

INHOUD

| | |
|---|-----|
| INLEIDING. | 11 |
| GESCHIEDENIS VAN DE JEUGDLITERATUUR IN VOGELVLUCHT RITA GHESQUIÈRE, VANESSA JOOSEN EN HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER | |
| WAAR IS GOD GEBLEVEN? | 56 |
| FILOSOFISCHE EN RELIGIEUZE KINDERLITERATUUR JACQUES DANE EN RITA GHESQUIÈRE | |
| TUSSEN TRADITIE EN VERNIEUWING. | 89 |
| SPROOKJES, MYTHEN EN ANDERE VOLKSVERHALEN VANESSA JOOSEN | |
| ‘ALS HET NIET ONWAAR IS, DAN IS HET FANTASIE’. | 121 |
| FANTASIEVERHALEN SANNE PARLEVLIE | |
| EEN SPRINGPLANK VOOR LEZER EN AUTEUR. | 154 |
| JEUGDTIJDSCRIFTEN MARJOKE RIETVELD-VAN WINGERDEN | |
| DE WERELD BINNEN HANDBEREIK. | 181 |
| INFORMATIEVE JEUGDLITERATUUR KAREN GHONEM-WOETS | |

| | |
|--|-----|
| VAN ZEDENSPREUKEN TOT LEVENSVRAGEN. KINDERPOËZIE JAN VAN COILLIE | 211 |
| EEN GEVAL APART. MEISJES- EN JONGENSBOEKEN BEA ROS EN SOFIE DE JONCKHEERE | 248 |
| HET VERLEDEN ALS VEHIKEL VOOR HET HEDEN. HISTORISCHE JEUGDBOEKEN BEA ROS | 280 |
| VAN DE KLEINE NAAR DE GROTE WERELD. GEZINSBOEKEN EN SCHOOLVERHALEN RITA GHESQUIÈRE EN VANESSA JOOSEN | 311 |
| VERHALEN VERTELLEN IN WOORD EN BEELD. PRENTENBOEKEN EN GEÏLLUSTREERDE JEUGDBOEKEN SASKIA DE BODT EN RITA GHESQUIÈRE | 344 |
| ZOEKTOCHTEN ZONDER WEGWIJZERS. ADOLESCENTENLITERATUUR PETER VAN DEN HOVEN EN HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER | 374 |
| VERHALEN OP DE PLANKEN. JEUGDTHEATER EN JEUGDLITERATUUR MARJA KÄSS EN HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER | 405 |
| EEN WERELD VAN VERSCHIL. BEELDVERHALEN IN NEDERLAND EN VLAANDEREN PASCAL LEFÈVRE | 425 |

| | |
|---|-----|
| TUSSEN KUNST EN COMMERCIE. VERFILMDE JEUGDLITERATUUR ANKE BROUWERS | 444 |
| HOREN, ZIEN EN LEZEN. RADIO, TELEVISIE EN JEUGDLITERATUUR LIES WESSELING | 460 |
| KINDERSPEL IN HET DIGITALE TIJDPERK. GAMES, APPS EN JEUGDLITERATUUR SYBILLE LAMMES | 483 |
| VERANTWOORDING | 493 |
| BIBLIOGRAFIE | 501 |
| AUTEURS | 533 |
| REGISTER | 539 |

INLEIDING

GESCHIEDENIS VAN DE JEUGDLITERATUUR IN VOGELVLUCHT

RITA GHESQUIÈRE, VANESSA JOOSEN EN HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER

Hoe ga ik open als een boek?
Ik wil mezelf eens lezen,
bladeren en kijken
hoeveel pagina's ik tel.
Of ik een sprookje ben
of meer een studieboek.
Zou ik me kopen?
Lenen bij de bieb?
Alleen stiekem lezen
hoe ik afloop en zachtjes
terugzetten in de kast? (Ted van Lieshout, 1986)

In het gedicht 'Boekje open' maakt Ted van Lieshout de vergelijking tussen jezelf leren kennen en boeken lezen. Boeken geven inzicht in wie je bent en hoe de wereld om je heen eruitziet. Kinderboeken leren je met nieuwe ogen kijken en 'de voor-het-eerst-heid' van de dingen zien. Althans, dat is wat ze doen als de schrijvers ervan voeling houden met het kind dat ze eens waren. Natuurlijk zijn er ook schoolmeesters, de 'weters' met 'zo min mogelijk persoonlijkheid', zoals Guus Kuijer ze noemt in *Het geminachte kind* (1980, 130), maar zij zetten niet langer de toon. Veel jeugdschrijvers zoeken in hun boeken vooral de verwondering op en treden buiten de bekende paadjes. Ze trekken zich niets aan van wat hoort en moet en zijn wars van het idee dat alle kinderen dezelfde smaak hebben. Jeugdliteratuur is een land vol verhalen, een huis met mooie boeken. Het aanbod varieert van kleurrijke prentenboeken tot vuistdikke adolescentenromans. Er zijn verhalen die al eeuwen meegaan, zoals sprookjes, en titels die slechts enkele maanden op de planken staan. Zelfs het e-book dat je alleen op een tablet of e-reader kunt lezen, vindt zijn weg naar kinderhanden. Met een knipoog naar *De kleine kapitein* van Paul Biegel noemen we de Nederlandse jeugdliteratuur 'een land van waan en wijs'. Waan omdat fantasieverhalen telkens weer de ver-

beelding van de jonge lezers prikkelen en hen meevoeren naar verre en vreemde werelden. Wijs omdat auteurs in hun verhalen levenslessen verwerken, in de hoop dat kinderen tot goede en verstandige mensen uitgroeien. Waan omdat sommige kinderboekenmakers op zoek naar sensatie en succes opgaan in de waan van de dag. Wijs omdat tal van andere verhalen jonge lezers een herkenbare wereld bieden, terwijl ze tegelijkertijd subtiel de horizon verbreden en aan het denken zetten.

12 Deze geschiedenis wil de rijkdom van de jeugdliteratuur laten zien. Voorop staan grensverleggende boeken die zonder meer kunnen meedingen naar de grote L van Literatuur, en die nationaal en internationaal waardering vinden. Maar er is ook plaats voor boeken die de toets van de volwassenenkritiek niet kunnen doorstaan en alleen van jonge lezers applaus krijgen. Ook die verhalen kleuren het beeld van de jeugdliteratuur. Vijf eeuwen geleden bestond het leesvoer van kinderen (als ze al konden lezen) vooral uit leerboeken en religieuze teksten, met soms een gedurfde vertelling of later een vrolijke centsprent. Een aparte kinderboekenmarkt was er niet. Deze jeugdliteratuurgeschiedenis beschrijft de belangrijkste genres, auteurs en boeken die de ontwikkelingen hebben bepaald, met een nadruk op de twintigste eeuw. Het eerste hoofdstuk schetst de grote lijnen en zoomt in op spraakmakende pedagogen, filosofen en maatschappelijke hervormers en op de veranderende kinderboekenmarkt.

