

Kees 't Hart
&
Gerrit van der Meulen

historische letterkunde

ONDERWIJS IN HISTORISCHE TEKSTEN

De belangstelling voor de historische dimensie is groeiende, stellen Kees 't Hart en Gerrit van der Meulen.

De auteurs gaan in hun artikel in op manieren om leerlingen voor historische teksten te motiveren. Wel of niet actualiseren? De auteurs vinden van niet. Zij staan een historisch-sociologische benadering voor. Wat ze daarmee bedoelen kunt u hieronder zelf lezen.

Inleiding

Volgens velen bestaat er de laatste tijd een hernieuwde belangstelling voor geschiedenis. De boekhandel en boekenclubs overstelpen ons met *Montaillou*, *De naam van de roos*, of epigonen ervan. Week- en dagbladen ontvangen deze boeken met open armen en stellen pagina na pagina ter beschikking om ze van allerhande commentaar te voorzien. Een verklaring voor dit verschijnsel proberen we hier niet te geven. Ieder week- en dagblad heeft er wel een.

Nieuwe schoolmethodes

Zonder dat wij van een noodzakelijk verband met de hernieuwde belangstelling voor geschiedenis durven spreken lijkt er ook binnen de praktijk van het literatuuronderwijs een hernieuwde belangstelling voor de historische dimensie te groeien. We willen een aantal aspecten hiervan aan de orde stellen. Deze hernieuwde belangstelling ma-

nifesteert zich onder andere in pogingen om historische letterkunde, geplaatst in historisch kader, voor leerlingen toegankelijk te maken. We denken hier aan het Bulkboek *Vensters naar vroeger*, dat zich op de middeleeuwen richt, en aan een drietal werkjes van H. Pleij, E.K. Grootes en J. Stouten over respectievelijk literatuur uit de middeleeuwen, de zeventiende eeuw en de achttiende eeuw. *Vensters naar vroeger* doet een poging bestaande schoolvakken van aardrijkskunde via biologie en Duits naar wiskunde toe te presenteren en probeert aan te geven hoe men in de middeleeuwen over deze vakken dacht en hoe men ze in onderwijs en wetenschap in praktijk probeerde te brengen. De uitgaven van Pleij, Grootes en Stouten verschijnen in de nieuwe serie 'Literatuur', die onder redactie staat van Marijke Barend en Jacques Vos. Evenals het Bulkboek lijken ook deze drie boekjes bedoeld voor de hogere klassen van het voortgezet onderwijs, al geven Pleij en Grootes hun uitgaven ook een plaats in het tertiair onderwijs. De uitgaven van

Pleij en Grootes willen, aldus beider 'Woord vooraf', inzicht geven in het functioneren van literatuur in de door hen besproken periode. De uitgave van Stouten wijkt wat dit betreft af. Het is vooral een verdienstelijke poging het stof weg te blazen waarmee de achttiende eeuw en de literatuur uit die periode nog steeds zijn bedekt. Stouten benadrukt het traditioneel ondergewaardeerde proza (reisverhalen, schelmenverhalen, etc.), waarmee ze aansluit bij recent onderzoek. Pleij en Grootes benadrukken de positie van schrijvers, de functie van literaire teksten en het gebruik van literaire conventies in de door hen besproken periode. Deze drie uitgaven, evenals het Bulkboek, bevatten veel informatie die niet of nauwelijks in de traditionele literatuurschoolboeken is terug te vinden.

Opvattingen over onderwijs in historische teksten

De uitgaven uit de serie 'Literatuur' en het Bulkboek geven niet duidelijk aan hoe ze in het onderwijs gebruikt kunnen worden. Pleij en Grootes spreken over 'het benutten als achtergrond bij een thematische aanpak van de literatuur, in samenhang met speciale leskaternen over een bepaald onderwerp' (Pleij en Grootes, p. VII). Hoe en waarom deze uitgaven met een thematische aanpak zijn te verbinden blijft ons onduidelijk. Krijgen we daarover opheldering via een nog te verschijnen docentenhandleiding bij de hele serie? Er is gelukkig in deze reeks een deel aangekondigd omtrent de didactiek van historische letterkunde. We zijn daar nogal benieuwd naar, omdat veel vakliteratuur de didactiek van historische letterkunde als probleem signaleert.

