

Van Apollo tot ‘weemoed’ Klassiek literatuuronderwijs in de literatuur

Er bestaan in Nederland verschillende visies op literatuuronderwijs. De oudste visie is die van een historisch-biografisch literatuuronderwijs, waarin de leerling wordt geconfronteerd met de ‘grote werken’, met ‘het beste dat ons land heeft voortgebracht’. In deze visie dient literatuur als eenheid van inhoud en vorm de leerlingen te vormen tot betere mensen. De zuivere, esthetisch verantwoorde taaluiting bevat de juiste en ware gedachte, die de lezer leidt naar het ‘hogere’. Uit onderzoek naar de geschiedenis van ons literatuuronderwijs blijkt deze visie niet alleen de oudste, maar ook de meest dominante.

Piet-Hein van de Ven

In mijn onderzoek naar de geschiedenis van het taal- en literatuuronderwijs ontdekte ik dat er in landen om ons heen veel meer aandacht voor die geschiedenis bestaat dan in Nederland. In Engeland, Duitsland en de Scandinavische landen bestaat er een omvangrijke literatuur. Zo af en toe wordt in die publicaties aandacht besteed aan literatuur als bron van geschiedschrijving. De meest saillante voorbeelden vond ik in een verwijzing naar het autobiografische werk van de Zweedse auteur Hugo Svensson, docent Zweeds aan een gymnasium van 1911 tot 1944. In een van zijn boeken voert Svensson Paul Hoffman ten tonele, leraar aan zo’n gymnasium. In deze functie dient Hoffman drie heren: de staat, het rijk en Phoibos Apollo. De staat: dat is de orde, dat zijn de diploma’s, dat is de loyaliteit tegenover opdrachtgevers. De staat vergt geschiktheid voor het leraarschap, plichtsbesef, liefde voor de jeugd. Deze

staat functioneert bij Hoffman als een niet echt serieus te nemen romanfiguur, die wat ironisch wordt benaderd. Het rijk daarentegen verdient meer respect. Het verschijnt in de gedaante van een imposante regeringsleider uit de (Zweedse) Gouden Eeuw en eist van Hoffman de overdracht van nationale waarden, goede zeden, historisch besef. Apollo is de inspiratie, de heerser over de zuivere wereld van de geest. Deze laatste heeft niets met de eerste twee te maken en dus ook niets met zaken als plichtsbesef, liefde voor de jeugd of geschiktheid voor het leraarschap. Apollo vraagt Hoffman om een nederige dienst, maar Hoffman voelt zich daardoor uitverkoren. Hij betreedt de school als was die een tempel, de kathedr als was die een preekstoel. Paul Hoffman leeft in twee gescheiden werelden, de ideële wereld van het literatuuronderwijs, een wereld waar de skalden zingen, de schoonheid

regeert, waar wijsheid en menselijkheid onaantastbare waarden zijn. In de materiële wereld van de school is Paul Hoffman dienaar van de staat en de productie. Er heerst in die wereld een strenge lutherse arbeidsmoraal, er is een welwillende patriarchale leiding. Hoffman is loyaal tegenover zijn schoolleiding, al klaagt hij over toenemende bureaucratisering en een te veel op het praktisch nut gericht denken van zijn collega’s. Zijn collega Hjalmar Willén – een andere autobiografische hoofdpersoon in een andere roman – verkeert in dezelfde omstandigheden. Ook voor hem vertegenwoordigt de literatuur het leven en de geest van de mensheid, is kennismaking met de letterkunde een kennismaking met de grote genieën. Voor hem hangt taal intiem samen met literatuur: poëzie is eigenlijk het enige dat betekenis heeft. Hij begrijpt niets van een opvatting waarin taal gezien wordt als een instrument, als een middel, als een soort van ongewoon praktische hamer-zaag-nijptang-combinatie. De taal is een wereld vol geheime kracht, duister-begrijpelijke wijsheid en kleurenspeel. Ten aanzien van zijn minder verheven onderwijspraktijk troost Willén zich met de gedachte dat zijn leerlingen later, als hun beroep hen ver weg heeft gevoerd van de schone wereld van het woord, in elk geval een oude dichter uit de kast kunnen pakken, een paar zinnen

kunnen lezen, waarna ze het boek kunnen laten rusten op de knie om de beelden achter de gesloten ogen voorbij te zien trekken – al lijkt dit een bijna ongerijmd verlangen in een tijd van haast en lawaai.

