

OVERAL KLOVEN
Hier en daar een vlonder

terugblik

Wam de Moor geeft literatuurdidactiek aan de Nijmeegse universiteit. Hier blikt hij terug op twintig jaar literatuuronderwijs in Nederland. Dat doet hij natuurlijk niet vanaf een academische hoogte. Als scholier en later als leraar en opleider heeft hij deze periode meebeleefd en meegemaakt. In die periode hebben zijn opvattingen zich ook ontwikkeld. Hij eindigt zijn stuk met een aantal aanbevelingen die stoelen op die opvattingen. De noten bij dit artikel geven een nuttige literatuurlijst voor de liefhebber.

Een generalisatie kunnen we thans niet laten: de leraar Nederlands woont in een zojuist gerenoveerd pand.

Willem-Jan Otten en Marijke Hilhorst¹ (VN 1978)

Kom ân, kom ân! Nee-maar, nou ... nee, ga nou wêg, ... nee, nou de dóminees en de schóolmeesters zich met de nieuwe hollandsche letterkunde gaan bemoeien, nóu zal 't, denk ik, pas héel goed worden.

*Lodewijk van Deyssel: De scheldkritieken
ed. Prick, Amsterdam 1980, pag. 348*

Vooraf dit, ik begin met een terugblik op het literatuuronderwijs in de hoogste klassen van mavo, havo en vwo. Dat doe ik omdat in mijn artikel de nadruk ligt op het samenvatten van een aantal gebeurtenissen op het gebied van de literatuurdidactiek.

Mijn eigen opvattingen komen overeen met die van een steeds grotere groep didactici en docen-

ten: literatuuronderwijs begint aan moeders schoot. Men zou het dan misschien eerder fictie-onderwijs moeten noemen.

Het begrip literatuur reserveer ik in dit artikel voor de voornamelijk fictionele teksten waarmee literaire critici en literatuurwetenschappers zich bezighouden. Onder triviaalliteratuur versta ik de produkten voor de massa die geleverd worden door de legbatterijen van het boekwezen. Ik denk daarbij graag aan het oudere begrip 'ontspanningslectuur'. Dat maakt meteen duidelijk dat naar mijn idee juist de triviaallectuur de afgelopen jaren om emancipatorische redenen misbruikt is, en het kind dat deze lectuur wilde lezen evenzeer².

Vanuit de aarzeling

Toen de redactie vroeg of ik voor dit nummer over het literatuuronderwijs voor enig overzicht zou kunnen zorgen, heb ik bedenkelijk gekeken.

De discussies over literatuur en over onderwijs zijn oeverloos. Wie in beide gebieden thuis raakt, moet wel steeds meer aarzeling voelen om ook nog eens zijn licht op de zaak te laten schijnen. Maar anderzijds. Een fatsoenlijk mens is nooit tevreden. Hij wil vooruit. Hij wil, waar het hem nodig lijkt, de dingen veranderen. Zichzelf en anderen, situaties en structuren die niet deugen. In samenleving, onderwijs, literatuuronderwijs. Teun A. van Dijk koos in zijn door Jan en alleman gemillimeterde bullebak *Het literatuuronderwijs op school*³ die ingang: Wat wil ik voor een maatschappij? Een met mondige mensen die zich gelijkwaardig voelen. Wat heb ik dan voor onderwijs nodig? Een dat hiertoe bekwaamt, dat de zelfstandigheid bevordert, het liefst projectonderwijs. Hoe zal mijn literatuuronderwijs er dan uitzien? Zo dat het ontzag voor het unieke kunstwerk verdwijnt – de hoogten wegscherend, de valleien vullend: alle geschreven teksten waarin ik als lezer gemanipuleerd word zijn mijn literatuur, vormen mijn leerstof, literatuuronderwijs is identiek aan tekstonderwijs. Van Dijk is een fatsoenlijk mens, hij wil vooruit. Toch maakte hij door zijn tekort aan didactisch inzicht een caricatuur van het emancipatorisch moedertaalonderwijs dat de lezers van dit blad in de loop der jaren hebben leren kennen en bewees daarmee een goede zaak een slechte dienst. De stellige toon van zijn 'discussiestuk' getuigde van een overmoed, waarover slechts degene beschikt aan wie de dagelijkse problematiek van het lesgeven in een klas van dertig pubers onbekend is.

Toenemende aandacht voor literatuurdidactiek

Wie vooruit wil, moet af en toe schatten hoe ver hij gevorderd is en terugkijken op de afgelegde weg. Ik doe dat door terug te bladeren in de literatuur over het literatuuronderwijs en kies daaruit. Het is pas de laatste jaren een flink pakket geworden. Het bestaat uit een aantal didactische handleidingen⁴, bundels met artikelen over literatuuronderwijs⁵, discussieboeken^{3, 6}, en uit een berg artikelen die praktisch uitsluitend in de beide didactische tijdschriften – meer in *Levende Talen* dan in *Moer* – zijn verschenen. Opmerkelijk is dat de grote stroom pas na 1970 is losgekomen, rond 1975 in een mate die vijf didactici – onder wie Lubbers en Vos – de moed gaf een derde tijdschrift te beginnen: *Nederlands*, helaas na vijf nummers ter ziele gegaan.

Tot 1969 bevat *Levende Talen* regelmatig opstellen over literatuur, maar zelden over literatuuronderwijs. Tien van de door Lemmens/Peeters 1973 verzamelde opstellen dateren uit de jaren 1969-1972, slechts vijf uit de negen jaar daarvoor.

Opvattingen omstreeks 1960

De manier waarop anno 1960 over literatuuronderwijs gedacht werd door wie zich daar echt zorgen om maakt, lijkt mij goed gedemonstreerd in het befaamde artikel van Antal Sivirsky over de onderwijsbaarheid van de letterkunde⁷. Sivirsky wees – vanuit het klimaat waarin een jaar later *Merlyn* ontstond – de literatuurles gevuld met biografische en historische feitjes, af als aardig voor het examen (prima toetsbaar, dat wel), de bittertafel en een mooie lezing. Men ziet bij hem een vurig geloof in wat hij noemt het 'microscopisch literatuuronderwijs'. Wat hij vooral mist is een metaal om met de leerlingen over alle facetten van de literaire tekst een intellectueel gesprek te voeren. Hij toont zich ervan overtuigd dat lyriek moeilijk is te onderwijzen, maar met proza lijkt er niets aan de hand.

Ik hoor een stem heel uit de verte als ik lees: 'De controle op de apperceptie van de thematiek, het begrip van de filosofische ondergrond, de aanvoeling van de emotionaliteit, het besef van de adequaatheid der uitdrukkingsmiddelen, het inzicht in 's schrijvers idioom kan schematisch gebeuren; de opdrachten (bij beurten, responsies, proefwerken en examens) kunnen in hoge mate exact zijn; de leerling van de hogere klassen van het vmbo is na weinige lessen zelf in staat zijn methode van onderzoek vast te stellen en zijn excerpt dienovereenkomstig nauwgezet uit te werken.'⁸ Dat geluid, hoezeer ook thans nog van toepassing op het Franse moedertaal literatuuronderwijs, klonk mij als beginnend leraar al oud en voorbij in de oren, vooral door mijn contacten met Theo Vesseur die in de jaren zestig op de IVO-school in Amsterdam, voor De Werkschuit en Ons Leekenspel, een van de eerste propagandisten was van een open leerplan waarin de leerling een centrale plaats inneemt. 'De opvoeding tot mens zal in zich vervatten de opvoeding tot omgang met andere mensen en hun scheppingsproducten, daaronder is het boek er één.' Zo schreef hij dat op pag. 12 van zijn inspirerende boekje *Boek en spel*⁹, dat naast *Improviseren en dramatiseren*

met kinderen¹⁰ althans voor mij de eerste en jarenlang voornaamste bron was om binnen het literatuuronderwijs de leerling even belangrijk te vinden als de literatuur, en literatuuronderwijs te integreren in de moedertaalles. Niet helemaal, want daar waren we nog te half voor toen; Lodewick bleef mee functioneren in de hoogste klassen.