In het afgelopen decennium verscheen, bijvoorbeeld ook in *Moer*, een aantal artikelen waarin in meer of mindere mate aandacht werd geschonken aan het vakonderdeel historische letterkunde in het voortgezet onderwijs. De teneur van deze artikelen is dat historische letterkunde in het voortgezet onderwijs op zijn minst problematisch is. Zo schreef Gerda Erné: 'Literatuurgeschiedenis in de Havo-top, voor mij een levensgroot probleem!' (in: *Moer* 1973-'74, p. 238). Henk Lakwijk en Theo Rensman bouwden verder op dit fundament: 'Zoals zovelen zagen wij — neerlandici van het Jeroen Bosch College in Den Bosch — het eigenlijk niet goed meer zitten met die letterkundegeschiedenis' (in: *Moer* 1975-'76, p. 307),

en nog in 1980 schrijft het drietal Bohncke, Olie en Stobbe van de Scholengemeenschap Snellius te Amstelveen: 'Literatuurgeschiedenis geven is een weinig zinvolle bezigheid geworden' (in: *Moer* 1980/3, p. 17), een constatering waar een persoonlijke ontboezeming aan vooraf ging: 'Na een aantal jaren lesgeven toen ik zelf de stof wat meer onder de knie had en ik ook wat beter met leerlingen had leren omgaan, kreeg ik door dat ik eigenlijk voornamelijk de officiële en universitaire literatuurgeschiedenis doceerde en over de hoofden van (veel van) de leerlingen heen werkte' (in: *Moer* 1980/3, p. 17). Bernard Schut lijkt tegengas te geven. Hij wil w l aandacht voor 'historisch fictionele teksten' (in: *Moer* 1981/6, p. 30), maar ziet niet in hoe dit te rijmen is met de door hemzelf voorgestane open-leerplan-aanpak (in: *Moer* 1981, p. 33), terwijl in 1979 Wilco Kalbfleisch en Willem Mooijman al opmerkten dat 'het onderdeel historische letterkunde veel problemen oplevert als men wil werken binnen normaal-functionele doelstellingen' (in: *Moer* 1979/4, p. 48).

Actualisering als oplossing

Uit de vorige paragraaf bleek dat het vakonderdeel historische letterkunde — overigens in de genoemde artikelen veelal aangeduid en ingevuld als 'literatuurgeschiedenis' — voor een aantal leraren Nederlands als problematisch wordt ervaren. Men vraagt zich af hoe dit vakonderdeel te verenigen is met normaal-functionele onderwijsuitgangspunten, en vooral hoe men dit vakonderdeel zo kan geven, dat het de leerlingen 'aanspreekt'. De hierboven genoemde artikelen in *Moer* proberen voor dit laatste punt oplossingen aan te dragen. De meest radicale oplossing geven de drie leerkrachten van de Scholengemeenschap Snellius. Zij laten het vakonderdeel geheel verdwijnen: 'Op een gegeven moment laten we de eis dat er ook boeken van v r 1900 gelezen moeten worden, vallen' (in: *Moer* 1980/3, p. 17). Veel minder radicaal is de poging historische letterkunde via *actualisering* naar de leerlingen 'toe te brengen'. Het artikel van Gerda Erné is hiervan een goed voorbeeld. Zij liet haar leerlingen, die ze omschreef als 'een lakse havo-groep', aan de slag gaan met 'kroegliederen' van Bredero. Op basis van deze liederen moesten de leerlingen teksten schrijven, die geschikt zouden zijn voor zangers en zangeressen van het hedendaagse levenslied.

We hebben bij deze opzet een aantal vragen. Zijn de gepresenteerde teksten wel kroegliederen? Zijn het geen parodieën daarop? Wij durven daarover geen stellige uitspraken te doen. En als het kroegliederen zijn, die daadwerkelijk in de kroegen werden gezongen, is de functie van die liederen en van de kroeg in de zeventiende eeuw gelijk te stellen met nu? Deze les lijkt ons veel geschikter binnen het kader van Creatief Schrijven.

