

De leerling, de leraar en de tekst: op zoek naar een evenwichtig literatuuronderwijs

Een bespreking van:

W. de Moor, M. van Woerkom (red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum 1992.

en

H. van Gorp, D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: Acco 1992.

De steeds geringer wordende interesse van de Nederlanders voor het lezen, heeft ertoe geleid dat sinds een aantal jaren met man en macht pogingen worden ondernomen om voor dat lezen weer belangstelling te wekken. De vele artikelen en rapporten over deze leesbevordering(sprojecten) vormen daarvan een overtuigend bewijs. De inhoud van deze publikaties is, geheel overeenkomstig de breedheid van het onderwerp¹, zeer gevarieerd en onder meer afhankelijk van de doelgroep die men op het oog heeft en de aard van de betrokkenheid van de auteur bij leesbevordering.

Eén van de aspecten van leesbevordering waarover de laatste jaren in toenemende mate wordt geschreven, is de literaire leesbevordering en dan met name via het literatuuronderwijs op school. De groeiende aandacht voor dit onderwerp in Nederland is voor een niet onbelangrijk deel de verdienste van de afdeling Literatuurdidactiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Niet alleen via tal van artikelen in vaktijdschriften, maar vooral ook via (verslagen van) de tweejaarlijkse conferenties over het literatuuronderwijs houdt zij het debat over de verschillende aspecten van literaire vorming via het onderwijs levend. Het vorige jaar verschenen *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs* is het (bewerkte²) verslag van de vierde conferentie die in 1990 in Nijmegen is gehouden. Tijdens die bijeenkomst, zo merken redacteurs Wam de Moor en Márgitka van Woerkom op, "stond een begrip centraal dat tot dan toe in de literatuurdidactiek niet als zodanig was gehanteerd: *literaire competentie*, en wel als het doel van het literatuuronderwijs." (p. 7)³

Na een korte uitleg van de titel (ontleend aan Augustinus' Belijdenissen) geven De Moor en Van Woerkom de gebruikelijke toelichting op de opzet van het boek. *Neem en lees* bestaat uit vijf delen: algemene opvattingen, de praktijk, buitenlandse literatuur en literaire competentie, het verwaarloosde drama en het resultaat van het literatuuronderwijs. Waarom gekozen is voor juist deze vijf afdelingen wordt

slechts ten dele in het voorwoord verhelderd. Zo wordt wel min of meer uitvoerig stilgestaan bij het waarom van het eerste deel - een nadere invulling van het begrip literaire competentie om aldus de introductie van een nieuw containerbegrip te voorkomen - maar niet bij het hoe en wat van het tweede deel. Waarom enkel de bijdragen van Mooren, De Geest en Coenen zijn samengebracht onder de noemer "De praktijk" wordt niet toegelicht. De keuze is mijns inziens dan ook willekeurig geweest. In het derde, vierde en vijfde deel treft de lezer nog tal van bijdragen die evenzeer of zelfs in sterkere mate dan de in deel twee opgevoerde artikelen (het betoog van De Geest heeft een hoog theoretisch gehalte) in de praktijk geworteld zijn. De bijdrage van Mooren past uitstekend in deel 5, terwijl het artikel van Coenen in deel 3 op zijn plaats is. Het voorstel van De Geest om door middel van een structureel-inhoudelijke benadering van verhalen leerlingen te brengen tot productief leesgedrag, vormt enigszins een vreemde eend in de bijt. Neemt men het theoretisch karakter als uitgangspunt, dan hoort het thuis in deel 1.

Onduidelijk is ook waarom de bijdrage van Coenen en De Moor over het begrip literaire competentie niet is opgenomen in het eerste deel. De eerste twee paragrafen hebben weliswaar min of meer het karakter van een introductie op het boek, maar de andere paragrafen sluiten inhoudelijk aan bij het thema van het eerste deel, opvattingen over literaire competentie. Na een globale verkenning van de wijze waarop literaire competentie (zij het ten dele onder een andere noemer) in het recente verleden is ingevuld komen ze tot een op onderzoek onder deskundigen gebaseerd profiel van de literair competente lezer: "De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat in dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende." (p. 17)

Uit wat volgt blijkt dat De Moor en Coenen het bereiken van dit profiel zien als het doel waarvoor de leerling in het voortgezet onderwijs zich gesteld ziet. Een nastrevenswaardig doel, dat wel, maar of het ook een haalbaar doel is, dat is de vraag.