Toch namen tegenover de historische behandeling van de literatuur al de samenstellers van de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*, onder redactie van Van Dis, stelling. Zij — onder hen waren de hoogleraren Brandt Corstius, Meeuwesse en Stutterheim — bepleitten een letterkunde-onderwijs gebaseerd op 'de stilistische literatuurbeschouwing'. Zij moeten daarbij vooral gedacht hebben aan de werkwijze van Willem Kramer, want van de Franse structurele analyse wisten we hier nog weinig en ook de romantypologie van Stanzel was nauwelijks verbreid.

Ik was zelf van 1959 tot 1972 leraar aan een school voor vmo, later havo en vwo. In die jaren domineerde de al door Van Dis 1962 verouderd verklaarde methode van de literatuurgeschiedenis-met-bloemlezing-als-illustratie. Reeds bij Van Dis was de *wens* de moeder van de gedachte en zo is het al die jaren voor een groot deel gebleven: er is een grote kloof tussen wat in de tijdschriften en in de handboeken wordt opgeschreven als bedenksel vanachter de schrijftafel en de praktijk. Zou het anders nodig zijn geweest dat Kruithof 1979 tot drie keer toe¹¹ in zijn pamflet Lodewick ongenadig vloert?

Blijvend dominant: Lodewick en Drop

Om bij dat voorbeeld te blijven: *Literatuur, geschiedenis en bloemlezing* van Lodewick is ook in de jaren zeventig het meest gevraagde literatuurboek gebleven. In 1972 constateerde de Projectgroep Literatuurschoolboeken¹² dat de beide delen van het boek op een totaal van 32 verschillende methoden voor de klassen 4, 5 en 6 een relatieve frequentie van ruim 37 procent hadden over het onderzoeksjaar 1970-1971. Vijf jaar later bereikt Lodewick een even hoge score in het onderzoek dat Van Dijk 1977 beschrijft¹³. Hoe beperkt dat onderzoek ook is: hier blijken 15 van de 44 ondervraagde leraren, ofwel 34 procent, Lodewick te gebruiken. Dat is evenveel als in *Indringend lezen 2* waarmee W. Drop model staat

voor het andere dominerende literatuuronderwijs, dat van de structuur-analytische methode. De poëzie buiten dit betoog houdend — daar moet apart over geschreven worden¹⁴ — zie ik in *Indringend lezen 2* een bundel met zeer goed gekozen verhalen en een zwak uitgewerkte methode. Maar nu nader ik vaarwater dat ik een andere keer wil oversteken, dat van het schoolboek¹⁵. Wat zowel van de *historische* als de *structuur-analytische* methode, zoals deze doorgaans worden uitgevoerd, gezegd kan worden, is dat zij elk op zich of deel uitmakend van een *thematische* opzet — zo was, de eerlijkheid gebiedt het te zeggen, Drops boekje bedoeld — niet blijken te voldoen. Die suggestie gaat uit van de beide VN-enquêtes en eigenlijk van elke bron die ons vertelt over de ervaringen van de leerlingen met het traditionele literatuuronderwijs. Schut 1980 zegt in zijn overzicht van de discussie over literatuuronderwijs, zoals deze de laatste tien jaar is gevoerd, dat 'de boekenlijst een symptoom (is) van het totale literatuuronderwijs', dat wil zeggen dat hij de verstarring laat zien van dat onderwijs zoals het in de hoogste klassen wordt gegeven.

Literatuuronderwijs als remmende factor

Wat vinden de leerlingen van het literatuuronderwijs?

Een dergelijk onderzoek laat op zich wachten. Waarschijnlijk zou het ook niet veel nieuws opleveren. In elk geval heeft de betrokken buitenwereld een zeer lage dunk van het literatuuronderwijs. Schrijvers melden herhaaldelijk hoe belabberd het was; figuren als Bernlef en Schippers die tevreden naar hun meester Rob Nieuwenhuys konden wijzen, zijn zeldzaam. Hun standpunt is: Hou er maar mee op, laat leerlingen gewoon maar veel lezen. Ja, ja. Alsof nu net niet een probleem zit in dat 'gewoon maar veel lezen'. Dat doe je niet als tv-kijken zoveel gemakkelijker kan; van Lubbers¹⁶ weten we dat althans zijn tweedeklassers gemiddeld twintig uur per week voor de buis zaten.

In een rubriek over Literatuur-onderwijs in *Kentering*, gedurende 1975 door Jan van der Vegt en Jan F. de Zanger geredigeerd, valt te lezen dat leerlingen de boekenlijst op zichzelf niet zo gek vinden, maar dat zij afknappen op de structureel-analytische methode die hun leraar op hen losliet. Het literatuuronderwijs had hen geremd in hun animo om te gaan lezen. Anno 1975 trapt

Van der Vegt nog een open deur in als hij zegt: 'Het systeem slaat alles dood: de lessen, ook die in literatuur, zijn op tentamens en examens toegespitst. De stof moet overhoord kunnen worden. Maar de leerling die plot, intrige, moraal, stroming, richting, genre, compositie en ga maar door heeft leren onderscheiden zonder te snappen wat dat allemaal voor zin, voor functie heeft, die is geen stap dichterbij de literatuur gekomen'.¹⁷ In een antwoord maakt een der twee betrokken leraren van zijn hart geen moordkuil: Ik moet wel. Ik voer de wet uit betreffende 'de kennis van en het inzicht in de letterkunde'. Ik vertel ze het nodige over de historische achtergronden en beoefen met hen de kunst van het indringend lezen, maar ook ik wil dat mijn leerlingen als wezenlijk zien en beleven wat een boek over mensen vertelt.¹⁸

Koos Hawinkels, die als redacteur Nederlands van *Levende Talen* stimulerend heeft gewerkt op het aandeel van de literatuurdidactiek in dat blad, ook met eigen artikelen¹⁹, voegt deze ongetwijfeld diep gekwetste leraar toe dat de kwaliteit van iemand onderwijs niet bepaald wordt door de literaire kwaliteiten van de behandelde werken. 'Andere dan literaire kwaliteiten zouden in het onderwijs aan pubers wel eens veel belangrijker kunnen blijven.'²⁰

De leerling leest wat de leraar kent

Het beeld van deze teleurgestelde leerlingen en evenzeer teleurgestelde leraar achtervolgt het literatuuronderwijs. Ik ben het natuurlijk met Vos 1975²¹ eens, wanneer hij oppert dat aan de VN-enquête van 1972 wat al te veel waarde wordt toegekend.²² Toch kan ook Schut 1980 nog niet veel meer doen dan juist deze enquête tot scharnier maken in zijn betoog over het leesgedrag van de leerlingen. De vier andere bronnen die hij noemt zijn ofwel te zeer verouderd (het Hoogveldrapport van 1964) ofwel te weinig geconcentreerd (de overige drie). Mij lijkt dat Schut ook wel wat had kunnen beginnen met de tweede VN-enquête (Otten/Hilhorst 1978)²³. Wanneer men de eerste en de tweede enquête met elkaar in verband brengt, blijken opnieuw juist de leraren de aard van het literatuuronderwijs te bepalen en door hun eigen beperktheden terzake de gelezen literatuur en dirigistische les-aanpak, grote invloed uit te oefenen op wat de leerlingen lezen. Paul Kuyter 1972²⁴ mocht dan vertwijfeld

uitroepen: 'Jij leest niet maar zij en wat doen we eraan?', de VN-enquêtes suggereren op zijn minst dat we er nog niet veel aan gedaan hebben.

Otten/Hilhorst 1978 tonen zich tamelijk verbijsterd door de resultaten van hun onderzoek naar de inhoud van 272 vwo- en 306 havo-lijsten, die zij bevestigd zeggen te zien op een mavo-afdeling van vijftig kandidaten met elk vijf titels. Nu zal het u weinig kunnen schelen of Reve omhoog of omlaag valt op zo'n hitparade, maar wel is van belang dat de lijsten de indruk maken 'van volledige tijdloosheid — elke eindexamenkandidaat na 1962 had deze top-tien in kunnen leveren. Als Kort Amerikaans er niet op had gestaan zelfs nog eerder'. Nu, dat moet u wel schokkend vinden, want het betekent

- a dat de leraar de literatuur van zijn eigen tijd niet kent en
- b dat informatie via kranten de leerlingen niet bereikt.