Onder andere door het artikel van Erné geïnspireerd gingen Lakwijk en Rensman op deze wijze verder, waarbij zij het vakonderdeel historische letterkunde inpasten in een vorm van 'communicatie-onderwijs'. Hun bijdrage aan de discussie werd door Jacques Kruithof (in: *Het oog van de meester*) heftig neergesabeld, maar door Wam de Moor weer in ere hersteld (in: *Moer* 1980/3, p. 6).

Erné, Lakwijk en Rensman menen dat 'letterkundegeschiedenis' een plaats moet hebben binnen lessen die gericht zijn op voor de leerling relevante zaken en feiten. De laatsten vatten dit als volgt samen: 'Wil je letterkunde-onderricht geven, laat dan de leerling zelf creatief aan de slag gaan, met gebruikmaking van gegevens uit zijn eigen wereld' (in: *Moer* 1975-'76, p. 310). Leest men hun suggesties dan moet men naar ons idee tot de conclusie komen dat in hun lessen niet de historische tekst centraal staat, maar dat de tekst voor leerlingen als aanleiding dient om vanuit de eigen wereld van de leerlingen aan het werk te gaan. Deze benadering noemen wij voortaan *actualisering*. Bovengenoemde auteurs gebruiken ons inziens actualisering om de motivatieproblematiek op te lossen. In de volgende paragraaf gaan wij uitvoeriger op deze actualisering in, vooral omdat ons uit de besproken literatuur niet duidelijk wordt hoe de relatie tussen het historische en de 'eigen wereld van leerlingen' gezien moet worden. Deze relatie zou juist in het brandpunt moeten staan bij lessen in dit vakonderdeel. Als Wam de Moor stelt, dat het bij letterkunde-onderwijs moet gaan om 'communicatieve vorming' (in: *Moer* 1980/3, p. 7), dan zouden wij daartegenover de nadruk willen leggen op de *historisch-sociologische* vorming van leerlingen. Uit het vervolg zal blijken wat wij hieronder verstaan.

Kritiek op actualisering

Actualisering veronderstelt bij historische teksten aanknopingspunten met de leefwereld van de

leerlingen. Historische teksten zouden volgens deze opvatting thema's bevatten die ook voor het heden nog reëel, relevant en actueel zouden zijn. Deze veronderstelling treffen we, in andere termen, en algemener geformuleerd, vaker aan bij discussies over literatuur en literatuuronderwijs. Zij treedt het meest manifest op bij hen die het optreden van 'eeuwige' thema's (liefde, dood, zonde, verzet, eenzaamheid, onderdrukking, verdriet, etc.) in literatuur benadrukken. Traditioneel wordt in de literatuuronderwijsboeken de nadruk gelegd op stromingen, genres en werken waarin deze 'algemeen menselijke' thema's verondersteld worden naar voren te komen: veel aandacht voor de 'eeuwige rebel' Reynaert en weinig voor rederijersliteratuur (te 'gedateerd'); veel aandacht voor de liefdessonnetten van Hooft en weinig voor diens gelegenheidsgedichten; veel aandacht voor *Sara Burgerhart* en weinig voor patriottengeschriften.

