

4.5. Misschien moet zelfs het voordrachtslezen geheel uit het programma van de basisschool geweerd worden, omdat daardoor het leestempo gedrukt wordt en daarmee de leesmogelijkheden van de lezer niet ten volle ontplooid worden.

NOTEN

1. D. Constandse, *We leren ze ook voorlezen*. In *Moer*, 1972, pag. 6 e.v.
2. *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs B. Moedertaalonderwijs*. Groningen, 1967, pag. 41 e.v.
3. F. Evers en L. van Gelder, *Nederlandse taal*. Groningen, 1968, pag. 73 e.v.
4. B. M. Reijnders, *Dagelijks taal*. Groningen, 1970, pag. 23 e.v.
5. *Taaldidactiek voor het basisonderwijs* door docenten-Nederlands van de Nijmeegse pedagogische academies. Nijmegen, 1970.
6. Goodman, *The psycholinguistic nature of the reading process* Detroit, 1968. De schema's zijn ook te vinden bij mej. B. Wolters in haar *Verbetering van leesgewoonten* (stencil 1969).

LEZEN MET BIJBEDOELINGEN?

GEDACHTEN OVER DE ORIENTATIE VAN HET LITERATUURONDERWIJS

H. J. Hollaar

Orwells *Animal Farm* hoeft je er niet voor gelezen te hebben om te weten dat revoluties, ondanks hun naam, lang niet altijd tot wezenlijke omwentelingen leiden. Veranderingen in de samenleving van alle dag bereik je niet door alleen maar wat bazenbordjes te verhangen. 'Nieuwe zakken' worden vaak met 'oude wijn' gevuld, omdat die direkt uit voorraad leverbaar was.

Zoiets lijkt ook gebeurd te zijn bij de invoering van de Mammoetwet. Er is een aantal nieuwe structuren ontworpen: nieuwe schooltypen, gedifferentieerde vakkenkeuze en zelfs enkele nieuwe vakken, maar voor de vulling van het onderwijs wordt toch grotendeels teruggeslagen naar het vanouds bekende - en dat is helemaal niet onbegrijpelijk. Over de vraag naar het doel van het onderwijs als geheel en van de daartoe samenwerkende (?) traditionele vakken bestaat nog weinig helderheid. Dat geldt zeker ook het 'lees'onderwijs.

Het is bekend dat de basisschool, die traditioneel als doel had de techniek van het lezen te leren beheersen, tegenwoordig het lezen plaatst in het kader van het leren communiceren en leren studeren: lezen staat in dienst van wereldoriëntatie in de ruimste zin¹.

Bij het voortgezet onderwijs is men nog minder ver: het systeem van vakdocenten met hun specialistische opleidingen heeft in het algemeen niet geleid tot vaklui met een werkelijk wereld-georiënteerde, universele breedte van visie. En deze lacune manifesteert zich op het ogenblik duidelijk ten aanzien van het literatuuronderwijs, dat mijns inziens niet op het leren lezen geconcentreerd moet zijn, maar als 'verder voortgezet leesonderwijs' tot een verdergaande vorm van wereldoriëntatie moet leiden.

Ik wil hierover een aantal opmerkingen maken. Eerst wil ik nagaan waarom men literatuur tot schoolvak heeft gemaakt, daarna wat de huidige twijfel aan de zin van het literatuuronderwijs veroorzaakt kan hebben. Na dit min of meer historische deel zal ik mijn doelstelling voor het literatuuronderwijs trachten te preciseren en enkele opmerkingen over de methode geven.

BLAAUWBAARD

Meer dan drieënhalve eeuw geleden schreef² Karel van Mander in een nu vergeten deel van Schilderboek over het antieke literatuuronderwijs:

‘Deze oude Poëten zijn meest offerpriesters, voorzéggers, uitleggers der verborgenheden, deugdzame en geleerde mannen geweest, zodat ze bij koningen en vorsten tot leermeesters over hun kinderen werden verkoren, opdat die door een zoete onderwijzing tot een volkomen wijsheid zouden komen. Want zij wisten de wetenschappen door kluchtige vertellingen op een zonderlinge wijs in de tengere oren te storten. Derhalve heeft de wijze Plato, in zijn Gemene staat, begeerd dat de moeders en voedsters de kinderen en voedsterlingen uitmuntende spreukjes zouden vertellen en hierin, opdat zij de geest een gestalte mochten geven, meer zorg zouden dragen dan in de lichamelijke opvoeding.’

