918, levert ons in 2018 dus een heuglijke herdenking op. Hij was precies vijftig toen *De dubbelfluit* verscheen; wij op onze beurt zijn vandaag exact vijftig jaar verder.

1. SCHOOLBOEK, LEESBOEK

De opzet van zijn schoolboek was ambitieus: een overzicht brengen, met teksten en toelichting, van de Nederlandstalige epiek en lyriek – de opgelegde genres in het leerplan. Doelgroep waren de leerlingen van het vijfde jaar in de *humaniora*, toen nog *de tweedes* of de *poësisklas* genoemd, en – volgens de ondertitel – ook de leerlingen van de ‘daarmee gelijk te stellen klassen’. In het ‘Ten geleide’ van het eerste deel omschrijft dr. J. Sterck dat studiejaar lyrisch als ‘een wijd openzwaaien van de poort die toegang verleent tot het land der schoonheid’. Het heeft, stipt hij aan, ‘een heel eigen karakter’ en ‘De verschillende leerplannen hebben dat karakter altijd geëerbiedigd.’ Voor de samenstelling van *De dubbelfluit*, ‘het “Poësisch deel” van de reeks Taalmozaïek’ zoals hij dat noemt, kon men volgens hem dan ook op niemand be-

¹ De twee boekdelen geven we in alle volgende referenties aan als *Dd1* en *Dd2*. Bij het verschijnen van *De dubbelfluit* waren Van Wilderodes inspanningen voor de literatuur in het onderwijs al in ruimere kring bekend, o.a. door zijn regelmatige medewerking, vanaf 1959 al, aan de uitzendingen van de schoolradio op de BRT. Het zou de moeite lonen, mocht hierover archief beschikbaar worden gesteld, om die bijdragen van nabij onder de loep te nemen. Ongetwijfeld kan kennis daarvan ons concreter documenteren over zowel de dichter als de leraar. (Inmiddels heeft Rita Lefevere, medewerkster aan de schoolradio, het volledige archief overgedragen aan de Cultuurbibliotheek Brugge in het Sint-Lodewijkscollege te Brugge [n.v.d.r.]).

ter een beroep doen dan op Cyriel Coupé, die ‘een soort “herdichting” van het beste uit onze literatuur’ schreef, met een ‘originele en bijna volmaakte keuze van de teksten’ en een knappe ‘didactische manipulatie’ op grond van ‘verbluffende eruditie’ (*Ddl*, ongenummerde p. 5). Complimenten te over dus, maar wie in Stercks appreciatie ook tussen de regels leest, voelt aan dat hij lichtelijk geschrokken was door de omvang van het werk. Deel een bevat immers 464 bladzijden, deel twee zo maar even 492. In een tijd zonder tekstverwerkers heeft Anton van Wilderode ongetwijfeld bijzonder vaak het zwarte inktlint van zijn typemachine vervangen. Ik voeg daar nog aan toe dat de talrijke verklaringen, de historische en biografische situeringen en de toelichtingen van allerlei aard in een veel kleinere letter zijn gedrukt met maar liefst 46 regels tekst op één pagina. Dat geldt ook voor de literaire fragmenten in proza. Alleen de opgenomen gedichten ontsnapten meestal aan die verkleinende ingreep van de lay-out.

De dubbelfluit was tegelijk schoolboek voor aanwending in de klas én, uitdrukkelijk de tweede opzet van de auteur, ‘een *leesboek*’ voor leerlingen met een meer uitgesproken interesse. Hij wilde daarom ‘ook van een *werkboek*’ spreken: bedoeld voor diverse opdrachten, persoonlijke ‘werkzaamheid’ en ‘individuele exploratie’ (*Ddl*, p. 7). Volgens getuigenissen kon het boek daadwerkelijk zo fungeren dankzij de uitvoerige woordverklaringen, situeringen en commentaren – eigenlijk een gedroomde meevaller voor de leerling die gebrand is op lezen en voor de leraar die zich geroepen voelt om in zijn lessen de literatuur daadwerkelijk te promoten. We komen daar verder op terug.

2. DE TITEL

Met de titel en de afbeelding op zijn voorplat verwijst het boek naar *Fauno*, een sculptuur door Marcello Mascherini (1906-1983), waarvan een exemplaar in Middelheim prijkt. Als minnaar van de klassieke koos Van Wilderode de *tibia* uit het antieke Rome, de benen dubbelrietspij, als metafoor voor zijn tweevoudige bedoeling op drie verschillende vlakken. Hij wilde vooreerst een beeld ophangen van zowel *epiek* als *lyriek* – vertellers en zangers, sprookspreekers en barden, prozaïsten en poëten; ten tweede was het zijn intentie om in één globaal overzicht in te gaan op de literatuur van zowel *noord* als *zuid* – een statement in die tijd, waarbij ‘de “halvering” van ons taalgebied’ door hem expliciet als ‘verleden tijd’ wordt afgedaan; ten derde opteerde hij ervoor om aandacht te besteden aan *oud* en *nieuw* – ‘middeleeuws en eigentijds, traditioneel en experimenteel, heldere en hermetische literatuur’ (*Ddl*, p. 6). In

de mate dat hij die laatste twee opposities als overlappingsen van elkaar beschouwde, typeren ze meteen de veeleer traditionele dichter in hem, die zich niet onverdeeld enthousiast uitliet over het zogenaamde disharmoniemodel in de moderne poëzie van zijn tijdgenoten.

3. DE INHOUD

Het eerste boekdeel behandelt de periode van de vroege middeleeuwen tot en met Piet Paaltjens; het tweede heeft het over de auteurs vanaf Tachtig en Van Nu en Straks tot en met o.a. Paul Snoek, Hugo Claus en Lucebert. Samen betekent dat zo maar even 956 bladzijden tekst voor één vak van één studiejaar. Het boek, noteerde Van Wilderode, was al schrijvend nu eenmaal ‘onverwacht (ongewenst?) lijk’ geworden. Bij de tussentitel ‘In der Beschränkung zeigt sich erst der (Schul)Meister’ zal menig lezer een milde glimlach dan ook nauwelijks kunnen onderdrukken (*Ddl*, p. 7). Ik kan me daarbij overigens niet van de indruk ontdoen dat de auteur – eventueel op vraag van de uitgever? – ook op een geïnteresseerd publiek *buiten* de schoolmuren heeft gemikt. Aan zijn inleiding gaf hij trouwens de titel ‘Kennismaking met een (school)boek’, waarbij het element ‘school’ opvallend tussen haakjes staat. Er speelden zowat zeker ook andere geïntendeerde lezers in zijn achterhoofd, en dat verklaart veel.

