

# drama

## DRAMATISCHE WERKVORMEN EN LITERATUURONDERWIJS

---

*Wat zijn de mogelijkheden van drama bij het literatuuronderwijs?*

*Het is geen geheim dat je bij het literatuuronderwijs nogal wat verschillende kanten op kunt. Jacques de Vroomen, docent dramatische werkvormen aan de universiteit van Nijmegen, gaat in onderstaand artikel uit van een theoretisch doelstellingenkader. Voorbeelden van praktische mogelijkheden krijgen een plaats binnen dit kader. Schuif de tafels in de klas eens opzij en probeer eens wat uit.*

---

### 1 Inleiding

In de titel die boven dit artikel is geplaatst, wordt een verband gelegd tussen de begrippen *literatuuronderwijs* en *dramatische werkvormen*.

Bij het woord 'literatuuronderwijs' kunt u zich onmiddellijk iets voorstellen. Het begrip, hoezeer ook in discussie, is door een lange traditie geijkt. Van het begrip 'drama', in de zin van werkvorm in het onderwijs, kan dat niet gezegd worden. Daarom bij wijze van inleiding een enkele opmerking om het begrip dat in dit artikel centraal staat, nader te markeren.

Op de eerste plaats wil ik opmerken dat ik bewust gekozen heb voor de term *drama* en niet voor het woord *spel*. Het begrip 'drama' of beter nog 'dramatische werkvormen' is veel minder ruim dan 'spel'. Bij dramatische werkvormen gaat het in de kern van de zaak altijd om werkvormen die aan het toneel ontleend zijn<sup>1</sup>.

Een essentieel aspect daarbij, is het aspect 'han-

deling'. Het Griekse woord 'drama' betekent ook 'handeling'. Jane Harrison schrijft: 'You must not only feel something but express it in actions.'<sup>2</sup> Wordt spel alleen omwille van het spel gespeeld, bij de action die drama heet, wil men met de handeling een doel, in onderwijstermen een leerdoel, bereiken.<sup>3</sup> Kenmerkend voor drama is verder ook het feit, dat een appèl wordt gedaan op de totale persoonlijkheid. Bij de handeling is hoofd, hart en hand betrokken. Dit totaalkarakter geeft drama een betrekkelijk unieke plaats in het geheel van didactische werkvormen. Samenvattend kan ik zeggen dat het bij drama altijd gaat om een vorm van handelen met een toneelmatig karakter. De handeling is doelgericht en heeft betrekking op de totale persoonlijkheid van de speler.<sup>4</sup>

### 2 Het kader van het artikel

Bij het in beeld brengen van wat met behulp van

drama in het literatuuronderwijs zoal kan, wil ik mij niet beperken tot een opsomming van allerlei mogelijkheden. Dramatische werkvormen kunnen in het literatuuronderwijs voor zeer uiteenlopende doelstellingen worden aangewend. Ik wil daarom uitgaan van een theoretisch doelstellingenkader. Voorbeelden van concrete mogelijkheden zal ik een plaats geven binnen dit kader. Het is belangrijk dat we zicht hebben op datgene waar we feitelijk mee bezig zijn.

In het theoretisch kader, dat tevens het kader van dit artikel vormt, bestaat een onderscheid tussen *receptieve* en *productieve* benaderingswijze.

In de receptieve benaderingswijze onderscheid ik *binnen de tekst*: a. intensivering van beleving; en b. interpretatie van de tekst. *Buiten de tekst*: a. de psychologische aanpak: gericht op het individu; en b. de sociologische aanpak: gericht op de maatschappij.

De termen *receptief* en *productief* hebben hier een betekenis die niet helemaal overeenkomt met de gangbare betekenis van deze woorden. Onder receptieve benaderingswijze versta ik: dramatiseren naar aanleiding van bestaande teksten. Het is duidelijk dat het dramatiseren zelf een productieve bezigheid is. Ik spreek toch van een receptieve aanpak, omdat een bestaande tekst het uitgangspunt is voor een bepaalde vorm van dramatiseren. De dramatisering staat in dienst van de (bestaande) tekst.

Onder productieve benaderingswijze versta ik een aanpak waarbij de leerlingen niet uitgaan van bestaande literaire teksten. In een aparte paragraaf hierna zal ik trachten aan te tonen dat ook deze benaderingswijze recht heeft op de naam 'literatuuronderwijs'.