Onderwijs in, zo men wil door, letterkunde had hier een wereldoriënterende functie. Die vinden we ook in het verhaal van de beestachtige gebeurtenissen tijdens de ‘Franse tirannie’ van 1672, een boek ‘zeer nut en dienstig om in de scholen geleert te worden’, zoals de titelpagina van een late herdruk ons toeroept. Het maatschappelijk nut van deze kapotgelezen literatuur wordt onderstreept:

‘Deze dingen (= gebeurtenissen van 1672) behoort men van de jeugd aan hen (= de jeugd) in te prenten, opdat zij die heel hun leven gedenkende, uit onze schade hun voordeel mogen trekken, en zij verhoeden in dergelijke rampen nooit te vervallen.’

De moraliserende trek die hierin aanwezig is, kan ook persoonlijk gericht worden. Omstreeks 1750 schrijft mej. Leprince de Beaumont in haar vertaalde en herdrukte ‘Magazijn der kinderen’ over de literatuurlessen voor meisjes van acht tot plm. twaalf: ‘Als de jonge meisjes Blauwbaard lezen, kan men haar de ongemakken voorhouden van een huwelijk door de baatzucht gemaakt, het gevaar van de nieuwsgierigheid, de ongelukken die er gebeuren kunnen als men aan de grillen van een gemaal niet verstandig weet toe te geven, en de nodeloosheid van een leugen om de straf te ontgaan.’

Nu werd toentertijd de jeugd alleen nog maar gezien in het perspectief van de volwassenheid: geëmancipeerde kinderen maken eerst hun literaire entree in de 19de eeuw - en hoe! -, maar nog afgezien daarvan is er geen enkele reden om aan te nemen dat de signaleerde visie op literatuur en het onderwijs erin aan kinderen fundamenteel heeft afgeweken van de wijze waarop de volwassene de literatuur heeft gezien.

Het typisch renaissancistisch-klassicistische ‘engagement’, zich uitend in de neiging om de functie, het nut van het verhaal te bepalen - het moraliseren vervult velen nog met stereotiepe tachtiger afkeer -, dit moraliseren gaat aan het begin van de 19de eeuw in de literatuur al verdwijnen, zoals Beets met instemming signaleert in zijn studie Over kinderboeken³. Niettemin ligt het voor de hand, dat het maatschappelijk en dus onderwijskundig belang van literatuur nog lange tijd wordt ervaren in een eeuw waarin een

belangrijk schrijver serieus probeert via zijn literatuur de Indiëpolitiek van de regering te beïnvloeden.

WAAROVER SPRAKEN ZIJ?

Deze regering stond juist op het punt literatuur officieel tot schoolvak te maken. In 1863 wordt Thorbeckes wet op het middelbaar onderwijs door de kamers aanvaard en daarmee begint de periode waarin om te beginnen alle hbs'ers les in literatuur krijgen. Wat zijn nu de overwegingen van de minister en de kamerleden geweest literatuur voor te schrijven? Dat kan immers zicht geven op de doelen die dit vak moet dienen en op de betekenis die het kan hebben - althans toen. Wel, wie gaat zoeken in de Handelingen en de Bijbladen vindt in de werkelijk wel ampele beschouwingen helemaal niets. Geen kamerlid heeft er één woord aan gewijd. Er zijn alleen terloops wat zijdelingse opmerkingen. Eén afgevaardigde stelt 'geleerd onderwijs' aan 'letterkundig onderwijs' gelijk; de memorie van toelichting had echter al onderstreept dat de hbs er was voor hen die 'zonder geleerde vorming te verlangen, zich wensen voor te bereiden om in de beschaafde . . . maatschappij waardig te verkeren'⁴.