Hij stipt in zijn inleiding ‘twee beperkingen’ aan die hij zichzelf bij dat voor-nemen heeft moeten opleggen: het ‘bewust weglaten van een aantal auteurs die wel geregeld in de handboeken worden vermeld, maar die in klasverband vrijwel nooit gelezen (kunnen) worden’ en het noodgedwongen schrappen van auteurs ‘wegens plaatsgebrek’. Als voorbeeld noemt hij ‘Simon Vestdijk, Filip de Pillecyn, Johan Daisne, Hella Haasse, Maria Rosseels, Paul Lebeau, Bernard Kemp, André Demedts, Ivo Michiels, Piet van Aken en vele anderen.’ Hij oppert bovendien de bedenking dat sommige van die schrijvers ‘beter tot hun recht zullen komen in de eerste klas’, een standpunt waarmee hij ze handig doorschuift naar het zesde en laatste jaar van de *humaniora*.² Om te

² Het leerplan stelde in de rubriek ‘Verklaring en Interpretatie van Taalwerken’ dat men in de zogenaamde *eerstes* onder meer ‘Een roman en/of een modern toneelstuk’ in de klas diende te lezen en toe te lichten; inzake ‘Literair-esthetische Theorie’ stond voor dat jaar als derde punt vermeld: ‘De soorten van Europese romans in de 19^e en de 20^e eeuw, zoals heimat-, psychologische, historische romans...’ (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1963, p. 18). In de praktijk van vele zesde jaren legde men daarom enkele romans als verplichte huislectuur op en gaf men in de les een beknopt overzicht van (de toppunten uit) de romanevolutie in de *Nederlanden* – een feitelijke situatie waardoor de ‘doorgeschoven’ auteurs perfect in dat laatste jaar pasten.

vermijden dat men hem te veel ‘persoonlijke motieven’ zou verwijten in de selectie van de auteurs gaat hij bovendien voorbij aan ‘vrienden en enkele mederedacteuren van het tijdschrift Dietsche Warande en Belfort’. Concreet betreft het hier de dichters ‘Gabriël Smit, André Demedts, Michel van der Plas, Hubert van Herreweghen, Karel Jonckheere, Henri Bruning, Pieter Geert Buckinkx (sic) en René Verbeeck’ (*Ddl*, p. 8).

Selecteren is een noodzakelijk euvel, dat beseftte Van Wilderode wel. De bijna verontschuldigende manier echter waarop hij al die namen vermeldt, toont onomstotelijk aan dat de literair-historische reflex bij hem hard en blijvend tegenwong. Bij nader toezien heeft het er daarom alle schijn van dat *De dubbelfluit*, die geen literaire geschiedenis wilde zijn (*Ddl*, p. 7), soms angstvallig zijn best heeft gedaan om in de aanvullende informatie toch maar enigszins compleet te blijven. Zo kiest de samensteller ervoor om, ondanks de aangehaalde beperkingen die hij zichzelf heeft opgelegd, voorafgaand aan de diverse *hoofdstukken* telkens heel wat extra auteurs toch ‘piëteitsvol’ te vermelden (*Ddl*, p. 8). Een voorbeeld kan dat illustreren. Bij de renaissancisten lijst hij zonder verdere uitweiding de namen op van Clément Marot, Pierre de Ronsard, Jean-Antoine Baïf en François Rabelais uit Frankrijk, Sebastian Brant uit Duitsland, de Engelse dichters Edmund Spenser en Christopher Marlowe, en in de volgende drie bladzijden uit de Nederlanden o.a. Jeremias De Decker, Jan Jansz. Starter, Heiman Dullaert, Joannes Antonides van der Goes, Dirk Raphaëls Camphuysen, Gerrit de Veer, Johan van Heemskerck, Jan Baptist Wellekens, Balthasar Bekker en nog vele anderen (*Ddl*, p. 214-217). Al is dat lijstje maar bedoeld als ruimere situering en daarbij aansluitend mogelijk als stimulans voor persoonlijke lectuur, de detaillering ervan gaat de interesses en behoeften van leerlingen uit het middelbaar – en ongetwijfeld van ook vele leraren en externe lezers – beslist ver te buiten. Uit beide boekdelen vallen er talloze voorbeelden te geven van dergelijke uitbreidende notities. Bij Herman Gorter bijvoorbeeld geeft hij titels op van gedichten die behoren tot ‘het allergrootste van wat hij schreef’, maar die hij ‘wegens hun lengte’ niet kon opnemen: ‘In de zwarte nacht is een mens aangetreden’ en ‘Mijn liefde was dood’ (*Dd2*, p. 69).

Van Wilderode knipte trouwens nog op een andere manier. Het leerplan legde op om ‘Iets uit de Zuidafrikaanse poëzie’ te lezen en ‘indien gewenst, ook buitenlandse schrijvers in vertaling’ even aan bod te laten komen (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1963, p. 16). Aan die oproep gaat *De dubbelfluit* stilzwijgend voorbij.

4. LEERPLAN EN SCHEMA

De uiteindelijke omvang van Van Wilderodes schoolboek wekt des te meer verwondering wanneer we er rekening mee houden dat het leerplan aan de vijfde jaren ook nog de klassikale lectuur van een ‘volledig’ literair werk oplegde – al mocht dat ‘grotendeels cursorisch’ behandeld worden – of ‘een uitgebreid fragment (poëzie of proza)’ (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1963, p. 16).

Dat leerplan dateerde al van 1961 – we mogen redelijkerwijze aannemen dat Van Wilderode zich baseerde op dat van het vrij katholiek onderwijs – en was eigenlijk heel beknopt: voor alle jaren van het middelbaar onderwijs samen amper 18 pagina’s, een peulschil bij de lijvige documenten waarmee vandaag de scholen worden belegerd. De tweede druk kwam er in 1963, ongewijzigd. Leerplannen gingen toen gemakkelijk een decennium of toch een klein decennium mee: de volgende versie kwam er, na een voorafgaand concept dat circuleerde bij wijze van ‘voorstel’, pas in 1970.³ Aangezien *De dubbelfluit* in 1968 verscheen, is het de versie van 1961/1963 die de richtlijnen bevat waar Van Wilderode zich op heeft gebaseerd.

Over de literatuurstudie in de tweedes lezen we:

Bij het behandelen van de lyrische en epische stukken zal men de grote trekken van de historische ontwikkeling en van de algemene Europese stromingen in het oog houden. Dat mag niet meer dan een schema zijn, dat meer of minder aangevuld wordt naar gelang daaraan behoefte is voor het goede begrip van de te verklaren teksten. (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1963, p. 16)

Dat ‘niet meer dan een schema’ heeft de samensteller veeleer als een minimum-eis opgevat. Bij de twee boekdelen hoort inderdaad een *Schema van de Nederlandse literatuur*, opgemaakt door A. Roels, een gedetailleerd overzicht van zeven uitvouwbare pagina’s dat ook een paar toneelstukken, romanciers en romangenres situeert. Het was zonder twijfel dus de bedoeling om dat schema ook in het laatste jaar van de humaniora te gebruiken, de zgn. *eerstes*, waar na de epiek en de lyriek van de tweedes o.a. ‘Nederlandse dramatische werken uit heden en verleden’ en – cf. supra, voetnoot 2 – romans op het pro-

³ Dat werd ons formeel verzekerd door mevrouw Hilde Hutsebaut, die dit op ons verzoek natrok in het (op dat vlak complete) elektronische archief van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen; waarvoor onze dank.

gramma stonden vermeld. Mogelijk zag dat schema zelfs het licht vóór *De dubbelfluit* van 1968, want dezelfde A. Roels had in 1966 voor de eerstes al een *Taalmozaïek 6* laten verschijnen.⁴ Zo'n schema leverde alvast het voordeel op dat de leraar, ter wille van het historisch besef, niet verplicht was om de literaire auteurs altijd in chronologische volgorde op te dienen – een vaak voorkomende situatie waarbij de bespreking van hedendaagse literatuur niet zelden werd afgehaspeld of zelfs weggelaten door tijdsgebrek op het einde van het schooljaar. Afwisselende behandeling van oud en nieuw kon dat euvel voorkomen: het schema garandeerde daarbij de nodige samenhang van de inzichten (Van Dis, 1962, p. 107).

