

Historische teksten in het literatuuronderwijs; verslag van een symposium

1. Inleiding

1.1 De context

In juni 1983 werd door de afdeling Literatuurdidactiek van de Nijmeegse Universiteit een symposium georganiseerd over *Tekst-ervaringsmethoden in het literatuuronderwijs* (zie De Moor 1984c). In de visie van de organiserende afdeling was en is leerlinggerichtheid een belangrijke voorwaarde voor goed literatuuronderwijs. Hoe verhouden leerlinggerichtheid en leerstofgerichtheid zich tot elkaar? Dat onderwerp werd op het eerste symposium aan de orde gesteld door tekstbestudering en tekstervaring tegenover elkaar te plaatsen. Sedertdien heeft deze oppositie zich in beschouwingen over het literatuuronderwijs nadrukkelijker gemanifesteerd (Flippo 1984; De Moor 1984a; Te Riele 1984 en 1985; Scheltinga 1983; Van der Veur 1983). De bevindingen van dat eerste symposium, bezocht door docenten uit het voortgezet onderwijs, vakdidactici en literatuurwetenschappers, vormden het uitgangspunt voor een symposium over *Het gebruik van historische teksten in het literatuuronderwijs*, dat van woensdagavond 12 juni tot vrijdagmiddag 14 juni 1985 plaatsvond in Berg en Dal.

1.2 Het probleem

De plaats die niet-contemporaine literatuur in het programma van middelbare scholen inneemt, staat de laatste jaren steeds meer ter discussie. Niet alleen lijkt historische letterkunde niet langer te voldoen in de ogen van hen die maatschappelijke bewustmaking en leesplezier als primaire doelstellingen zien, maar tevens lijkt zich vooral het laatste decennium bij de leerlingen een afnemende belangstelling voor, zo niet een groeiende weerzin tegen de leeslijst te manifesteren en dan vooral tegen de oudere werken daarop (zie: Kuijer 1972; Hawinkels 1978; Bernards 1979; Joppen 1978; Barend 1982). Dit terwijl recent allerwege juist

sprake is van een gestaag groeiende interesse voor het verleden in allerlei lagen van de maatschappij. Welke plaats historische teksten in het voortgezet onderwijs in zouden moeten nemen, hoe de leerlingen hierbij te betrekken, welke doelstellingen daarbij te hanteren: gedurende twee dagen werd geprobeerd op die vragen een antwoord te formuleren.

1.3 Het symposium

Twee dagen van intensieve en sfeervolle samenwerking. Intensief en sfeervol, ondanks het teleurstellend lage aantal deelnemers, met name wat de docenten uit het middelbaar onderwijs betreft. Vaak overbelast blijken veel leraren geen ruimte meer te kunnen vinden voor dergelijke bijeenkomsten, hoe belangrijk hun inbreng juist daar ook is. Wat teleurstellend dus, zeker gezien het enthousiasme van juist die leraren twee jaar geleden. Desalniettemin bleek de inzet van 40 deelnemers, afkomstig uit het voortgezet en hoger onderwijs, te leiden tot een vruchtbaar en afwisselend symposium.

De opzet was in grote lijnen hetzelfde gehouden als op het eerste symposium. Vijf inleiders uit binnen- en buitenland leverden hun visie op de plaats die historische letterkunde volgens hen zou moeten of kunnen innemen binnen het literatuuronderwijs en droegen voorstellen aan over middelen en methoden, waarna de theorie aan de praktijk getoetst werd door middel van workshops. In drie groepen, waarvan een internationale met Engels als voertaal, werd gewerkt met de voorgestelde methoden en gekeken in hoeverre deze daadwerkelijk toepasbaar waren.