Willén verkeert nog meer dan Hoffman in twee werelden. Als de bel gaat, heeft hij het gevoel zojuist een eredienst te hebben gehouden. Hij blijft dan nog even in de klas om zich aan te passen, om niet te visionair en werkelijkheidsvreemd te lijken als hij de deur van de lerarenkamer opendoet.

De klassieke opvatting

Hoffman en Willén pogen drie heren te dienen. De eisen van deze drie meesters zijn niet altijd even gemakkelijk verenigbaar, zo dat al mogelijk zou zijn. De portrettering van deze twee leraren moedertaal maakt duidelijk hoe hun auteur dat leraarschap zag en wellicht ervaren heeft; en dan met name hoe hij dacht over literatuuronderwijs. Ik herken in Paul en Hjalmar een opvatting over literatuuronderwijs waarin de grote literatuur een eenheid vormde van wat goed, mooi en waar was. Een opvatting waarin met name het lezen en vertalen van de klassieke auteurs pretendeerde de leerlingen op te voeden tot esthetische, ethische en cognitieve verhevenheid. Een opvatting over literatuuronderwijs die een kenmerk was van de Latijnse school en die bij het invoeren van een nationaal literatuuronderwijs in de tweede helft van de vorige eeuw als ‘klassieke traditie’ het literatuuronderwijs in het Nederlands vorm en leven gaf.

Mijn buitenlandse ervaring bracht me op het idee ook in Nederland te speuren naar zulke literaire bronnen voor deze klassieke definitie van literatuuronderwijs. De vraag is hoe Nederlandse auteurs zelf tegen literatuuronderwijs aankijken – onderwijs waarin hun werk kan functioneren.

Ik heb een aantal passages verzameld, niet erg systematisch, maar meer puttend uit mijn geheugen. Ik presenteer ze hier voorzien van summier commentaar, de verleiding tot uitvoerige beschouwing van me afzettend met het idee dat een meer systematische inventarisatie (‘later’) zo’n beschouwing meer waarde verschaft. Ik hoop dat deze fragmenten nu functioneren als aanzet tot verdere reflectie: over de rol van cultuuroverdracht, de mogelijkheden ertoe; over literatuuronderwijs en pragmatistisch ingestelde leerlingen; over gebruik en misbruik van literatuur, maatschappelijke status, enzovoorts. Ik noem de bronnen niet meteen, maar verwijs ernaar door middel van een notenapparaat. Een uitdaging voor de neerlandicus zijn geheugen te toetsen?

Een klein en fijn college

De jonge, net afgestudeerde neerlandicus Schotel de Bie geeft zijn allereerste les, een les literatuur aan klasse gymnasium zes. Hij houdt een

‘klein en fijn college literatuurwetenschap, aangepast aan het bevattingvermogen van klasse zes. [...] Het was een voortreffelijk begin, dacht hij opgeruimd; in de lagere klassen zou hij natuurlijk straffer moeten optreden, maar hij was er nu doorheen, en, het mooiste, het was gegaan zoals hij zich voorgenomen had. Lesgeven wàs niet zo moeilijk. Het was héerlijk jonge mensen zo te kunnen boeien, al was het dan maar met Justus van Effen, een vervelend schrijver uit een hoogst vervelende eeuw. Toch, wanneer de naam “Justus van Effen” en de woorden “verlichting” en “spectator” en “Addison” hem over de lippen rolden, geloofde hij niet echt aan het vervelende van dit alles. Verveling was althans nergens te bespeuren op de gezichten daar voor hem. En hij kon