De aanbeveling om met een schema te werken klonk nog nadrukkelijker door in het leerplan dat officieel van kracht werd op 1 september 1970:

Het is echter wel aan te bevelen dat de leraars (leraressen) van de hogere graad in onderling overleg met hun collega's (leraars geschiedenis en vreemde talen) een stramien, een "skelet" samenstellen van de cultuurhistorie zoals de II. die in de vorige jaren hebben leren kennen. Vanaf de tweede klas kan dat "skelet" gebruikt worden (sic) als een hulpmiddel om de gekozen teksten te situeren op zich zelf (sic) en in de evolutie. (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1970b, p. 10)

Deze versie van 1970 circuleerde zoals gezegd al eerder in de vorm van een 'voorstel', dat volgens de richtlijnen 'geleidelijk' moest worden toegepast vanaf het schooljaar 1969-1970 (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1969). Het kan bijgevolg uiterlijk in het voorjaar van 1969 verspreid zijn en was in 1968 wellicht al in de maak. Nu nemen auteurs en uitgevers tijdens de samenstelling van een nieuw schoolboek met de leerplancommissie meestal tijdig contact op om zich ervan te vergewissen dat de eerstvolgende versie van het leerplan geen substantiële wijzigingen zal bevatten die de verspreiding van hun boek zouden kunnen belemmeren. We mogen redelijkerwijze veronderstellen dat Van Wilderode dat gebruik niet veronachtzaamd heeft; wat betekent dat we voor de situering en de beoordeling van zijn werk in het didactische tijdsclimaat van toen beter ook rekening houden met wat er pas in 1969-1970 en, definitief bijgewerkt, in 1970 verscheen.

⁴ In zijn schematisch overzicht van het zuiden na 1920 neemt A. Roels de naam van Anton van Wilderode op en situeert hem bij de rubriek 'traditionele belijdenislyriek', in het gezelschap van H. van Herreweghen, J. de Haes en C. D'haen. In *De dubbelfluit* ging Van Wilderode om begrijpelijke redenen aan zijn eigen poëtisch werk voorbij. Evenmin alludeert hij, bij de bespreking van Hildebrands 'De moerbeitoppen ruisten', op zijn eigen debuut uit 1943 (*Ddl*, p. 357-358).

De klemtoon op epiek en lyriek, zoals het leerplan van 1961/1963 die had gelegd en zoals die in *De dubbelfluit* ten volle was gerealiseerd, bleef in het *Voorstel* van 1969-1970 voor de vijfde jaren gehandhaafd, maar de waarschuwing tegen al te veel literatuurgeschiedenis klonk wel opvallend formeler: ‘De bedoeling is niet dat de ll. de literaire geschiedenis als zodanig bestuderen, maar dat goede teksten zo gekozen worden dat de voornaamste stromingen er a.h.w. uit kunnen worden afgeleid’ (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1969, p. 17).

In de *Richtlijnen* bij de eindtekst van 1970, de eerste jaren dus waarin *De dubbelfluit* als schoolboek met succes functioneerde, werd de formulering nog explicieter. Er werd met klem benadrukt dat kwantiteit geen vijand mag worden van kwaliteit:

Wij kennen de steeds herhaalde tegenwerping dat de ll. toch iets moet weten over die en die “grote” auteur. Maar de humaniora zijn (sic) niet bedoeld als communicatie van allerlei wetenswaardigheden, hoe interessant die ook zijn. Ze zijn uiteraard veel meer “leren leren” dan meedelen van wetenschap. Van onze ll. willen we geen wetenschapsmensen in zakformaat maken, maar wel mensen die open staan voor kunst en wetenschap. (*Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs*, 1970b, p. 9)

En wat de literaire geschiedenis betreft:

Duidelijker nog dan in het vroegere leerplan wordt ze thans als zodanig uit het M.O. verbannen. Oudere teksten worden daarom zeker niet geweerd, maar ze moeten in staat zijn om onze ll. van nu aan te spreken. (*Idem*, p. 10)

Ik heb me soms in stilte afgevraagd of die manifeste uithaal naar te veel historische klemtonen vanaf 1969 en 1970 al niet voor een deel een reactie was op wat er daadwerkelijk gebeurde in sommige klassen waar *De dubbelfluit* werd gebruikt, al heb ik geen enkele aanwijzing om dat ook te geloven. Opvallend genoeg echter had ook J. Sterck het in zijn ‘Ten geleide’ nodig gevonden, na zijn al hogervermelde lofzang op de samensteller, om in dat verband een ‘waarschuwing’ te formuleren aan het adres van de gebruikers:

in de overvloed aan biografische, bibliografische, didactische gegevens zullen de leerkrachten zich omzichtig, eerbiedig en met persoonlijk inzicht moeten bewegen. Zo niet zou die onbetwistbare schat, de vrucht van jarenlange ervaring en van een indringende artistieke intuï-

tie, een zandbank kunnen worden waarop hun goede bedoelingen stranden. (*Dd1*, ongenummerde p.5)

Die waarschuwing had, naar ik zelf ooit eens kon vaststellen, soms wel ongewenste neveneffecten. Een vakgenoot van me die *De dubbelfluit* thuis systematisch aanwendde bij de voorbereiding van zijn lessen, vertrouwde me ooit toe dat hij weigerde om het boek ook in de klas te gebruiken omdat volgens hem ‘alles’ er zowat in stond. ‘Wat moet je daar dan zelf nog bij vertellen, een heel lesuur lang?’ vroeg hij zich met een diepe zucht af. Dat was, vind ik nog altijd, een beetje heel kort door de bocht – al geef ik er graag op een briefje bij dat hij een boeiend leraar was, paradoxaal genoeg misschien wel net *omdat* hij de mosterd voor zijn lessen uit het boek van Van Wilderode haalde.

5. VERSCHUIVING VAN ACCENTEN

Naar wat er met *De dubbelfluit* in de klassen *feitelijk* gebeurde, hebben we vandaag natuurlijk het raden. Op de studiedag ‘Klassieken op de markt’⁵ stipte ik al aan dat de onderlinge verschillen tussen leraren ook in het literatuuronderwijs groot zijn: ‘Ze situeren zich zowel op het vlak van de tekstkeuze, van impliciete doelstellingen, aanpak, methode, reële studiedruk, gelegde klemtonen, evaluatie van de leerlingen en literaire appreciatie.’ ‘Onderzoek heeft namelijk aangetoond dat verschillende leraren ondanks (en mèt) dezelfde boeken verschillende dingen doen’ (Van Iseghem, 1999, p. 46 en 49). Toch geven vakdidactische publicaties, leerplannen en instructies ons altijd wel een behoorlijke kijk op de teneur in het onderwijskundige discours, op de inzichten die schoolboekenmakers in hun aanpak moesten verwerken en – met het nodige voorbehoud – op de doelstellingen waarmee de modale lesgever in principe rekening hield bij het verstrekken van onderwijs. Vanuit die optiek kunnen we de vinger leggen op breuklijnen die zich in de praktijk van het schoolvak Nederlands hebben afgetekend en kunnen we specifieke periodes afbakenen. Die kunnen op *hun* beurt dan weer gesitueerd worden binnen bredere verschuivingen van onderwijskundige opvattingen.

Een niet meer recente studie die in dat opzicht lezenswaard blijft, is *De elite en de mythe* van de hand van Mathias Adrianus Joannes Maria Matthijssen, hoogleraar sociale en institutionele pedagogiek aan de Universiteit Utrecht

⁵ Georganiseerd te Gent op 24 maart 1999 door de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (KANTL).