JEUGDLITERATUUR IN DE SCHADUW (VOOR DE ACHTTIENDE EEUW)

Bij het eerste Nederlandse kinderboek denken velen aan de gedichten van Hiëronymus van Alphen uit 1778. Toch werd er vóór Van Alphen al voor kinderen geschreven. Bovendien zijn er, verrassend vroeg in de geschiedenis, auteurs en filosofen te vinden die óver kinderen en literatuur publiceren. Ze prijzen verhalen en boeken omdat ze nuttig zijn vanuit didactisch of moreel oogpunt, of ze waarschuwen voor de negatieve invloed van literatuur op het kwetsbare kind. Deze vroege filosofen wegen de invloed van lering en vermaak zorgvuldig af, maar hebben nog geen aandacht voor leesplezier zonder meer en voor de literaire kwaliteit van kinderboeken. Dat komt pas later.

Tot de achttiende eeuw waren inzichten over opvoeding en de omgang met verhalen vooral te vinden in algemene beschouwingen van filosofen of theologen; de pedagogie was nog geen goed afgebakende discipline. ‘Kinder- en jeugdliteratuur’ is in deze periode eerder een vaag

begrip: vaak is het onduidelijk of teksten expliciet voor kinderen bedoeld waren, toevallig in kinderhanden terecht kwamen of voor een dubbel publiek van kinderen en volwassenen geschreven waren. Van sommige teksten kan wel met zekerheid gezegd worden dat ze door kinderen en jongeren gelezen of beluisterd werden. Dat is af te leiden uit (auto)biografische getuigenissen of specifieke tekstkenmerken, zoals de *civilité*, een schoolboekenletter die voor het eerst opdook rond 1550. Deze gesneden drukletter, een soort gotische cursief, was een goed hulpmiddel bij het leren lezen en schrijven, en bleef tot in de negentiende eeuw in gebruik. Hij duikt vooral op in schoolboeken, stichtelijke werken en instructieboekjes om zelfstandig te leren schrijven zoals *ABC, oft exemplen om de kinderen bequamlick te leren schryven*, dat in 1567 bij Plantijn verscheen (Resoort 1989, 76; Van Bork et al. 2012-2014).

Grote denkers uit de Oudheid hadden al een mening over de invloed van verhalen op de jeugd. In *De staat* heeft Plato (427-347 v.Chr.) het over de jeugd van zijn tijd en over de rol van de literatuur. Veel waardering voor dichters en kunstenaars had hij niet. Hij vond ze ‘nabootsers’ die hun publiek misleiden. Als hij over lezers schrijft, noemt Plato kinderen en vrouwen vaak in één adem. Ze zijn gevoelig en laten zich gemakkelijk beïnvloeden door hun lectuur. Fabels en sprookjesachtige verhalen zijn volgens hem geen geschikte leesstof: ‘Een jong mens is immers niet in staat uit te maken wat al of niet allegorie is. Integendeel, al wat hij op die leeftijd in zich opneemt, pleegt onuitwisbaar en onveranderlijk in zijn geest te worden opgenomen. Dat is natuurlijk ook de reden waarom we ons uiterste best moeten doen, dat de eerste verhalen die hij hoort zo schoon mogelijk zouden zijn om tot de deugd op te wekken’ (1962 II, 82). Plato ergert zich aan de ‘leugens in woorden’ en verdedigt censuur uit bezorgdheid voor de religieuze en morele opvoeding. De invloedrijke kerkvader Aurelius Augustinus (354-430) was evenmin positief over literatuur. In zijn *Belijdenissen* spreekt hij met afkeer over de ‘dichterverzinsels’ van Homerus en Vergilius, die hij in zijn jeugd nog waardeerde. ‘Ik zondigde dus in mijn jongensjaren door in mijn liefde die verzinsels te stellen boven nuttigere dingen of liever: door van deze laatste een afkeer te hebben en van die eerste te houden. [E]en verrukkelijk schouwspel van ijdelheid vond ik het houten paard vol krijgers, de brand van Troje en het schimbeeld van Creusa zelf’ (1997, 42). Hoewel ze sceptisch zijn over de morele waarde van literatuur, erkennen Plato en Augustinus toch de invloed van verhalen op jonge mensen.

Het oordeel van Aristoteles (383/4-322 v.Chr.) over de dichtkunst klinkt gunstiger dan dat van zijn leermeester Plato. In zijn *Poëtica* schrijft hij

tussen de regels door dat verhalen belangrijk zijn in de opvoeding. Ze bieden imitaties die voor kinderen leerzaam en plezierig zijn (Aristoteles 1995, 48b5). Daarmee liep Aristoteles vooruit op de invloedrijke visie van de Romeinse dichter Horatius (68-8 v.Chr.). Zijn boodschap in de *Ars Poetica*, dat een auteur lering en vermaak moet verzoenen om bij jong en oud in de smaak te vallen, is een van de pijlers van de latere jeugdliteratuur.

14

De waarschuwing van Plato en de goede herinneringen van Augustinus bevestigden het succes van de grote epische verhalen bij jeugdige lezers. Henric van Veldeke herschreef ze later voor een middeleeuws publiek, Erasmus preeste de *Odyssee* aan en de Franse filosoof Montaigne las als kind Vergilius. De fabel – een genre dat als geen ander de vroege discussies over de jeugdliteratuur beïnvloedde – heeft met de Griekse dichter Aesopus wortels in de Oudheid. Hij schreef heel wat bekende fabels, zoals ‘De Haas en de Schildpad’ en ‘De Raaf en de Vos’. De ijdele raaf laat zich door de sluwe vos tot zingen verleiden en verliest zo het vlees uit zijn bek. Maarten Luther (1483-1546) vertaalde fabels van Aesopus in het Duits. Hij vond ze – samen met Arthur-verhalen – zeer geschikt voor kinderen, omdat ze hun wijsheid en liefde voor kunst zouden bijbrengen.