Je zou er bovendien uit kunnen concluderen

- c dat er nauwelijks individueel gewerkt wordt in de bovenbouw, en
- d dat leerlingen elkaar hooguit informeren over de *dunste* top-tien, dat wil zeggen zonder doorgaans echte belangstelling voor de literatuur hun bleke lijsten samenstellen of gebonden zijn aan de keuzelijst van de docent.

Van de top-tien zijn er vijf zo gemakkelijk dat ze tot de literatuur die geschikt is voor ongeveer

Er is maar één manier om te lezen en dat is grasduinen in bibliotheken en boekwinkels; je pakt boeken die je aanstaan, je leest geen andere, je laat ze vallen als ze je vervelen, je slaat de trage stukken over — en je leest nooit, nooit iets omdat je het gevoel hebt dat het moet, of omdat het hoort bij een bepaalde trend of beweging. (...) En het feit dat je één of twee jaar moet spenderen aan één boek of één auteur, betekent bovenal dat je slecht onderwijs krijgt — ze hadden je moeten leren met verwantschap als leidraad als lezer je weg te vinden van het ene boek naar het andere, je zou moeten leren af te gaan op je eigen intuïtieve gevoel voor wat je nodig hebt: dat had je moeten ontwikkelen, niet hoe je andere mensen moet citeren.

Doris Lessing: Het gouden boek, pag. 16-17

viftienjarigen gerekend kunnen worden: *Het bitere kruid*, *Wierook en tranen*, *De herberg met het hoefijzer*, *Oeroeg* (ze staan op de bovenste vier plaatsen, eenvoudige, dunne boekjes; ik hoef u de auteurs ervan niet te noemen) en *De komst van Joachim Stiller*. Ik laat hier buiten beschouwing dat deze boeken ook qua problematiek interessant zijn voor deze categorie lezers. Want wat dat betreft zijn er natuurlijk legio andere, dikkere boeken. Toch zou je zeggen dat zich hier wreekt het ontbreken van een leerplan gebaseerd op het adaptievermogen van de leerling en de moeilijkheidsgraad van de leerstof, in dit geval het werk.

Studerend lezen met de lijst, belevend lezen zonder?

Mij lijkt bovendien representatief wat Otten en Hilhorst in een toegevoegd artikel²⁵ vaststellen. Ze vertellen daarin over hun gesprekken met vier duidelijk gemotiveerde leraren — van vwo, havo en pa — die op Ed Leeflang, de pa-docent, na, vasthouden aan de lijst als een noodzakelijk kwaad — de enige mogelijkheid om leerlingen aan het lezen te houden. Ik noem deze verhouding representatief op basis van gesprekken met collega's. Het lijkt mij niet zonder betekenis dat juist Leeflang de lijst loslaat, terwijl Frans Adriaenssen ('indringend lezer'), Aarnout de Bruyne (met een voorkeur voor de 'structurele methode') en Piet Calis ('legt veel nadruk op historische verbanden, maar voelt ook wel voor de structurele methode het 'belevend lezen') er aan vasthouden. Leeflang heeft met zijn bloemlezingen voor de school *Pondje Proza I, II, III* en *Internationaal* voldoende laten zien dat het hem ernst is met de literatuur én het onderwijs. Hij vertegenwoordigt het standpunt dat de laatste tien jaar steeds meer gehoord is, vooral daar waar de functionaliteit van de literatuur (hier steeds bedoeld als de canon) ernstig ter discussie is gesteld: VON en haar tijdschrift, de na- en bijscholing van Ibo-mavo, de nlo's. Ik zou vele plaatsen kunnen noemen uit de secundaire literatuur waar men de nadruk legt op het leesplezier, maar volsta met het woord van Leeflang: 'Je moet je leerlingen literatuur aanbieden, ze laten snuffelen aan boeken, alles naast elkaar, triviaal en literair. Zodra je het gaat hebben over kwaliteit, over wat ze *eigenlijk* zouden moeten voelen, dan praat je ze een on-eigenlijk vormgevoel aan. Dit leidt onherroepelijk tot vervreemding, tot gescharrel met uittreksel-

boeken, tot handeltjes, een materialistische houding. Lezen moet met lust verbonden worden — in de praktijk is het dikwijls al vanaf de kleuterschool verbonden met verveling, met diepe onlustgevoelens.'²⁶

Twee kloven signaleerde ik: een tussen de *eigen-tijdse literatuur* en het *literatuuronderwijs*: daarvoor kunnen alleen de leraren verantwoordelijkheid dragen. Fundamenteler is de kloof tussen *doel* en *resultaat* van het literatuuronderwijs. Vooral die laatste vraag heeft velen aanhoudend zorgen gebaard. Vandaar dat men is gaan kijken of de doelen wel haalbaar zijn, en of men betere middelen kon bedenken om de opnieuw gestelde doelen te bereiken. Dat vooral is het werk van de laatste tien jaar.

Een zojuist gerenoveerd pand

Zo heeft wat de middelen betreft Jan F. de Zanger²⁷ laten zien hoe je de inmiddels bekend geworden b2-opdracht voor het opstel draaipunt kan maken van een individualiserend literatuuronderwijs waarin zowel de literair-historische als de structuur-analytische benadering een rol speelt. En al heeft Kruithof Theo Rensman en Hans Lakwijk twee 'beunhazen uit Den Bosch' genoemd²⁸, niets is minder juist als kwalificatie voor het inspirerende en door de leerlingen met enthousiasme ontvangen denkwerk van de neerlandici van het Jeroen Bosch College. Het zet de historische en hedendaagse literatuur zodanig in het centrum van het onderwijs in de hoogste klassen, dat de leerlingen met allerlei teksten in aanraking komen en naar aanleiding daarvan niet alleen leren lezen, maar ook schrijven, discussiëren en dramatiseren.²⁹

Een protocol van de toepassing van de structurele analyse zoals door Helge Bonset³⁰ gegeven, kan dunkt mij nauwelijks door anderen zo worden uitgevoerd, zeker als deze, in tegenstelling tot Bonset, leesplezier een voorwaarde achten voor geslaagd literatuuronderwijs. Maar Bonsets analyse van zijn eigen — geslaagde — lessen kan ons toch inspireren tot een persoonlijke, wel acceptabele versie. De belangrijkste bijdrage op dit gebied is geleverd door Mieke Bal³¹. Haar poging om 'onderwijs en wetenschap (weer eens) te verzoenen' moge dan door Harry Bekkering³² op didactische en wetenschappelijke gronden met argwaan zijn ontvangen, wat Bal aanbiedt is wel degelijk een heel ander model (gebaseerd op de ver-

teltheorie³³) dan dat van Drop (gebaseerd op de verhaaltheorie). En in haar ervaring dat er met het model goed te werken valt, staat zij niet alleen. Haar collega's op de nlo Gelderse Leergangen hebben het een aantal jaren met wisselend succes gepraktiseerd³⁴. Ik ben het met Bekkering eens dat dergelijke modellen alleen voor het tekstbestuderend lezen in de hoogste klassen van het vwo, op universiteit en hbo gebruikt moeten worden en dan ook nog niet exclusief, maar alleen als onderdeel van een curriculum.

Een vlonder vanuit de literatuurwetenschap

Maar voor de meesten die schrijven en nadenken over fictie-onderwijs, leesonderwijs, literatuuronderwijs moeten én de middelen én de doelen veranderen. Omdat het voornaamste uitgangspunt niet meer is: esthetische vormgeving, maar communicatieve vorming. Niet: de leerling klimt op naar de teksten, maar: wat voor houding neemt de leerling aan tegenover alles wat aan geschreven woord en beeld op hem afkomt, hoe reageert hij daarop? Gelukkig gaat hier een ontwikkeling in de literatuurwetenschap mee parallel. Sedert Jauss in 1966 zijn lezing hield over de verwachtingshorizon van de lezer³⁵ werd de wetenschap van de tekst ook een wetenschap van de lezer of

van het lezen³⁶. Van de receptie-esthetica, zoals bij ons onder meer Rien T. Segers die bestudeert³⁷ mogen we een en ander verwachten voor de ontwikkeling van onze literatuurdidactiek.