(Matthijssen, 1982). Onderwijs ziet hij als de neerslag van een dominante werkelijkheidsinterpretatie, al zijn er op eenzelfde ogenblik vaak diverse inzichten met elkaar in conflict of in dialoog. De ondertitel van zijn werk spreekt op dat punt boekdelen: hij noemt het ‘*Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*’.⁶ Zijn analyse spitst zich in hoofdzaak toe op de evoluties in Nederland, onder meer op het concept van de middenschool, maar heel wat achtergronden die hij schetst, kunnen *mutatis mutandis* ook in de Vlaamse onderwijsrevolutie worden onderscheiden.

In zijn zogenaamde *rationaliteitentheorie* omschrijft hij centrale denkkaders van waaruit in bepaalde periodes de wereld, de maatschappij en aansluitend – cf. zijn stelling – het onderwijs werden geconcipieerd. Hij onderscheidt voor eerst de *godsdiensig-literaire rationaliteit*, populair in het verleden van de negentiende en van het begin van de twintigste eeuw, die gedragen werd door een statisch, sterk aristocratisch ingekleurd maatschappijbeeld en dito onderwijs. Daarin hadden grammatische en literair-ideologische paradigma’s met grote vanzelfsprekendheid de bovenhand. Een meer *technische rationaliteit* bracht daar al tijdens de negentiende eeuw geleidelijk verandering in, zeker zodra de technische uitvindingen elkaar aan een razend tempo begonnen op te volgen met een economische explosie als resultaat. Aangezien kennisontwikkeling voor de bestending van dergelijke successen en voor de ontplooiing van het individu binnen die context als een strikte basisvoorwaarde gold, ging iedereen na verloop van tijd als vanzelf ijveren voor een brede democratisering en massale uitbouw van het onderwijs. Matthijssen betoogde (in 1982) dat er een geleidelijke evolutie aan de gang was naar een *sociale rationaliteit*, waarin gaandeweg sterker werd ingezet op het opdoeken van de grenzen tussen sociale groepen en waarin communicatieve competentie bijgevolg veel centraler zou komen te staan: ‘het vermogen tot het opheffen van communicatieblokkades tussen mensen’ (Matthijssen, 1982, p. 172). De paradigma’s van die nieuwe, sociale rationaliteit vielen volgens hem nog niet trefzeker te omschrijven, maar binnen het schoolvak Nederlands hebben we zesenvestig jaar na zijn publicatie alvast één daarvan waarheid zien worden: de klemtoon is verschoven van literatuuronderwijs naar taalbeheersing en taalvaardigheid, en bij lezen en schrijven richt de focus zich in veel hogere mate op doelgerichte en zakelijke teksten. Dat heeft voor een groot deel ook te maken met de overtuiging dat leerprocessen en leerinhouden in het taalonderwijs sterker geap-

⁶ Van de Ven (1996) heeft het in dat verband over ‘moedertaalonderwijs als arena’ (p. 173-219), ‘een strijdperk van groepen en hun belangen’, een strijd over ‘de definitie van geldige kennis’ (p. 200).

precieerd moeten worden in de mate dat ze onmiddellijk en aantoonbaar praktisch ‘nut’ opleveren.⁷ Dat de literaire component (onder meer) *daardoor* in de verdrinking raakt, hoeft geen betoog. Enkel door leerstofcomponenten meer bij elkaar te integreren kan vandaag nog een aanzienlijk deel van het vertrouwde literatuuronderwijs zijn plaats vinden in het klaslokaal:

Literatuur is niet langer de hoofdcomponent en dient op een geïntegreerde wijze, door toepassing van de vier vaardigheden, gerealiseerd te worden: van gedachten wisselen over literaire teksten in discussie of panel (spreekonderwijs), recensies lezen en vergelijken (leesonderwijs), besprekingen en opdrachten uitwerken op papier (schrijfonderwijs), interviews met auteurs bekijken (kritisch luister- en kijkonderwijs) enz. Het zijn communicatieve motoren waarmee de literatuurles dient te worden aangedreven, die toelaten de literatuur veel meer in haar verschillende functies en als systeem te benaderen en die op actieve participatie en volwassen lezersgedrag willen voorbereiden. (Van Iseghem, 1999, p. 47)

Men begripte me niet verkeerd. De leraar Nederlands heeft vandaag ongetwijfeld zowat de grens bereikt van wat er binnen zijn vak allemaal ‘geïntegreerd’ zou moeten worden. Toch schuilen er in dit concept als dusdanig boeiende mogelijkheden, méér dan in het vroeger zo vanzelfsprekende eenrichtingsonderwijs, al was het maar omdat literatuur op die manier actief met het taalvaardigheidsonderwijs kan worden verbonden.

6. VACUÛM

Die koppeling is in bepaalde opzichten lange tijd vanzelfsprekend geweest. Onderzoek naar de context waarin de jonge priester-leraar-dichter Guido Gezelle van 1854 tot 1860 met zijn literatuuronderwijs in het college van Roeselare functioneerde, illustreerde de sterke impact van de retoriek op *alle* domeinen van het toenmalige taalonderwijs, ‘Vlaamsch’ en ander (Van Iseghem, 1993, p. 271 e.v.). Leesteksten waren nagenoeg uitsluitend literair van aard maar het waren tegelijk model-exemplaren. Ze werden naar inhoud, opbouw en vormgeving geanalyseerd volgens de retorische principes. Ze dien-

⁷ Ik baseer me daarbij ook op het afscheidscollege van Piet-Hein van de Ven (Van de Ven, 2012). Over de problematiek van de nutsvraag bij het literatuuronderwijs weidde ik uit in Van Iseghem 2014 en Van Iseghem 2015, beknopte abstracts van lezingen.

den als voorbeeld voor huistaken en schrijfoefeningen van de leerlingen. Ze waren voorwerp van declamatie en discussie, bijvoorbeeld in de lettergilden: mondelinge taalvaardigheid dus, met vaak expliciete vermelding van de tekstdoelen en van het publiek waarop de lerende spreker zich diende te richten. Binnen de ondubbelzinnige en dominant godsdienstig-literaire rationaliteit van die dagen vormde de retoriek de stevige schakel tussen het ideologisch en kennisgericht literatuuronderwijs enerzijds en het – weliswaar nog weinig gesystematiseerd – onderwijs van taalvaardigheid anderzijds (Van Iseghem, 1994).

Laten we een lang verhaal voor de gelegenheid kort maken: naarmate in het onderwijs Nederlands van de vorige eeuw in Vlaanderen die retorische schakel afbrokkelde en uiteindelijk ook verdween, kwamen de taal- en de literatuurcomponent veel losser tegenover elkaar te staan. Op de lange duur werden ze door velen aangevoeld als twee compleet verschillende dingen binnen één enkel opleidingsonderdeel (Van Iseghem, 2002). Finaal zou dat ook uitdraaien op zoiets als een territoriumstrijd in het vak Nederlands, zelfs binnen sommige universitaire opleidingen Nederlandse taal- en letterkunde. Uiteraard had dat spanningsveld ook met de grotere complexiteit van de moderne communicatie te maken. Wie vandaag zijn loodgieter in gebreke wil stellen, heeft nu eenmaal andere tekstmodellen vandoen dan de aloude sierlijkheid en literaire metaforiek van een exemplarische briefroman.