### 3 Binnen de lijst van de tekst

#### 3.1 Intensivering van de beleving

Tot op zekere hoogte is er bij de combinatie dramatische werkvorm en literaire tekst altijd sprake van een intensivering van de literaire beleving. Je zou zelfs kunnen opmerken dat de zin van de dramatisering betwijfeld mag worden, als die dramatisering niet op de een of andere wijze leidt tot intensivering van een beleving. Hierboven heb ik geschreven dat drama een werkvorm is die appelleert aan de totale persoon van de leerling. Beperkt het onderwijs zich in veel gevallen tot cognitieve zaken, kennis van en inzicht in, bij drama komt ook het gevoelsleven aan bod en aan

dat gevoelsleven moet lichamelijk vormgegeven worden. Als in de klas een verhaal, waarin bijvoorbeeld een dialoog voorkomt, alleen maar gelezen wordt, is er natuurlijk ook sprake van een affectief niveau. De lezer of luisteraar leeft zich in in de gevoelens van de verhaalfiguren. Als de leerling echter voor de taak gesteld wordt de dialoog te spelen, dan wordt de uitdaging om zich het gevoelsleven van de figuren in het verhaal eigen te maken extra groot. Bij drama gaat het immers niet alleen om wat een persoon zegt of denkt. Zeker zo belangrijk zo niet belangrijker is dat wat een persoon voelt en is. Een vormgeving in spel dwingt in hoge mate tot affectieve beleving. De noodzaak om de emotie vervolgens vorm te geven in houding en beweging, een essentieel aspect van drama, is eigenlijk geen fase in een proces die men met het woord 'vervolgens' kan aanduiden. 'You must not only feel something but express it in actions' citeerde ik hierboven. Ook in deze Engelse zin worden de aspecten 'emotie' en 'lichamelijke uitingsvorm' eigenlijk te gescheiden aangeboden. Het gaat niet om zaken die men op een chronologische lijn kan plaatsen. De lichamelijke vormgeving is geen *vertaling* van emotie maar valt (goeddeels) met die emotie *samen*.

Als je gemakkelijk achteroverligt in een fauteuil, een borreltje in de hand, is het goed mogelijk een cynische, vernietigende opmerking tegenover een medespeler te maken. Spelen dat je woedend bent op de ander, is in deze houding echter onmogelijk. Dat kan wel, als je tegenover die ander gaat staan en je lichaam kunt spannen, een spanning die van teen tot kruin voelbaar is en die onder meer zichtbaar kan worden door gebalde vuisten. De lichamelijke vormgeving is geen vertaling van de emotie maar valt ermee samen. De emotie is niet alleen resultaat van inleving maar wordt ook opgeroepen door houding en beweging.

Het onderscheid affectief – psychomotorisch is een cognitief onderscheid dat thuishoort in een laboratorium, een onderwijskundig handboek bijvoorbeeld. Bij drama dat echt betrekking heeft op de hele mens is een dergelijk onderscheid niet mogelijk.

In het vervolg van dit artikel zal ik trachten duidelijk te maken, dat dramatische werkvormen een hulpmiddel kunnen zijn bij de interpretatie van literaire teksten. In de literatuurles hoeft echter niet altijd *over* teksten gesproken te worden.

Kennismaking met de literaire tekst op zich zonder dat een of ander ter discussie wordt gesteld, is een legitieme zaak. Bij die kennismaking waarbij men dus geen kennis of kunde wil bewerkstelligen, maar louter een stukje fictioneel leven wil meedelen<sup>5</sup> kan drama de beleving verdiepen. Soms is de opdracht: 'speel dit verhaal of dit verhaalfragment na' voldoende om te komen tot een verdieping van de beleving, bijvoorbeeld bij een verhaal waarin een dialoog van redelijke omvang voorkomt. De literaire vormgeving nodigt spontaan uit tot spelen. In het algemeen is echter de opdracht: 'speel dit verhaal na' te open. Opdrachten met een al te open karakter prikkelen de fantasie niet. Als een opdracht door de leerlingen niet als een creatieve uitdaging wordt ervaren, is de kans groot, dat de doelstelling: verdieping van de beleving, niet bereikt wordt. In het algemeen zal dat doel eerder bereikt worden als de spelopdracht minder open wordt aangeboden, als er een zeker kader voor de creativiteit geboden wordt. Ik geef hieronder een aantal voorbeelden.

### 3.1.1

Iemand leest hardop een verhaal voor. Op de achtergrond worden bepaalde momenten uit het verhaal mimisch uitgebeeld. Voor een sprekend effect is het van groot belang dat vertelling en uitbeelding exact op elkaar zijn afgestemd, synchroon lopen.

### 3.1.2

In plaats van een 'stomme film' (mime) kan men ook kiezen voor foto's met behulp van tableaux vivants.

### 3.1.3

Een opdracht voor zeer jonge kinderen, kleuters bijvoorbeeld. De juf vertelt het verhaal. De kinderen beelden allemaal samen belangrijke momenten van het verhaal uit: de bomen van het bos, de dieren, het paleis van de koning, de prins die een kikker is geworden, enz.<sup>6</sup>

### 3.1.4

Poppen en maskers lenen zich voor allerlei genres literatuur waarbij het niet gaat om een psychologisch realistische vormgeving van verhaalfiguren, bijvoorbeeld sprookjes, sagen, legendes. Wim Burkunk heeft op deze wijze sprookjes uit andere culturen, onder meer uit Zambia, voor kinderen gepresenteerd.<sup>7</sup>