In de Middeleeuwen waren lezende kinderen en jongeren in de minderheid. Vorsten als Karel de Grote (747/8-814) stimuleerden daarom het onderwijs, dat vooral in klooster- en kathedraalscholen gegeven werd. Veel leesmateriaal was er nog niet. In de kloosterschool van Egmont vond men tien exemplaren van het abc, eigenhandig door de magister vervaardigd (Van Oostrom 1989, 17). De kinderen lazen Bijbelboeken, teksten van de kerkvaders en van klassieke auteurs als Cato, Cicero, Vergilius en Ovidius (Orme 2001; Van Oostrom 2006). Een veel verspreid werk was *De vertroosting van de filosofie* uit 524 van Boëthius. Latijn was de taal van de Kerk en het onderwijs. Slechts mondjesmaat werd er daarnaast in de volkstaal geschreven of werden Latijnse teksten ‘verdiets’ (Van Oostrom 2006, 29). *Een rijk beladen schip* (1023) van Egbert van Luik laat de rijkdom zien van de teksten die in de kathedraalscholen aan bod kwamen. Het vademecum bevat een mix van christelijke en heidense teksten, naast raadsels, fabels en spreuken uit de volkse traditie, en zelfs een heel eigen (christelijke) versie van ‘Roodkapje’. Daarin voert een boze wolf een vijfjarig meisje mee naar zijn hol, maar zijn welpen laten haar ongedeerd: ‘Zo respecteerden zij dat het rode jakje haar doopjurk was.’ Volgens Van Oostrom (2006, 132) is dit de allereerste vermelding van Roodkapje.

Op zoek naar middeleeuwse genres die later moeiteloos de weg naar de jeugdliteratuur zouden vinden, springt onmiddellijk het heiligenverhaal in het oog, met onder meer de populaire *Gouden Legende* (ca. 1264), samengesteld door Jacobus de Voragine. Het boek volgde de liturgische kalender, zodat predikanten de heiligenverhalen gemakkelijk konden verwerken in hun preken. Zo werden die vaak spannende verhalen over heilige martelaren ook door kinderen gehoord.

In de periode van het Humanisme, de Renaissance en de Reformatie groeit de aandacht voor de mens als zelfstandig individu en verandert de opvoeding. Veel inzichten die John Locke en Jean-Jacques Rousseau twee eeuwen later met verve verdedigen, duiken in deze tijd al op. In *De opvoeding van kinderen* (1506-1509) benadrukt Erasmus (1469?-1536) dat het opvoedingswerk het best op jonge leeftijd kan beginnen. Net als Locke gebruikt hij het beeld van klei en was om de kneedbaarheid van het jonge kind te typeren (2005, 95). Anders dan veel van zijn tijdgenoten geloofde Erasmus niet dat het kind zich van nature aangetrokken voelt tot wat niet deugt. 'Het kwaad is in de eerste plaats bij onszelf te zoeken omdat we jonge geesten met ondeugden bederven nog voor we ze in contact brengen met deugdzaamheid' (2005, 87). De ondeugd komt dus uit de volwassenen, niet uit het kind. Erasmus besteedt aandacht aan literatuur. Kinderen hebben behoefte aan vrolijke onderwerpen; wat verdrietig en wreed is, kan beter weggelaten worden.

Net als Horatius verdedigt Erasmus het *utile dulci*: het nuttige en het plezierige horen bij elkaar. Spitsvondige aforismen en boeiende anekdotes zijn daarom geschikte lectuur. Daarnaast is hij een voorstander van illustraties, die lezen prettiger maken en de kennis ten goede komen: 'Dat geldt net zo goed om hun de namen en kenmerken van bomen, planten en dieren aan te leren, zeker als het gaat om dieren die ze zelden zullen zien, zoals een neushoorn, een eland, een pelikaan, een Indische ezel of een olifant' (Erasmus 2005, 119). Minder enthousiast was Erasmus over schunnige liedjes, dwaze raadsels en verhalen over spoken, heksen en weerwolven, die kinderen hoorden van hun grootouders of van dienstmeiden. Zoals andere humanisten pleitte Erasmus ervoor om kinderen op jonge leeftijd Latijn en Grieks te leren, de cultuurtalen van zijn tijd. Zijn dialogen, soms in de mond van kinderen gelegd, werden vaak gebruikt in het onderwijs. Deze *Gesprekken* zijn dan weer ongewoon openhartig. Jonge meisjes en vrouwen praten openlijk over partnerkeuze, seks en overspel.

De Spaanse geleerde Juan Luis Vives (1492-1540) en de Franse filosoof Michel de Montaigne (1533-1592) deelden Erasmus' zorg voor goed onder-

wijs. Beide humanisten vonden het schoolsysteem wereldvreemd en waren voorstander van ervaringsgericht onderwijs. Vives had meer dan de doorsnee humanist aandacht voor de opvoeding van meisjes. In *Die institutie ende leeringe van een christelijke vrouwe* (1524, 1538) waarschuwt hij opvoeders voor boeken waarin liefde en passie centraal staan, zoals de ridderroman *Amadis de Gaula* en vooral de *Decamerone* van Boccaccio. Voor Montaigne vormde nieuwsgierigheid het uitgangspunt van elke opvoeding. In *De l'institution des enfants* (1579) schrijft hij dat het onderwijs de liefde voor het lezen eerder in de weg staat dan stimuleert. Het is een standpunt dat aan het begin van de eenentwintigste eeuw nog steeds actueel is.

Naast nieuwe inzichten over opvoeding had de technische vooruitgang een grote invloed op de literatuur. Omstreeks 1450 ontdekte Johann Gutenberg een nieuwe manier om teksten te drukken met behulp van losse letters en een pers. Boeken konden nu veel sneller en goedkoper gemaakt worden, en dat vergrootte de markt. Steeds meer particulieren konden boeken kopen, en de producenten speelden in op de behoeften van het publiek. Het boekformaat werd kleiner en het aanbod gevarieerder. In de vijftiende eeuw ontstonden goedkopere schoolboeken zoals het abecedarium, een leerlesboek voor kinderen dat in scholen gebruikt werd. Het gaat om houten plankjes waarop een blad bevestigd werd met de letters van het alfabet erop en meestal ook het Onzevader. Het geheel werd met hoorn, olie of was bestreken (vandaar de Engelse naam *hornbook*), zodat het duurzaam was en netjes bleef (Huey 1908, 244; Manguel 1999, 162-166).