2. De bijdragen

2.1 Nederlanders over oudere letterkunde

Dat oudere letterkunde een duidelijke plaats dient te hebben in het onderwijs bleek woensdagavond uit het betoog van Herman Pleij (Universiteit van Amsterdam), waarin deze pleitte voor een werkelijk historische benadering van oudere literatuur. Een puur esthetische benadering die zich alleen met de canon van "klassieken" bezighoudt, waarvan de keuze voornamelijk gebaseerd is op selectiecriteria uit de negentiende eeuw, doet volgens Pleij niet genoeg recht aan de historische ontwikkelingslijnen van vroeger naar nu, noch aan de huidige belangstellingssferen. Een historische benadering waarbij het hele literaire leven, van auteur tot publiek, in de verschillende tijdvakken als uitgangspunt geldt, is niet gediend met het gebruik van geïsoleerde teksten, maar vraagt veeleer een *thematische* aanpak die aanknoopt bij de herkenbaarheid van het verleden of de verbijstering over het "andere". Door tekstervarend te beginnen en de reacties van de leerlingen te problematiseren, kan inzicht in dat historisch

veranderingsproces ontstaan, waardoor men de eigen tijd beter leert begrijpen. Daarbij is een literair-historisch referentiekader, een literatuurgeschiedenis in uiterst eenvoudige vorm, onontbeerlijk. Een dergelijke aanpak vraagt om aangepaste leermiddelen: een soort werkboek waaruit de klas en de docent naar eigen keuze kunnen putten en daarnaast eenvoudige overzichtsboekjes. Het verschaffen van die leermiddelen zou volgens Pleij ook onder de taken van de universiteit moeten vallen.

In aansluiting op de ideeën van Pleij bood Marijke Barend (Universiteit van Amsterdam), mede namens Jacques Vos (NLO) Ubbo Emmius, Groningen) een voorbeeld van dergelijke middelen aan, deel uitmakend van de literatuurmethode *Literatuur in katernen* die zij redigeren (Grootes 1984; Kaper 1984 en 1985; Keijser 1985; Nieuweboer 1984; Pleij 1984; Stouten 1984). In de workshop werden het informatieve en het opdrachtengedeelte rond een aantal teksten over de slavernij in de achttiende eeuw beproefd op hun bruikbaarheid. De meningen waren nogal verdeeld. Men vroeg zich af in hoeverre een leraar Nederlands of vreemde talen zich met geschiedenis moet bezighouden. De methode vraagt namelijk veel historisch werk en was volgens velen te diepgaand. Ook over de tekstkeuze bestonden twijfels, met name wat de literaire kwaliteit betreft. In hoeverre mag die ondergeschikt zijn aan cultuurhistorie? Moet, zeker ook gezien de geringe hoeveelheid tijd die aan historische letterkunde besteed kan worden, niet de voorkeur worden gegeven aan bekende, literaire, historische teksten die ook in de moderne literatuur nog invloed hebben? Men was het er wel over eens dat de methode een originele aanpak biedt, een goed beeld geeft van de realiteit en leerlingen leert verbanden te leggen. Maar liever zou men slechts een selectie uit de teksten gebruiken ter afwisseling en aanvulling van literair betere, historische teksten.

2.2 Buitenlanders over oudere letterkunde

Een heel andere ingang bood donderdag de "operative Literaturtheorie" van Günter Waldmann (Pädagogische Hochschule, Reutlingen). Deze hield een pleidooi voor een "operationele" omgang met teksten, "weil man intensiver und leichter lernt wenn man über den Gegenstand nicht nur abstraktes Fremdwissen aufnimmt, sondern wenn man selbst mit ihm umgeht, wenn man eigene, aktive Erfahrung mit ihm sammelt ("Learning by Doing"), wenn man die im Text vorhandenen Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen ausfüllt und ergänzt. Produktionsorientierter Literaturunterricht orientiert sich am *ursprünglichen* Lesevorgang und versucht dessen aktive und produktive Elemente zu bewahren" (Waldmann 1984, 43).

Volgens Waldmann leent literatuur zich wezenlijk voor ervaringsmethoden en zelfwerkzaamheid, omdat een literair werk pas volledig is, nadat de lezer de tekst voor zichzelf heeft geconcreti-

seerd. "Der Leser ist aktiver Koproduzent des literarischen Werkes" (Waldmann 1984, 43). Zo onderscheidt poëtisch taalgebruik zich volgens Waldmann van het dagelijks taalgebruik door "overstructurering": metrum, rijm, alliteraties, metaforen, etc. Die overstructurering werkt vervreemdend, wordt als "anders" ervaren, en de mate waarin dat verschil door de individuele lezer ervaren wordt, bepaalt de poëtische kwaliteit. "Es gibt die poetische Differenzqualität daher konkret nur so, dasz sie im Unterschied zur Alltagssprache erfahren wird: als Differenzerfahrung des Lesers" (Waldmann 1986). Het is dus de lezer die voor zichzelf de werkelijke literaire kwaliteiten van een werk bepaalt.