Toen in 1968 *De dubbelfluit* verscheen, was die kritieke graad van *desintegratie* zowat definitief bereikt. Literatuuronderwijs en onderwijs taalbeheersing hadden met elkaar in de praktijk nog weinig uitstaans, ondanks menige intentieverklaring, terwijl het inoefenen van taalvaardigheid slechts zeer sporadisch verliep, zonder de doorgedreven klemtonen en leerlijnen van latere decennia. De lesgevers bevonden zich met hun goede bedoelingen daarom een beetje in een vacuüm, ook schoolboekenmakers zoals Anton van Wilderode. Niet zelden kozen leraren voor hun onderwijs vrij resoluut voor een overheersende klemtoon op één van de twee componenten, met heel af en toe een toemaatje vanuit de andere. Het was niet uitzonderlijk dat men op school het ene schooljaar een leraar Nederlands kreeg die alles toespitste op taalbeschouwing, grammatica en taalzuivering, terwijl er het jaar daarop in dezelfde klasgroep een collega van hem opdook die het liever zowat uitsluitend over letterkunde had.

7. OP ZOEK NAAR INTEGRATIE

Een werk dat toen ook in Vlaanderen, vooral in lerarenopleidingen, vaak ter hand werd genomen, was de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* van de hand van Leendert Meeuwis van Dis (Van Dis, 1962). Het ging door voor een standaardwerk bij wie zich wou informeren over de draagwijdte en de mogelijkheden van het vak. Ik maak me nogal sterk dat Anton van Wilderode er zich bij wijlen in heeft verdiept. Het telde 266 bladzijden en bevatte een voor die tijd indrukwekkende bibliografie, waaraan in de derde druk nog ‘ongeveer 300 titels’ werden toegevoegd (p. 175-266). De toon ervan klinkt vandaag in sommige passages nogal belerend, maar het weerspiegelt helder de didactische inzichten van toen, ook progressieve. Een voor die tijd gedurfde stelling was bijvoorbeeld dat de auteur wees op ‘de algemene ongeschiktheid van literatuur als schrijfmodel voor de gemiddelde leerling’ (p. 56), een inzicht dat haaks stond op een in die tijd nog vrij gebruikelijke manier van werken in de humanioraopleiding. Om zijn bekendheid toen kunnen we deze *Didactische handleiding* gerust aanwenden als ijkpunt voor de situering van *De dubbelfluit*.

Van Dis kende de praktijk zeer goed. Hij wist wat voor inspanningen vele gemotiveerde leraren leverden om spraakkunst en taalonderwijs opnieuw naadloos met stijlonderwijs en literatuur te verbinden. In zijn handboek ijverde hij daar overigens zelf voor. Zo behandelde hij de verschillende onderdelen van het vak Nederlands in afzonderlijke rubrieken; maar in het uitvoerige register achteraan (de bladzijden 151 tot en met 173) komen, zoals hij zelf aangeeft, ‘dezelfde begrippen en termen’ opvallend ‘vele malen in de verschillende hoofdstukken’ voor (*Idem*, p. 15). Ook zijn suggesties voor lesconcepten literatuuronderwijs vormen een deugdelijk bewijs van een oprechte inspanning om meer te integreren. Voorbeelden zijn te vinden op p. 141 (over de tweede leerkring) en op p. 111 (over taken voor leerlingen bij de behandeling van Middelnederlandse teksten).

De dubbelfluit verscheen als nummer vijf in de schoolboekenreeks *Taalmozaïek*. Het boek was in principe dus ook een ‘taal’-boek. Van Wilderode omschrijft zijn visie op de les Nederlands expliciet in die zin: ‘als een gesprek tussen lerares of leraar én leerlingen’, een ‘levende dialoog dus, waarbij ruimschoots gelegenheid kan worden gevonden voor spreken en formuleren, kritisch lezen en zinvol discussiëren. De mogelijkheid om de overige leerstof Nederlands van het programma hierbij aan te sluiten ligt, mede door enkele suggesties ter plaatse, voor de hand’ (*Ddl*, p. 9).

Toch beperkt hij zich daarbij helaas tot sporadische wenken: de uitwerking van zijn schoolboek zet daar nergens op dwingende wijze toe aan. Zo'n suggestie, na de bespreking van Frederik van Eeden bijvoorbeeld, is een lijstje met titels voor mogelijke 'dissertaties' die in de aloude humaniora de frequente (en al te eenzijdige) schrijfoefening uitmaakten. De voorstellen lijken me, hoe ronkend ook, erg hoog gegrepen voor de modale leerling uit het middelbaar: 'O mensheid, mijn moeder' (uit *Johannes Viator*); zelfs 'Zie, hoe het leven de even dingen zoekt' (uit *Het lied van schijn en wezen*) (*Dd2*, p. 48). Meestal echter laat Van Wilderode het initiatief voor de taaloefeningen maar aan de lesgever over en bevatten zijn suggesties slechts inhoudelijke aandachtspunten. Zo signaleert hij na de behandeling van een auteur, werk of periode geregeld onderwerpen in een rubriek 'Ter bespreking', bijvoorbeeld 'Jacob van Maerlant als sociaalvoelend burgerman'. Na de lectuur van 'Wapene Martijn', een tekst die hieraan voorafgaat, zie ik een klas daar wel even over in gesprek gaan. Maar één bladzijde verder, na een lang fragment uit *Die clause van der bible* en twaalf verzen slotclause uit *Van den vijf vrouwen*, lezen we:

Jacob van Maerlant als christelijk dichter (zie ook *Clause van der Bible*): weinig persoonlijk (hij herhaalt vrij verspreide voorstellingen en motieven uit de religieuze denkwereld van de middeleeuwen), maar overtuigend en 'nuchter' (*Dd1*, p. 144-145).

Nog zo'n onderwerp ter 'bespreking', na het gedeelte over Jan van Nijlen, luidt:

Het dubbel-ik of het aanwezig zijn van een dubbel bewustzijn in dezelfde persoon: de burgerman én de dichter van Nijlen. Een, ook naar de vorm, speels gedicht waarin de tedere en romantische ironicus aan het woord is (*Dd2*, p. 190).

Deze vaste rubriek bevat dus vooral suggesties voor de leraar die wil uitpakken met extra informatie, eventueel in de vorm van een leergesprek, maar nauwelijks een echt discussieonderwerp voor de klas. Hetzelfde geldt voor de rubrieken die 'Exploratie(s)' heten: ze vermelden aspecten of onderdelen waarover leerlingen persoonlijk aan het werk kunnen worden gezet maar de eigenlijke opdracht moet nog worden geformuleerd. De auteur beperkt zich tot het aangeven van bruikbare inhoud.

Dat belet niet dat we daarbij af en toe wel degelijk ideeën en observaties aantreffen waarbij een creatieve leraar zijn voordeel kan doen. Van Wilderode

werkt bij 'Het daghet inden oosten' bijvoorbeeld drie verschillende mogelijkheden uit voor de interpretatie van de twee aanvangsstrofen, alternatieven waarbij de lesgever zijn klas perfect kan aanzetten om onderling van gedachten te wisselen (*Ddl*, p. 93). Na het allegorisch passielied 'Ick wil mi gaen vermayden' somt Van Wilderode de zeven 'kruiswoorden' op, waarbij leerlingen de opdracht kunnen krijgen om die elementen in de verwoording van het gedicht zelf na te trekken (*Ddl*, p. 117-119). Bij 'Maria die zoude naer Bethlehem gaen' stelt hij, naar aanleiding van de nadruk op 'de bouwvalligheid' van de stal of schuur in de tekst, een vergelijking voor 'met de voorstelling bij de Vlaamse primitieven' (*Ddl*, p. 124).