niet weten, dat wat zes A voornamelijk boeide niet Justus van Effen was, of zelfs maar de bezielde taal, die hij aan Justus van Effen wijdde, doch zijn gemakkelijke manieren en knap gezicht, de blauwe stralende ogen en de spottend weemoedige glimlach, en het blonde snorretje, dat hij met zoveel gelatenheid opstrijken kon, en de verstandige rimpels, die het al te zoetelijk idealistische van zijn voorhoofd nadrukkelijk temperden. Zijn stellige gebaren zouden een jaar later opduiken op debatingavonden van jonge studenten. [...] Onder de vlag van Justus van Effen werd de lading verscheept van wederzijdse fysiognomische waarnemingen.’¹

Wat deze eerste les ons in elk geval leert is het verschil tussen de intentie van de docent en de perceptie van de leerling.

Idealen en werkelijkheid

Het verschil tussen intentie en perceptie blijft bij Schotel de Bie nog verborgen. Meer ervaren docenten kennen dat maar al te goed. Zij hebben en houden hun intenties, hun idealen, maar ervaren tevens dat de werkelijkheid van het onderwijs – en die van hun leerlingen – van een andere dimensie is, materieel en niet ideëel. Hoffmann en Willén ervaren dat Apollo vaak niet bij de leerlingen aan blijkt te slaan; de jeugd heeft andere idealen, die door de docent met de nodige scepsis worden bekeken:

‘Nog vijf minuten. Ik kon de verleiding niet weerstaan. Ik zei “verenigt al uw onmacht”, en toen ik dàt had gezegd moest ik er wel mee doorgaan. Ik las hun het hele gedicht voor. De zon streek als een roofvogel neer over de banken, over de estrade en de lessenaar op de estrade, en ik dacht, luisterend naar mijn eigen woorden:

als zij terugkeert naar haar adelaars-nest in de bergen, zal ik haar volgen. En ik volgde haar, tussen de wijde schaduwen van haar vleugels, blind en gelukkig en vervuld met het overmoedige verlangen om op mijn beurt àlle mensen gelukkig te maken, ook degenen die dachten dat ze wisten wat geluk was. Het licht hief mij op, boven de bergruggen uit, boven de wereld, het wiste me uit, het vernietigde me; ik bestond niet meer. Er bestond alleen nog het gedicht, glinsterend als een klomp bergkristal, buiten mijn handen, op de eenzame hoogte boven de lemen hutten van het leven. Met gebogen hoofd wachtte ik. Langzaam ontwaakte ik uit de verdoving en de pijn keerde terug. Ik was droevig, de erfschuld drukte zwaarder op me dan ooit tevoren. Ik keerde in de werkelijkheid weer als in een koud en ongezelig huis. De meisjes bleven zwijgen. Hèn had het gedicht niet alleen niet vernietigd; het had hen niet aangeraakt. Zij waren geboren in het koude en ongezellige huis, zij hadden geleerd te voorzien in de afwezigheid van warmte en licht en gezelligheid. Ook zij dachten dat ze wisten wat geluk was: het gedreun van de juke-boxes, het geratel van de gokautomaten, de zoemende motor van de sportwagen, de COOL DRINK-affiches en de motels langs de snelwegen, de cultus van de roes en het gevaar, de radeloze versnellingen van een zinloos leven.’²

Praktisch bruikbaar

De leerlingen hebben dus een voorkeur voor een ander dan literair estheticisme. Maar ze stellen ook andere doelen aan het onderwijs dan het aanleren van het vermogen een oude dichter ter hand te nemen en met gesloten ogen te mijmeren over aansprekende versregels. Dat besef dringt zich op aan de leraar die wandelend en mijmerend het strand nadert en