Het literatuuronderwijs zou daarop in moeten springen door leerlingen op produktieve wijze met teksten om te laten gaan, opdat die individuele leeservaringen optimaal tot hun recht komen. "Über die Texte wird nicht nur theoretisch reflektiert, sondern ihre Strukturen werden selbst literarisch angewandt, werden Mittel der Phantasie der Schüler" (Waldmann 1984, 43). Door bijvoorbeeld leerlingen specifieke structurele aspecten als metrum, metaforen en dergelijke te laten veranderen binnen een tekst of gedicht, worden deze ook als geheel duidelijker. Toonsetting, inhoud, strekking en dergelijke kunnen een volledig andere betekenis krijgen, indien andere accenten gelegd worden, metaforen door andere beelden worden vervangen, etc. (1). Leerlingen worden zich daarvan bewust wanneer zij zelf produktief op die manier met teksten omgaan. Het zelf ervaren hoe structuren in elkaar zitten, vergemakkelijkt dan niet alleen de interpretatie, maar tevens krijgen leerlingen meer oog voor een literaire tekst als een *mogelijke* tekst, ervaren zij hoe een dichter of schrijver werkt en dringen zij door tot de essentie van de literatuur. Aan de hand van enkele concrete voorbeelden werd met de methode Waldmann gewerkt. Hoewel enkele van zijn studenten deze methode al met veel succes hebben toegepast, werden veel vraagtekens geplaatst bij de bruikbaarheid in de klas. Men was vooral bang voor een te grote belasting van de leraar. De produktieve methode van Waldmann vraagt een gedegen voorbereiding van de docent en een uitvoerige didactische analyse van de mogelijkheden die bepaalde teksten binnen dit kader zouden kunnen bieden. Is het rendement van de methode daar wel hoog genoeg voor, vroeg men zich af? Verder vreesde men dat de leerlingen over onvoldoende voorkennis beschikken, vooral wat betreft de gebruikte vormen van beeldspraak in de verschillende tijdvakken. Unaniem werd geconcludeerd dat de methode zeker leerlinggericht is doordat leerlingen direct bij de tekst betrokken worden. Waarschijnlijk zal dat meer enthousiasme en affiniteit bij de leerlingen teweeg brengen. Wel zag men nauwelijks een relatie tussen Waldmanns betoog en het gebruik van historische teksten.

Ook Jon Cook (University of East Anglia, Norwich) legde de nadruk op subjectieve ervaring en produktieve zelfwerkzaamheid, maar vanuit een totaal ander gezichtspunt dan Waldmann. In zijn

betoog zette Cook zich af tegen de traditionele manier waarop historische literaire teksten vaak behandeld worden en die voorbij gaat aan de manier waarop leerlingen zelf de tekst ervaren. Daardoor worden leerlingen in hun interpretatie passief afhankelijk van de docent. Cook wil af van het beeld van een tekst als "a privileged incarnation of a tradition whose value is the students' duty to receive and reproduce". Hij wil de leerlingen een actieve rol toekennen in het bepalen van de betekenissen van een tekst, die nooit vooraf vaststaan, maar afhangen van de context van waaruit de tekst gelezen wordt en van de verwachtingen die de lezer op de tekst projecteert.

Ook leerlingen ontwikkelen bepaalde verwachtingen ten aanzien van het verleden en van oudere teksten. De bevestiging van dat verwachtingspatroon hangt af van de mate waarin een tekst deel uitmaakt van een herkenbare traditie ("familiarity") of juist veel onbekende aspecten bevat ("strangeness") die vervreemding opwekken. De confrontatie tussen het herkenbare en het vreemde biedt een uitstekend aanknopingspunt voor verdere interpretatie.