Tekstbestudering en tekstervaring

Men zou met Ten Brinke³⁸ in grote lijnen twee richtlijnen kunnen onderscheiden, die aansluiten op wat ik in het begin van de vorige alinea schreef: die van de *tekstbestuderende* en die van de *tekstervarende* methoden. In het traditionele lees- en literatuuronderwijs overheerst de eerste. Van Dis 1962 beschrijft de doelen in termen van de beweging van de leerling naar de tekst, ook al heeft de leraar de taak uit te gaan 'van de actualiteit van het leven der jonge mensen'³⁹. Daartegenover stelt Paul Kuyer⁴⁰ in 1970 als een der eersten het begrip *leesplezier* centraal zonder al expliciet het begrip tekstervaring te noemen. Hij wil een literatuuronderwijs met een gedifferentieerd karakter (niveaugroepen); met inbreng van teksten door leerlingen zo goed als de leraar zonder dat voor deze teksten een kwaliteitsnorm wordt gehanteerd; en met een opbouw die bepaald wordt door goede observatie en bijtijds aanreiken van nieuw materiaal.

Lijkt dit te veel een *laissez-faire laissez-allen*, Ten

Nu, onderbreekt ge kramiek ... naar het mij toeschijnt houdt ge u toch ook een weinig bezig met literatuur, ge bestudeert ze immers aan de universiteit. O maar dat is iets Heel anders! roept kramiek uit ... dat is een cursus in literatuurgeschiedenis waar men zich een diploma mee verovert, een werkkring, een maatschappelijke positie — maar bij u is dat niet het geval, ge leert daardoor niets over de literatuur, ge voegt aan de literatuur niets niemendal toe dat belangrijk is ... juist maar wat scheppend proza ... en scheppend proza kan iedereen schrijven, allen die hier op de kapellekensbaan wonen kunnen zich vandaag of morgen aan het schrijven zetten ... maar al dat scheppend werk brengt de literatuurgeschiedenis geen stap verder. De literatuur, dat is een vak, dat is een wetenschap die u totaal onbekend is: gij weet niets van de bouw van het rythme der innerlijke struc-

tuur der beweging van de onbelangrijkheden: gij hebt daarvan niet het minste diploma, en dus is het u ook onmogelijk een maatschappelijke positie te verwerven of op staatskosten naar de balearen te moeten. Gij schrijft slechts romans. Waarom doet ge dat toch? En ge staart kramiek aan, van de hand gods geslagen ... en ge weet geen antwoord te bedenken dat hem gelijk een vlijmscherpe dolk door het olifantenvel zou dringen. Ge kunt alleen de straatdeur afsluiten en u over uw papieren buigen, over uw helden oscarke en ondine, om hen toe te spreken gelijk men het tot een geslagen hond doet, sussend, en hen aaiend over de rug: zwijg toch, en huil daarom niet meer ... ge zijt Mijn kinderkens.

L.P. Boon: *de Kapellekensbaan* / Zomer te Termuren, pag. 644

Brinke omschrijft in zijn belangrijke handboek *The complete mother-tongue curriculum* de tekstervarende methode op wat systematischer wijze als een methode die de ervaring van de tekst door de leerling centraal stelt. Zijn opvatting lijkt mij een goede leidraad bij het werken in de klas: normaal-functioneel literatuuronderwijs moet gericht zijn op informatie aan leerlingen over *wat* zij kunnen lezen, *waarom* ze dat zouden kunnen doen en *hoe* ze dat per gelegenheid het beste kunnen doen. En voorts moet de onderwijsmethode bestaan uit ervarings- en besprekingsactiviteiten die beide zo min mogelijk strijdig zijn met een normale, dat is: niet studieuze, leesfeer. Het is niet verbazingwekkend dat Ten Brinke vooral op de angelsaksische literatuurdidactiek georiënteerd is, zoals trouwens in het algemeen onze voornaamste didactici (Ten Brinke, Griffioen/Damsma, Lubbers, Vos) aan de wat vrijere, ook creatievere engelstalige opvattingen de voorkeur geven boven het sterk door de onderwijskunde beheerste literatuurdidactisch denken van onze oosterburen.

Ik denk dat in een volledig curriculum lezen voor het voortgezet onderwijs zowel tekstervarende als tekstbestuderende methoden geconcretiseerd moeten worden. Daarbij zou men, ervan uitgaande dat leesplezier, zoals Schut/Tahey hebben geformuleerd⁴¹, voorwaarde is voor geslaagd literatuuronderwijs, via een tekstervarende methode de leerlingen moeten motiveren om ze met een tekstbestuderende te confronteren als ze er zelf aan toe zijn. Dit is de volgorde, maar geeft niet de hiërarchische verhouding tussen beide aan. Immers, wat is er belangrijker dan *normaal* kunnen lezen? *Bestuderend* lezen doe je, omdat je gegrepen bent door een tekst maar er met normaal lezen niet helemaal uitkomt.

Een literatuursociologische vlonder? Of toch nog de kloof?

In de stroom van maatschappelijke ontwikkelingen die het eind van de jaren zestig en het begin van het volgende decennium kenmerkten is binnen de literatuurwetenschap de literatuursociologie tot ontwikkeling gekomen. Natuurlijk heeft deze ontwikkeling ook in de literatuurdidactiek en in de moedertaaldidactiek in het algemeen haar neerslag gevonden. Schut 1980 kan constateren dat binnen die didactiek de aandacht verschoven is van 'de tekst of (...) de tekst in relatie

tot de biografische, cultuur-historische en literair-historische context naar maatschappelijke aspecten van literatuur, de houding van de leerlingen tegenover literatuur, het fictionele communicatieproces; van cultuuroverdracht naar individuele ontplooiing'. Maar ook hij moet vaststellen dat je daar in de onderwijspraktijk weinig van merkt, gezien de populariteit van *Open Boek*, Lodewick, Knuvelde, Drop.⁴² Albert Kamer heeft laten zien dat de doorsnee leraar Nederlands best mee wil gaan met de theoretische verschuivingen, maar vooral zit te wachten op praktische ideeën.⁴³

Misschien is dit gevoel van onmacht tegenover de wassende vloed theoretische bespiegelingen wel de oorzaak waarom Van Dijks boek uit 1977 zoveel irritatie heeft veroorzaakt. Maar analyse van de reacties laat zien dat die irritatie het grootst is bij hen voor wie literatuuronderwijs onderwijs in literatuur is — het middel om leerlingen te confronteren met de eigentijdse en oudere hoogtepunten van schrijfkunst. Dat zijn de schrijvers, de critici, de literatuurwetenschappers.⁴⁴ Laten we van Van Dijk vooral als positief onthouden zijn voorstel om literatuuronderwijs binnen tekstonderwijs te plaatsen. Negatief is voor mij dat zijn aanpak zo buitengewoon cognitief is en puur op de intellectuele capaciteiten van de leerling een beroep doet. Daarmee is trouwens grotendeels de binnen het emancipatorisch taalonderwijs horende Duitse literatuurdidactiek op de verkeerde weg, zoals gelukkig de meeste auteurs vaststellen die aan *Zurück zum Literatur-Unterricht?*, in 1977, zeven jaar na *Wozu Literatur in der Schule?*, verschenen.⁴⁵

De aard der vragen

Het is goed hier een andere leidraad te noemen, die Griffioen/Damsma 1978 geeft. Het cognitieve karakter van veel literatuurmethodes is in schoolboeken geconcretiseerd door het soort vragen dat gesteld wordt. Men leze hierover Griffioen/Damsma p. 120-127. Analyse van een aantal methoden die in ons lees- en literatuuronderwijs gebruikt worden — steekproefgewijs — leerde mij dat de cijfers die Griffioen/Damsma daar geven over de verhouding tussen kennis- en geheugenvragen, convergente, divergente en evaluatieve vragen, ook in onze situatie opgaan. Dat wil zeggen dat de kennis- en geheugenvragen met de convergente vragen rond gedichten en tekstfragmenten of

romans in absolute zin domineren. Zij bepalen, ook al omdat de antwoorden min of meer meetbaar zijn, de wijze van toetsing en daarmee ook in grote lijnen de aard van het onderwijs. Naar mijn mening drukt deze nadruk op een bepaald soort vragen als een hypotheek op het literatuuronderwijs. We moeten voorlopig toe naar een accentuering van de niet toetsbare, affectieve zijde om op den duur te komen tot een synthese. Want het meest teleurstellende van ook het emancipatorisch moedertaalliteratuuronderwijs zoals het door de Kritiese Leraren voor de brugklas⁴⁶, en door Van Dijk, in het spoor van de Duitse vakdidactiek, werd omschreven, heb ik gevonden, dat ook dit onderwijs door zijn eenzijdige cognitieve benadering en het schablonenachtig wijzen op het manipulatiekarakter van teksten en beelden, de leerlingen vervreemdt van de tekst, van de literatuur. Zo moet men mijn opmerking aan het begin van dit artikel gemaakt, verstaan. Het een kan niet zonder het ander.