‘een enkele keer, in de holte van de kou die de wind in zijn mond blies, had gepreveld, had durven prevelen: “Magic. Casements, opening on the foam of perilous seas...” En hoe hij de regels uitsprak, hopeloos kapot sprak, iets later in de Vierde Latijnse, en hoe het andere regels geworden waren die de slaapzieke klas noteerde in haar schriften. Want sukses had de leraar alleen – en dat was hij al jaren gewend – met beschrijvingen van de verdrinkende Shelley, de hoestende Keats, de doodarme Jacob Michael Reinhold Lenz. “En luistert u nu zeer aandachtig, juffrouwen, mijne heren, hoe de dichter het geluid van de nachtegaal tracht te vangen in zijn woorden...” De geluiden herkenden zij. Lettergrepen werden gesjirp, gekwinkeler. Zij deden vogels na, de zinnen uitblazend op de maat van de leraars wijsvinger. Dit, en ook wat de leraar hun voorhield over zijn zeer eigen techniek van Engelse ademhaling, hielp hen wanneer zij des avonds in de dancings bij de juke-box Amerikaanse liedjes mee-zongen.’³

Kan de bekende eis van leerlingen dat het onderwijs vóór alles praktisch bruikbaar moet zijn, treffender worden geformuleerd?

Literatuuronderwijs als spel

Maar we moeten niet alle leerlingen over één kam scheren. Vele leerlingen ervaren het onderwijs als een spel, en spelen het graag mee, daardoor de leraar in staat stellend zijn rol op niveau te vertolken. Leraar en leerlingen spelen dat spel, ze zijn zich daar terdege van bewust, maar waken er angstvallig voor dat te verwoorden – dat zou de illusie doorbreken. Zo gaat dat mijns inziens bij die leraar die een gedicht van Goethe bespreekt:

‘En dat alles wordt nu levend door één

enkele straal licht – net als in de bioscoop. U ziet hoe klassieke dichters soms de toekomst uit hun pruik schudden, gelijk Goethe in dit pre-filmische gedicht. Als het je interesseert, ik heb dat mooie vers voor jullie in het Nederlands vertaald, maar dan niet letterlijk, voor de duidelijkheid. Zal ik het even voorlezen?

–Ja, toe, meneer.

En hij las voor. “Gedichten zijn gekleurde vensterruiten”

[...]

–Vinden jullie het goed en mijn uitleg aanneemlijk?

–Ja meneer, het kan niet anders, het is prachtig, mogen we het overschrijven?

–Graag, zei hij geveid, en in je examenopstel kan je er desnoods een paar verzen uit aanhalen, ter verduidelijking van het origineel. Dat is dan weer zoveel verdammtes Duits gespaard, plaagde hij lachend om ze te belonen voor hun belangstelling.

Ook beloonden zij hem soms. Soms stelden zijzelf hem een lied voor, dat hij niet altijd kende.’⁴

Maatschappelijke status

‘Af en toe keek Theo even om. Het kwam hem voor dat hij hoogbejaarde lilliputters achter zich aan had sloffen. Brugsmurfen, werden ze in de bovenbouw genoemd. Nog steeds voelde Theo een zekere gêne wanneer hij, op werkweek of excursie, zich vertoonde met deze allerjongsten van de school. Dan was hij gespist op iedere zweem van meewarigheid bij passanten. Vooral als hij zich bekeken wist door bouwvakkers of stratemakers voelde Theo zich verschrompelen tot een soort staatsgouvernante, op pad met indolente marmotten in merkkleding. Aan het leraarschap kleefde onherroepelijk een imago van sulligheid en slapte, nauwelijks aangevochten door de vermeende sullen in kwestie. Als je je buiten school met een groep pubers

vertoonde, bevestigden de misprijzende blikken van mensen die ongetwijfeld van zichzelf vonden dat ze zwaardere banen hadden het idee dat leraren een soort gediplomeerde kneuzen waren, profiterend van korte werkdagen en lange schoolvakanties. Deze reputatie droeg in sterke mate bij tot de eeuwig smeulende minachting onder leerlingen; zij kregen les van mensen die ervoor hadden gekozen zich te verschansen achter de schoolmuren om niet te hoeven deelnemen aan de wereld waarover ze geacht werden les te geven.⁵