### 3.1.5

Een werkvorm die zeer geschikt is, als het gaat om intensivering van beleving, is het schimmen-spel. Als men zich beperkt tot een figuren-schimmenspel, valt een en ander in de klas best te organiseren, zoals de praktijk heeft bewezen. Bij een figuren-schimmenspel wordt er niet geacteerd door personen maar beperkt men zich tot figuren die men bijvoorbeeld uit karton knipt: een man, een vrouw, een boom, de maan, enz. Een raamwerk van 50 bij 50 cm, met een stukje oud laken, is voldoende. Als lichtbron kan een bureaulamp of diaprojector fungeren. Ook met deze zeer eenvoudige hulpmiddelen kan men groepjes leerlingen verhalen zeer beeldend laten presenteren. Dit bestek staat me niet toe een en ander verder uit te werken. Voor meer informatie verwijs ik naar de bibliografie bij dit artikel.<sup>8</sup>

### 3.1.6

Kostumering kan de inleving ook in belangrijke mate stimuleren. Ik heb goede ervaringen met kostuums vervaardigd van oude kranten. Als een groepje brugklassers met behulp van een schaar, een rolletje plakband en een stapeltje kranten zich verkleeden als 'ridders en jonkvrouwen', 'cowboys en Indianen', 'science-fiction-figuren' of wat hun fantasie ook maar weet te bedenken, is een goede inleving praktisch gegarandeerd.<sup>9</sup>

## 3.2 Interpretatie van de tekst

Hierboven onder 3.1 heb ik mij beperkt tot het aspect 'intensivering van de beleving'. Een dergelijke doelstelling is redelijk ruim. Die ruimheid brengt met zich mee dat nooit exact kan worden vastgesteld in welke mate de doelstelling bereikt is. Als men dramatische werkvormen gebruikt als hulpmiddel om literaire teksten te *interpreteren*, is men bezig op kleiner terrein. Doelstellingen binnen dit kader zijn duidelijker te omgrenzen. Er kan dan ook beter getoetst worden in welke mate die doelstellingen bereikt zijn. De mogelijkheden van drama bij het interpreteren van teksten zijn legio. Ik tip hieronder eerst een aantal mogelijkheden aan. Ik ga er daarna nog wat nader op in.

### 3.2.1

Een werkvorm die in de praktijk gemakkelijk te organiseren valt, is het interview. Een leerling leeft zich goed in in de een of andere verhaalfiguur en wordt als zodanig door een klasgenoot

geïnterviewd.

Een variant van Jan Boland: Een leerling speelt dat hij aanwezig is geweest bij een dramatisch hoogtepunt uit een boek. Een klasgenoot onder-vraagt hem.<sup>10</sup>

### 3.2.2

Eén of meerdere figuren uit een verhaal of roman geven een persconferentie vóór de klas. Kuyer e.a. geven het voorbeeld van een 'held' die net is teruggekeerd uit Afrika waar hij zeer bloedstol-lende avonturen heeft meegemaakt. De klas stelt allerlei vragen. 'Kunt u in het kort zeggen wat er precies is gebeurd?' 'Hoe voelde u zich toen ...'<sup>11</sup> Goede ervaringen heb ik ook met een variant die Theo Vesseur heeft bedacht. Vóór de klas zitten een aantal verhaal- of romanfiguren. Zij geven kritiek op de schrijver, zeggen of zij het eens dan wel oneens zijn met de manier waarop hij hen in het boek heeft neergezet. Een goede inleving is erg belangrijk. Natuurlijk kunnen de figuren ook met elkaar in discussie treden.<sup>12</sup>

### 3.2.3

Leerlingen krijgen een deel van een verhaal gepre-senteerd. In groepjes moeten zij het verhaal af-spelen. De verschillende 'aflopen' worden met el-kaar vergeleken. Een verhaal waarbij ik deze op-dracht met succes heb toegepast in een 4-havo-klas is het verhaal 'Der Augsburger Kreidekreis' van Bertold Brecht. Dit verhaal van Brecht ligt ten grondslag aan diens toneelstuk 'de Kaukasi-sche Krijtkring'.

Twee vrouwen die beiden beweren de moeder van een bepaald kind te zijn, moeten om strijd in een kring van krijt aan de armen van een kind trekken. Verschillende groepjes leerlingen hadden in hun spel de rechter zo laten oordelen dat de natuurlijke moeder het kind kreeg. Toen zij daar-na met de visie van Brecht werden geconfron-teerd, waren er verschillenden van hen veront-waardigd en er ontstond een levendige discussie in de klas. De verontwaardiging bewees dat de leerlingen begrepen hadden hoe revolutionair de visie van Brecht is.

### 3.2.4

Een spellingscharade spelen. Groepjes discussië-ren met elkaar om een woord te vinden dat zij es-sentieel vinden voor een bepaald verhaal. Dat woord beelden zij uit. Jan Boland noemt als voorbeeld bij een verhaal van Hamelink het

woord 'oer'<sup>13</sup> Vervolgens zoeken zij drie andere woorden die respectievelijk met o.e.r. beginnen. Deze woorden moeten eveneens van groot belang zijn voor het verhaal en moeten ook worden uit-gebeeld. De docent zet de gekozen woorden op het bord bijeen en stelt de keuzes ter discussie.