8. IDEOLOGISCHE ACCENTEN

In de mate dat Leendert van Dis integratie van literatuur, taalbeschouwing en taalvaardigheid nastreefde, was hij met zijn *Didactische handleiding* in 1962 uitgesproken vernieuwend. Toch vertoonde zijn boek op een aantal punten nog late sporen van het literair-ideologische paradigma, bijvoorbeeld wanneer hij de leraar 'bij uitstek de man' noemt 'die jonge mensen voert naar de rijkdom van onze *nationale* cultuur' (p. 8; eigen cursivering) of wanneer hij schrijft: 'De leerlingenmilieus verschillen veel van elkaar. Op protestants-christelijke scholen zal men met veel begrip fragmenten uit de *Biëncorfe* lezen, op rooms-katholieke scholen fragmenten uit de *Altaargeheimenissen*' (*Idem*, p. 99). Marnix van Sint-Aldegonde en Joost van den Vondel werden hierbij als leerstof dus netjes in twee verschillende onderwijsnetten (en aansluitend verschillende belevingen van religie) ondergebracht.

Zulke vormen van uitgesproken ideologisch onderscheid treffen we niet meteen aan in *De dubbelfluit*, maar het boek richtte zich op de eerste plaats dan ook maar tot één onderwijsnet, namelijk het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Een mogelijke *ideologische* inslag kunnen we misschien wél natrekken in wat bij alle uitvoerigheid *niet* wordt gezegd. Van Gerard Walschap wordt wel de 'geloofscrisis' en zijn 'openlijk afscheid van de kerk' vermeld, maar niet zijn genadeloze kritiek op de kerkelijke controle over literaire publicaties (*Dd2*, p. 285-286). In de bespreking van 'Dien avond en die rooze' staat er wel een citaat over 'liefdes-besef' uit een bespreking door Urbain van de Voorde, maar die wordt als het ware weggecorrigeerd door andere, onmiddellijk volgende citaten: een van Frank Baur over *Caritas* in plaats van *Eros* en een van Henri Bruning over Gezelle die in 'zijn geliefde kinderen' alleen maar hunkerde 'naar een der lieflijkste openbaringen van Gods beminnens-

waardigheid' (*Ddl*, p. 409-410). Bij de literatuuropgave over Gezelle vermeldt Van Wilderode wel degelijk de toen recente en baanbrekende studie van Jan Westenbroek over de Roeselaarse periode (Westenbroek, 1967), maar in het gedeelte over 'de liefde die vriendschap heet' (*Ddl*, p. 403-410) gaat hij stilzwijgend voorbij aan Westenbroeks bespreking van de brief van Faber uit 1858 (Westenbroek, 1967, p. 159-161). Bij 'Wi willen van den kerels zinghen', meer bepaald bij de nogal scabreuze insinuaties over de *knive*, de *tassche*, de *flassche*, de *lijfcouke* en de *cornemuse* in de vierde en de vijfde strofe, houdt hij zich bij zijn toelichtingen kuis op de vlakke: hij beperkt zich tot de letterlijke 'culinaire' en 'muzikale' interpretatie (*DDI*, p. 153). Opvallend inderdaad, al moeten we dat misschien ook meteen relativeren: wellicht was Van Wilderodes houding in hoge mate ook ingegeven door een toen nog algemeen verspreide pudeur inzake de opvoeding van minderjarigen.

Een duidelijker ideologisch gekleurde keuze van de auteur is misschien wel dat sommige schrijvers met uitgesproken religieuze interesses in het schoolboek prominent veel ruimte toegemeten krijgen, soms met een omvang die in verhouding niet *helemaal* door hun literair belang kan worden gerechtvaardigd. Met eenenvijftig pagina's spant Gezelle daarbij ongetwijfeld de kroon (*Ddl*, p. 399-449), al zou in een boek voor het middelbaar onderwijs van vandaag naar ik aanneem niemand ook nog acht pagina's besteden aan Suster Bertken van Utrecht (*Ddl*, p. 170).

9. EEN ACADEMISCHE INSLAG?

In zijn handleiding voor het onderwijs Nederlands waarschuwde Van Dis met nadruk voor een al te 'academische' aanpak van het vak, pogingen om 'volledigheid na te streven inzake historie, vorm, gedachte van een literair werk'. Dan komt het voor de leerlingen immers alleen op 'weten' aan, vond hij, en daarmee verlies je hun belangstelling (Van Dis, 1962, p. 100-102). Van Wilderode leek zich van een dergelijk gevaar bewust. We lezen:

Dit boek is geen literatuurgeschiedenis, géén referentieboek, géén bloemlezing van alle belangrijke schrijvers. Uiteraard bezit het een zekere (summiere) indeling die althans de grote stromingen aangeeft; uiteraard zal men er vele namen, titels en data in aantreffen; uiteraard zijn de meeste belangrijke auteurs present. Maar ons boek maakt de echte literatuurgeschiedenissen, referentiewerken en 'volledige' bloemlezingen geenszins overbodig. Integendeel: wij verwijzen er geregeld naar. (*Ddl*, p. 7)

Om die reden bijvoorbeeld worden de diverse tekstfragmenten uit *Vanden vos Reynaerde* (samen wel 300 verzen) voorafgegaan door méér dan zes volle pagina's toelichting in kleine druk: over verhaal, grondgedachte, hoofdfiguren, auteur, tekst, satirische elementen, Germaanse naamgeving, geografische details uit het Waasland, datering en uitgaven. In de daaronder horende rubriek 'Exploratie en discussie' vinden we extra gegevens over vijf hertalingen in verzen en proza, over bewerkingen voor muziek en theater, zelfs over het toeristische Reinaertpad (*Ddl*, p. 56-74). Van Maria van Bourgondië prijst Van Wilderode, naar aanleiding van het *Adieulied*, 'haar prachtige gotische graf-tombe' in de Onze-Lieve-Vrouwekerk te Brugge, meer bepaald zelfs 'in de rechtse zijkapel' (*Ddl*, p. 113). Met een soortgelijke ijver somt hij na een fragment uit Arthur van Schendels *Angiolino en de lente*, in de rubriek 'Het kader', diverse bezienswaardigheden van de stad Firenze op: 'Ponte Vecchio, Piazza, Corso, gevangenis' en de kerken 'San Miniato, San Niccolo, Santo Stefano, San Frediano'. Ze mogen dan al terloops vermeld worden in de beschrijvende passages van de novelle, ik heb altijd betwijfeld of de arme drommel uit het verhaal voor zoveel heiligen kaarsen heeft kunnen branden (*Dd2*, p. 145).

Die aanvullende gegevens in *De dubbelfluit* gaan dus soms ver voor een boek dat op de eerste plaats het middelbaar onderwijs van dienst wou zijn. Over het 'bescheiden begin' – de *probatio pennae* 'Hebban olla uogala' – lezen we commentaren van de hand van J. van Mierlo, G. Knuvelder, zelfs uit G. Sötemanns *Commentaar op Achterberg* van 1948 (*Ddl*, p. 10). Uit *Beatrijs* worden vooreerst twee fragmenten opgenomen: samen zes bladzijden Middel-nederlands, goed voor 204 verzen. Daarnaast worden er maar liefst vier tekstuitgaven opgesomd (J. van Mierlo, R. Roemans, F.P. Huygens & B.W.E. Veurman en W.H. Beuken). Er wordt verwezen naar twee Latijnse verzamelingen met mirakels van de hand van Caesarius van Heisterbach, met opgave van de hoofdstukken. De commentaar gaat in op de vaststelling dat pater D. Stracke, op grond van vergelijking met *Floris ende Blancefloer*, als mogelijke auteur voor de *Beatrijs* aan Diederic van Assenede dacht. En we krijgen als toemaatje nog de opsomming van 'een kleine keuze' aan bewerkingen: toneel door Felix Rutten, door Pieter Magerman en door Herman Teirlinck; proza door Francine Onstein; een opera door Renaat Veremans en poëzie door Pieter C. Boutens (*Ddl*, p. 47-48).