Die waardering geldt overigens niet alleen de leraar, maar ook diens vak:

‘in de hoogste klassen wilde Theo ondanks alles nog wel eens van de les-schema’s afwijken en uitweiden over de romantische aspecten van de literatuur; dan besprak hij de dichtersidealen van de Tachtigers, legde aan de hand van Nescio’s *Titaantjes* uit wat een bohémien was of droeg experimentele poëzie voor, waarna hij op een cassettedeck jazz van John Coltrane liet horen en dia’s vertoonde van schilderijen van Jackson Pollock, Willem de Kooning en Karel Appel. Kreeg je tien tegen één de bekende opmerking te horen: is-dat-nou-kunst? En: dat-kan-m’n-kleine-broertje-ook. Op zeker moment liet het hem onverschillig dat bijna niemand nog aandacht had voor wat hij voorlas en vertelde. Dan had hij de indruk louter tegen zichzelf te spreken, met de leerlingen als toevalig, inwisselbaar auditorium. Heel soms waren er in de klas één of twee die er iets van leken op te pikken. Die zaten dan met open mond en verhitte wangen naar je te luisteren. Daar deed je het voor, voor de gespannen aandacht van die enkelingen. Alle anderen gaapten je aan met een blik van: man, waar heb je het over? Hij had wel eens

gewaagd te spreken van “het avontuur van de literatuur”. Dat was voor de kids natuurlijk een gotspe. Goed, dat hij wauwelde over literaire boeken konden ze velen, maar dat hij het bestond te spreken van avontúúr... Wat wist hij, pratende pantoffel, daar in hemelsnaam van af?”⁶

Oneigenlijk argument

Soms ontvangt een leraar desondanks toch positieve aandacht van een leerling. En literaire bevlogenheid – of voorgewende bevlogenheid – vormt dan een prima toegang tot nader contact, zodat

‘juffrouw Rappange over Mallarmé begon.

“Dat is geen gemakkelijke poëzie,” zei ze, het gezicht een beetje verwrongen van de moeite die ze zich gaf om hem op zijn gemak te zetten, “ik heb me er nooit erg mee... het is berucht moeilijk. Veel Latijnse constructies en zo, maar vooral de hele gedachtengang, de sfeer...”

“Dat had ik wel gedacht,” zei hij geruststellend, “maar ziet u, er zat voor mij iets vreemds in, dat een onbegrijpelijk dichter zo beroemd kan worden.”

“Onbegrijpelijk weet ik niet. Als het volkomen onbegrijpelijk was, dan zou het niet eens meer moeilijk zijn.”

Hij knikte. – “Ik houd me dan maar aan allebei, als u...” – Hij lachte even, want hier zou alleen op kunnen volgen “als u het goed vindt,” belachelijk genoeg, want ze vond natuurlijk alles goed wat hij met Mallarmé deed of niet deed. – “In een vreemde taal zijn we helemaal geëxcuseerd.”

“Ik heb natuurlijk wel eens iets van hem onder ogen gehad,” zei juffrouw Rappange haastig, “en er is ook wel verschil in moeilijkheid. Ik wil wel eens een van de allermoeilijkste voor je...”

“O...” – Hij maakte een gebaar van “doet u voor mij geen moeite” en begon in de thee te roeren, die zij hem nog voor de sigaret gegeven had. – “Erg aardig van u.”

“Ook als je het niet begrijpt, is het toch een goede oefening voor je verstand. Er bestaan ook wel commentaren, – een soort handleiding, ik zal wel eens...”