### 3.2.5

Verschillende mogelijkheden biedt het tableau vivant. Bijvoorbeeld de opdracht om een boek-omslag of enkele illustraties bij een tekst in de vorm van een tableau te presenteren. Keuzes moeten natuurlijk ter discussie gesteld worden. Het is mogelijk een verhaal om te bouwen als stripverhaal. De hoogtepunten worden in ta-bleaus gepresenteerd.

Men kan leerlingen ook vragen de fundamentele tegenstellingen waarop een boek of verhaal is ge-bouwd in tableaus zichtbaar te maken.

### 3.2.6

Een idee van Theo Vesseur<sup>14</sup> geschikt voor litera-tuur waarbij een belangrijk probleem aan de orde is en waarin de vraag schuldig of onschuldig ge-steld kan worden. Naar aanleiding van het verhaal wordt een proces of Kort Geding gespeeld. In dit proces moeten verhaalfiguren zich verdedigen. Ook voor rollen als aanklagers en verdedigers kunnen verhaalfiguren dienst doen. Jan Boland schrijft in verband met deze opdracht: 'Onze er-vingen met dit rollenspel zijn erg gunstig: er is sprake van een grote betrokkenheid, concentra-tievermogen, inleving in de personen en het pro-bleem. Spelenderwijs komen allerlei interpreta-ties en waardering of afschuw voor personen naar voren.'<sup>15</sup>

### 3.2.7

We bedenken een situatie die niet in het verhaal voorkomt maar die op de een of andere manier toch overeenkomst vertoont met belangrijke ge-beurtenissen in het verhaal. Hoe reageren de hoofdpersonen uit het verhaal op deze door ons bepaalde gebeurtenissen.<sup>16</sup>

### 3.2.8

Theo Vesseur noemt ook de mogelijkheid een klankbord of reportage naar aanleiding van een boek te vervaardigen. De bandrecorder kan hier-bij goede diensten bewijzen. Men kan verschillen-de personen interviewen en vragen naar hun oor-deel over een bepaald boek. Men kan er recensies

bij betrekken. Het idee is in allerlei opzicht uit te breiden. Als bijvoorbeeld de streek waarin het verhaal speelt, voor dat verhaal van belang is, kan daar iets over verteld worden of er kan gesproken worden met iemand die, bijvoorbeeld van een vakantie, die streek min of meer kent. Als het boek over de oorlog zou gaan, zouden er personen geïnterviewd kunnen worden die de oorlog hebben meegemaakt. Er kan ander werk van de schrijver bij betrokken worden. Er zijn nog vele mogelijkheden. Weer eens een andere vormgeving dan werkstuk of scriptie.<sup>17</sup>

Als men dramatische werkvormen wil gebruiken als hulpmiddel bij de interpretatie van literaire teksten, moet men de volgende zaken goed in de gaten houden. De belangrijkste fase in het leerproces is de fase van de voorbereiding binnen de groepjes. Daarna volgt in belangrijkheid de evaluatie ná de presentatie voor de klas. De fase van de presentatie zou ik de derde plaats willen geven, als het gaat om een hiërarchie van belangrijke momenten. Met deze volgorde wil ik niet betogen, dat de presentatie er weinig toe doet en geen zorg zou behoeven. Die presentatie is van belang onder meer voor de motivatie van de leerlingen. Leren doen ze echter op de eerste plaats daarvóór en daarna. Ik neem als voorbeeld de opdracht die hierboven onder 3.2.5 genoemd is: fundamentele tegenstellingen uit een verhaal moeten in de vorm van tableaux zichtbaar gemaakt worden. Een groep die zich voor een dergelijke opdracht ziet geplaatst, kan die opdracht alleen tot een goed einde brengen, als men binnen de groep een serieuze discussie aangaat over de thematiek van het verhaal. De discussies binnen de groepen krijgen een klassikaal plenair karakter in de fase van de evaluatie na de verschillende presentaties voor de klas. In de regel zullen er bij die presentaties verschillende accenten gelegd worden. De fase van de presentatie is in het hier geschetste lesmodel intermediair.

Als het gaat om een intensivering van de beleving, de doelstelling die aan de orde was onder 3.1, dan is de fase van de presentatie voor de klas van veel groter belang.

Ik realiseer me dat bovenstaand betoog tot een misverstand kan leiden. De conclusie is denkbaar dat de opdracht om een en ander in spel vorm te geven niet meer dan een truc is om de discussie nu eens op een andere dan op de conventionele wijze aan te zwengelen. Ik vrees dat in de prak-

tijk het hulpmiddel drama inderdaad vaak op deze wijze gebruikt wordt. De groepjes leerlingen discussiëren een kwartier en vertalen dan hapsnap want de toegemeten tijd is bijna om en de leraar maant tot spoed, het resultaat in spelvorm. Bij een dergelijke manier van werken wordt er van het middel drama een veel te schraal gebruik gemaakt. In feite wordt het aloude patroon: 'leren doe je met je hoofd, de rest doet niet terzake' niet echt doorbroken.