Abecedaria bleven tot in de negentiende eeuw populaire leermiddelen. Jan Amos Comenius (1592-1670), de belangrijkste Europese pedagoog uit de zeventiende eeuw, maakte er een met dieren in de hoofdrol. Hij pleitte voor aanschouwelijk onderwijs op maat van het kind, in het Latijn en in de moedertaal. Zijn bekendste werk is ongetwijfeld de kinderencyclopedie *Orbis sensualium pictus* (1658), die uitgebreid aan bod komt in de hoofdstukken over informatieve boeken en illustraties. Het boek telt honderdvijftig korte hoofdstukjes waarin aan de hand van kleine houtsneden de wereld in kaart wordt gebracht. Comenius begint en eindigt met de onzichtbare God als schepper van de wereld, en daarna volgt het werk van mensenhanden: tal van gebouwen, voorwerpen, beroepen en vormen van ontspanning worden verbeeld. Alle prenten krijgen een onderschrift in het Latijn en in de volkstaal. Comenius' aanpak is encyclopedisch, maar tegelijkertijd gericht op de zelfwerkzaamheid van het kind: met het prentenboek kan het op een prettige manier

zijn (talen)kennis vergroten. De kinderprenten of centsprenten – met een kostprijs van een of enkele centen – die vanaf de zeventiende eeuw in het Nederlandse taalgebied op de markt komen, zijn op datzelfde nuttigheidsprincipe gebaseerd. Deze goedkope blaadjes combineren een of meer prenten met een spreuk of een kort stukje tekst. Sommige zijn educatief, andere kinderprenten zijn eerder voorlopers van het beeldverhaal: ze brengen bekende (volks)verhalen zoals die over Reinaert de Vos, Don Quichot of Gulliver in een notendop.

Onder invloed van de jezuiten, een orde gesticht door Ignatius van Loyola (1491-1556), veranderde vanaf de tweede helft van de zestiende eeuw de structuur van het onderwijs. De jezuiten gaven vorm aan de *humaniora* en toneel speelde daarin een belangrijke rol. Het jezuïetentoneel had een religieus en een praktisch doel: de kennis van het Latijn en de retoriek bevorderen en het morele inzicht van de leerlingen verdiepen. Omdat de leerlingen uitsluitend jongens waren, was er voor vrouwelijke personages weinig plaats in het jezuïetentoneel. Als vrouwenrollen noodzakelijk waren voor het stuk, dan werden ze gespeeld door jongens (Brown 2008, 23-24).

Pas vanaf de zeventiende eeuw kwam er voor meisjes uit de betere kringen een vorm van voortgezet onderwijs. In Frankrijk was er de bekende school van Saint-Cyr. Uit de correspondentie van Jean Racine (1639-1699) blijkt dat de auteur op verzoek van Madame de Maintenon theaterstukken als *Phèdre*, *Esther* en *Andromaque* schreef voor de meisjes van Saint-Cyr. In het voorwoord van *Esther* (1689) verduidelijkt Racine dat deze teksten bedoeld waren om de geest van de meisjes te polijsten en hun oordeel te vormen (1954, 323). Dat deze toneelstukken ondanks hun vrouwelijk doelpubliek moeiteloos konden doordringen tot de canon, wijst er wellicht op dat meisjes niet als een aparte lezerscategorie gezien werden, maar deel uitmaakten van het bredere publiek.

Fénelon (1651-1715) verwoordde in *De l'éducation des filles* (1687) de zorg van ouders uit de betere kringen voor de opvoeding van hun dochters. Zijn inzichten klinken modern: begin zo vroeg mogelijk – vanaf de wieg – en praat met het kind over alles, maar wel correct, dus niet in een brabbeltaaltje. Angst en dwang zijn uit den boze. Leren lezen kan het best spelenderwijs gebeuren met een mooi gebonden boek vol leuke verhaaltjes en plaatjes. Fabels zijn geschikte lectuur, maar Bijbelverhalen vindt deze priester nog beter: ze zijn levendig, bevatten wondere elementen en roepen het mysterie op. Boeken die de ijdelheid voeden, de passie aanwakkeren en lezeressen meevoeren naar een niet-realistische we-

reld vol luchtkastelen en prinsessen keurde hij af. Zelf schreef Fénelon voor de jeugd *Aventures de Télémaque* (1699), een Bildungsroman avant la lettre waarvoor hij inspiratie vond in de *Odyssee*.

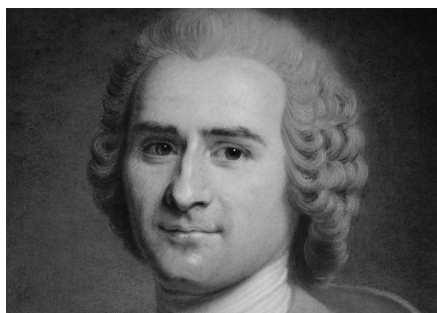
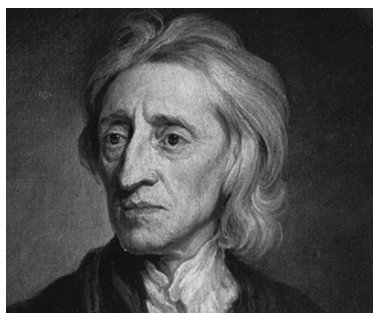
18 In dezelfde periode blies de Franse dichter Jean de La Fontaine (1621-1695) de fabel nieuw leven in. Hij gaf de oude dierenverhalen van de Griekse dichter Aesopus literaire allure door zijn sterke verbeeldingskracht en zijn fijnzinnige verwoording (Ghesquière 2008, 234). Op de drempel van de achttiende eeuw verscheen in Frankrijk het eerste bekende sprookjesboek, *Histoires ou contes du temps passé* (1697) van Charles Perrault (1628-1703), beter bekend als *De sprookjes van Moeder de Gans*. Onderzoekers hebben zich gebogen over de vraag voor wie deze verhalen nu eigenlijk bedoeld waren: voor kinderen, voor volwassenen of voor allebei? Het genre is veel nagevolgd, maar pas in de negentiende eeuw, onder invloed van de Romantiek, zouden de gebroeders Grimm en Hans Christian Andersen het sprookje een nooit eerder gekende uitstraling geven. Pas toen vielen de bezwaren tegen fantasievolle literatuur voor kinderen, die al bij Plato de kop opstaken, bij de meeste opvoeders weg.