De actualiseringsopvatting stoelt op, en is verbonden met, de gedachte dat teksten uit het verleden nog 'begrijpelijk' zijn in het heden. Het feit dat men 'begrijpelijkheid' veronderstelt, levert de legitimatie voor het gebruik van historische teksten in de onderwijspraktijk. Men meent dat op basis van die veronderstelde begrijpelijkheid, de tekst als uitgangspunt voor het verkennen van de eigen leefwereld van leerlingen kan dienen. Daarbij wordt stilzwijgend uitgegaan van *continuïteit* tussen toen en nu. Juist die thema's (liefde, dood, zonde, etc.) die deze veronderstelde continuïteit moeten illustreren, worden in de praktijk van het literatuuronderwijs bij de behandeling van historische teksten benadrukt. Op deze manier wordt literatuur gezien als *varianties op dezelfde thema's*. Wanneer bijvoorbeeld *De Hollandsche Spectator* van Justus van Effen wordt behandeld, zo dat al gebeurt, wordt de *Burgervrijage* van Kobus en Agnietje met het 'algemeen menselijke' thema liefde aan de orde gesteld. Deze tekst wordt dan binnen de actualiseringsopvatting gebruikt als uitgangspunt voor een klasgesprek over eigen ervaringen. De leerling moet zich bijvoorbeeld verplaatsen in de rollen van Kobus of Agnietje en zich afvragen hoe hij of zij zou reageren en handelen in een dergelijke situatie. De tekst functioneert dus als start voor een gesprek over ervaringen en meningen van leerlingen, terwijl het historisch functioneren van de tekst naar de achtergrond verdwijnt. Wie de moeite neemt één blik in *De Hollandsche Spectator* te werpen (een kennis-

making daarmee wordt nu vergemakkelijkt door de facsimile-uitgave van de eerste jaargang, die als nummer 3 in de serie FELL is verschenen) weet dat de *Burgervrijage* in het geheel niet typerend is voor dit blad. De *Hollandsche Spectator* kenmerkt zich door reageren op en becomingentariëren van de achttiende-eeuwse actuele problematiek, die traditioneel in de literatuurschoolboeken wordt verzwegen omdat men haar niet meer 'actueel' vindt. Dat juist deze gedateerde problematiek de blik op *het historische van de historie* in stand houdt wordt aldus vergeten en wegge-moffeld via de accentuering van een niet-kenmerkende bijdrage van Van Effen, waarin men 'eeuwige' thema's meent te herkennen. Historische teksten, gepresenteerd met nadruk op eeuwige thema's, dreigen het effect te weeg te brengen dat het historische van die teksten wordt vergeten.

Pleidooi voor het historische van de historie

Hierboven hebben we aangegeven dat de actualiseringsopvatting stoelt op een specifieke mening over geschiedenis. Geschiedenis zou een continuüm zijn. Binnen deze visie veronderstelt men in de geschiedenis een constante aanwezig: *het algemeen menselijke*. Dát verbindt ons met het verleden: liefde, dood, zonde, eenzaamheid, etc. Deze 'constanten' zouden zich in alle periodes van de geschiedenis en in ieder mensleven manifesteren. Op basis hiervan meent men dat historische teksten 'begrijpelijk' zijn. In *Ueber den Begriff der Geschichte* (beter bekend als *Geschichtsphilosophische Thesen*) heeft Walter Benjamin kritiek uitgeoefend op deze visie. Benjamin kritiseert in deze, in de vorm van stellingen gepresenteerde, tekst de mening dat het verleden in een rechte lijn (continuüm) verbonden zou zijn met het heden. Hij stelt de illusie aan de kaak dat het verleden voor ons direct toegankelijk is. Deze illusie ligt volgens ons wel besloten in de hierboven beschreven actualiseringsopvatting. Benjamin kritiseert de opvatting dat, uitgaande van de eigen levenservaring, kunstwerken uit het verleden 'begrepen' kunnen worden. Binnen de actualiseringsopvatting, zoals wij die menen te constateren in de bovengenoemde artikelen, waart het spook van de directe toegankelijkheid wél rond. In deze artikelen, waarin men pleit voor wat wij actualisering noemen, bagatelliseert men de afstand tot het historische. Men acht begrip van het

historische mogelijk door de aanwezig veronderstelde 'algemeen menselijke' constanten. Daarbij gaat men dan uit van een mogelijke gelijkenis in ervaring tussen toen en nu. Men ontdekt de historische teksten van hun historiciteit door datgene te benadrukken waardoor hun historiciteit ontkend wordt: het 'algemeen menselijke'.