De mogelijkheden van drama worden alleen dan echt uitgebuit, als het middel wordt gehanteerd als *onderzoeksvorm*. De leerlingen moeten dus niet in een spelvorm vastleggen wat ze daarvóór verstandelijk hebben vastgesteld maar ze moeten trachten op ideeën te komen door verschillende mogelijkheden uit te spelen.

'Als jij nu daar gaat staan en zij tweeën daar, wat drukt het tableau dan uit? Misschien komt het accent nu te sterk te liggen op ... Laten we het eens anders proberen ...'

Het is duidelijk dat leerlingen niet vanzelf op deze wijze zullen gaan werken. Dat zult u ze moeten leren. Dat is inderdaad niet gemakkelijk. Het kost tijd en vooral veel geduld. Ik geloof echter, dat als affectieve en psychomotorische doelstellingen u echt ernst zijn, de zaak uw geduld waard is.

#### 4 Buiten het kader van de tekst

##### 4.1 Psychologische aanpak

Ik ben de mening toegedaan dat het grootste probleem van het literatuuronderwijs het probleem van de academische doelstellingen is. Op de universiteit gaat het om boeken, in basis- en voortgezet onderwijs gaat het om lezers. Dat is geen gradueel maar een fundamenteel verschil. Als op school het boek er is voor de lezer en niet de lezer voor het boek, zoals op de universiteit, dan houdt dat in, dat de verantwoording van datgene wat de lezer/leerling bij het lezen van literaire teksten persoonlijkervaart, een doelstelling van de eerste orde is. Het doel van het leesonderwijs is niet de lijst maar het leven. Als je buiten de school naar een boek grijpt, doe je dat, ik laat snobistische overwegingen even buiten beschouwing, omdat je hoopt dat het verhaal je zal boeien. Een boek boeit, als je er eigen ervaringen of dromen in herkent. Ik neem aan, dat wat ik hier betoog, ook in andere bijdragen in dit themanummer over literatuuronderwijs aan de orde

wordt gesteld. Ik wil er daarom niet verder op ingaan maar me beperken tot het bestek van dit artikel: drama.

Hierboven staat het kopje: buiten het kader van de tekst. Als de literatuur uiteindelijk slechts middel is, als het gaat om de lezer, om zijn of haar leven, dan houdt dat in, dat de confrontatie met de literaire tekst in een aantal gevallen alleen maar hoeft te fungeren als hefboom om leerlingen ertoe te brengen zich bepaalde levenservaringen bewust te worden. De tekst wordt tijdelijk of definitief terzijde gelegd en datgene wat de literaire tekst bij de leerlingen heeft opgerakeld, is het onderwerp van de (literatuur)les geworden. Drama kan in zo'n oprakelingsproces een belangrijke functie vervullen. In dit hoofdstukje lijkt me een opsomming van mogelijkheden zoals onder 3, minder gewenst. Het gaat erom dat u zicht krijgt op de procedure. Ik geef een voorbeeld.

In de klas wordt een verhaal gelezen, waarin sprake is van 'onrechtvaardig gestraft worden'. Naar aanleiding van een dergelijk verhaal kan aan de leerlingen, nadat ze bijvoorbeeld in groepjes zijn opgesplitst, gevraagd worden om met elkaar ervaringen van 'onrechtvaardig gestraft worden' uit te wisselen. Iedereen heeft dergelijke situaties in zijn leven meegemaakt. Waarschijnlijk zullen er in de groep verschillende voorbeelden genoemd worden. Het is de bedoeling dat ze een van die voorbeelden in een spel uitbeelden. Als op deze wijze verschillende groepjes situaties van 'onrechtvaardig gestraft worden' voor de klas uitspeelen, kan de docent de gespeelde voorbeelden met een enkele karakteristiek kort op het bord noteren. In een klasgesprek kunnen de gespeelde situaties onderling worden vergeleken. Er kan gesproken worden over hoe je in zo'n situatie het best zou kunnen handelen enz.

Als daarna de ervaringen worden vergeleken met wat in het verhaal aan de orde was, is de didactische cirkel gesloten. Overigens is het niet nodig de cirkel op deze wijze te sluiten. Als u vreest dat een terugkeer naar het eerder gelezen verhaal een negatief effect heeft op de motivatie van de leerlingen, kan die terugkeer achterwege blijven.

Het zal duidelijk zijn, dat een dergelijke manier van werken als hier geschetst alleen mogelijk is in een klas waarin een sfeer van vertrouwen heerst, zowel tussen de leerlingen onderling als tussen docent en klas. De docent moet bij een opdracht, zoals ik zojuist beschreef, niet nalaten te bena-

drukken dat leerlingen zich op geen enkele wijze moeten laten dwingen om te praten over zaken waar ze liever over zwijgen. Als ervaringen te gevoelig zijn of nog te weinig verwerkt om in de openbaarheid van de klas aan de orde te komen, moeten leerlingen daar in alle vrijheid over kunnen zwijgen. De docent moet met tact te werk gaan. Laat hij echter ook niet al te bang zijn. Over bepaalde persoonlijke ervaringen willen leerlingen best praten. En ook in dit opzicht is opbouw mogelijk. Het ene onderwerp ligt gevoeliger dan het andere.