JEUGDLITERAATUUR IN DE KIJKER (DE ACHTTIENDE EEUW)

DENKEN OVER KINDEREN

In de achttiende eeuw, of de eeuw van de Verlichting, waren het geloof in de rede, de zintuiglijke ervaring en de vooruitgang doorslaggevend voor het mensbeeld en de visie op kinderen. De mondige burger werd de belangrijkste cultuurconsument. Tijdschriften en kranten kwamen op de markt en het boekenaanbod groeide (Graf 1991, 256). In literatuur en kunst speelde verder het sentimentalisme een grote rol, met het idee dat gevoelens, empathie en intuïtie het handelen sturen. Vooral via de filantropijnen, een groep verlichte Duitse pedagogen, kleurde deze stroming de jeugdliteratuur.

Het nieuwe mens- en kindbeeld stimuleerde het denken over opvoeden. Een van de belangrijkste pedagogische werken uit de geschiedenis is *Some Thoughts Concerning Education* (1693) van de Britse arts John Locke (1632-1704). Het vertoog dat hij schreef, op verzoek van een vriend die advies wilde over de opvoeding van zijn zoon, heeft de verdere ontwikkeling van de pedagogie gestuurd. Locke geeft praktische tips over gezondheid, eetgewoonten, kleding en hygiëne, en adviezen over straffen en belonen of het kiezen van speelgoed. Als basisregel geldt dat kin-



John Locke en Jean-Jacques Rousseau.

deren moeten leren uit ervaring. Leren lezen moet leuk zijn. Locke stelt voor om dat spelenderwijs te doen, bijvoorbeeld met dobbelstenen waar letters op staan. Een aantal van zijn opvattingen over lezen met kinderen sluit naadloos aan bij hoe in de eenentwintigste eeuw over leesonderwijs wordt gedacht. De fabels van Aesopus en 'Reynard the Fox', liefst geïllustreerd, vindt hij geschikte leesstof voor kinderen (sectie 156). Aesopus kan bovendien helpen om Latijn te leren. Over de Bijbel is Locke minder enthousiast, omdat kinderen veel teksten gewoon niet kunnen begrijpen. Daarom is het belangrijk om geschikte Bijbelverhalen te kiezen, zoals het verhaal van Jozef en zijn broers of David en Goliath. Dat advies hebben latere makers van kinderbijbels daadwerkelijk gevolgd.

De Franse auteur en filosoof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) vond bij Locke inspiratie voor zijn baanbrekende werk over kind en opvoeding, *Émile, ou de l'éducation* (1762), maar verschilde op een aantal punten wel met hem van mening. Het ideaal van Rousseau is de 'autonome natuurmens'. 'Leren' vertrekt bij hem steeds vanuit de ontdekking van de natuur, en bij elke nieuwe stap ontdekt het kind meer over de wereld. Onder de begeleiding van een jonge gouverneur ontwikkelt Émile zich in afzondering. Pas als jongvolwassene keert hij in de samenleving terug. Hij is dan in staat om op basis van ervaring, innerlijk gevoel en verstand zelfstandig te oordelen. De kindertijd is bij Rousseau niet alleen een zorgeloze periode. Het kind dat met vallen en opstaan leert, is verantwoordelijk voor de eigen fouten. De taak van de opvoeder is beperkt. Hij hoeft bijvoorbeeld niet te redeneren met het kind, zoals Locke dat voorschrijft, of hem in te wijden in vreemde talen, aardrijkskunde of geschiedenis. Rousseau is van mening dat boeken voor het kind 'werktuigen van zijn diepste ellende' zijn en lezen noemt hij 'de gesel van de kindertijd' (1980, 128). Verder vindt hij de fabels van La Fontaine onge-

schikt voor kinderen. Ze zijn leugenachtig en moreel verwerpelijk, omdat ze eerder aanzetten tot ondeugd dan tot goed gedrag. Kinderen kiezen spontaan de mooiste rol en sympathiseren met de sluwe vos, de gierige mier of de mug die heimelijk aanvalt. Nuttigheid en eigenbelang zijn volgens Rousseau de belangrijkste drijfveren om te leren en te lezen. Zodra het kind ontdekt dat een brief lezen voordeel oplevert, zal het gemotiveerd zijn om het te leren.

20 Vanaf twaalf jaar wordt Émile verder ingewijd in aardrijkskunde, landbouw en andere praktische vaardigheden. In die periode krijgt één boek bijzondere aandacht, *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe (1719):

Robinson Crusoe op zijn eiland, alleen, verstoken van alle hulp van zijn soortgenoten en alle vormen van gereedschap, die zich desondanks in leven weet te houden en zich een bestaan weet te scheppen, zelfs een zekere mate van welzijn: dat is een onderwerp dat op iedere leeftijd onze interesse wekt [...]. De zekerste manier om zich boven alle vooroordelen te verheffen en oordelen te baseren op de ware stand van zaken, is zich op de plaats van de eenling te stellen en over alles te oordelen zoals deze zou doen, altijd bij zijn eigen belang te rade gaand. (Rousseau 1980, 174)

De waardering van Rousseau voor het boek van Defoe bracht een stroom van robinsonades op gang en *Robinson Crusoe* groeide uit tot het ideale jongensboek. Voor meisjes had Rousseau minder aandacht. Hij introduceert Sophie, Émiles toekomstige echtgenote, pas in het laatste hoofdstuk en beklemtoont de sekseverschillen. De vrouw is passief en zwak, geschapen om de man te behagen en aan hem onderworpen te zijn. Meisjes houden van uiterlijke dingen zoals spiegels en sieraden, en spelen graag met poppen, zo schrijft Rousseau (1980, 333 en 339). Meisjes en literatuur zijn geen goede combinatie: 'Als er alleen maar verstandige mannen op de wereld waren, zou een meisje dat zich met de schone letteren bezighoudt, sterven als een oude vrijster' (1980, 366).

Rousseau staat bekend als een radicale vernieuwer, hoewel verschillende van zijn ideeën al eerder opdoken bij Erasmus, Fénelon en Locke. In *Émile* werden ze echter samengebracht en geradicaliseerd. Zijn visie veroorzaakte een copernicaanse ommekeer in de pedagogie, die parallel loopt met de democratische veranderingen die hij in de samenleving wilde zien. De volwassene had niet langer de opvoeding in handen, omdat het kind zichzelf alleen kan opvoeden. De afzondering die Rousseau bepleitte, vormde een basis voor het latere 'kinderland', waarin kinde-

ren weggehouden werden van de grotemensenwereld (Dasberg 1975), maar dan zonder de autonomie die Rousseau hun wel gunde.