Over de wijze waarop literatuuronderwijs werd opgevat vinden we iets in het verslag⁵ van de MO-aktecommissie van 1878 die klaagt: 'bij de studie der letterkunde was niet genoeg acht gegeven op de kennis der invloeden, welke én de oude talen én de letterkunde van naburige volkeren op de ontwikkeling der letteren hebben uitgeoefend, ja, zelfs werd niet zelden - en dit was vooral bij de letterkundige geschiedenis van Frankrijk, Duitsland en Engeland het geval - die kennis van de staatkundige geschiedenis gemist, zonder welke het onmogelijk is van verschillende gebeurtenissen in de geschiedenis der letteren rekenschap te geven.'

Er blijkt dus een algemeen-letterkundig uitgangspunt uit met een wijde horizon. Dit correspondeert vrij redelijk met een uitspraak van wetgever Thorbecke, die in 1837 de Nederlandse literatuur niet op zichzelf zag, maar als deel van de zich ontwikkelende Europese⁶. Men mag aannemen dat deze universitaire opvatting ook op vele hbs-en zal hebben doorgeklonken. Getuigenissen⁷ over opleiders van verschillende tachtigers (Doorenbos en Ten Brink) bevestigen dat, al weten we ook dat sommigen er niets van terecht brachten.

Dit alles zijn echter secundaire informaties die wel enig licht geven op de vraag naar het wat, maar niet naar het waarom en het waartoe. Waarom accepteerden de kamerleden zonder discussie de letterkunde? Ik heb de indruk dat zij daarover zwegen omdat literaire vorming voor iemand die 'in de beschaafde . . . maatschappij waardig . . . verkeren' wil - en daartoe rekenden kamerleden uiteraard zichzelf - vanzelf sprak. Er zullen er ongetwijfeld lid geweest zijn van plaatselijke of wellicht landelijke culturele 'gezelligheidsverenigingen' als de Maatschappij der Nederlandse letterkunde, de Hollandse maatschappij en nog diverse andere, en hbs-ers (en gymnasiasten) waren daarvan leden of potentiële leden. Culturele en literaire vorming werd dus traditioneel belangrijk geacht, en over zoiets vanzelfsprekends kan men zwijgen.

Voor de leraren lag dat allemaal niet zo gemakkelijk. Spoedig wordt de oude, filologische visie op literatuur afgewezen: 'Alle *goeie* onderwijs gaat uit van feiten, toetst weer áán feiten, het beweert niet, het verzekert niet, het katechiseert niet en eist niet

geloof aan het onbegrepene, het is feitelijk en het doel is niet bereikt - als de leerling zich zelf niet door *zien*, een voorstelling heeft kunnen verwerven.' En wat moeten de leerlingen volgens Van den Bosch⁸ dan zien? Ze moeten zicht hebben op hun eigen tijd, maar dat mede door te zien 'hoe tijden komen, hoe zij hun idee verwerkelijken, voorbijgaan en een nieuwe tijd dan hebben voorbereid'. De opvatting die hier in 1899 geformuleerd wordt is duidelijk 19de-eeuws: het geloof in de 'feiten', het geloof in de evolutie en het afwijzen van geloof op gezag van, het is duidelijk gedateerd; op het doordringen van de tachtiger schoonheidscultus in het literatuuronderwijs moeten we echter nog wachten.

TWIJFEL

Wanneer Van Leeuwen⁹ in 1933 hun dogma ter sprake brengt, twijfelt hij al:

'Ik zou willen zeggen: al het geschrevene waarin de *schoonheid* ontbreekt . . . behoort in de literatuururen niet thuis', want literatuur is kunst en kunst betekent schoonheid, dus is alleen schone literatuur de moeite van het onderwijzen waard. Maar schoonheid is wetenschappelijk ongrijpbaar: 'Men zou hier alleen uit kunnen concluderen, dat de schone letteren dus ook niet 'doceerbaar' zijn; misschien is dit ook wel zo: wij kunnen er alleen van getuigen zoals wij ook alleen van onze liefde en ons geloof kunnen getuigen.' De feitelijkheid is verloren; van schoonheid kan slechts worden getuigd.