Hij kon haar nu onmogelijk meer zeggen, dat Mallarmé hem niet interesseerde; of hoogstens de roem van Mallarmé, niet de dichter, en in het geheel niet de gedichten. Wanneer ze hem zou blijven doorzagen met Mallarmé, zou hij iets moeten doen, hij wist nog niet wat.⁷

Die ene leerling

In het fragment ‘Maatschappelijke status’ trekt Theo zich op aan die enkele leerling. Voor zulke leerlingen onderwijst de literatuur als het ware zichzelf – een overtuiging die deel uitmaakt van de hier gepresenteerde klassieke opvatting. Dat geldt bijvoorbeeld Anton, die door Kees – in dit geval ongewild – aan het lezen wordt gezet:

‘Kees haalde het boek, en voor Anton, die het van hem te leen kreeg, opende zich een nieuwe wereld. Anders dan de Tachtiger dichters, waren schrijvers als Van Looy en Couperus tot dusver slecht in zijn gezichtskring getreden, al kwamen ze in schoolboekbloemlezingen voor. [...] Over Van Looy had meneer Greve zelfs niet willen spreken, – zijn proza-ideaal waren de “Historiën” van Hooft.

Dus las hij Van Looy, en vergat op slag Ina Damman en al zijn beslommeringen. Zo zou hij óók willen schrijven! “Zorgoudbekantlicht” was immers juist prachtig, het deed huiveringen door je heenvaren, zoals anders alleen muziek, – het was een nieuwe taal, – en toch zijn eigen Nederlands, – een

wondertaal, mysterieus en bedwelmend! Het mooiste was misschien, dat je het niet altijd dadelijk begreep, – “verwittend licht”, “onweer-avond-zonnig”, “Land indaverende schaduw”, wat betekende dat eigenlijk allemaal?”⁸

Zou het dan toch waar zijn dat literatuuronderwijs van belang is voor het verkrijgen van een goede eigen stijl?

Het naderend afscheid

Niet elke leerling is – helaas? gelukkig? – van bovenstaand kaliber. Velen zijn pragmatisch, gericht op nuttigheid of op waar het uiteindelijk allemaal op neerkomt: het eindexamen. De leraar die een kathedr betreedt, zijn gedachten ontvouwt voor zijn auditorium, die leraar wordt geconfronteerd met de klacht dat hij zich niet aan de lesstof houdt. Niet alleen de pragmatistische leerling, maar ook het onderwijssysteem bemoeilijkt de bevlogenheid. De klacht leidt uiteindelijk tot een conflict met de directie. Met als gevolg ‘arbeidsongeschiktheid’.

‘Vooral deze laatste lessen zouden de leerlingen bijblijven. Lodesteijn was spraakzamer dan ooit, speelser en opstandiger. Hij kon zich niet langer dan vijf minuten aan zijn onderwerp houden, moest afdwalen en door de leerstof breken, naar buiten, de vrijheid in. De lessen werden onregelmatiger, die onevenwichtigheid moesten zij op de koop toe nemen. Maar vervelen deden ze zich niet. (Lodesteijn springt van de Ilias naar de eerste wereldoorlog, van Troje naar Verdun en tekent de linies van de eerste wereldoorlog op het bord). De twee uur Homerus gingen zo snel voorbij. Troje was achter de horizon verzonken. De leerlingen lagen pas voor Verdun toen de laatste bel ging. “Over de top!” riep Lodesteijn opschrikkend van dat signaal.

Maar de klas was nog vol van het gehoorde en kwam maar traag van de stoeltjes.

“Nou, dat kan sneller,” zei Lodesteijn spottend. “Met jullie had ik ook niet graag in de loopgraaf gezeten. Jullie kwamen allemaal voor de kriegsraad.” Hij onderbrak omdat iemand nog een vraag had.

“Ja?”

“En Tróje?” vroeg Janneke Schuyt. Ze wees op het volgekrabbelde bord achter hem.

Toen Lodesteijn haar niet-begrijpend aankeek, zei ze: “Al die verhalen zijn wel leuk natuurlijk, maar er is ook nog zoiets als het Examen, Het Papiertje.” Ze sprak de hoofdletters heel nadrukkelijk uit.

Lodesteijn stond haar zwijgend aan te zien. “Je lijkt Persijn [de directeur – PHvdV] wel,” zei hij toen, liep naar de deur en liet zijn gehoor hoffelijk buigend uit.