Benjamin beschrijft geschiedenis niet in termen van continuïteit en continuüm. De geschiedenis wordt door hem niet beschouwd als een 'Homogene Zeit' die heden en verleden met elkaar verbindt. Je zou kunnen zeggen, doordenkend op de stellingen van Benjamin, dat verleden en heden door *breuken* van elkaar worden gescheiden. Deze breuken maken het onmogelijk historische teksten te begrijpen op basis van een continuüm van het 'algemeen menselijke'.

We gaan zo uitvoerig in op de actualiseringsopvatting, omdat we problemen zien voor de effecten van deze opvatting in het onderwijs. Leerlingen wordt namelijk binnen deze opvatting geleerd hun eigen ervaringen als *onhistorisch* te zien; hun wordt aangeleerd, dat ervaringen van 'alle tijden' zijn, een constante, en dus in principe onveranderbaar. Hierop doelt Mevrouw F. wanneer zij in Lesstof 4 (in: *Moer* 1984/4, p. 51) stelt dat men niet uit moet gaan van de ervaringen van leerlingen bij het onderwijs, maar dat men de organisatie van die ervaringen in het brandpunt van de lessen moet zetten. Ervaringen zijn geen verworvenheden die leerlingen zelf organiseren, maar zijn grotendeels effecten van maatschappelijke structuren waarbinnen leerlingen functioneren. Juist hoe die effecten georganiseerd zijn is gebonden aan bepaalde, van tijd tot tijd en van groep tot groep veranderende, maatschappelijke omstandigheden. Ervaringen zijn historisch. Doordenkend voor literatuuronderwijs betekent dit dat men bij het hanteren van historische teksten het *historische* (de historiciteit) van die teksten moet benadrukken en wel die aspecten die het historische van de teksten *uitmaken*; het *gedateerde*, het *niet-meer-actuele*, dat wat niet direct met de eigentijdse ervaring kan worden begrepen. Het verleden moet niet dichterbij gehaald, maar getoond als veraf.

Bij actualisering gaat men er van uit dat het verleden in feite actueel, dichtbij, is; Bredero's 'kroegliederen' zijn al bijna een levenslied, *Mariken van Nieumeghen* en reclame vallen beide onder het thema 'Verleiding', Multatuli heet voortaan Brandt Corstius.

Wij menen — het zal duidelijk zijn — dat de actualiseringsopvatting voor onderwijs in historische teksten niet adequaat is. Behandeling van historische teksten moet het *historische* van die teksten benadrukken en niet de onhistorische ‘algemeen menselijke’ constanten. Historische teksten zouden beter niet gebruikt kunnen worden voor de ‘communicatieve vorming’ van leerlingen. Ze kunnen ons inziens beter gebruikt worden in de lessen als basis van een historisch-sociologische vorming, dat wil zeggen als middel om het historische van ervaringen te leren inzien. De nadruk moet binnen onze opvatting gelegd worden op de *breuken* die het historische van het verleden benadrukken. We wijzen in dit verband op Lesstof 1 (in: *Moer* 1984/4, p. 51) waarin Mevrouw F., directrice van de school, er op aandringt dat leraren hun leerlingen moeten leren ‘wat het werkelijk betekent wanneer de wereld verandert’.

We kunnen hier op dit moment onze visie niet presenteren in een uitgewerkt leerplan. We hebben een *mentaliteit* willen schetsen, die volgens ons vruchtbaar zou kunnen zijn voor de discussie over onderwijs in historische teksten. We willen met onze bijdrage een tegenwicht bieden tegen de effecten van actualisering. Vertaald naar de lespraktijk zou onze voorgestelde mentaliteit bijvoorbeeld betekenen dat het lezen en analyseren van historische teksten een hoofdbezigheid moet zijn binnen het vakonderdeel historische letterkunde. Aansluitend bij Schut (in: *Moer* 1981/6, p. 33) menen we dat leerlingen bij het werken met historische teksten ook over het commentaar van de filoloog moeten beschikken. De bibliografieën van de uitgaven van Pleij, Grootes en Stouten noemen een aantal, ook voor leerlingen toegankelijke, tekstedities. Leraren die terugschrikken voor de moeilijkheidsgraad van deze edities voor de leerlingen uit hun onderwijsgebied zouden deze edities voor hun gebruik moeten verwerken en aanpassen. De leerkracht zal overigens zelf ook lesmateriaal moeten samenstellen omdat veel lesstof in dit vakonderdeel zoals wij het zien, niet kant en klaar in literatuuronderwijsboeken wordt aangeboden. Hieronder volgt ter verduidelijking een lesvoorbeeld waarbij het ons gaat om een mentaliteit waarbinnen historische teksten niet direct, spontaan, met heden-daagse ervaringen worden verbonden.