Het verlangen naar synthese

Men zal daarom begrijpen dat ik mij goed kan vinden in het veelzijdige en omvangrijke werk dat Jacques Vos de laatste jaren heeft gedaan en dat steeds getuigt van een verlangen naar het leggen van vlonders over de kloven. Hij paart de oproep tot literatuurdidactische theorievorming met concrete voorstellen voor de lespraktijk. In zijn twee artikelen over het lezen van fictionele teksten in de onderbouw geeft hij beredeneerde leerplannen voor de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs.

Net als de belangrijke Amerikaanse literatuurdidacticus Norma B. Kahn⁴⁷ gaat hij voor zijn literatuurprogramma's, onder meer met Heim Meijerink ook qua leermethode op uitmuntende wijze gerealiseerd in de drie delen van *Tussen de regels*⁴⁸ — uit van

- 1 een onderwijsfilosofie
- 2 een opvatting van literatuur
- 3 het schoolleerplan
- 4 onderwijspsychologische opvattingen en
- 5 de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Wat 1 betreft volgt hij Immelman 1974⁴⁹ die binnen het onderwijs een *niet vrijblijvende maar verplichtende* relatie tussen kind en stof bepleit, dat wil zeggen noch de een noch de ander staat centraal. Dit betekent ogenschijnlijk niets, ik hoor het zeggen, maar wie de tomeloze discussies van

de afgelopen jaren over pupilcentered of vakgericht onderwijs heeft gevolgd, zal zich bezorgd afvragen hoe deze derde, m.i. enig logische weg, bewandeld kan worden. Welnu, iemand als Vos is op allerlei manieren ernstig bezig plavuizen voor deze weg te leggen. In een van zijn laatste artikelen⁵⁰ haalt hij voorzichtig het al geruime tijd versmade begrip *Bildung* voor de dag, beseffend dat naast onderwijskundige ook pedagogische opvattingen het beleid van de didacticus moeten richten.

Ik deel ook vanuit mijn literair-kritische stellingname wat Vos onder 2 wil: In het spoor van Kahn en vele engelstalige didactici het subjectieve en affectieve de plaats binnen het lees- en literatuuronderwijs geven die het verdient. Ik verwijs hier bijvoorbeeld naar de interessante methode van David Bleich die erop uit is een grotere betrokkenheid van de leerlingen teweeg te brengen. In *Readings and Feelings*⁵¹ gaat hij uit van de preoccupatie die het kind en de adolescent hebben met zichzelf, hun uiterlijk, hun plaats temidden van anderen. Lezen combinerend met schrijven en groepsgesprekken, weet hij hen langs de weg van de *waarneming*, het spontane *affect* dat een tekst teweeg brengt en de *associatie* naar aanleiding van die tekst te interesseren voor de emotionele aspecten van literatuur en vervolgens door *uitwisseling* van (lees)ervaringen voor de te analyseren problemen van de tekst.

Dichtbij Anker/Boland staat Vos in zijn naar Enqdahl 1975⁵² verwijzende kritiek op jeugdboeken die volgepropt zitten met maatschappijvernieuwend impuls: milieuproblemen, onvolledige gezinnen, alternatieve leraren, maatschappijstructuren e.d. 'Jeugdboeken moeten geen pamfletten zijn.'

Interessant is wat ten aanzien van 3 bij Kahn te lezen valt: 'Een programma voor het literatuuronderwijs moet zich helemaal richten op de *waarde* die de literatuur heeft voor het *individu*, omdat het wat algemener beschouwen van waarden de generalisaties zijn die het blijvend lezen gedurende je hele leven bevorderen. Als we willen dat mensen hun hele leven lang naar literatuur grijpen, om zich te amuseren, of zichzelf en anderen te begrijpen, om de maatschappij te verbeteren of om esthetische waarden te ontdekken, dan moeten we literatuur onderwijzen met dit doel voor ogen.'

Steeds hamert Kahn op de noodzaak zo te werken dat aan de *individuele* behoeften en vaardig-

heden van de lezer kan worden voldaan. Dit vraagt om uitgekiend materiaal, want stof die boven het bereikte leesniveau van de leerling ligt, veroorzaakt een afkeer van lezen. Zo merkt zij onder 4 op. Vos heeft 3 en 4 samen genomen en baseert zich dan vooral op het werk van G. Robert Carlson *Books and the Teen-age reader*⁵³. Deze constateert grofweg dat tieners van 11-14 jaar lezen om zichzelf te verliezen in het verhaal, van 15-16 jaar om zichzelf en de wereld te ontdekken, van 17-18 jaar om de blijvende levens- en wereldbeschouwelijke problemen te onderzoeken en tenslotte, misschien, ook om het esthetisch genot. Dan pas krijgt de canon betekenis. Het lijkt mij erg nuttig om bij het samenstellen van een leesplan met deze gegevens, hoe ruw ook, rekening te houden. Je kunt zo als leraar demotivatie bij je leerlingen voorkomen.

Een begin van literatuurdidactiek

Dankzij Jacques Vos, dankzij George Lubbers, die met zijn concrete modellen voor het poëzie-onderwijs en de toetsing daarvan meer verdient dan de hoon van de bewuste buitenstaander⁵⁴ en onder meer over de betekenis van televisie in het fictie-onderwijs heeft geschreven⁵⁵, dankzij Jan Griffioen, Harm Damsma, Steven ten Brinke, Bernard Schut, Josien Anker en Jan Boland met hun ordenend en koesterend handboekwerk, en anderen, begint de Nederlandse literatuurdidactiek iets voor te stellen. Mij dunk dat in de laatste twintig jaar vooral intuïtief vooruitgang is geboekt wat betreft denkbeelden die de literatuurdidactiek nu concreet moet maken.

Samenvatting van bewegingen

Ik zwijg nu verder over de kloven tussen literatuuronderwijs en literaire kritiek, literatuuronderwijs en literatuurwetenschap, literatuuronderwijs en literatuurdidactiek dat wil zeggen praktijk en theorie, literatuuronderwijs moedertaal en literatuuronderwijs vreemde talen, ervan uitgaande dat hier en daar al vlonders zijn gelegd waarop eenlingen hun wankel evenwicht bewaren. Ten eerste is de situatie nu nog zo, dat het literatuuronderwijs in de derde of vierde klas begint. Dit berust op de traditie dat pas vijftien-zestienjarige rijp worden geacht kennis te maken met 'de' literatuur. Wel alle leraren maken zich zorgen over *dit* literatuuronderwijs. Zij zouden zich zor-

gen moeten maken over het *hele* fictie-onderwijs. In het spoor van de CMM-nota *Werken met boeken*⁵⁶, maar via duidelijkere ideeën⁵⁷, moet het literatuuronderwijs vanaf moeders schoot overwogen worden. Via een longitudinaal leerplan (waarvoor we nu al vijftien jaar vechten, zegt Vos⁵⁸, maar dat lijkt me iets te lang geschat) zouden kind en halfvolwassene leren genieten van en later reflecteren op fictie en factie.

Ten tweede verdient het aanbeveling de in het onderwijs vergeten media, radio, televisie en krant, nadrukkelijk in te passen in het literatuuronderwijs, zowel om cognitieve als om affectieve doeleinden te bereiken; zeker vanuit de optiek van de beginsituatie⁵⁹, maar liefst als normaal onderdeel van de leerstof.