'Wat betekent deze tekst voor mij?' Reflectiviteit in het literatuuronderwijs en 'Net iets te ver weg' literaire competentie in longitudinaal perspectief zijn twee bijdragen uit het eerste deel. Wie de ontwikkelingen op het terrein van de literatuurdidactiek met enige aandacht volgt, zal op deze titels onmiddellijk twee auteursnamen laten volgen. Zowel De Moor als Hawinkels snijden in hun bijdrage

oude thema's aan. Terwijl de eerste, zij het minder zwart-wit dan in het verleden wel het geval is geweest, nog maar weer eens voor het gebruik van tekstvervaringsmethoden in het literatuuronderwijs pleit, staat Hawinkels, terecht overigens, als vanouds op de bres voor een longitudinaal literatuuronderwijs.

Zeer genuanceerd is de bijdrage van Soetaert. In *Literaire competentie, een begrip van betekenis* verdedigt hij een literatuuronderwijs waarbij recht gedaan wordt aan de triadische structuur van het onderwijs en waarin derhalve sprake is van een evenwichtige verhouding tussen leraar, leerling en leerstof. Nadrukkelijk relativeert hij extreme standpunten, of deze nu leerlinggericht dan wel leerstofgericht zijn.

Niet relativierend, maar eerder provocerend laat Fens zich uit over de haalbaarheid van het eerder door De Moor en Coenen geschetste profiel van de literaire competente lezer als doel van het literatuuronderwijs. Hij is daar niet al te optimistisch over. In ieder geval zet hij in zijn bijdrage, die eerder in vier afleveringen in *De Volkskrant* verscheen, een groot vraagteken achter de ideeën die ten aanzien van het literatuuronderwijs leven. Voor hem staat vast dat onderwijs, en dus ook literatuuronderwijs, niets meer en ook niets minder is dan voorbereiding op kennis en inzicht, die zich pas veel later in het leven manifesteren.

In zijn pleidooi voor longitudinaal literatuuronderwijs stelt Hawinkels dat literatuuronderwijs moet beginnen op en misschien zelfs in moeders schoot. Om die reden had een bijdrage waarin de omgang met literatuur in die eerste levensfase wordt beschreven, in deze bundel niet misstaan⁴. Aangezien een dergelijke bijdrage ontbreekt, begint de beschrijving van de literaire vorming pas op de basisschool. Aan de hand van onder meer een inventarisatie van de plaats van de kinderliteratuur in toetsen en taalleesmethodes geeft Piet Mooren een beeld van hoe op de basisschool wordt gewerkt aan de literaire competentie van de leerling. Behatenswaardig zijn Moorens afsluitende opmerkingen. Zijn overwegingen ten aanzien van de kwestie literatuur/lectuur, latitudinaal en longitudinaal literatuuronderwijs, zijn, zoals Mooren zelf ook opmerkt, niet nieuw, maar waardevol genoeg om ze te blijven herhalen totdat er in dit opzicht in de praktijk duidelijke veranderingen waarneembaar zijn.

De derde afdeling is in haar geheel gewijd aan een kwestie die onder docenten Nederlands en vreemde talen al tot de nodige discussie heeft geleid: (de kennis-making met) de wereldliteratuur via de vertaling. Terwijl Bronzwaer zich een vurig pleitbezorger van de terugkeer van het vertalen in het vreemdetalenonderwijs toont, ziet Steenmeijer veel goeds in het toelaten van de wereldliteratuur op de leeslijst Nederlands. Dat niet iedereen overtuigd is van de zinvolheid van vertalingen in het literatuuronderwijs blijkt uit Van Hecks reactie op 'een voorstel' (of het hier gaat om een formeel voorstel dat ergens ter tafel ligt, wordt niet aangegeven) tot het toelaten van vertalingen in het literatuuronderwijs en de plannen om te komen tot een vak 'literatuur' in het voortgezet onderwijs. Moch-

ten dergelijke plannen in de toekomst gerealiseerd worden, dan voorziet Van Heck een verarming van het geestelijk en cultureel klimaat in Nederland.