Het hoeft waarschijnlijk geen betoog dat de manier van werken die ik hierboven heb beschreven goed past bij thematisch (literatuur)onderwijs. Een goed voorbeeld van een dergelijke 'psychologische spiegeling' zag ik ook onlangs tijdens een bijscholingsweekend voor docenten moedertaal in België. Een groepje had zich gebogen over een stripverhaal van 'Superman'.<sup>18</sup> Superman is het type van de alleskunner. Hij vliegt in drie seconden naar het andere eind van de aarde en ook vrij fundamentele wetten, zoals bijvoorbeeld de wet van de zwaartekracht of het simpele feit dat vuur warm is, gelden niet voor hem. De groep Belgische docenten moest een situatie spelen uit het (dagelijkse) leven van gewone mensen die in schril contrast stond met de romantische werkelijkheid van de wereld van Superman. In hun spel lieten zij zien dat twee wat oudere kinderen thuis van school kwamen. Tot verbazing van hun moeder zijn zij zeer stil, duidelijk geschokt door iets wat zij zojuist hebben meegemaakt. Na enig vragen komt het eruit. Zij hebben even tevoren gezien hoe een kind van zes jaar door een auto dodelijk werd aangereden. Zij hebben het ongeluk praktisch voor hun ogen zien gebeuren, wilden nog toesnellen om het te voorkomen maar waren te laat. De scène werd behalve door verdriet gekenmerkt door een sfeer van machteloosheid. Die machteloosheid was realistisch en stond in schril contrast met de macht van alleskunner Superman.

#### 4.2 Sociologische aanpak

De benaderingswijze die ik onder 4.1 heb geschetst heb ik *psychologisch* genoemd. Als men buiten de lijst van de literaire tekst stapt, kan men ook *sociologisch* te werk gaan. Niet het individu maar de maatschappij is het doel van de didactiek. De sociologische benaderingswijze is met name interessant bij de behandeling van mas-

saliteratuur. Ze hoeft echter niet tot dit genre beperkt te blijven.

Er kan bij de sociologische aanpak binnen een zeer groot of binnen een meer beperkt kader gewerkt worden. Van een zeer groot kader is sprake, als een literair genre in haar totaliteit uitgangspunt voor een dramatisering is. Ik noem als voorbeeld het genre 'kasteelromans'. Leerlingen hebben enkele lessen besteed aan de analyse van kasteelromans. Zij krijgen daarna de volgende spel-opdracht: 'Speel een korte scène waarin je iets laat zien van menselijk verkeer in onze tijd: gezin, vrije tijd of wat dan ook. Kies de scène zo, dat het begrijpelijk wordt, dat mensen er behoefte aan hebben verhalen van dit genre te lezen.' Het is ook mogelijk om binnen een wat minder weids kader te werken. Hieronder geef ik enkele suggesties.

#### 4.2.1

Er wordt een fabel gelezen. Bijvoorbeeld de fabel van de man die de kip slacht die gouden eieren legt. De man gelooft dat ook de ingewanden van het dier van goud zijn. Als dat niet het geval is, is hij in dubbele zin teleurgesteld. Naar aanleiding van een dergelijke fabel kan men de leerlingen vragen een situatie uit de hedendaagse maatschappij te spelen waarop deze fabel van toepassing zou kunnen zijn.<sup>19</sup>

#### 4.2.2

Sprookjes kan men ombouwen en spelen als maatschappij-kritische vertellingen. Voor een sprekend resultaat is het van belang om de structuur van het sprookje intact te laten. Een aardige titel van een spel gebaseerd op het sprookje van de wolf en de zeven geitjes, die ik in dit verband eens ben tegengekomen, luidde: 'Het sprookje van de directeur en de zeven naaistertjes'. Op vergelijkbare wijze heeft ook Willem Mooijman op de laatste VON-conferentie gewerkt met het sprookje van Assepoester.<sup>20</sup>

#### 4.2.3

Speel een situatie die niet in het verhaal voorkomt maar die er toch alles mee te maken heeft. De man die in de negerhut van Oom Tom een neger letterlijk doodranselt, is ongetwijfeld een schurk. Maar hij is dat niet alleen. Feitelijk is hij niet meer dan een schakel in een lange keten. Keurige christelijke Nederlandse reders uit de 18e eeuw, heren, zoals dat heette, van de be-

schaafde stand, die achter hun bureau de slavenhandel organiseerden, waren niet minder schurkachtig. Zo zijn ook de verhalen van Marga Minco over wat de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt, niet meer dan topjes van enorme ijsbergen.

#### 4.2.4

Interessante mogelijkheden voor een literatuur-sociologische benaderingswijze, biedt ook de parodie. De opdracht. De opdracht om een scène uit een doktersroman te spelen, leidt haast vanzelf tot een parodie en is in ieder geval functioneler naarmate hij meer lijkt op een karikatuur. Een aardige invalshoek om stripverhalen parodistisch aan te pakken: 'Beeld het verhaal uit als een ouderwetse stomme film, waarbij van alles misgaat. Soms gaat het beeld hollen, dan weer loopt het veel te traag. Soms ook valt de scène stil.' Als een groep op deze wijze bijvoorbeeld een fragment uit Lucky Luke speelt, ontdekken ze ook vanzelf allerlei stijlaspecten. Bijvoorbeeld het feit dat het misdadigerskwartet de Daltons zeer vaak in een strak rijtje van klein naar groot gepresenteerd wordt.