Een lesvoorbeeld

Met dit voorbeeld willen we schetsen hoe we een historisch-sociologische vorming in de praktijk van het literatuuronderwijs zien. Als voorbeeld kiezen we *Floris ende Blancefloer*. Dat bekende middeleeuwse literaire werk wordt door zijn tekstbezorger, J.J. Mak, omschreven als: ‘De boodschap van de soevereiniteit der liefde, betrekkelijk nieuw in ‘s dichters tijd, is zoals ze hier wordt gebracht, eigenlijk nooit verouderd, nooit achterhaald’ (Mak, ‘Inleiding’, p. 14-15), en even verder stelt Mak, in navolging van Leendertz ‘dat een goed deel van de verdiensten van *Floris ende Blancefloer* schuilt in het oorspronkelijke verhaal, uitsluitend gebouwd als dit is op het oer-menselijke thema van de liefde’ (Mak, ‘Inleiding’, p. 18). We treffen hier in de ‘Inleiding’ van Mak de nadruk op het ‘algemeen menselijke’, op het ‘eeuwige’, of het ‘oer-menselijke’ aan. Deze visie bepaalt de visie op *Floris ende Blancefloer* en verondersteld wordt dat vanuit het standpunt van het algemeen menselijke thema liefde het verhaal begrepen kan worden. Bekijkt men het verhaal vanuit dit standpunt, dan is het waar dat *Floris ende Blancefloer* een sentimenteel en vooral langdradig en vervelend verhaaltje is dat aan middelbare scholieren zo niet te ‘verkopen’ is. En dat terwijl *Floris ende Blancefloer* toch een uitermate boeiend verhaal is, mits men het maar in zijn middeleeuwse kaders beschouwt, en de liefde in het verhaal niet als iets algemeen menselijks opvat, maar als een liefde die voorgesteld wordt en begrijpelijk is binnen de middeleeuwse voorstelling van de liefde. Een historisch-sociologische lezing begint vanuit dit uitgangspunt en zij begint bij een probleem.

Als beginsituatie gaan we ervan uit dat de leerlingen het verhaal kennen. Ze moeten voor de les het verhaal voorbereiden aan de hand van een stencil waarop de inhoud van het verhaal wordt weergegeven (men kan, als men dit verkies, ook de middeleeuwse tekst met annotaties laten lezen, of de navertelling van Alberdingk Thijm in *Karolingische verhalen*).

Als probleem in *Floris ende Blancefloer* stellen we wat de moderne lezer als ongeloofwaardig in het verhaal voorkomt: de beide moeders zijn op dezelfde dag zwanger geworden en de kinderen worden op dezelfde dag geboren (vs. 224-245, 1136 e.v.), en nog gekker: de kinderen lijken erg op elkaar, beide zijn even mooi (vs. 285-292,