'Het verwaarloosde drama' als titel voor de vierde afdeling laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Drama en drama-auteurs komen in het literatuuronderwijs op de middelbare school mondjesmaat aan bod. Dat dit ten onrechte is en dat het ook anders kan, laten Rowan, Geljon en Goethals zien. De bijdrage van Rowan is er primair op gericht leerlingen door eigen drama-activiteiten te laten ervaren wat drama is. Hoewel een dergelijk 'theateronderwijs' verrijkende ervaringen kan opleveren, word ik er minder door aangesproken dan door de overwegingen van Geljon ten aanzien van theatervorming in het voortgezet onderwijs. Zijn doel, de vorming van competente theaterbezoekers formuleert hij als volgt: "De leerling is in staat een toneeltekst te lezen als partituur voor een voorstelling met aandacht voor de verschillende mogelijkheden die de tekst biedt met betrekking tot rolinvulling, betekenis en interpretatie en boeiende werking. Hij heeft daarbij oog en oor voor de theatrale middelen die bij een voorstelling een rol kunnen spelen. Hij is als toeschouwer in staat betekenis toe te kennen aan het handelingsverloop en de theatrale elementen van de voorstelling en kan na afloop zijn waardering, begrip en inzicht formuleren." (p. 157) De praktische, zij het noodzakelijkerwijs wat globale, uitwerking laat zien hoe Geljon dit doel denkt te realiseren. De bijdrage van Goethals tenslotte is eveneens sterk op de praktijk gericht. Met veel voorbeelden en suggesties geeft hij een schets van de plaats die drama in het curriculum literatuur en vreemde talen in Vlaanderen zou moeten innemen.

In elke discussie over onderwijs volgt onvermijdelijk de vraag naar het resultaat van alle inspanningen. Zo ook hier. In de laatste afdeling van de bundel buigt men zich over de kwestie van de opbrengst van het literatuuronderwijs en met name over het probleem hoe dat resultaat het best kan worden vastgelegd. Van Woerkom en Janssen en Rijlaarsdam laten zich (gematigd) positief uit over leesautobiografieën, learner reports en leesverslagen als mogelijkheden om de opbrengst van het literatuuronderwijs vanuit het perspectief van de leerling vast te leggen. Er klinkt vooral waardering in door voor het feit dat leerlingen de kans krijgen om hun ervaringen met literatuur te verwoorden. En het is juist op dit punt dat Noyons zich waakzaam toont. Bij haar kritiek op de tendens in het literatuuronderwijs om de verwoording van persoonlijke ervaringen in te zetten te maken van de beoordeling, sluit ik mij van harte aan.

Hoewel ook enkele Vlaamse literatuurdidactici in *Neem en lees* het woord voeren, geeft de bundel toch vooral een beeld van de Nederlandse theorie en praktijk van het literatuuronderwijs. Het omgekeerde is het geval in *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Gezien het kleine taalgebied dat beide bundels bestrijken is het onvermijdelijk dat de bundels elkaar gedeeltelijk overlappen. Zo biedt de bijdrage van De Moor weinig nieuws voor degene die *Neem en lees* al gelezen heeft. Ten dele geldt dat ook voor 'Wat gebeurde er toen? En waarom?'

Een semiotische benadering van verhalende (literaire) teksten? Concentreerde De Geest zich in *Neem en Lees* vrijwel enkel op het aspect van de interne opbouw van verhalen, nu kiest hij voor een ruimere benadering van verhalen als tekens.

De achtergrond bij het verschijnen van *Even boven het evenwicht* is echter heel anders dan bij *Neem en lees*. Het boek, met als ondertitel *Gedenkboek Armand van Assche*, is bedoeld als eerbetoon aan de in augustus 1990 onverwacht overleden literatuurwetenschapper en didacticus Armand van Assche. Het is deze tweezijdigheid van Van Assche die in het eerste deel van de bundel (waarvan de titel is ontleend aan de tweede dichtbundel van dichter Van Assche) door de redacteurs, Hendrik van Gorp en Dirk de Geest, nadrukkelijk op de voorgrond is geplaatst.