Ten derde: Wat de teksten zelf betreft, het corpus wordt groter. Met een eerlijk onderscheid tussen literaire en triviaalliteraire teksten en tussen fictionele en niet-fictionele of zakelijke is er veel voor te zeggen om ze in de onderbouw en de middenklassen min of meer geïntegreerd, bijvoorbeeld op thema, aan te bieden. Een voortreffelijk initiatief als de periodiek verschijnende afleveringen van *Tikker* en *Klapper* bieden hiertoe kansen⁶⁰. Maar daarmee mogen we wat het fictie-onderwijs betreft niet volstaan. Met de hulp van

'Hoe is het nu gesteld met de, in formele structuuranalyses vooral van mindere geesten dan de "Urhebers" vaak begriploos, op het rijtje af, opgespoorde "aspecten van de structuur"? Ik ben van mening dat onderscheidingen als tijd, ruimte, figuren, perspectief, motieven, thematiek zinnig blijven, mits ze inhoudelijk worden gehanteerd, dat wil zeggen 1. gebruikt ter beschrijving van de fictieve wereld in zijn overeenkomsten en verschillen met de buitenliteraire menselijke werkelijkheid; 2. om de door de auteur in het werk gelegde visie, zijn geconcretiseerde intentie te achterhalen, en dat voorts bij formele kenmerken alleen onderzocht hoeft te worden hoe ze werken, hoe effectief ze zijn als middelen om de visie van de auteur aan de lezer te presenteren.'

Pim Lukkenauer: *Nescio, de maatschappij en de literatuurwetenschap*
De Gids 2/1979, pag. 121-128

Anker-Bolands *Jeugdboeken in de klas* en diverse afleveringen uit *Project Jeugdliteratuur*⁶¹ moet er liefst al op de basisschool gewerkt worden aan leesgewoonten waardoor de leerling zelf hele boeken leest en blijft lezen.

Ten vierde: Literatuuronderwijs hoeft niet langer los van het onderwijs in het schrijven, spreken en luisteren, dramatiseren of tekstverklaring gegeven te worden — al kan het m.i. soms wel. Deze integratie betekent dat het aantal *werkvormen* enorm wordt uitgebreid, en nu eens zal het lezen ondergeschikt zijn aan andere activiteiten, dan weer zal het duidelijk centraal staan.

Ten vijfde: In literatuuronderwijs is tot nog toe voornamelijk de tekstbestuderende methode gehanteerd. De tendens om hiertegenover een tekstervarende methode te ontwikkelen neemt duidelijk toe. Mijn idee zou zijn, dat op basisschool en in de lagere klassen de tekstervarende methode sterk domineren moet — zeker als het gaat om fictionele teksten — en dat de tekstbestuderende methode in de hogere klassen meer accent krijgt, zonder dat dan de tekstervaring wordt losgelaten. Stringente voorwaarde is, dat de leraar bij het peilen naar de tekstervaring alles doet om te voorkomen dat de babbelsiekte losbreekt en in plaats van voorzichtig te peilen naar de wederzijdse ervaring van de tekst de psycho-analyse op

juniorformaat invoert.

Ten zesde: Af en toe klinken er nog geluiden, zoals die van Brandt Corstius⁶² en Bonset⁶³, om de strikte vakken scheiding terzake literatuuronderwijs, die veroorzaakt wordt door de vooropleiding der leraren aan universiteit of MO, op bepaalde punten door integratie of coördinatie te vervangen. Af en toe wordt er op scholen ook wel samengewerkt, vooral in projectvorm of bij een thematische opzet, meestal tussen Nederlands, geschiedenis, maatschappijleer en katechese. Ik ben wat dit punt betreft het minst hoopvol gestemd, omdat deze verschuiving om overleg vraagt buiten de klasruimte. En dat wil niet zo erg. De vernieuwing moet doorgaans in de klas plaatsvinden.

Ten laatste. Nooit heeft enige beschrijving van doelstellingen gewild dat het examen en de lijst als zodanig zouden functioneren. Het werkt wel zo. Juist wat het literatuuronderwijs betreft zouden we weg moeten uit de sfeer van tentamens en selectieve toetsen. Anders blijft het verwijt van Van Deyssel ons achtervolgen, dat we de literatuur kapot praten. Als het om het behoud van het leesplezier gaat, kunnen we voor het verlies van dat leesplezier door de leerling alleen onszelf met een onvoldoende straffen. Moet toch de leerling eraan geloven?

Noten

1 Willem-Jan Otten en Marijke Hilhorst 'Dit is de enige manier om ze te leren dat de wereld er niet zo uitziet als je in eerste instantie denkt.' Vier leraren over lezen en leerlingen. In: *VN-Boeknummer* 15 juli 1978, p. 9.

2 Ik ben het in dit opzicht eens met W.J.M. Bronzwaer *De zwijnen lusten geen parels meer* Nijmegen 1977, waar hij schrijft: 'De moeilijkheid lijkt mij (...) dat voor de moderne literatuurdidactiek een onschuldige, waardenvrije ontspanningsliteratuur helemaal niet meer kan bestaan. Zonder twijfel onder de druk van het marxistisch denken zien zij de ontspannende literatuur, die immers volgens het marxisme de normen en waarden van de kapitalistische burgermaatschappij belichaamt, als een gevaar. Zolang zij zich hiervan niet bewust worden is de bepleite tolerantie tegenover de triviale literatuur misschien slechts lippen dienst. Zijn zij het zich wel bewust, dan doen zij een duidelijke ideologische keuze met het veroordelen van de triviale literatuur. Of hun onderwijs dan nog pupilcentered mag heten, komt mij twijfelachtig voor.' (p. 20.)

3 Teun A. van Dijk *Het literatuuronderwijs op school. Een kritische analyse* Amsterdam 1977.

4 L.M. van Dis e.a. *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* Amsterdam/Purmerend/Groningen 1962.

Jan Griffioen *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1975.

Steven ten Brinke *The complete mother-tongue curriculum* Groningen 1976.

Jan Griffioen/Harm Damsma *Zeggenschap (etc.)*.

Tweede, herziene en vermeerderde druk, Groningen 1978. Het hoofdstuk over receptief schriftelijk taalgebruik uit de eerste druk (p. 191-241) is hier gesplitst in twee hoofdstukken, een over het lezen van referentiële teksten (p. 279-304) en een over het lezen van fictionele teksten (p. 305-357). Een enorme verbetering, ook inhoudelijk.

Josien Anker/Jan Boland *Jeugdboeken in de klas* DCN-cahier 7, Groningen 1978.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* tweede druk, Groningen 1978.

Bernard Schut, Hoofdstuk 5. Literatuuronderwijs uit: *Moedertaaldidactiek* een didactische begeleiding die als 't goed is, in mei bij Coutinho is verschenen.