Sivirsky¹⁰ deelt die opvatting niet: 'Fanatici van de literatuur zijn niet zelden de mening toegedaan dat letterkunde . . . nauwelijks onderwijsbaar is', maar 'In de tijd van het rationalisme stelde men al, dat 'l'inexplicable c'est l'inexplicable', en hij - en spoedig een hele 'school' - ziet als doel van het literatuuronderwijs de leerling zelfs 'inexplicable' vijftiger verzen te leren interpreteren. Deze gedachte komt men dezer dagen allerwegen tegen: 'De leerling moet gaan beschikken over een instrumentarium dat hem in staat stelt het nu gevoelsmatig verlopende proces van reageren op een literair werk bewust te maken.' Het is duidelijk, dat vooral nieuw ontwikkelde universitaire technieken als een nieuwe esthetica hun entree op de scholen hebben gemaakt. De leerlingen moeten zich bezighouden met het 'concrete literaire werk', wat reeds nu als een typisch 20ste-eeuwse gedachte 'gedateerd' is.

Evenals bij Van den Bosch zoekt men hier vergeefs naar de weerslag van de visie op literatuur (en kunst) van de jongste generatie kunstenaars zelf. Die klinkt m.i. wel door bij hen die menen dat literatuur beter op school kan verdwijnen. Sinds 1880 is de literatuur met buitenliteraire betekenis vrij gering geworden. Dat men ook die literatuur op school behandelt - en liefst alleen die -, komt allereerst doordat de wet dat voorschrijft. Het accent valt daarbij niet op maatschappelijke betekenis (dat kan geen 'literatuur' zijn), maar op de echte literaire, compositie- en formuleertechnische kwaliteiten.

Het zal echter bekend zijn, dat zich vooral in het buitenland al sinds 1910 ontwikkelingen voordoen waarbij de kunst die technische virtuositeit verwerpt en bewust een wending maakt naar het alledaagse. De bekende ready-mades van Duchamp uit plm. 1915 betekenen een principiële afwijzing van kunst met een grote k. Sinds '60 is deze tendens ook bij ons goed boven de grond gekomen: pop art, in literatuur, beeldende kunst en muziek, is tegenwoordig ruimschoots voorhanden. Daarmee wordt, bewust of

niet, een 'democratisch' uitgangspunt gekozen: de kunstenaar is niets méér dan anderen en 'alles is kunst', al dan niet gelardeerd met zware theorieën. Cultuurhistorisch gezien zal deze stroming wel doorzetten, ze betekent immers een wending naar een al lang geaccepteerd algemeen maatschappelijk inzicht, ze is anti-elitair. Als dat echter gebeurt, betekent het wel een crisis in de kunst - die immers nog steeds pretendeert iets bijzonders te zijn -, en zeker in het kunst/literatuuronderwijs, aangenomen dat het zich op het eigentijdse blijft concentreren. Vanuit deze en andere overwegingen wordt het begrijpelijk dat men opnieuw afschaffing van het literatuuronderwijs aan leerlingen van het voortgezet onderwijs bepleit. Opgenomen in het schoolonderzoek is het al geen 'echt' examenvak meer.

GEEN SCHOONSCHRIJVEN

Ik hoop dat deze summiere behandeling van iets zo veelzijdigs als literatuur en het onderwijs erin mijn¹¹ opvattingen enigszins heeft voorbereid. Het overzicht toont dat iedere tijd zijn tijdgebonden opvattingen heeft over het doel van activiteiten op cultureel gebied. Alleen hij die maar één standpunt kent of tot het zijne heeft gemaakt, verwerpt daarmee de andere; daar literatuur voor mij (en mijn leerlingen) juist boeiend is door zijn véélzijdigheid, geloof ik niet in de éne visie. De uitingen van serieuze mensen in verschillende tijden zijn verschillend, maar principieel gelijkwaardig. Maar wie een 19de-eeuwer verwijt niet de opvattingen van Tachtig in praktijk te brengen, of wie van Vondel eist dat hij schrijft als Mulisch, discrimineert: hij wil dat de ander zich gedraagt als hijzelf, vóór hij hem wil waarderen. Deze eis is net zo onzinnig als wie van ons zou vragen ons te gedragen als 21ste-eeuwers. In de ene tijd wil men navolging, in de andere oorspronkelijkheid, de één vergoddelijkt de schoonheid die de ander verguist, en dat niet omdat de één gek is, of de ander - wat nog veel te vaak wordt gesuggereerd -, maar omdat men be- of onbewust zich baseert op de vanzelfsprekendheden van zijn eigen tijd en milieu, en die door anderen ook gehuldigd wil zien.