De overtuiging van Rousseau dat kinderen beter af zijn zonder boeken, zette geenszins een rem op de verdere ontwikkeling van de jeugdliteratuur. Andere aspecten van zijn theorie waren wel van invloed op de inhoud van de verhalen, en zijn dat tot op de dag van vandaag. Het beeld van het zelfredzame, competente kind uit veel hedendaagse kinderboeken sluit perfect aan op zijn visie. Maar de inzichten van Rousseau vonden ook in de achttiende eeuw al hun weg naar de jeugdliteratuur. De Engelse auteur Thomas Day paste ze bijvoorbeeld toe in *The History of Sandford and Merton* (1783-1789). Day was een van de eerste jeugdauteurs die zich bewust waren van hun specifieke opdracht. In het voorwoord schrijft hij dat hij het boek enkel voor kinderen heeft geschreven, om hen te vormen en te boeien. Alleen als zij het waarderen, zal hij succesvol zijn, want de lof van recensenten kan niet tegen de mening van kinderen op (Day 1852, III). Die visie vinden we tot vandaag bij sommige jeugdauteurs terug. Ze stemmen hun werk volledig af op het jeugdige publiek en vinden succes bij kinderen belangrijker dan de waardering van volwassen deskundigen.

Filantropijnen (filantropus = mensenvriend), zoals Christian G. Salzmann (1744-1811) en Joachim H. Campe (1764-1818), namen veel inzichten van Locke en Rousseau over. Ze deelden de idee dat het kind van nature goed en zelfredzaam is en hadden net als Rousseau ruim aandacht voor handenarbeid, gymnastiek, milieu en aardrijkskunde. Maar ze waren optimistischer. 'Zoodra het kind het goede wil, voedt het zichzelf op,' schreef Salzmann in het *Ameisenbüchlein* of *Het mierenboekje* (1926, 72). De filantropijnen waren bovendien praktischer ingesteld dan Locke en Rousseau: ze stichtten modelscholen, schreven handboeken en zetten zich in voor de jeugdliteratuur. Verhalen kregen een vaste plaats in hun opvoedingsproject, want ze geloofden rotsvast in Horatius' beginsel om het nuttige met het aangename te combineren. Dat blijkt uit de titel van Campes bekendste boek: *Robinson der Jüngere: zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder* (1779-1780), een herhaling van Robinson Crusoe op kindermaat. Kinderen moeten zich aan de verhalen kunnen spiegelen, vindt Salzmann:

Lange samenhangende vertoogen, abstracte grondstellingen die alleen tot het verstand spreken, werken geen van alle iets uit. De kinderen begrijpen daarvan niets. Zij hebben echter een zucht tot nabootsing, waardoor zij geneigd zijn alles, wat hun in anderen

aanstaat, na te volgen. Hiervan moet gebruik worden gemaakt. Men kan hun in ware of verdichte verhalen toonbeelden voorhouden van de handelswijze, waartoe men hen brengen wil. (Salzmann 1926, 66)

22

Realistische, herkenbare verhalen zoals de *Robinson* van Campe krijgen de voorkeur; 'tooversprookjes' keurt hij af. De kinderen 'zijn daarop verzet als op peperkoek, maar deze verhalen zijn voor hun geest even na-deelig als peperkoek voor hun maag' (Salzmann 1926, 81). Opvoeders krijgen verder de raad om de verhalen levendig en direct te vertellen met oog voor de details en dialogen. Salzmann geeft zelf het goede voorbeeld in verhalen als 'De wonderlijke kinderen, of: ook kinderen kunnen door hun goed voorbeeld nuttig zijn'. De voorredes bij de verhalen dienden meestal als leeswijzer voor de volwassen begeleider.

VERANDERINGEN EN VERNIEUWING

In de achttiende eeuw ontwikkelden zich tal van genres die de jeugdliteratuur tot op de dag van vandaag kleuren. De sentimentele (brief)roman en de Bildungsroman plaatsten de verlichte opvoedingsgedachte op de voorgrond en worden als voorlopers van de adolescentenroman beschouwd. De briefroman had een voorkeur voor vrouwelijke personages. *Pamela or Virtue Rewarded* (1740) van Samuel Richardson zette de toon. De roman wilde de deugdzaamheid van jonge meisjes bevorderen. Het dienstmeisje Pamela is een voorbeeldfiguur: ze weerstaat de druk om een buitenechtelijke relatie te beginnen met haar baas, Mr. B., en wordt uiteindelijk voor haar deugd beloond wanneer Mr. B. haar ten huwelijk vraagt. Het genre kreeg in Nederland snel navolging met *Historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* (Betje Wolff en Aagje Deken, 1782). De vrijgevochten Sara loopt bijna in de val van de sluwe rokkenjager R. Ze komt echter op tijd tot inzicht en alles loopt goed af. Het belang van een goede opvoeding en het maken van verstandige keuzes staan in dit brievenboek centraal, net als in de populaire Bildungsroman. Goethe (1749-1832) gaf dit genre grote bekendheid met *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-1796). De titelheld vindt een carrière als zakenman te burgerlijk en wil het theater in, maar daar mislukt hij en komt hij tot inzicht. Dergelijke boeken werden niet specifiek voor jonge lezers geschreven, maar wel door hen gelezen.

Hetzelfde geldt voor de kinderpoëzie met literaire aspiraties, die in de loop van de achttiende eeuw voor het eerst verscheen. Voor het einde van de achttiende eeuw had kinderpoëzie meestal een didactische of religi-

euze bedoeling. Bakerrijmpjes en wiegeliëdjes – met hun vaak nonsensicale karakter – vormden hierop een uitzondering. Ze hebben vaak wortels in de volkse cultuur en gaan terug tot in de Oudheid. In *Songs of Innocence* (1789) laat William Blake de lezer meekijken door de ogen van onschuldige kinderen, die zich verwonderen over de wereld en het liefst in de natuur vertoeven. Die kinderblik maakte de gedichten toegankelijk voor jonge lezers en wekte in veel volwassenen gevoelens van nostalgie op naar de kindertijd. De toon van Blake verschilt sterk van de moralistische kindergedichtjes van Hiëronymus van Alphen (1746-1803), die met zijn ‘nut en vermaak’ de filantropijnen volgde. Zij inspireerden met hun ideeën ook de eerste kindertijdschriften, zoals *Der Kinderfreund* (1775-1784) van de Duitser Christian Felix Weisse.