328-329), ze hebben alle twee een 'witte huid' (vs. 3031, 3600). Hoe kan het dat twee kinderen — de een van een Franse slavin, de ander van een Spaans koningsechtpaar — zoveel op elkaar lijken en dat ze zoveel van elkaar houden? Is die grote gelijkenis niet overdreven en ongeloofwaardig? Het verhaal laat niet na die gelijkenis steeds te benadrukken. Floris, op zoek naar Blancefloer, doet meerdere steden aan waar hij overnacht, en steeds begint een waard of waardin over de gelijkenis met Blancefloer, vergelijk vs. 1669-1687, 1879-1891, 1987-2000, 2264-2330. Deze fragmenten (of één, bijvoorbeeld vs. 2264-2330) worden aan de leerlingen aangeboden. De leerlingen wordt gevraagd een oplossing te bedenken voor het probleem hoe het mogelijk is dat de twee geliefden zoveel op elkaar lijken. Daarvoor krijgen de leerlingen, behalve fragmenten uit *Floris ende Blancefloer* ook een fragment uit *Van der feesten een proper dinc*, en wel vs. 445-496. Dit fragment uit een dialoog over de *minne* behandelt de temperamentenleer. Volgens de temperamentenleer lijken mensen met hetzelfde temperament op elkaar, en houden ze van elkaar. Het probleem in de ene tekst moeten de leerlingen met behulp van gegevens uit een andere, contemporaine, tekst oplossen. Dit lijkt ons een goede en creatieve leeractiviteit, welke door de leerlingen binnen de les, eventueel in groepjes, verricht wordt. In onze les wordt de liefde tussen Floris en Blancefloer besproken vanuit de temperamentenleer. Het blijkt dan dat de liefde van Floris en Blancefloer niet begrepen kan worden uit noties als 'oer-menselijk' of 'eeuwig'. Floris en Blancefloer houden van elkaar en lijken zoveel in uiterlijk op elkaar, omdat ze innerlijk identiek zijn: ze hebben hetzelfde temperament, of complexie, zoals ze in de middeleeuwen zeiden.

Het doel van deze les is inzicht te geven in het feit dat wat zogenaamd 'eeuwig' en 'algemeen menselijk' lijkt, dat niet is, maar alleen begrepen kan worden binnen een kader waarin opvattingen over liefde circuleren die volledig verschillen van de onze. De liefde van Floris en Blancefloer, en hun sterke gelijkenis, is met algemeen menselijke noties niet te vatten. Vanuit de middeleeuwse temperamentenleer wel. In deze les houden we de afstand tot het historische in stand. We halen *Floris ende Blancefloer* niet naar het heden toe, maar laten het zien als een tekst die functioneert binnen historische kaders. We laten in deze les liefde niet zien als een vanzelfsprekende ervaring

die we nog kunnen invoelen, maar als een historisch bepaald, zeer specifiek stelsel van opvattingen over menselijk gedrag.

Besluit

De door ons besproken auteurs in *Moer* verdedigen de actualiseringsopvatting met een beroep op de vermeende verhoging van de leermotivatie van leerlingen. Leerlingen zouden eerder bereid zijn zich bezig te houden met historische teksten wanneer die met hun 'eigen ervaring' verbonden zouden worden. Eerlijk gezegd twijfelen we daaraan. Het is veel interessanter om je bezig te houden met gebeurtenissen, verhalen en ervaringen die contrasteren met die van nu. De actualiseringsopvatting produceert, zoals gezegd, bij leerlingen het effect dat ervaringen eeuwig, constant en onveranderbaar zijn.

In het bovenstaande hebben we een mentaliteit verdedigd ten opzichte van het vakonderdeel historische letterkunde. We hebben gepleit voor historisch-sociologische vorming in plaats van communicatieve vorming bij dit onderdeel. De nadruk zou daarbij gelegd moeten worden op het historische van historische teksten en niet op de mogelijke actualiserende aanknopingspunten. Onze voorgestelde *mentaliteit*, die wij aan Benjamin ontleen, vinden we impliciet, dat wil zeggen niet uitgebreid gethematiseerd verantwoord en niet altijd even sterk, terug in de hierboven genoemde uitgaven: het Bulkboek en de boekjes van Pleij, Grootes en Stouten. Niet ieder boekje toont zich in even grote mate een deelgenoot van onze mentaliteit. Met name in het Bulkboek staan bijdragen die actualiserend zijn. De uitgaven uit de serie 'Literatuur' lijken ons meestal consequent in het benadrukken van historisch bepaalde kaders, die van de huidige verschillen. Deze drie uitgaven geven voor leerlingen, en voor een breder geïnteresseerd publiek, tevens een blik op de huidige stand van onderzoek naar historische teksten.