Naar mijn mening kan de literatuurles, zó opgevat, het algemene onderwijsdoel van de bewustwording dienen: de leerling maakt kennis met de relativiteit van opvattingen waarvan een groot aantal in zijn eigen tijd nòg opgeld doet; het maakt hem een criteriumbewuste, een kritische consument voor kreten. Wil zoiets in de lessen boven het niveau van (een ander soort) indoctrinatie uitkomen, dan zal de leerling geconfronteerd moeten worden met veel informatie: hij zal dus (methodisch) allereerst moeten lezen om inzichten op te doen - als vorm van wereldoriëntatie. Dat kan het best gebeuren met een leraar die als reisgids wil optreden, die belangwekkende plaatsen weet te vinden en die niet benauwd is de grenzen van zijn eigenlijke vakgebied te overschrijden als men van uit een ander terrein een goed uitzicht heeft op de 'republiek der letteren'.

Want mijns inziens is literatuur geen vorm van 'schoonschrijven', althans niet in de eerste plaats. Literatuur is een neerslag van het denken en voelen van mensen als wij, maar in de kontekst van hùn tijd. En dat is niet beperkt tot de Literatuur, laat staan de Nederlandse, maar het manifesteert zich in de cultuur als geheel. De leraar zal dan ook uit zijn algemene ontwikkeling moeten putten wat in zijn opleiding ontbroken heeft. Hem kan dan het gevoel bekruipen niet voldoende wetenschappelijk te zijn en in

bepaalde gevallen eerder intuïtief dan op voetnoten de weg te wijzen. Maar - afgezien van het feit dat hij geen wetenschappelijk onderwijs geeft -, het is hem toch niet verboden zijn leerlingen te zeggen dat hij een bepaald inzicht niet kan bewijzen en het ter discussie stellen? Ik heb althans al heel wat aan te hulp geroepen leerlingen te danken! En ik ben er bijzonder blij mee, als een kritische leerling me vraagt of mijn opvattingen misschien beter zijn, niet tijdgebonden. En een 'literaire-relativiteitstheorie' als deze is dat uiteraard, meen ik . . .

Een methode voor dit 'literatuur'onderwijs valt moeilijk te geven. In de eerste lessen inventariseren we wat de leerlingen al weten van cultuur, en van daaruit gaan we ons overzicht verbreden. Al in een eerste les stelt er wel een leerling dat 'dat' volgens meneer X geen literatuur was en met zo'n opmerking ben je er 'helemaal': klessediscussie gegarandeerd; voor de volgende les feiten zoeken, ook de leraar draagt gegevens aan en verbreedt het terrein, er worden platen gekeken en gedraaid, we proberen zinvol over allerlei verschijnselen te praten . . . De leerlingen hebben een grote belangstelling voor 'alternatieve' culturen en gelukkig, er is meer anders dan eender.

Zoiets houd je natuurlijk niet vol zonder dat er 'lijn' in de lessen gebracht wordt. Daartoe gebruiken we een klein boekje, voor zover dat nodig is. Mochten er teksten met vraagjes in staan, dan worden die niet 'bekeken' (behalve door de leraar); ze kunnen wel aan de orde komen, maar niet in de vorm van het oervervelende vraagjes beantwoorden, want alle methoden zijn goed, behalve de vervelende. Omdat literaire vormgeving natuurlijk relatief belangrijk is, besteden we in het voorbijgaan ook daar aandacht aan, maar leren lezen doen we in de uren taalvaardigheid. Er volgen repetities en we komen nooit klaar, maar het goede is veel . . .