Een historische tekst wordt altijd vanuit de hedendaagse tijd geïnterpreteerd. Dat schept vooroordelen, veronderstellingen. Om de leerlingen zich daarvan bewust te laten worden, moet een historische achtergrond geschapen worden. Dit stelt de leerlingen in staat hun plaats ten opzichte van het verleden te bepalen, waardoor ze ook de tekst beter leren begrijpen. Het verkrijgen van historisch inzicht is echter niet zozeer gebaat bij het aangereikt krijgen van een overzicht van ontwikkelingslijnen, maar veeleer bij het zelf leggen van verbanden, bij het zelf construeren van een dialoog tussen heden (= veronderstellingen) en verleden (= historische realiteit).

Cook stelt voor de leerlingen primair met de tekst te laten werken, zonder de historische dimensie, en ze dan pas achteraf in samenwerking met de leraar (en niet opgelegd!) de historische context te laten bepalen. Dat moet volgens Cook een *productieve* activiteit zijn. In navolging van Roland Barthes stelt hij dat een lezer tijdens het leesproces geen passieve ontvanger maar veeleer *actief producent* van betekenissen is, waardoor de tekst wordt opgebroken en gezien kan worden als "an invitation to the creation of a new text, the product of the interpretative activity of teachers and students alike". Slechts door het literaire werk achter zich te laten en zelf te produceren (door betekenissen te vormen, maar ook door zelf nieuwe teksten te *schrijven*), kan men weer terugkeren naar de tekst. Indien leerlingen geen gelegenheid geboden wordt teksten te exploiteren, blijven die teksten vreemd, afstandelijk, vijandig en ontstaat het gebrek aan interesse dat we aan leerlingen toeschrijven.

Tijdens de workshops bleek de praktische toepassing van Cooks theorieën veel reserves te wekken. De gehanteerde methode was erop gericht door middel van beperkte structurele analyse

(= technische benadering) de leerlingen dichter bij de tekst (Keats, Ode to a Nightingale) te brengen en een basis te scheppen voor discussie en interpretatie (= inhoudelijke benadering): aan de hand van woordparen, gebaseerd op de criteria "repetitie, variatie, oppositie", werd met associaties en connotaties gewerkt. Daarbij werd een groot beroep gedaan op zelfwerkzaamheid, zij het wel gestuurd door strakke richtlijnen. Geëvalueerd werd slechts achteraf, enerzijds om het tempo hoog te houden en leerlingen daardoor tot meer actie te dwingen, anderzijds om hen pas achteraf met divergente en convergente betekenisstoekenning te confronteren, wat tot interessante discussies kan leiden. Bood de methode zeker een bruikbaar houvast voor het toegankelijk maken van moeilijke gedichten, in handen van een sturend docent zou ze waarschijnlijk een middel tot manipulatie kunnen worden in de richting van één interpretatie. Wel zou de auteurstekst er mee achterhaald kunnen worden. Of de methode ook uitzicht biedt op het concretiseren van lezers-(= leerling-)teksten, het werd alleen gelooft in de door Cook zelf geleide groep. Twijfels over het leerlinggerichte karakter bestonden overal. Men vond vooral het ophangen aan woordparen een vrij gekunstelde aanpak die het risico in zich draagt leerlingen van hun eigen ontdekkingen te beroven, doordat aan de opdrachten in feite een interpretatie (van de docent) ten grondslag lag.

3. Stemmen uit de praktijk

Tijdens de avondsessie op donderdag vertelden enkele docenten over hun ervaringen met literatuuronderwijs. Zo hield *Koos Hawinkels* (SOL, Utrecht) een hartstochtelijk pleidooi voor het vertellen van verhalen in de klas, illustreerde *Elianne Muller* (havo/vwo, Arnhem) hoe zij erin geslaagd was haar letterkunde-onderwijs te combineren met beeldende kunst en muziek, legde *Jan Uijtendaele* (Lerarenopleiding, Turnhout) uit hoe hij tot de opzet was gekomen van een werkboekje bij de *Reinaert*, en gaf *Arie van den Akker* (Universiteit van Nijmegen) een voorbeeld van een ongebruikelijke, maar interessante manier om creatief met literatuur en taal om te gaan volgens de op *Queneau* (Frankrijk) geïnspireerde methode "*Oulipo*" (in de traditie van *Hugo Brand Corstius*. Cf. *Oppeerlandse Taal- en Letterkunde*).