Tegelijk en eerlijkheidshalve moeten we echter toegeven dat die werkwijze ook de belezenheid, de acribie en de kritische ingesteldheid van de auteur illustreert. Zijn scepticisme is glashelder en *terecht* 'academisch' wanneer hij

(in 1968 recente) gedurfde theorieën vermeldt. Over de toewijzing van het auteurschap van de liederen uit het middendeel van het Gruuthusehandschrift aan Jan Moritoen schrijft hij opvallend voorwaardelijk: ‘Indien de ingenieuze argumentatie van prof. Heeroma instemming vindt’ (*Ddl*, p. 150 en 152; eigen cursivering); en hij houdt zich behoedzaam gedeisd bij de toenmalige stelling van ‘J. Noterdaeme, pr.’ dat ‘de Coster’ Maerlants familienaam zou zijn en dat hij geboren werd in Houtave bij Brugge. Hij noemt de bewering ‘nieuw’ en ‘(aantrekkelijk)’ zonder meer (*Ddl*, p. 136-138).

Veel van die toevoegingen en verklaringen zijn natuurlijk verhelderend voor een lezer die *zelfstandig* met het boek aan de slag wil. Zoals we hoger al schreven blijkt dat ook een deel van de doelgroep geweest te zijn. Ter illustratie vermelden we de passages waar Van Wilderode op Germaanse elementen wijst bij de verklaring van oude balladen: de mystieke betekenis van het koren in ‘Heer Halewyn zong een liedekyn’ (*Ddl*, p. 82) of de verplichting tot wreken indien men helpt bij een begrafenis in de tiende strofe van ‘Het daghet inden oosten’ (*Ddl*, p. 93). Nog een dergelijke toelichting, bij ‘het rijzend licht’ in de slotstrofe van Vondels ‘Lyckklaght’, is de verwijzing naar het Vrouwekoor in de oostzijde van de kerk waar Maaiken de Wolf begraven ligt. Er wordt ook een vergelijking gesuggereerd met een andere tekst van Vondel over de echtelijke liefde, namelijk de reizang na het vierde bedrijf van ‘Gysbrecht van Aemstel’ (*Ddl*, p. 268-269). In Omer Karel de Laeys ‘Ne roibaard ip ’n wisse’ analyseert Van Wilderode het verschil in beweging tussen het roodborstje en de wilgentak en suggereert, bijna in dichtertelijke vrijheid, vergelijking met ‘Ueber allen Gipfeln’ (*Dd2*, p. 149). Bij modernere teksten, die voor de zelfstandige lezer meestal moeilijker liggen, gaat hij ter verklaring geregeld parafaseren: bijvoorbeeld bij ‘Anekdote’ van Jos De Haes (*Dd2*, p. 411); bij ‘De mol’ van Christine D’haen (*Dd2*, p. 423-424) en bij ‘Ik tracht op poëtische wijze’ van Lucebert (*Dd2*, p. 444-445). Die verklaringen berusten op zijn persoonlijke en meteen door hemzelf gerelativeerde interpretatie, zoals in de zin ‘Ik stel mij voor (ik wéét het niet)’ bij ‘Voor vader’ van Hans Lodeizen (*Dd2*, p. 440).

De biografische notities over auteurs zijn soms opvallend uitvoerig. Met dat principe ging Van Wilderode manifest in tegen een nieuwe trend die zich in de loop van de jaren 60 bij schoolboeken Nederlands had afgetekend: het gebruik namelijk om informatie over de auteurs heel beknopt te houden en waar mogelijk zelfs weg te laten. *De dubbelfluit* nam het standpunt in dat ‘speciaal voor jonge mensen, de schrijver “iemand” moest zijn: slechts als ze weten wie hij (of zij) is zullen ze geneigd zijn te luisteren naar wat hij (of zij) te zeg-

gen heeft' (*Ddl*, p. 7). Dit valt onder meer te illustreren aan de hand van een verhelderende studie over de schoolboeken Nederlands tussen 1900 en 2010 (Van Kerchove, 2016, p. 153; 157-158; 162): *De dubbelfluit* vermeldt bij Buysse bijvoorbeeld diens zakenreizen naar Amerika, het verband met een door zijn vader ongewenst liefdesavontuur, zijn huwelijk, zijn beurtelings verblijf in Nederland en Vlaanderen, de paalwoning waarin hij werkte, de Staatsprijs van 1920, zijn lidmaatschap van de Koninklijke Academie, de baronstitel op zijn sterfbed in 1932, zijn standpunt over het Nederlands als literaire taal in Vlaanderen, enz. (*Dd2*, p. 20-21). Deze aanpak van de samensteller leverde levendige details op voor zelfstandig lezende leerlingen en boeiende anekdotes voor de leraar die met kruidige verhalen zijn leerstof wenste te larderen.

10. TER AFSLUITING

Gelukkig bleef Van Wilderode door alles heen trouw aan zijn voornemen om de lectuur van de teksten zelf te laten primeren: 'van de dichters tenminste drie gedichten en van de prozaïsten een volledig verhaal of een afgerond fragment van behoorlijke lengte' (*Ddl*, p. 7). Overal besteedt hij daarom uitvoerige aandacht aan structuur, verstechniek en beeldspraak, stijl en woordgebruik.

Tegelijk valt bij lectuur van *De dubbelfluit* zijn merkwaardige opmerkingsgave op, onder meer in treffende karakterisering. Beatrijs, schrijft hij, blijft non wanneer ze weggaat uit het klooster, maar ze blijft ook moeder wanneer ze terugkeert; het natuurtafereel in het bos vergelijkt hij met een miniatuur uit een getijdenboek (*Ddl*, p. 55). Elegast noemt hij een 'koninklijke helper', Karel een 'gentleman-inbreker' (*Ddl*, p. 24), de biechtende Reinaert is geen 'boeteling' maar veeleer een 'gewiekste narrator' (*Ddl*, p. 71). Richard Minne heeft volgens hem van zijn geboortestad Gent een 'koppig en ironisch vrijbouterstemperament' meegekregen (*Dd2*, p. 233); en Hugo Claus 'die thans op een prachtige hoeve woont te Nukerke/Oudenaarde in de Zuidvlaamse heuvelstreek' noemt hij een schrijvende 'hereboer' (*Dd2*, p. 466). In alles spreekt de bevlogen en betrokken literatuurleraar, die onvermoeibaar aanknopingspunten, vergelijkingen en typering bedenkt om zijn lezers te laten delen in een rijkdom waarvan hij zelf de gelukkige en getuigende eigenaar is. Dat enthousiasme van hem werkt aanstekelijk en straalt zonder meer af op het gehele werk.

Het is onmogelijk om binnen het bestek van een bijdrage in te gaan op alle mogelijke andere aspecten van dit schoolboek. Laat ik volstaan met de vaststelling dat het generaties leerlingen op een voortreffelijke manier heeft gevormd tot gemotiveerde lezers, vooral door zijn benijdenswaardige, zij het soms wat overladen uitvoerigheid. *De dubbelfluit* blijft niettemin de perfecte illustratie van een onderwijs Nederlands dat in de Vlaamse humaniora van 1968 nog in aanzienlijke mate functioneerde (en vaak ook wenste te *blijven* functioneren) in de late nabloeï van de godsdienstig-literaire rationaliteit. Niet zelden ging dat gepaard met ‘een bijna religieus geloof in de absolute waarde van de oude literatuur’ (Daems, *et al.*, 1982, p. 351) in een situatie waarbij alle andere componenten van het schoolvak Nederlands aan de literaire component werden ondergeschikt.