KINDERBOEKEN OP DE MARKT

In de tweede helft van de achttiende eeuw ontstonden verschillende genootschappen die zich bezighielden met kunst, wetenschap en maatschappelijke vraagstukken. De bekendste – maar niet de oudste – is de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in 1784 opgericht door Jan Nieuwenhuyzen. Het Nut wilde de ‘onkunde en de daar uit veel tijds voortvloeiende zedenloosheid onder den gemeenen man’ bestrijden en ‘kennis en deugd’ aankweken (Thijssen 2009, 13-15). De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen richtte bewaarscholen en lagere scholen op, opleidingscholen voor onderwijzers, uitleenbibliotheken en voorleeskringen (17). Een ander actiepoint vormde de strijd tegen ‘heilloze’ en schadelijke volkse lectuur. Het Nut ijverde voor moreel hoogstaande boeken, gaf zelf kwaliteitsvolle prenten uit en startte met een tijdschrift voor kinderen, *Vriend der Jeugd tot Nut van 't Algemeen* (Rietveld-van Wingerden 1995). In 1810 verscheen de *Algemeene Boekenlijst ten dienste der Lagere Scholen in Holland, met hoogstaande boeken en prenten*, samengesteld door Adriaan van den Ende. Deze lijst was bedoeld om bemiddelaars – uitgevers, scholen en ouders – door de bomen het bos te laten zien in het aanbod van school- en kinderboeken (Buijnsters en Buijnsters-Smets 2001, 17). Goede boeken werden in het overzicht als een aantrekkelijke beloning voor ijverige leerlingen aangeprezen (Thijssen 2009, 23).

De behoefte aan leesmateriaal dat aansluit bij de nieuwe ideeën over kind, opvoeding en onderwijs zorgt voor een toename in de productie van kinderboeken. Daarmee tekenen zich de contouren af van een eigen jeugdboekenmarkt. Bibliografieën, advertenties en boekhandelslijsten laten zien dat vanaf de jaren 1760 het aantal kinderboeken in Nederland

sterk groeit. De bekendste boekhandelslijst is de maandelijks *Lijst van nieuw uitgekomen boeken*, die de Amsterdamse boekverkoper Saakes vanaf 1790 uitbrengt. De advertenties van de boekhandels en de lijsten zijn een belangrijke aanvulling op bibliografieën, omdat ze leesmateriaal in beeld brengen dat niet bewaard is gebleven. Daar horen vaak kinderboeken bij.

ONDERWIJS EN OPVOEDING ALS SPEERPUNT (DE NEGENTIENDE EEUW)

24

DENKEN OVER KINDEREN

Het 'spelend leren' van de filantropijnen drukt in een notendop uit hoe men aan het einde van de achttiende eeuw naar kinderen én jeugdliteratuur keek. Hoewel de eigen aard van het kind wordt erkend, zijn ernst en volwassenheid het ideaal dat van jongs af aan moet worden nagestreefd. Wanneer schrijvers rekening houden met het kind, passen ze alleen het taalgebruik en het onderwerp aan. Het verlichte kindbeeld steunt op vooruitgangsgeloof (Vloeberghs 2006). Het kind staat voor de hoop op een betere toekomst. Omdat de volwassene door vastgeroeste gewoonten niet meer te veranderen is, moet men bij het kind beginnen om de maatschappij te verbeteren. Het kind is kneedbaar en daarom is de rol van de opvoeder cruciaal: hij moet het voorbereiden op een bestaan als nuttig lid van de maatschappij.

Aan het begin van de negentiende eeuw zorgen de romantische Duitse pedagogen Johann Pestalozzi (1746-1827) en Friedrich Fröbel (1782-1852) voor een omslag in het denken over kinderen. De gelukkige kindertijd, het spel en de rol van de moeder zijn hun belangrijkste aandachtspunten. Pestalozzi pleit voor een opvoeding die hoofd, hart en hand harmonieus tot ontplooiing zou brengen. Innerlijk geluk betekent voor hem de eigen, natuurlijke, en door God gewilde plaats aanvaarden (Depaepe 1999, 63). Fröbel gelooft net als Pestalozzi dat elk individu Gods aanwezigheid zichtbaar maakt. Een symbiose van beweging, taal en spel staat bij hem garant voor een goede opvoeding. In het Fröbelonderwijs, de populaire benaming voor het kleuteronderwijs dat hij vormgaf, spelen liedjes, versjes en verhalen een centrale rol; ze begeleiden balspelen, kringspelen en lichaamsoefeningen. Niet de literaire kwaliteit, maar de begrijpelijkheid bepaalt de keuze: de versjes en verhalen moeten aansluiten bij het kinderleven en de kindertaal (Van Calcar 1900, 215). Fröbels *Mutter- und Koselieder* (1844) was populair in heel

Europa. De ideeën van Fröbel over opvoeden zijn in Nederland vanaf 1860 vooral verspreid door Elise van Calcar, die in 1879 ook een biografie over hem schreef. Van Calcars belangrijkste eigen werk is het zesdelige *Onze ontwikkeling of de magt der eerste indrukken* (1861-1862). Vooral de plaats van de moeder in de opvoeding ligt haar na aan het hart, zoals eveneens blijkt uit haar eigen literaire oeuvre. Haar roman *Evangeline, het vrouwelijke leven* (1854) is een pleidooi voor beter onderwijs voor vrouwen, omdat zij alleen met een degelijke vorming hun rol als moeder en vrouw in het gezin goed kunnen vervullen.

Vanaf het midden van de negentiende eeuw vindt het romantische kindbeeld zijn weg naar de jeugdliteratuur, al blijft een groot deel van de Nederlandstalige jeugdliteratuur tot aan het eind van die eeuw sterk moralistisch. De nieuwe opvatting over het kind is in veel opzichten de tegenhanger van het verlichte kindbeeld (Vloeberghs 2006). De kindertijd moet niet op de toekomst gericht zijn, maar gekoesterd worden. Het is immers een paradijselijke periode waar volwassenen met weemoed naar terugverlangen. De Engelse dichter William Wordsworth formuleert het poëtisch in 1807:

De hemel ligt in onze kindertijd!
Dan sluit de schaduw van de cel zich rond
De opgroeiende knaap. (Wordsworth 2004, 139)

Het kind wordt gezien als van nature onschuldig en goed: 'Alles is goed zoals het uit handen van de Schepper komt, alles raakt verdorven in handen van de mens,' schreef Rousseau als voorloper van het romantisch kindbeeld (1980, 61). Vanaf het allereerste begin worden de eigenwaarde, behoeften en emoties van het kind erkend en is er ruimte voor fantasie en creativiteit. In de romantische opvatting is de ideale volwassene hij die er het best in is geslaagd zijn kinderlijkheid te behouden.