5 J. de Vries (e.a.) *Voorwerp van aanhoudende zorg*

- een bundel artikelen over het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Purmerend 1971.
- Jean Lemmens/Frans Peeters *Twaalf jaar Levende (Talen) Literatuur* Nijmegen 1973.
- Jan Sturm (red.) *Letteren leren lezen* Purmerend 1974. Op het in deze bundel voorkomende artikel van Jacques van Alphen, waarover ik verder in dit betoog zwijg, komen Wim Daniëls en ik terug als we in een apart artikel de methode van David Bleich bespreken.
- Henk Hollaar e.a. *Het Beste uit Moer 69-73* Veghel 1975.
- 6 Jacques van Alphen 'Literatuur in discussie' in: *Raam* nummer 97, zomer 1973.
 - Jacques Kruithof *Het oog van de meester. Drie essays over literatuur op school* 's-Gravenhage 1973.
 - 7 Zie: De Vries 1971, p. 187 e.v. Het artikel verscheen eerst in *Maatstaf* 9 (1961-1962) p. 807 e.v.
 - 8 O.c., p. 188.
 - 9 Theo Vesseur *Boek en spel* Purmerend 1958.
 - 10 Theo Vesseur *Improviseren en dramatiseren met kinderen*³ Purmerend 1963.
 - 11 Kruithof, o.c., p. 25: 'Nooit kan het literatuuronderwijs dat in H.J.M.F. Lodewick verpersoonlijkt is, genoegzaam beschimpt worden'.
Op p. 72 vraagt hij om een duidelijk alternatief voor Lodewick en Drop.
Op p. 84 roept hij op tot een boycot van dit werk. Kruithof heeft alle recht op zijn ontevredenheid. Toch levert een nadere analyse van zijn boekje — ik schreef eerder in *De Tijd* van 8 juni 1979 dat ik op zijn ideeën in zou gaan — een te vaag en onsamenhangend en in elk geval te weinig vernieuwend beeld op om er hier verder over te schrijven. Kruithof remt meer dan hij prikkelt.
 - 12 Projektgroep Literatuurschoolboeken 'Verspreidingscijfers' in: *Levende Talen* 290, augustus/september 1972, p. 340-346.
 - 13 Van Dijk, o.c., p. 160.
 - 14 Vandaar dat hier wat dit betreft niet de namen vallen van Annelies en Peter Dekkers, F. Portegies Zwart, Kenneth Koch, Theo Rensman, Peter van den Hoven en George Lubbers.
 - 15 Hier denke men aan de leesboeken voor de lagere klassen, *Leesboek* en *Leesdagboek*, *Doelbewust lezen*, aan *Taalwerk*, aan methoden voor de midden- en hogere klassen *Met andere ogen*, *Ik heb al een boek*, *Tussen de regels*, *Het spel en de knikkers* e.a.
 - 16 George Lubbers 'Het beeld in het moedertaalonderwijs. Integratie van de tv' in: *Nederlands* 1975/1, p. 1 e.v.
 - 17 *Kentering* 14/1, 1975, p. 11.
 - 18 *Kentering* 14/2, 1975, p. 13-15.
 - 19 Koos Hawinkels 'Universiteit en literatuuronderwijs' en 'La Littérature, c'est moi, Teun A.', beide, om voorbeelden te noemen in: *Levende Talen* 333, augustus 1978, p. 324-335.
 - 20 *Kentering* 14/4, 1975, p. 5-7.
 - 21 J.J. Vos 'Het lezen van fictionele teksten in de onderbouw 1' in: *Nederlands* 1975, 1, p. 18-27.
 - 22 Johan Phaff en Gerard van Westerloo 'Lezen op de middelbare school is lektuur voor de lol en literatuur voor de lijst' in: *Vrij Nederland* 26 februari 1972.
 - 23 Willem-Jan Otten en Marijke Hilhorst 'De lijst der lijsten. Een onderzoek naar de literatuurlijst op middelbare scholen' in: *VN-Boeknummer* 15 juli 1978.
 - 24 Paul Kuyser, Paul Dijkstra, Wim Pieters 'Jij leest niet maar zij en wat doen we eraan?' in: *Het Beste uit Moer* p. 323 e.v.
 - 25 Zie noot 1.
 - 26 Otten/Hilhorst, p. 11.
 - 27 Jan F. de Zanger in *Kentering* 14/2, p. 13-15, vervolgens uitgebreid in het *Praktijkboek Gericht Schrijven VWO/Havo*, zoals de SLO, Sectie Moedertaal dit in een voorlopige versie uitgeeft vanaf 1979. Het is een bewonderenswaardig werkstuk, waarin stap voor stap, vanaf de eerste ideeën over het alternatieve opstel tot de modellen ter beoordeling van de gemaakte opstellen, beschreven wordt hoe je als leerling en leeraar te werk kunt gaan. De Zanger heeft zijn eigen ideeën m.b.t. literatuuronderwijs die hij al in *Levende Talen* 267 (1970) beschreven heeft ('Het literaire werkstuk' in de praktijk. Een mogelijke aanpak van het nieuwe VWO-examen-Nederlands) overtuigend, met voorbeelden van werkstukken, uitgewerkt.
 - 28 Kruithof, o.c., p. 18.
 - 29 Henk Lakwijk en Theo Rensman 'De reien van 5 Havo, en andere werkopdrachten bij de Nederlandse letterkunde' in: *Moer* 1975/6, p. 307-324.
 - 30 Helge Bonset 'Een didactische aanpak van het analyseren van literaire prozateksten in havo-vwo' in: *Levende Talen* 284 (1972), p. 18-27.
 - 31 Mieke Bal 'Strukturalistische verhaalanalyse: Een poging tot systematisering' in: *Forum der Letteren* 18 (1977) 2 (juni), p. 105-199.
 - 32 Harry Bekkering 'Steriliteit is troef. Een reactie op Mieke Bals merkwaardige "structuralistische verhaal-analyse"' in: *Forum der Letteren* 18 (1977) 4 (december), p. 295-330. Mieke Bal reageert hierop in hetzelfde nummer met haar artikel 'Wanbegrip is nog steriel'.
 - 33 Zie haar inleiding in de narratologie *De theorie van vertellen en verhalen* Muiderberg 1978.
 - 34 Vanaf 1974-1975 wordt daar een cursus tekstkunde gerealiseerd als een gemeenschappelijk deel van de studie voor studenten Nederlands, Duits, Engels en Frans. De cursus bestaat uit twee delen. Het eerste beoogt de studenten te laten zien en ervaren wat voor soorten teksten er zijn en hoe in zowel zakelijke als fictionele teksten gecommuniceerd wordt (in enkele lessen met visueel materiaal). Het tweede beoogt de analyse, interpretatie en evaluatie van langere fictionele teksten. Mieke Bal heeft een zeer groot aandeel gehad in het analytisch gedeelte. Het bezwaar tegen haar model — dat daarin de interpretatie en evaluatie ontbreken en dat daarmee een belangrijk argument om het model in het onderwijs te gebruiken vervalt — is, ondanks pogingen van het team nog niet opgelost. En het allerbelangrijkste, een didactische vertaling van de hele cursus tekstkunde naar het voortgezet onderwijs van Ibo tot vwo toe, blijft buitengewoon moeilijk.
 - 35 Hans Robert Jauss *Literaturgeschichte als Provokation* Frankfurt 1970.
 - 36 M. Buursink (e.a., red.) *De wetenschap van het lezen. Tien jaar theorie der literaire receptie* Assen/Amsterdam 1978.