Jammer aan de uitgaven is, dat ze geen uitgebreide praktijkvoorbeelden geven van het lezen van, en omgaan met, historische teksten. Aan de andere kant is het een uitdaging voor de leerkracht en zijn klas om zelf te stuiten op de contrasten en breuken met het verleden. Al lezend en verklaarend zouden leerling en leerkracht zich bewust moeten worden van deze contrasten en breuken met de historie, want juist daarin vonkt de historische kennis.

Noot

Voor haar stimulerende kritiek op een eerdere versie van dit artikel zijn we veel dank verschuldigd aan Elly Straatman. Wij zijn echter alleen verantwoordelijk voor eventuele fouten.

Literatuur

Benjamin, W. 'Ueber den Begriff der Geschichte' in: W. Benjamin *Gesammelte Schriften* Band I.2, p. 691-704, Frankfurt am Main 1980 (1974)
Bohncke, G., J. Olie & H. Stobbe 'Geletterd weerbericht' in: *Moer* 1980/3, p. 15-24
Erné, G. 'Zo werken met oudere teksten dat er werkelijk iets aan is (met voorinformatie van S. ten Brinke)' in: *Moer* 1973-1974, p. 237-243
Hart, C. 't 'Lesstof 1 t/m 4' in: *Moer* 1984/4, p. 51
Kalbfleisch, W. & W. Mooijman 'Literatuur; verslag van het VON-congres 1979' in: *Moer* 1979/4, p. 42-50
Kruithof, J. *Het oog van de meester* (Drie essays over literatuur op school) 's Gravenhage 1979
Lakwijk, H. & T. Rensman 'De reien van 5 Havo' in: *Moer* 1975-1976, p. 307-324
Moor, W. de 'Overal kloven. Hier en daar een vlinder' in: *Moer* 1980/3, p. 2-14
Schut, B. 'Een visie op literatuuronderwijs en een leerplanmodel voor literatuuronderwijs' in: *Moer* 1981/6, p. 24-35

De in het artikel kort besproken, nieuwe uitgaven voor historisch letterkunde-onderwijs zijn:
Grootes, E.K. *Het literaire leven in de zeventiende eeuw*

Leiden 1984

Pleij, H. *Het literaire leven in de middeleeuwen* Leiden 1984

Stouten, J. *Verlichting in de letteren* Leiden 1984
Vensters naar Vroeger (Eenentwintig schoolvakken in middeleeuws perspectief), samengesteld door een groep van Utrechtse Neerlandici. Amsterdam 1984, Bulkboek, jaargang 13, nr 143

De historische literaire teksten waaraan aandacht wordt geschonken zijn:

Floris ende Blancefloer uitgegeven met een inleiding en aantekeningen door J.J. Mak. 's Gravenhage 1980, vierde druk

De Hollandsche Spectator uitgegeven door P.J. Buijsters. Deventer 1984; dit is deel 3 uit de serie FELL (Facsimile-Edities der Lage Landen) die uitgegeven wordt door uitgeverij Sub Rosa te Deventer

Van der feesten een proper dinc (temperamentvolle vriendschap tussen hof en hemel), tekstuitgave en interpretatie door H. Vekeman, Nijmegen 1981; dit is deel 3 uit de serie Tekst en Tijd, een serie voor tekstedities en/of studies op het gebied van historische letterkunde, die uitgegeven wordt door uitgeverij ALFA te Nijmegen

Niet genoemd, maar het waard om vermeld te worden is *Eyn corte decleringhe deser spere* een teksteditie van een tekst met betrekking tot het middeleeuwse wereldbeeld. Hierin wordt een aanzet gegeven, die ons geïnspireerd heeft om *Floris ende Blancefloer* te beschouwen vanuit de temperamentenleer. De editie is uitgegeven door Utrechtse Neerlandici, Utrecht 1983 als nr XV in de serie RUYGH-BEWERP. De editie is te bestellen bij het Instituut De Vooy van de Rijksuniversiteit Utrecht.