Om de deskundigheid van Van Assche op de twee genoemde terreinen te belichten, hebben Van Gorp en De Geest, een vijftal van wat zij noemen "zijn belangrijkste bijdragen op het terrein van de empirische literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek" in het eerste deel gebundeld. De eerste drie daarvan nemen alledaagse problemen van docenten moedertaal onder de loep. In de eerste bijdrage krijgt de leraar modellen voor de lectuur van poëzie aangereikt, waarbij recht gedaan wordt aan het eigen karakter van poëtische teksten. Van Assches uiteenzetting over de didactiek van de metafoor heeft mij bijzonder aangesproken. Heel helder laat hij zien dat de metafoor niet zoals vaak wordt verondersteld, enkel een verfraaiende stijlfiguur is, maar eerder een fenomeen dat de hele taal doordringt.

Van Assches derde 'praktijk' artikel, over literatuurgeschiedenis op school, wordt gekenmerkt door eenzelfde genuanceerdheid als de eerder besproken bijdrage van Soetaert in *Neem en lees* en diens artikel over de literaire canon in deze bundel. Met een opvallende zorgvuldigheid en helderheid verwoorden beiden een visie op literatuuronderwijs waarin vernieuwing en traditie met elkaar in balans zijn. Zo laat Soetaert in *Een helder hoofd en goed gestoffeerd. Het literatuuronderwijs en de literaire canon* zien waar hij staat binnen de literatuurdidactiek als het gaat om de plaats van de literaire canon in het literatuuronderwijs: "(...) ik verdedig de plaats van de literaire canon in het middelbaar onderwijs, omdat zo'n pleidooi vandaag noodzakelijk is. Enerzijds omdat die canon bedreigd wordt door de maatschappij, de massamedia en het onderwijs; wat onderwijs betreft door een didactiek die op een extreme manier leerlinggericht wil werken (...). Anderzijds omdat die canon vaak verdedigd wordt zonder er rekening mee te houden dat het proces van de canonvorming een heel complexe kwestie is. Onze houding tegenover de literaire klassieken is in deze postmoderne tijd een brandende kwestie geworden." (p. 151).

Deze positiebepaling wordt in zijn verdere betoog uitgewerkt. Opvallend daarin is de aandacht die wordt besteed aan de inhoud van de literatuur. Toch is hij nergens uitsluitend leerstofgericht. De belangen van de leerling worden nergens uit het oog verloren. Voortdurend wordt gezocht naar een didactiek waarbij leraar, leerling en tekst evenwichtig aan bod komen.

Datzelfde streven vindt men terug bij Van Assche in zijn artikel over literatuurgeschiedenis op school. Overtuigd van de waarde van literatuurgeschiedenis binnen het literatuuronderwijs (onder meer omdat zij de mogelijkheid biedt om uit een exclusief subjectivistische benadering van literatuur te ontsnappen), kiest hij in de praktische uitwerking van zijn ideeën voor een didactische methode met een zeer lange traditie, die vaak verguisd, maar mijns inziens nog altijd effectief is: de methode van het vergelijken. Door vergelijking van teksten die door de leraar worden aangereikt, meent Van Assche dat het mogelijk is om leerlingen ontwikkelingspatronen op het spoor te laten komen, waardoor inzicht wordt verkregen in de wisselwerking tussen heden en verleden.

Beide andere artikelen van Van Assche tonen hem als empirisch literatuurwetenschapper. In *Empirische Literatuurstudie* inventariseert hij de waarde en de mogelijkheden van empirische onderzoeksmethoden in de bestudering van literatuur. De tweede bijdrage is een voorbeeld van empirisch literatuuronderzoek: een met de meerdimensionale schaaltechniek uitgevoerde analyse van een vergelijking en beoordeling van gedichten uit drie recente stromingen uit de Nederlandse poëzie door 48 leerlingen uit het middelbaar onderwijs.

Het tweede deel, het Liber in Memoriam, is gevuld met bijdragen van Vlaamse en Nederlandse literatuurdidactici en -wetenschappers die ieder op hun manier Van Assche gedenken. Het artikel van Hugo Brems, waarmee het tweede deel wordt geopend, is van iets andere aard dan de overige, hoofdzakelijk op de literatuurdidactiek gerichte artikelen. In zijn bijdrage is het niet de literatuurdidacticus Van Assche die centraal staat, maar de literator Van Assche. Brems belicht zowel de poëzie van Van Assche als zijn literaire kritieken.