NIEUWE OOGST

Als men het tot hier geschetste overziet, is het misschien mogelijk enkele lijnen door te trekken. M.i. is de literatuur zelf hard op weg zich af te schrijven; daaraan werkt verder mee, dat we in het post-Gutenbergtijdperk leven: drukwerk is op het ogenblik niet meer het belangrijkste communicatiemedium. Wereldoriëntatie, m.i. vanouds het voorname doel van literatuur, vindt al lang op meer en efficiënter wijzen plaats. Wel heb ik de indruk dat er nog voor een paar generaties behoefte zal zijn aan een vorm van culturele wereldoriëntatie, hoe die er dan ook uit moet zien. Dat is een zaak van verdere studie, maar dat de grenzen van de geschreven culturele communicatie overschreden zullen worden - misschien zelfs zeer ver -, lijkt me onontkoombaar.

Zoiets zou natuurlijk ingrijpende gevolgen hebben: er zullen leraren moeten worden bijgeschoold en verschillende vakken worden geïntegreerd, wat een enorme oppositie garandeert. Ook op grond van oude opvattingen van de hiërarchie der kunsten zal zo'n streven worden afgewezen als cultuurbarbarisme: je wilt toch niet literatuur en film op één lijn zetten? Het grootste bezwaar lijkt me de universaliteit: zoiets is voor één man inderdaad nauwelijks te tillen, maar dat is ook een voordeel, want er zijn dan nieuwe specialisten (mèt teamspirit) nodig. Het m.i. doorslaggevende argument is echter, dat op een manier als hier aangeduid het 'letterkundeonderwijs' zinvol en motiverend kan blijven. De Mammoetwet heeft 'nieuwe zakken' gemaakt; het wachten is op de nieuwe oogst.

NOTEN

1. Zie b.v. Oldersma en Rampen: Lezen met de trapeze, Groningen 1969, waarin ook de artistieke verwerking een grote plaats krijgt. Voor andere toepassingen zie men b.v. het artikel van de heren Breuker en Marks elders in dit nummer.
2. De getranscribeerde citaten zijn uit: Karel Vermander: Voor-reden bij de Uyt-leggingh over de Metamorphosis van Ovidius, Amsterdam, 1662, A3^v en A4^r; uit de (anonieme) Nieuwe spiegel der jeugt of Fransche Tyrannye, (late herdruk) Utrecht, 1740, A2^v; van Mejuffrouw Leprince de Beaumont: Magazijn der Kinderen, 's-Gravenhage, 2e druk, 1761, XI - XII.
3. Nicolaas Beets: Over kinderboeken, in Verscheidenheden meest op letterkundig gebied I, Haarlem, 2e herz. dr., 1876, 223-274; expliciet 264, impliciet 242.
4. Bijbladen bij de Handelingen 1862/3, blz. 528, resp. Handelingen 1862/3, blz. 320. 'Geleerd onderwijs' is gymasiaal onderwijs, dat toen tot het wetenschappelijk onderwijs gerekend werd.
5. Geciteerd bij A. Bartels: Een eeuw middelbaar onderwijs, Groningen, 1963, bl. 164.
6. Zie Jacob Geel: Gesprek op den Drachenfels, ed. J. C. Brandt Corstius, Utrecht, 1963, (onpag.) bl. 6.
7. Zie b.v. Dr. Jan ten Brink: Geschiedenis der Noord-Nederlandsche Letteren in de XIXe eeuw, dl. 3, Rotterdam, herz. dr., z.j., bl. 193 e.v.
8. J. H. van den Bosch: Het litteratuur-onderwijs in het tegenwoordige sisteem van het M.O. en op het eindeksamen; Taal en letteren 1899, bl. 517. Van den Bosch propageert - met instemming van vele collega's voor wie hij deze lezing hield - alleen de literatuur na 1835 te behandelen!
9. W. L. M. E. van Leeuwen: De waarde der nieuwe Nederlandsche letterkunde voor een idealistisch-sceptisch litteratuuronderwijs op aesthetische grondslag; Paedagogische Studiën 1933, bl. 281-282.
10. Antal Sivirsky: De onderwijsbaarheid der letterkunde; Maatstaf 1961/2, bl. 807; ook in Voorwerp van aanhoudende zorg, bl. 186.
11. 'Mijn' opvattingen zijn nauwelijks nieuw: er zit integendeel veel ouds in dat alleen hier in een andere combinatie staat; mijn lespraktijk heeft het ontstaan ervan bevorderd.