- 37 Zie: R.T. Segers 'Leerlinggericht literatuuronderwijs — een pleonasme? Over een methode om waardeoordelen van leerlingen over literatuur op het spoor te komen' in: *Levende Talen* 346, november 1979, p. 811-822. Daar vindt men andere bronnen van belang genoemd.
- 38 Ten Brinke 1976, zie het vierde hoofdstuk.
- 39 Van Dis 1962, p. 100. Typerend is dat dit gezegd wordt onder het tussenkopje 'De zogenaamde a-culturele jeugd', enigszins ironisch bedoeld. Om te zien vanwaaruit we vertrokken zijn, blijf ik het voor elke beginnende leraar nuttig vinden de hoofdstukken over *Het leesonderwijs* en *Het literatuuronderwijs* met aandacht te lezen en erover na te denken.
- 40 Paul Kuyper 'Literatuuronderwijs (een soms zeer onvriendelijk verhaal om u te dienen)' in: *Het Beste uit Moer* p. 336-342. Zie ook noot 24. Het daar genoemde artikel vind ik nog steeds zeer nuttig.
- 41 Bernard Schut, Cees Tahay 'Literatuur, wat doe je ermee op school? Over doelstellingen en methoden van literatuuronderwijs' in: *Letteren leren lezen*, p. 51-57.
- 42 Ik gaf al aan hoe populair Lodewicks boeken nog altijd zijn. *Open boek*, leesboek voor de lagere klassen, kwam in het schooljaar 1978-1979 het veelvuldigst op de boekenlijsten voor: het meest op de combinatie mavo-havo-vwo, 33 procent, op combinaties van havo-vwo met percentages tussen de 24 en de 28. Ook in het tweede jaar schommelen de percentages voornamelijk tussen de 23 en 29. In de eerste klas kan alleen *Doelbewust lezen* daar een beetje tegenop, maar de percentages liggen in doorsnee 10 procent lager. *Open boek* hangt samen met *Opbouw*. De verspreidingscijfers daarvan zijn onthullend voor de overheersende positie van deze methode: de percentages liggen tussen de 42 procent voor de mavo en 67 procent voor het gymnasium (eerste jaar). (Cito *Inventarisatie van leerboeken* Bijlage 8 Nederlands, z.p., z.j.).
- 43 Albert Kamer 'Weten wat we doen' in: *Letteren leren lezen*, p. 21-31.
- 44 Korthedshalve verwijs ik de lezer naar reacties van K.L. Poll (*NRC-Handelsblad* 13 januari 1978), Doeschka Meijning (*VN* 25 februari 1978), Ton Anbeek (*De Nieuwe Taalgids* 71/49), W.J.M. Bronzwaer (*Spiegel der Letteren* 20, 1978), Jan van Luxemburg & Wim Vogel (*De Revisor* IV/5, 1978), Pieter de Meijer (*Raster* 7, 1978), Jaap Tempelman (*Raster* 7, 1978), Koos Hawinkels (*Levende Talen* 333, augustus 1978), Wam de Moor (*De Tijd* 8 juni 1979, met samenvatting van de hele discussie), Cyrille Offermans (*De Groene Amsterdammer* 3 oktober 1979), Teun A. van Dijk's wederwoord (*De Groene Amsterdammer* 31 oktober 1979) en Jaap van der Harst (*Raster* 11, 1979). Bovendien schreef Mieke Bal naar aanleiding van boek en discussie een interessant artikel over 'De grote afstand tussen leerling en literatuur' in *NRC-Handelsblad* van 7 april 1978.
- 45 A.C. Baumgärtner, M. Dahrendorf (Hrsg.) *Wozu Literatur in der Schule?* Braunschweig 1970. Dezelfden *Zurück zum Literatur-Unterricht?* Braunschweig 1977. Over beide uitgaven Jacques Vos 'Zurück zum Literatur-Unterricht?' (bespreking) in: *Levende Talen* 342, mei 1979, p. 392-400.
- 46 Marjan Berkhout e.a. *Lezen in de brugklas of De Werkelijkheid Verbloemd* Publikatie Kritiese Leraren Amsterdam 1976. Op zichzelf is deze studie overigens zeer nuttig.
- 47 Norma B. Kahn 'Leerlingen motiveren tot blijvende interesse in literatuur' vert. Marianne Bosweger, Jacques Vos. In: *Project jeugdliteratuur* Culemborg 1976.
- J.J. Vos 'Het lezen van fictionele teksten in de onderbouw 2. Een poging tot systematisering' in: *Nederlands* 1975-3, p. 139-157.
- 48 Heim Meijerink en Jacques Vos *Tussen de regels. Methode Nederlands voor 15plus* Drie delen met handleidingen voor de leraar. Groningen 1977, 1978 en 1979.
- 49 J.D. Immelman *Plaats en functie van een personale pedagogiek* Groningen 1974.
- 50 In zijn in noot 45 genoemde artikel schrijft Vos: 'Literatuur zal wel nooit geheel te vangen zijn in operationaliseerbare doelen. Wanneer we ons hiertoe beperken, blijft er slechts een schraal literatuuronderwijs over. Voor mij heeft het literatuuronderwijs een duidelijk pedagogisch doel, aanpak en tekstkeuze staan in dienst van dit doel.' De titel van zijn artikel, dat in maart 1980 in *Levende Talen* p. 163-177 verschenen is, luidt gewaagd: 'Jeugdliteratuur en morele opvoeding'. Dat is: jeugdliteratuur méér dan brengster van leerplezier.
- 51 David Bleich *Readings and Feelings, an introduction to subjective criticism* National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801 USA, 1975. Zie ook noot 5.
- 52 Sylvia Enqdahl 'Do Teen Age novels fill a need?' in: *English Journal* 64 (1975), 2, p. 48-52. Zie ook het laatste in noot 50 genoemde artikel.
- 53 G. Robert Carlson *Books and the Teen-age reader. A guide for teachers, librarians and parents* New York 1971.
- 54 Jacques Kruithof heeft in *Het oog van de meester* weinig oog voor de bescheiden plaats — min of meer vóóraan — in het curriculum lezen die Lubbers met zijn *Poëziewerkschrift* (1974) probeert in te nemen. Zie Kruithof p. 41. Als ik Kruithof 'de bewuste buitenstaander' noem, is dat *niet* honend bedoeld. Het kan bepaald geen kwaad als iemand buiten het onderwijs gaat staan, aan de kant van de literatuur 'in het wild', zoals Kruithof doet, en een kritisch oog op het vertoonde werpt.
- 55 George Lubbers 'Het beeld in het moedertaalonderwijs. Integratie van de tv' / 'Tv in de onderbouw' (samen met M.A.Th. van der Doef-Cramer) in: *Nederlands* 1975, 1 en 2, p. 1-17, 89-100. In hetzelfde tijdschrift het waardevolle artikel 'Tekst en oordeel. Over het beoordelen van fiktionele teksten', 1975, p. 200-225.
- 56 Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs *Werken met boeken*. Een discussienota over literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar. 's-Gravenhage, februari 1977. De Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (i.o.) gaf uit een *Verslag van de discussiemiddagen Werken met boeken* en een degelijke *Documentatiemap* voor de adviesvoor-

bereidende conferentie Werken met boeken voor op-
leiders op 29-30 maart 1979.

- 57 Zie de kritiek van Josien Anker, Ed Leeftang en Wil
Waanders in *Moer* 1978/6 en het weerwoord van
redactielid Annelies Dekkers: 'Werken met boeken:
Enkele reis naar het Hogere'. De titel is ruimer uit-
gevallen, zegt Dekkers, dan de inhoud bedoelt te
zijn: Hoe ook op de basisschool met literatuur om te
gaan?
Minder kritisch tonen zich Anker/Boland 1978,
p. 45-47.
- 58 In noot 21 bij *Jeugdliteratuur en morele opvoeding*,
zie noot 50.
- 59 Zie de artikelen genoemd in noot 55, p. 2.
- 60 *Tikker* staat onder redactie van Jan Boland, Ronald
Dietz, en Marleen Wijma-van der Laan en noemt zich
'magazine voor jeugdlektuur', bevat voornamelijk
fictionele teksten, ieder nummer een ander thema,
verschijnt driemaal per jaar en is bestemd voor 11-
15-jarige lezers.
Klapper bedoeld voor lezers van 16 jaar en ouder, is
opgezet volgens dezelfde formule en staat onder re-
dactie van Harm Damsma, Jan Geerlings en Jo
Bertram.
- 61 *Project Jeugdliteratuur*, red. Theo Vesseur en
Jacques Vos, verschijnt in katerns sedert 1976 bij
Tjeenk Willink/Noorduijn, Culemborg, en bevat veel-
zijdige informatie (ook door vertaling en samenvat-
ting van belangrijke buitenlandse secundaire litera-
tuur) over de literatuur voor de jongere lezers
- 62 J.C. Brandt Corstius 'De algemene literatuurweten-
schap en de letterkundelessen op scholen voor voort-
gezet onderwijs' in: *Levende Talen* 264 (1970), p. 39
e.v.
- 63 Zie noot 30. Ook Jacques Kruithof geeft op p. 55
een eigen variant van dit voorstel.

*'Het kenmerk van zeer goede kinderboeken
is dat zij goeddeels onbegrijpelijk zijn. Neem
Alice in Wonderland, neem Peter Pan. Dat is
wonderlijk, maar niet ongewoon, want be-
grijpt u Dostojewski volledig? Of Joyce? Nee
toch. Wat ons boeit is het raadsel van die
schrijverspersoonlijkheden en de wereld die
zij oproepen. Dat is leesavontuur, dat is
spanning omdat er gevaar is, écht gevaar.
Welke lezer bekommert zich in de eerste
plaats om de betekenis van wat hij leest? Hij
wéét niet eens dat hij leest, tot ie pijn in zijn
rug krijgt of een ander ongemak hem uit het
boek trekt. Hij wordt het boek ingetrokken
zonder dat hij zich bewust is van de beteke-
nis van het geschrevene.*

*Hij kan het boek helemaal uitlezen, met een
zucht van spijt dichtklappen, 'prachtig'
mompelen, zonder dat hij weet wat het boek
precies wilde zéggén. Ik kan me zelfs voor-
stellen dat hij mompelt: 'Prachtig, maar ik
snap er geen bal van', zonder dat hij met zijn
'maar' het 'prachtig' af wil zwakken.'*

Guus Kuijer: *De twee Robinsons*
Hollands Maandblad 1980/386 (jan.),
pag. 3-9