Teleurstellend, vooral vanwege de geringe nieuws waarde, vind ik de bijdrage over jeugdliteratuur van Rita Ghesquiere. Wat zij zegt over het leesgedrag van leerlingen uit het voortgezet onderwijs, is door haar al eerder en beter uitgewerkt beschreven, onder meer in het bekende *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Interessanter is het artikel van Van Coillie waarin hij poëzie voor tieners belicht. Hij richt zich zowel op de teksten zelf als ook op de lezer van die teksten. Van Coillie onderscheidt in die poëzie voor jongeren (maar niet uitsluitend daar) twee themavelden: gevoelens en natuur. Aan de hand van een aantal gedichten laat hij zien hoe deze thema's in de poëzie voor tieners zijn verwoord. Daarnaast laat hij zien welke verschillen en overeenkomsten er zijn tussen jeugdpoëzie en poëzie voor volwassenen en bespreekt hij dichters die de overgang van de ene naar de andere poëzie zouden kunnen bewerkstelligen.

In zijn verdediging van het bestuderen van vertalingen in de literatuurles (een onderwerp dat ook in *Neem en lees* de nodige aandacht kreeg) laat Van Gorp zien dat hij net als Van Assche met betrekking tot de literatuurgeschiedenis, zich kan vinden in de didactische methode van de vergelijking. Met interculturele commu-

nicatie als leerdoel van het literatuuronderwijs pleit hij voor vergelijking van meerdere teksten en tekstsoorten. Te denken valt daarbij aan een vergelijking van historische en actuele teksten, literatuur en lectuur, een vergelijkende benadering van literaire teksten en cultuuruitingen als film, televisie en video en de studie van vertalingen in relatie tot hun origineel. Van dat laatste geeft hij enkele tot de verbeelding sprekende voorbeelden.

Vier bijdragen uit het tweede deel van deze bundel zijn nog niet genoemd. Het artikel van de Jonghe over het aandeel van de literatuur in de nieuwste leerplannen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen is voor iemand die niet vertrouwd is met het Vlaamse onderwijs erg gedetailleerd en moeilijk te beoordelen.

De artikelen van Janssens, Segers en Schram en Geljon hebben mij niet geïnspireerd. De eerste, die in zijn bijdrage zijn 'theorietje' over de complementaire relatie tussen theorievorming, methodologie en tekst-praxis ontvouwt, bezorgde mij een gevoel van ergernis vanwege het wollige taalgebruik. Segers' betoog over onderzoek naar culturele identiteit blijft te veel aan de oppervlakte. Hopelijk zal het door hem gewenste onderzoek naar culturele identiteit in de toekomst zorgen voor artikelen met een minder algemeen karakter.

Schram en Geljon tenslotte rapporteren in hun bijdrage over een eerste aanzet tot een empirisch onderzoek naar emoties in de literatuurles. Een verslag dat voor mijn gevoel te vroeg komt. Een nadere verkenning van het onderzoeksterrein is gewenst.

Deze en andere kanttekeningen bij individuele bijdragen nemen niet weg dat beide bundels samen een representatief beeld van de actuele stand van zaken in de Nederlandstalige literatuurdidactiek geven.

Noten

1. In *Literaire leesbevordering, een verkennende notitie*, door De Raad voor de Kunst in maart 1992 aan de Minster D'Ancona van WVC verzonden, wordt leesbevordering omschreven als een "buitengewoon breed onderwerp, variërend van het bestrijden van analfabetisme tot het bevorderen van het lezen van kwalitatief hoogwaardige literatuur, waarbij zeer veel organisaties en instellingen zijn betrokken." (p.2)
2. In het voorwoord meldt de redactie dat de discussie zoals die is gevoerd tijdens het congres in bepaalde opzichten haar neerslag heeft gevonden in de voorstellen voor nieuwe eindexamens Nederlands en moderne vreemde talen. Dat feit heeft op zijn beurt weer invloed gehad op een aantal van de bijdragen uit de bundel.

3. Het begrip is overgenomen uit de literatuurtheorie. Coenen en De Moor verwijzen hiervoor naar Culler, J., *Structuralist poetics, structuralism, linguistics and the study of literature*. New York, 1975.
4. Zie voor een beschrijving van de literaire socialisatie in deze levensfase Van Lierop-Debrauwer, H., *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*. Delft 1990 en Van Peer, W. *Lees meer fruit*. Houten/Zaventem 1992.

(manuscript binnengekomen 19 juli 1993)

(manuscript aanvaard 23 september 1993)