Het vertrek van al die lange, opgeschoten mensen liet een zeer leeg lokaal achter. Lodesteijn zat een tijdje uitgeblust op zijn stoel. Toen kwam hij moeizaam overeind en raapte zijn spulletjes bij elkaar. Door de spookachtige gangen van de verlaten school maakte hij dat hij wegkwam.”⁹

Het klassieke literatuuronderwijs-ideaal: de docent die leerlingen inleidt in de goddelijke wereld van het gewijde woord, de verheven gedachte, de volmaakte stijl, de docent die ‘vormt’ – dat beeld moet wel iets aantrekkelijks hebben voor onze eigen literatoren. Uit mijn geheugen diep ik zo al enkele fragmenten op. Wat zou een systematisch onderzoek kunnen opleveren? En vooral – wat zouden we met die literatuur kunnen doen in onze klassen, in de lerarenopleiding? Voor mij wordt in elk geval juist in deze fragmenten de klassieke visie op literatuuronderwijs levensecht verwoord. Ik kies overigens

niet voor niets het afscheidsfragment als laatste. De klassieke vorm van literatuuronderwijs past niet meer in het studiehuis. Nu zie ik veel goeds in de in het concept van het studiehuis aanwezige visie op leren en onderwijzen. Ik sta geheel achter een meer tekstervarend literatuuronderwijs. Maar toch gaat mijn afscheid van het klassieke literatuuronderwijs gepaard met enige ‘weemoed’. Daarom ten slotte, ik kan het niet laten, de fraaiste verwoording van het klassieke literatuurideaal die ik ken:

‘Op school stonden ze op het bord geschreven, het werkwoord hebben en het werkwoord zijn; hiermee was tijd, was eeuwigheid gegeven, de ene werkelijkheid, de andre schijn.

Hebben is niets. Is oorlog. Is niet leven. Is van de wereld en haar goden zijn. Zijn is, boven die dingen uitgeheven, vervuld worden van goddelijke pijn.

Hebben is hard. Is lichaam. Is twee borsten. Is naar de aarde hongeren en dorsten. Is enkel zinnen, enkel botte plicht.

Zijn is de ziel, is luisteren, is wijken, is kind worden en naar de sterren kijken, en daarheen langzaam worden opge-licht.”¹⁰ ■

Noten

1 Simon Vestdijk, *Ivoren wachters* (1951). Amsterdam (Bezige Bij) 1969¹⁰, pp. 64-65.

2 Ward Ruyslinck, *Het reservaat* (1964). Brussel/Den Haag (Manteau) 1976¹⁰, pp. 16-17.

3 Hugo. Claus, *De verwondering* (1962). Amsterdam (De Bezige Bij) 1970⁸, pp. 8-9.

4 Johan Daisne, *Hoe schoon was mijn school – De roman van een leraar* (1961). Amsterdam/Brussel (Paris/Manteau) 1972⁴, pp. 88-89.

5 Joost Zwagerman, *De buitenvrouw* (1994). Amsterdam/Antwerpen (De Arbeiderspers) 1995⁶, p. 110.

6 Joost Zwagerman, *De buitenvrouw* (1994). Amsterdam/Antwerpen (De Arbeiderspers) 1995⁶, p. 112.

7 Simon Vestdijk, *De Ziener* (1959). Amsterdam (De Bezige Bij) 1973⁴, pp. 66-67.

8 Simon Vestdijk, *De andere school* (1949). 's-Gravenhage/Rotterdam (Nijgh & Van Ditmar) z.j.⁵, pp. 46-47.

9 Lévi Weemoedt, *De ziekte van Lodesteijn* (1986). Amsterdam (Contact) 1988⁴, pp. 111-112.

10 Ed. Hoornik, ‘Op school stonden ze...’, in: Ed. Hoornik, *Het menselijk bestaan* (1951). 's-Gravenhage (Daamen) 1951.