

Boekbespreking

Harry Bekkering

Een èchte synthese?

Een bespreking van:

Cor Geljon, *Literatuur en leerling, een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho 1994. ISBN 90-6283-933-9; f22,50.

Ben ik wel de goede lezer van *Literatuur en leerling*, met als ondertitel 'een praktische didactiek van het literatuuronderwijs' van Cor Geljon? Nog niet zo lang geleden (*Tsjip*, jrg. 3 (1993), nr. 2) omschreef deze auteur mij immers als een 'typische schriftgeleerde', die nauwelijks of geen ervaring heeft in het voortgezet onderwijs, maar desalniettemin met grote stelligheid zijn oordeel durft uit te spreken over literatuurdidactische kwesties. (Overigens herinner ik me zeer bekwame voetbaltrainers, die zelf geen bal konden raken, maar dit terzijde). Dit schreef hij naar aanleiding van een bespreking mijnerzijds (in *Tsjip*, jrg. 3 (1993), nr. 1) van *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche* (1992), waarin ik me aansloot bij de literatuurdidactische denkbeelden van diezelfde Van Assche en zijn collega Soetaert. Waarom? Omdat ik vond en vind dat zij de literatuur zelf en de leraar de plaats geven die hen toekomt in het onderwijs. Ik zeg met opzet 'en de leraar'. Want ik denk dat het niet voor niets is dat de *Dritte im Bunde* ontbreekt in de titel die Geljon passend heeft geacht voor zijn boekje. Ik kom daar nog op terug.

Maar eerst: om wat voor boek gaat het? In zijn zeer summiere inleiding karakteriseert Geljon zijn geschrift als een praktische literatuurdidactiek, die leraren in opleiding op weg wil helpen en meer ervaren docenten wil voorzien van nieuw materiaal en nieuwe lesideeën, die ze bij hun lessen kunnen gebruiken. Hij positioneert zich als wat ik maar zal noemen een 'syntheticus', hetgeen in dit geval betekent dat hij een eenzijdig accent op tekstbestudering niet gewenst acht en een pure tekstveraringsmethode tekort vindt schieten: "Daarom zullen we moeten streven naar een synthese van cognitieve en affectieve benaderingswijzen." In diezelfde inleiding maakt Geljon melding van het niet onbelangrijke feit, dat met name in het literatuuronderwijs de wijze van lesgeven in sterke mate afhankelijk is van de persoonlijkheid en de belangstelling van de docent. Dat is overigens één van de weinige keren dat de leraar met zoveel woorden vermeld wordt. Maar misschien acht Geljon dit zozeer een evidentie, dat hij aan dit deel van de trits 'leraar-literatuur-leerling' niet te veel woorden wenst vuil te maken.

Een *praktische didactiek* is *Literatuur en leerling* zeker, niet meer, maar ook niet minder. In een heldere stijl passeren de bekende topics uit de literatuurdidactiek achtereenvolgens de revue. Hoofdstuk twee is gewijd aan de doelstelling en functies van het literatuuronderwijs, waarbij Geljon duidelijk kiest (inderdaad ècht

kiest, en niet beschrijft) voor de doelstelling die De Moor betiteld heeft als 'literaire competentie', een begrip, dat in literatuurdidactische kringen inmiddels op grote schaal ingang heeft gevonden. Die 'competentie' komt hierop neer: na het verlaten van de school moet de leerling kennis hebben van wat er op het gebied van de literatuur gelezen kan worden en de vaardigheden bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moet hij in staat zijn op de tekst te reflecteren opdat hij zijn eigen verhouding tot de tekst kan bepalen. Hij moet een waarde-oordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Binnen deze algemene doelstelling onderscheidt hij een vijftal belangrijke functies, alle volgens hem moeilijk objectief toetsbaar: cultuuroverdracht, esthetische vorming, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording en leesplezier (waarvan Geljon, gelukkig, een heel genuanceerde omschrijving geeft). Wat de toetsbaarheid betreft lijkt 'cultuuroverdracht' m.i. een aparte plaats in te nemen, wanneer je dat tenminste als een vorm van kennis beschouwt. Kennis van de literatuurgeschiedenis (als ook van enkele literatuurtechnische begrippen) lijkt me wel degelijk toetsbaar, te meer daar Geljon op een aantal plaatsen expliciet spreekt van het belang van de *leestechniek*.

In het derde hoofdstuk komen diverse benaderingen van literaire teksten aan de orde, zowel - wat gezien de inleiding te verwachten viel - tekstbestuderingsmethoden als tekstervaringsmethoden, waarbij, als ik het goed zie, de tekstervaring in de hiërarchie een iets hogere plaats krijgt toebedeeld dan de tekstbestudering. Geljon verantwoordt deze verhouding ('via tekstervaring naar tekstbestudering') eerst en vooral psychologisch: "De verwoording van de tekstbeleving vooraf heeft vaak een belangrijke motiverende werking, omdat de uitwisseling van de leeservaringen de leerlingen prikkelt tot tekstbestudering."