Ziekte van *Paul Wackers* (Universiteit van Nijmegen) verhinderde deze om zijn pleidooi voor historisch literatuuronderwijs als een mogelijkheid om kritiek te leveren op de eigen tijd, af te steken. In zijn plaats sprak nu *Frans Bernards* (docent Nederlands en internationaal literatuuronderwijs, Rivendell College, Uden). Op het Rivendell College is tien jaar geleden gekozen voor een nieuwe methode met als doel te komen tot een leerlinggericht en sectie-overstijgend literatuuronderwijs binnen een democratische structuur. Hiermee wilde men bereiken dat zich geen overlappingsen

meer voor zouden doen bij de verschillende vakken. Tevens wilde men leerlingen aanzetten om op eigen initiatief, uit eigen belangstelling en voor eigen plezier verder in de literatuur door te dringen en zich een beeld te vormen van zichzelf en anderen. Deze doelstellingen golden oorspronkelijk voor de moderne literatuur, maar werden ook doorgetrokken naar het historisch literatuuronderwijs: leerlingen zelf een beeld te laten vormen van een periode, al dan niet in vergelijking met de hedendaagse opvattingen, en zo proberen interesse te wekken voor oudere letterkunde. Die historische letterkunde werd ondergebracht bij een experiment met internationaal literatuuronderwijs. In drie reeksen van twaalf lessen werden door docenten van verschillende secties gedurende één uur per week Middeleeuwen, Renaissance en Romantiek belicht. Doordat het vak op school nog geen status had, te vrijblijvend van karakter was, heeft het experiment in veel opzichten teleurstellend uitgepakt. Toch acht men betere resultaten mogelijk, mits het vak een verplicht onderdeel wordt van de vier talen, er een soort "Toetsing" wordt ontworpen die recht doet aan het "verwerkend" karakter van de lessen en de reeks aansluit bij het moderne literatuuronderwijs.

4. Drie Workshops

Als laatste onderdeel van het symposium konden de deelnemers kiezen uit een drietal workshops, geleid door medewerkers van de Vakgroep Vakdidactiek en Onderwijskunde ten behoeve van de Leraarenopleiding Letterenfaculteit van de K.U.N.

4.1 De barok in het schoolboek

De groep van *Martin Thijssen* boog zich over de vraag hoe in een van de meest gebruikte literatuurschoolboeken de periode van de Barok behandeld wordt en of daarin recht wordt gedaan aan de stelling dat elke tekst een context heeft. In hoeverre komen essentiële zaken aan de orde en worden verbanden gelegd? De conclusie luidde dat er veel feiten worden opgesomd, maar dat men de verbanden weglaat. Alleen door plaatjes naast de teksten zouden die verbanden gelegd kunnen of moeten worden. Ook de teksten zelf zijn zonder samenhang opgenomen en de vragen en opdrachten zijn nauwelijks leerlinggericht. Er wordt voornamelijk naar tekstbegrip en kenmerken van perioden gevraagd. Daar valt waarlijk nog veel te verbeteren, concludeerde men.

4.2 Spelen met de Lanseloet

Onder leiding van *Jacques de Vroomen* werden spelvormen toegepast op een tekstfragment uit de "Lanseloet van Denemarken". In deze workshop is gepoogd de deelnemers zicht te bieden op een zekere opklimming in moeilijkheidsgraad bij het gebruik van dra-

matische werkvormen in de klas. Dus: welke werkvormen zijn geschikt voor beginners, welke zijn wat moeilijker en voor welke vormen is een langere ervaring nodig? Betrekkelijk gemakkelijk werden de vormen genoemd waarin vooral een idee, een abstractie, tot uitdrukking komt. Bijvoorbeeld, een standbeeld van Lanseloet en zijn moeder in de de vorm van een tableau waarin op vrij abstracte wijze hun onderlinge relatie wordt helder gemaakt. Zo'n beeld kan niet gevormd worden zonder enige inleving, maar in de opdracht schuilt toch ook een heel nadrukkelijke cognitieve uitdaging.

Spelvormen worden moeilijker naarmate er meer echte mensen van vlees en bloed, onherhaalbare individuen en dus ook emoties uitgebeeld moeten worden. In deze opvatting is concreet spel moeilijker dan abstract spel. "Concreet" staat dan voor "emotioneel doorleefd" en "abstract" voor "emotioneel kaal".