De rode draad in de keuze van de teksten was vooral de trouw aan de canon, terwijl in de opzet van het geheel op de eerste plaats een benadering gold vanuit historisch perspectief.⁸ Vandaag zou dat ongetwijfeld afgedaan worden als een te eenzijdige positionering – alleen al door het ontbreken van aandacht voor adolescentenliteratuur, door de afwezigheid van toch een minimum aan buitenlandse auteurs en door het niet implementeren van recente inzichten met betrekking tot de specifiek literaire ontwikkeling van jongeren (zoals bijvoorbeeld geschetst in Witte, 2008). Overigens is de algemene doelstelling van het literatuuronderwijs in dat opzicht inmiddels bijgestuurd door de hantering van het begrip *literaire competentie*:

Dit houdt in dat leerlingen na het verlaten van de school kennis hebben van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en de vaardigheden bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten zij in staat zijn op de tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen. Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. (Geljon, 1994, p. 11)

Zoals al wat geschreven wordt, was ook *De dubbelfluit* echter een product van zijn tijd. Nooit kan het de bedoeling geweest zijn om leerlingen al die auteurs en teksten in de maag te splitsen. Het boek liet daarentegen een ruime keuzevrijheid aan lesgevers die ermee wensten te werken enerzijds en bood

⁸ De ergocentrische, sociologische en al meer lezersgerichte aanpak van het literatuuronderwijs (zoals geschetst in Van de Ven, 1996, p. 83-89) waren in de Vlaamse schoolpraktijk van 1968 nog zowat onbestaande.

leerlingen materiaal aan om te lezen, te schrijven en met elkaar te overleggen anderzijds. We kunnen er blindelings van op aan dat goede en gemotiveerde leraren in die tijd, door middel van dit boek, de hedendaagse doelstelling van literaire competentie in feite al realiseerden op een moment dat het concept als dusdanig nog niet was geformuleerd.

Vandaag ligt er op die literaire competentie een sterke klemtoon, maar die moet binnen het schoolvak Nederlands helaas gerealiseerd worden in een uiteindelijk krappere urenpakket. Eenvoudig is ongetwijfeld anders. Her en der rijzen er bovendien klachten op over de achteruitgang van lezen en van literatuur. Is die verzuchting reëel? De signalen zijn niet eenduidig. Maatschappelijk is er echter beslist iets aan de hand en dat moet ons zorgen baren.⁹ Overigens is er ook bij sommige leerkrachten een aantoonbaar probleem van ontleding. Waar het *dubbele* van Van Wilderodes boek sloeg op *epiek én lyriek*, stellen we vast dat veel ‘echte’ lezers onder hen nog zelden poëzie tot zich nemen of daar alleszins weinig affiniteit mee hebben; en waar het bij Van Wilderode ging om *oud én nieuw*, blijken tal van lesgevers nog zowat uitsluitend romans te lezen van – in het beste geval – de laatste twee of drie decennia.

Wie de zaken op *die* manier aanpakt, tovert geen klanken meer uit een dubbelfluit. Ondanks de vlotte beschikbaarheid van degelijke schoolboeken Nederlands, ook voor literatuuronderwijs, blaast zij of hij – bij de partituur van veel complexere leerplannen – zo iets als eenstemmige deuntjes met af en toe een schrille boventoon. Minstens voor de lesvoorbereiding zou zo iemand gebaat zijn bij het verschijnen, vroeg of laat, van een naar hedendaagse inzichten vernieuwde *dubbelfluit*, maar die verzuchting is allicht niet realistisch. Hoe dan ook is dat echter, na alles, de belangrijkste rechtmatige appreciatie die we aan het indrukwekkende literatuurboek van Anton van Wilderode kunnen toekennen.

Literatuurlijst

Daems, F., Pepermans, J. & Roger R. (1982). *Leren leven in taal. Een moedertaal-didactiek*. Malle: De Sikkel.

Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.

⁹ Sommige critici van het talenonderwijs in Vlaanderen lijken vandaag in een reactionaire bui zelfs te willen teruggrijpen naar een hernieuwde dominantie van zo iets als een literair-grammaticaal paradigma – in onze ogen ongenueanceerd en wellicht geen goede zaak.

- Matthijssen, M.A.J.M.** (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs** (1963). *Leerplan Nederlands 1961*. Tweede druk. Lier: Jozef Van In & C°.
- Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs** (1969). *Voorstel van leerplan Nederlands-moedertaal met toelichtingen (geleidelijk toegepast vanaf schooljaar 1969-1970)*. Brussel: Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs.
- Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs** (1970a). *Leerplan Nederlands (Integraal in alle studiejaren van het katholiek middelbaar onderwijs toepasselijk vanaf 1 september 1970)*. Brussel: Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs.
- Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs** (1970b). *Richtlijnen bij het leerplan Nederlands (Integraal toepasselijk in alle leerjaren van het katholiek middelbaar onderwijs vanaf 1 september 1970)*. Brussel: Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs.
- Van de Ven, P.** (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van de Ven, P.** (2012). '... maar vraag me niet om na denken'. *Een beschouwing over schoolvak, vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
- Van Dis, L.M.** (1962). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Derde druk. Groningen: Noordhoff.
- Van Iseghem, J.** (1993). *Guido Gezelles 'Vlaemsche Dichtoefeningen' (1858). Een benadering van de dichter en het werk*. Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde.
- Van Iseghem, J.** (1994). 'Rhetoric and education in 19th-century Flanders'. In IJsseling, S. & Vervaecke, G. (red.), *Renaissances of Rhetoric*. Leuven: Leuven University Press, p. 155-178.
- Van Iseghem, J.** (1999). 'Literatuuronderwijs in de les Nederlands in Vlaanderen: speerpunten voor een debat.' *Verslagen en mededelingen KANTL*, 109/1: 45-56.
- Van Iseghem, J.** (2002). 'Un quart de siècle d'enseignement du Néerlandais langue maternelle dans l'enseignement secondaire en Flandre'. *Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle. La lettre de l'association*, 31/2: 31-37.
- Van Iseghem, J.** (2014). 'Moet dat nu echt, die literatuur?'. In Mottart A. & Vanhooren S. (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.
- Van Iseghem, J.** (2015). 'Literatuur: nut en noodzaak'. In Schram, D. (red.). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks deel 25. Delft: Eburon, p. 41-58.

- Van Kerchove, M.** (2016). *De beeldvorming over 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 pedagogische en didactische visies*. Leuven: KU Leuven Faculteit Letteren.
- Van Wilderode, A.** (1968a). *De dubbelfluit. Nederlands taalboek voor de tweede humaniora en daarmee gelijk te stellen klassen*. (Reeks Taalmozaïek, nr. 5. Epiek en lyriek, deel 1). Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Van Wilderode, A.** (1968b). *De dubbelfluit. Nederlands taalboek voor de tweede humaniora en daarmee gelijk te stellen klassen*. (Reeks Taalmozaïek, nr. 5. Epiek en lyriek, deel 2). Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Westenbroek, J.** (1967). *Van het leven naar het boek. Onderzoek naar het ontstaan en de aard van Guido Gezelles Gedichten, Gezangen en Gebeden (1862-1879-1893)*. Kapellen: Guido Gezellegenootschap.
- Witte, T.** (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het vo*. Stichting Lezen Reeks deel 12. Delft: Eburon.