Leuke suggesties om parodistisch te spelen naar aanleiding van verhalen van Karl May geeft Werner Klose in een artikel in *Praxis Deutsch*<sup>21</sup>. Als men de stomme-film-techniek die ik zojuist noemde, toepast op een fragment Winnetou en Old Shatterhand, leidt de parodie gegarandeerd tot een analyse van kenmerkende aspecten van dergelijke literatuur.

Het zal verder duidelijk zijn, dat wat ik hier de sociologische aanpak heb genoemd, in veel gevallen ook politieke analyse mag heten.

### 5 Produktieve benaderingswijze

In de bovenstaande paragrafen zijn dramatische werkvormen steeds in verband gebracht met bestaande literaire teksten. Het woord 'literatuur' staat daarbij voor alles wat fictie is. Een discussie over de vraag waar fictie precies begint en eindigt, wil ik hier niet aangaan. Ik neem aan dat u binnen het bestek van dit artikel ook geen antwoord op die vraag verwacht. Wel zou ik een ander probleem aan de orde willen stellen. In het literatuuronderwijs gaat het altijd over de literatuur van anderen. De fictie die het onderwerp van de les is, komt niet uit de koker van de leer-

lingen. Ook de produktieve taken waar we in het huidige literatuuronderwijs leerlingen voor pogen te enthousiasmeren, staan tot op zekere hoogte altijd in dienst van de produkten van buitenstaanders. In wezen heeft het hele bedrijf dus een *receptief* karakter.

Ik wil de opvatting verdedigen dat literatuuronderwijs niet altijd betrekking hoeft te hebben op werk van anderen. Als leerlingen, bijvoorbeeld bij thematisch moedertaalonderwijs, een thema creatief vormgeven in een spel, ik beperk me even tot het kader van dit artikel, is er naar mijn overtuiging sprake van echt literatuuronderwijs. Daarvoor is niet nodig dat creatieve activiteiten op de een of andere wijze zijn afgeleid van of samenhangen met bestaand literair werk, zoals ik onder 3 en 4 heb beschreven. Als leerlingen een waarheid waar ze achter zijn gekomen bijvoorbeeld vormgeven in een fabel, die ze voor de klas spelen, zijn ze zeer intensief met literatuur bezig, zowel met de inhoud van literatuur als met allerlei aspecten van de vormgeving. Wat ze in een dergelijk intensief proces leren, is niet zo gemakkelijk in een sluitend systeem van doelstellingen te beschrijven. Dat ze echter leren, aangenomen dat ze het werk met plezier doen, staat voor mij als een paal boven water. Als een schrijver een roman schrijft, leert hij tijdens het schrijfproces heel wat over romans in het algemeen. Hoe bepaalde produkten in elkaar steken of in elkaar gezet kunnen worden, kun je nauwelijks beter leren dan door de opdracht zelf dergelijke produkten te maken. De zienswijze die hier aan de orde is, is bijvoorbeeld op het gebied van de audiovisuele vorming een doodnormale zaak. Als men binnen de audiovisuele vorming leerlingen bijvoorbeeld kennis wil laten maken met het fenomeen geluidsdiarseries, zal men er niet over peinzen een aantal lessen te besteden aan het bekijken van series van 'grote meesters'. Men kiest algemeen voor de produktieve aanpak. Degenen die moeten leren, moeten

dat doen door zelf zo'n geluidsdiarserie te maken. Het feit dat er bij het literatuuronderwijs meestal niet op deze wijze gewerkt wordt, is naar mijn mening alleen maar begrijpelijk te maken met het argument van de geschiedenis. We doen het nu eenmaal al zoveel eeuwen anders. Wat ik hier zeg, is trouwens niet helemaal waar. In het voortgezet onderwijs van de 18e en de 19e eeuw, dat was in die tijd dus de Latijnse school, werd literaire vorming met betrekking tot poëzie veel meer dan tegenwoordig op een produktieve wijze aangepakt. Scholieren moesten voor hun literaire vorming op school (Latijnse) verzen schrijven. Misschien zouden we naar analogie van begrippen als audiovisuele en beeldende vorming niet over literatuuronderwijs maar over literaire vorming moeten spreken.