Vanuit de hier geschetste dualiteit werd er een relatie gelegd met de begrippen "tekstbeleving" en "tekstbestudering". Zeer in het algemeen gesproken kan men zeggen dat concreet, emotioneel spel de beste kansen biedt voor tekstbeleving.

4.3 Beeldende kunst en literatuur

Wam de Moor ging in op de mogelijkheden die de beeldende kunst het literatuuronderwijs biedt en op de vraag hoe leerlingen door "gesanctioneerd hineininterpretieren" kunnen leren meer gedifferentieerd aan te kijken tegen de betekenis van de context. De deelnemers kregen de opdracht om aan de hand van het naamloos gepresenteerde gedicht "De boer" van Judith Herzberg vrij te associëren omtrent de interpretatie en de parafrase. Dit dan vanuit de beperkende context van voor groepjes deelnemers verschillende tijdvakken (te weten: de 20e eeuw, romantiek, Middeleeuwen). Dit werd als een boeiende aanpak beschouwd, daar alle deelnemers zich bewust werden van de invloed die de context op hun beleving en begrip van de tekst had uitgeoefend.

De mate waarin interpretaties persoonlijk en contextgebonden zijn, werd nogmaals duidelijk bij de vertoning van het schilderij naar aanleiding waarvan Herzbergs gedicht geschreven was, "De val van Icarus" van Brueghel, en bij de korte vergelijking met andere door ditzelfde schilderij geïnspireerde gedichten van Auden, Verwey, Kal, Hawinkels en Spillebeen. In de klas zou dit verder uitgediept kunnen worden door ook Ovidius' versie van het verhaal van Daedalus en Icarus aan de orde te stellen.

5. Conclusies

"Historische letterkunde verdient een duidelijke plaats in het literatuuronderwijs", luidde de conclusie tijdens de evaluatie, waar het symposium als zeer geslaagd werd betiteld, maar waar ook nog veel vraagtekens geplaatst werden bij vooral de praktische

toepasbaarheid van enige geboden theorieën. Hoewel men zich bewust was van het belang van de historische dimensie in oudere teksten, bleef men het antwoord schuldig op de vraag in hoeverre "geschiedenis" in het literatuuronderwijs aan bod moet komen. Het accent dreigt dan misschien te verschuiven van de tekst en haar literaire kwaliteit naar die historische dimensie en naar het aankweken van historisch inzicht bij de leerlingen.

De manier waarop historisch besef bijgebracht kan worden, bleef ook een onopgeloste kwestie. Zijn de leerlingen meer gebaat bij een overzicht van ontwikkelingslijnen, zoals door Pleij werd getoegd, of moeten zij naar het voorstel van Cook zelf de geschiedenis construeren? Of moeten oudere teksten naar de werkelijkheid van de lezer vertaald worden, zoals Waldmann en De Moor voorstonden, of waar zij althans mogelijkheden van lieten zien? Het bleven vragen.

Wel werd, evenals bij het vorige symposium, eenstemmigheid bereikt over de onontbeerlijkheid van tekstervaringsmethoden naast tekstbestuderingmethoden, om de belangstelling voor historische teksten te wekken en leerlingen hun leesplezier te laten behouden. Produktieve omgang met teksten, zoals door Cook, De Moor en Waldmann bepleit, werd daarbij algemeen gezien als de meest leerlinggerichte en daardoor perspectiefrijke aanpak. Wel constateerde men dat, hoewel hier duidelijk een brug was geslagen tussen wetenschap en praktijk, de praktische invulling en dus het rendement van de diverse theorieën nog te wensen overlaat en er verder gezocht moet worden naar aangepaste leerwegen.

De vele vragen die nog bleven, leidden tot de uitgesproken verwachting dat over twee jaar, in 1987, opnieuw een symposium zal worden georganiseerd. Mogelijke onderwerpen daarvoor zijn Poëzie en tekstervaring/tekstbestudering en Evaluatie en triadisch literatuuronderwijs (Imelman 1984).

Het verslagboek van dit symposium, met daarin ook de afgelaste lezing van Wackers, zal op het moment dat deze bijdrage in Spiegel verschijnt gereed zijn. Het is te bestellen bij de Dictacentrale van de K.U., A-faculteiten, Thomas van Aquinostraat 2, Nijmegen, onder vermelding van "verslagboek Symposium Literatuurdidactiek 1985".