Een tijdgenoot van Fröbel en Pestalozzi is de Duitse pedagoog en filosoof Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Ondanks zijn bewondering voor Pestalozzi is Herbart eerder een verlicht dan een romantisch pedagoog. Hij benadrukt het belang van aanschouwelijk onderwijs met een stijgende moeilijkheidsgraad. Klassiekers als de *Odyssee* moeten in de lessen een belangrijke plaats innemen. Herbarts visie krijgt in de tweede helft van de negentiende eeuw veel invloed op het onderwijs, wanneer neoherbartianen zijn opvattingen vertalen naar de praktijk (Bakker et al. 2006). Op basis van Herbarts gedachten over het lezen van literatuur ontwikkelt Tuiskon Ziller (1817-1882) de *Kulturstufen*-theorie,

die stelt dat het kind zich parallel aan de geschiedenis van de mensheid ontwikkelt. Dankzij een doordachte keuze van de leerstof herbelevden kinderen als het ware de cultuurstadia van de menselijke beschaving. De literatuur die kinderen krijgen aangeboden, sluit daarbij aan: van de sprookjes van Grimm en Robinson Crusoe in het begin tot aan geschiedenisverhalen in de hoogste klas (Dieterich 2007, 168).

26 De reformpedagogie, een verzamelnaam voor verschillende vernieuwingsbewegingen aan het eind van de negentiende eeuw, is een reactie op de strenge regels van de neoherbartianen. *Das Elend unserer Jugendlitteratur* (1896) van Heinrich Wolgast is een vurig pleidooi voor het literaire kinderboek omdat kunst bijdraagt aan de sociale en ethische vorming van de jonge lezer. In Nederland was Nienke van Hichtum voorstander van een combinatie van een vormende inhoud en een vloeiende, literaire stijl. De bekendste internationale vertegenwoordigers van de nieuwe bewegingen, de Italiaanse Maria Montessori (1870-1952) en de Zweedse Ellen Key (1849-1926), publiceren hun belangrijkste werk in het begin van de twintigste eeuw. Zij komen later in dit hoofdstuk aan bod.

Aan het eind van de negentiende eeuw ontwikkelt zich een derde kindbeeld. Dit burgerlijk kindbeeld brengt elementen van het verlichte en het romantische kindbeeld samen (Vloeberghs 2006). De paradijselijke kindertijd wordt niet langer alleen met weemoed, maar ook met frustratie bekeken. Kind-zijn staat dan voor onrealiseerbare idealen, die enkel in de kinderkamer beleefd worden. Veilig afgeschermd van het volwassen leven bootsen de burgerkinderen er de volwassen wereld na – de meisjes met een poppenhuis, de jongens met een miniatuurtrein. Onder het mom van bescherming houden volwassenen het kind zo lang mogelijk naïef en machteloos. Opvoeden in burgerlijke kringen wordt zo ‘Grootbrengen door kleinhouden’ (Dasberg 1975).

KINDERBOEKEN OP DE MARKT

Volkverheffing, beschaving en het verkleinen van de kloof tussen arm en rijk zijn sleutelwoorden aan het eind van de achttiende en het begin van de negentiende eeuw. Via prijsvragen en eigen schooluitgaven en volksboeken wordt de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen de motor voor de onderwijsvernieuwingen in Nederland. Voortrekker op het gebied van volksonderwijs is Piet Prinsen (1777-1854), directeur van de eerste opleiding voor onderwijzers in Haarlem. In 1817 publiceert hij zijn vernieuwende en invloedrijke *Leerwijze om kinderen te leren lezen*. De ‘methode-Prinsen’ wordt tot ver in de negentiende eeuw op scholen gebruikt. Pas in de jaren 1870 moet die plaatsmaken voor de

klankmethode van H. Bouman (Hagen 1984).

De Nederlandse en Europese kinderboekenmarkt breidt zich in de negentiende eeuw gaandeweg uit. Auteurs en uitgevers specialiseren zich in jeugdboeken, er komen nieuwe genres op de markt en het leesplezier van kinderen wordt steeds belangrijker (Brüggemann en Ewers 1982). Hoewel jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur steeds meer van elkaar gescheiden raken, duurt het nog tot ongeveer 1880 voordat er een scherpe grens getrokken wordt tussen de jeugdliteratuur en de 'grote' literatuur. Er wordt stilaan meer rekening gehouden met de leeftijd en het geslacht van het doelpubliek, maar die scheiding in lezersgroepen zet zich nog niet in alle genres door. Er verschijnen nog lange tijd teksten die in de smaak vallen bij kinderen en volwassenen. Volksboeken, bijvoorbeeld, waren niet voor kinderen bedoeld, maar ze werden wel degelijk door hen gelezen (Buijnsters en Buijnsters-Smets 2001).

Tot op zekere hoogte geldt dit evengoed voor de negentiende-eeuwse avonturenromans van auteurs als James Fenimore Cooper, Captain (Frederick) Marryat en Jules Verne (De Vries 1989). In het grootste deel van de negentiende eeuw deelden de volwassenenliteratuur en de jeugdliteratuur eenzelfde bildungsideaal dat gericht was op de emancipatie van de burger. Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw wordt met auteurs als Gustave Flaubert (*Madame Bovary*, 1857) en Charles Baudelaire (*Les fleurs du mal*, 1857) het streven naar autonomie duidelijk zichtbaar in de volwassenenliteratuur. Kunstenaars maken zich dan los van het grote publiek: ze zijn antiburgerlijk en voelen zich autonoom. In de radicaalste vorm wordt het burgerlijke bildungsideaal rond 1880 ingeruild voor de idee van l'art pour l'art: kunst gaat over kunst en staat los van politiek of vorming. Zelfs auteurs die wel over politieke en sociale kwesties blijven schrijven, zoals de Franse Émile Zola, doen dat vanaf het einde van de negentiende eeuw vanuit een autonome, antiburgerlijke positie. Dat geldt niet voor de jeugdliteratuur, waar het burgerlijk verband tussen literatuur en opvoeding in de canon standhoudt. Precies die pedagogische bekommernis bepaalt de inhoud en oefent de controle uit over distributie en receptie. Op een eigenzinnige en autonome kinderliteratuur is het wachten tot de jaren 1980.

Van grote invloed op de boekenmarkt en de kinderboekenmarkt in het bijzonder waren de technische innovaties vanaf het eind van de achttiende eeuw. Nieuwe druktechnieken en beter materiaal zorgden voor snellere en goedkopere drukprocessen. Papiermachines, snelpersen en op houtslip en/of cellulose gebaseerd papier (goedkoper, maar ook kwalitatief minder dan lompenpapier) zorgden vanaf circa 1830