Of door dergelijke produktieve activiteiten het lezen van literatuur van anderen gestimuleerd wordt, is niet zo gemakkelijk met zekerheid vast te stellen. Er zijn echter goede gronden om aan te nemen, zoals hierboven al uiteengezet, dat leerlingen door dit soort activiteiten gevoeliger worden voor het fenomeen 'literatuur'. Die verhoogde gevoeligheid kan niet anders dan een voordeel zijn op het moment dat ze naar een boek grijpen en gaan lezen. In het algemeen zou ik willen betogen dat een docent best wat werk van 'vreemden' tijdens de literatuurles op de plank mag laten liggen, als zijn leerlingen tijdens de uren, die voor de kennismaking met dat werk gereserveerd waren, intensief bezig zijn met het produceren van eigen (spel)produkten. Heel uitnodigend voor een dergelijke puur produktieve werkwijze zijn de zogenaamde indirecte spelvormen: hoorspel, poppenspel, schimmenspel en maskerspel. Dit artikel zou te lang worden, als ik de mogelijkheden die deze werkvormen bieden, nu nog zou uitwerken. Ik hoop daar in de toekomst nog gelegenheid voor te vinden.

#### Noten

- 1 Voor een verdere uitwerking van de tegenstelling *spel* en *drama* verwijs ik naar mijn artikel 'Dramatische werkvormen in het talenonderwijs' in: *Levende Talen* april 1980.
- 2 Jane Harrison *Ancient Art and Ritual* London 1973.
- 3 Met spel dat alleen omwille van het spel gespeeld wordt, bedoel ik hier het type spel dat kinderen spelen. Natuurlijk kan een spel dat geen dramatische werkvorm is, bijvoorbeeld een kruiswoordpuzzel oplossen, ook omwille van een leerdoel plaatsvinden.

- 4 Het bestek van dit artikel staat mij niet toe begrippen als *spel*, *drama* en *toneel* grondig uit te diepen. Degene die geïnteresseerd is in meer theorie, verwijs ik naar Hans van Dam *Drama als werkvorm* Groningen 1977.
- 5 Ik citeer hier enigszins vrij uit een recent artikel van Jan Griffioen dat verscheen onder de titel 'Voorlezen' in: *Levende Talen* februari 1980, p. 89-98. Griffioen schrijft letterlijk: 'Voorlezen van fictionele teksten beoogt geen kennis of kunde te bewerkstelli-



- gen, maar een stukje fictioneel leven mee te delen, met als achterliggende doelstelling belangstelling voor fictie op te roepen' (p. 90).
- 6 Een inspirerende uitwerking van dit idee is te vinden bij Brian Way *Vorming door drama* Groningen 1977, p. 180-186.
  - 7 Zie het tijdschrift *Bijeen* januari 1977.
  - 8 Over de mogelijkheden van het schimmenspel voor het literatuuronderwijs heb ik geschreven in het artikel 'Spel en jeugdliteratuur' dat verscheen als katern 4.0.04 in de reeks *Project Jeugdliteratuur*, een uitgave van Tjeenk Willink. Verder verwijs ik naar Paul Amtmann *Puppen — Schatten — Masken* deel 5/6 uit de reeks *Handbücher für musische und künstlerische Erziehung*, München 1966. Een goed boek schreef ook Herta Schönewolf *Play with light and shadow. The art and techniques of shadow theatre* New York 1968.
  - 9 Zie Sjef Klinkenberg/Jacques de Vroomen *Spelen met fantasie* (docentenboek) Den Bosch 1973, les 23.
  - 10 Jan Boland 'Confrontatie en selectie, over het analyseren en waarderen van fictionele teksten' in: *Nederlands* 1975/76, nr 4, p. 186.
  - 11 Kuyser, Dijkstra, Pieters 'Jij leest niet maar zij en wat doen we eraan? Lezen en laten lezen in de eerste klas van het vwo' in: *Het beste uit Moer* Veghel 1975, p. 323-328.
  - 12 Theo Vesseur *Boek en spel* Purmerend 1958, p. 25-26.
  - 13 Jan Boland, p. 185.
  - 14 Theo Vesseur, p. 29.
  - 15 Jan Boland, p. 187.
  - 16 Theo Vesseur, p. 24-25.
  - 17 Jacques de Vroomen *Spel en jeugdliteratuur*, p. 20.
  - 18 *De wederkomst van Superman* Album nr 2 in de reeks 'Classics Lektuur' Huizen 1979.
  - 19 Het idee ontleen ik aan Paul Amtmann *Darstellendes Spiel im altsprachlichen Unterricht* München 1966.
  - 20 Wilco Kalbfleisch, Willem Mooijman 'Verslag van de stroom "literatuur"' in: *Moer* 1979/4, p. 44-45.
  - 21 Werner Klose 'Karl May — vom Lesen zur Spielparodie: 'Winnetou in Hollywood' in: *Praxis Deutsch* 20/76, p. 47-50.

#### *Literatuur-onderricht ...*

*In de disparate 'parate kennis' waarvan we nu eenmaal niet verlost schijnen te kunnen raken, in die dorre droogzandwoestenijen, waar blijkbaar niemand vermog eenig leven te brengen —, zou het literatuur-onderricht de bezielde oase kunnen zijn, daar het immers het levende kant-en-klaar introduceert ... En waarachtig, nu kunnen ze het toch weer niet laten, nu vinden ze toch weer geen rust, eer ze van het bezielde en warme de onbelangrijkheden en bijkomstigheden hebben tot 'parate kennis' versneden en de kern naar het aschvat verwezen ...*

Carry van Bruggen,  
De Engelbewaarder nr 13, pag. 86