Nijmegen, januari 1986

1. Voor concrete voorbeelden verwijs ik naar het verslagboek van het symposium (De Moor, Durlinger (red.) 1986) daar zij te veel ruimte in beslag zouden nemen en moeilijk van de volledige lezing zijn los te maken.

Bibliografie

Barend, M., Historische teksten in de klas. In: *Levende Talen* (1982) 372, 385-394.

Bernards, F., *Literatuur is iemand die je moet leren kennen*. Vijf jaar literatuuronderwijs op een nieuwe school. Uden 1979 (interne publikatie).

Flippo, K.F., *Lessen in literatuur*. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in het bijzonder in het Duits. Leiden. Van Mantgem en De Does, Spruijt B.V., 1984.

Grootes, E.K., *Het literaire leven in de zeventiende eeuw*. Leiden. Nijhoff 1984 (Literatuur).

Hawinkels, K., Literatuurdidactiek in Nederland. Een overzicht. In: *Verslag van het zevende colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten te Amsterdam op 27-31 augustus 1979*. 's-Gravenhage Hasselt 1980, 77-87.

Imelman, J.D., Tekstervaring/-bestudering als pedagogisch begrip; een pedagogische fundering van literatuurdidactiek. In: *De Moor* 1984c, 28-37.

Joppen, R., *Het literatuuronderwijs op het Boschveldcollege*; ervaringen van docenten, hun leerlingen en oud-leerlingen. Een vakdidactische analyse. Nijmegen. K.U.N. 1978 (doctoraal scriptie).

Kaper, R., *Liever geen bloemen*. Brieven en gedichten rondom de zeventiende eeuw. Leiden. Nijhoff 1984 (Literatuur).

Kaper, R., *Over helse heksen en onnozele halzen*. Over bijgeloof in Middeleeuwse teksten. Leiden. Nijhoff 1985 (Literatuur).

Keijser, P., *Suikerriet, suikerverdriet*. Slavernij in enkele achttiende eeuwse teksten. Leiden. Nijhoff 1985 (Literatuur).

- Kuijer, P., Literatuuronderwijs (een soms onvriendelijk verhaal om u te dienen). In: *Meermoer* 3 1972, 13-19.
- Moor, W.A.M. de, Aspecten van literatuuronderwijs 2; Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann. In: *Levende Talen* (1984a) 390, 161-173.
- Moor, W.A.M. de, Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien; Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. In: *Forum der Letteren* 25 (1984b), 4, 259-274.
- Moor, W.A.M. de (red.), Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien. Verslag van het symposium "tekstervaringsmethode in het literatuuronderwijs" te Berg en Dal op 15-17 juni 1983, Nijmegen. K.U. 1984c (interne publikatie).
- Nieuweboer, A., *Schuitje varen, theetje drinken*. Reizen en vertellen in achttiende eeuws Nederland. Leiden. Nijhoff 1984 (Literatuur).
- Pleij, H., *Het literaire leven in de zeventiende eeuw*. Leiden. Nijhoff 1984 (Literatuur).
- Riele, D. te, Poemas en la clase. Studiedag over het literatuuronderwijs met enkele voorbeelden voor het Spaans. In: *Levende Talen* 390, (1984), 138-141.
- Riele, D. te, Het "leerlingdossier" in het literatuuronderwijs; Verslag studiedag 27 oktober 1984 onder leiding van Lily Coenen. In: *Levende Talen* 402, (1985), 343-346.
- Scheltinga, H., De methode Koch in het literatuuronderwijs Spaans. In: *Levende Talen* 384, (1983), 398-401.
- Stouten, J., *Verlichting in de letteren*. Leiden. Nijhoff 1984.
- Veur, W. van der, Schrijvers zijn van die professoren. In: *Levende Talen* 385, (1983), 476-482.
- Waldmann, G., *Literatur zur Unterhaltung 1*. Unterrichtsmodelle zur Analyse und Eigenproduktion von Trivialliteratur. Hamburg. Rowolt 1980.
- Waldmann, G., Produktionsorientierter Literaturunterricht. Traditioneller und alternativer Umgang mit Texten im Literaturunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: *De Moor* 1984c.