In dit hoofdstuk lijkt Geljon soms terug te komen op zijn op het eerste gezicht zo evenwichtige verdeling van de diverse aandachtsgebieden binnen de literatuurdidactiek (cf. de hiervoor genoemde vijf functies). Aan cultuuroverdracht lijkt hij uiteindelijk niet zoveel waarde te hechten. Of lees ik hem in het volgende te vooringenomen? Hij zegt: "Voor veel leerlingen is de kennis van stromingen, tijdperken, termen en begrippen geen hulpmiddel om de leeservaring te verdiepen of het tekstbegrip te verhelderen, maar een *ballast zonder functie*. (mijn cursivering). Daarom moeten (sic!) we ons beperken tot een begrippenapparaat dat alleen de hoogstnoodzakelijke handgrepen bevat, en er bij het aanbieden van de stof voor zorgen dat de kennis ook direct functioneren kan." In zo'n laatste zin beluister ik nog altijd het kennelijk in didactische kringen niet meer in de mode zijnde principe van de 'normale functionaliteit'. De term wordt misschien niet meer gebruikt, maar het principe "leeft" nog steeds blijkens deze uitspraak. Het probleem bij het literatuuronderwijs is nu juist gelegen in dat 'directe functioneren'.

In het vierde, vijfde en zesde hoofdstuk besteedt Geljon aandacht aan de bekende literaire genres: Verhalend proza, poëzie en drama. Hierbij stelt hij - uiteraard zou ik bijna zeggen - aan de orde dat de tekstkeuze mede bepaald wordt

door wat Lea Dasberg in *Het kinderboek als opvoeder* (1981) ooit genoemd heeft 'de leefwereld' en 'belevingswereld' van kinderen en staat hij een extensieve lezing van teksten (=zoveel mogelijke verschillende soorten teksten) voor. De auteur was en is, meen ik, nog steeds drama-docent in het voortgezet onderwijs, hetgeen verklaart dat hij aan dit genre nogal wat bladzijden geeft, zeker in vergelijking met soortgelijke boeken of artikelen over literatuurdidaktiek. Dit zijn buitengewoon nuttige - vooral voor de beginnende docent - hoofdstukken, omdat ze zo sterk op de didactische praktijk zijn georiënteerd. Toch moet mij van het hart (en het hoofd), dat de door hem gegeven praktische voorbeelden vooral leerlinggericht zijn (cf. productief-creatieve opdrachten, groeps gesprekken) en het in de inleiding beloofde 'evenwicht' hier naar mijn mening ietwat verstoord wordt. Het affectieve aspect lijkt, ondanks alles, toch voorop te staan (cf. "...voorrang te geven aan de emotionele beleving van de tekst"). Ik kan niet nalaten hierbij te wijzen op het niet denkbeeldige gevaar, dat, bij een al te groot accent op dit aspect, leerlingen het gevoel kunnen krijgen niet met een al te serieus vak van doen te hebben, in vergelijking met de andere vakken die ze onderwezen krijgen. Ik spreek hier uit (mijn inderdaad korte) ervaring, maar zelfs in het universitaire onderwijs geldt het enigermate: taalkunde wordt vaak als "serieuzer" (èn wetenschappelijker) beschouwd dan letterkunde.

Het zevende hoofdstuk, 'Historische teksten en literatuurgeschiedenis', is erg beschrijvend van aard. Geljon behandelt de zogenaamde historisch-sociologische benadering (waarom niet gewoon 'historische'?) en de actualiserende benadering, waarbij hij een samengaan en wisselwerking van beide bepleit. Zijn pleidooi is zodanig geformuleerd dat je wel een dogmatische *diehard* (wat ik niet ben) moet zijn om het ermee oneens te zijn: "Beide benaderingen zijn, als ze star worden toegepast, te absoluut en een samengaan en wisselwerking van historisering en actualisering kan een reële basis zijn voor het onderwijs in de oudere letterkunde."

Heel kort gaat hij in op het probleem van de canon in het literatuuronderwijs (het achtste hoofdstuk), waarbij hij weinig toevoegt aan de bestaande discussie, iets uitgebreider, in hoofdstuk negen, op mogelijkheden van gebruik van recensies en secundaire literatuur (waarom ook niet het *Lexicon van literaire werken* genoemd?). In het tiende hoofdstuk betoont hij zich een warm voorstander van het 'leesdossier', als zijnde een nuttig instrument zowel voor de leerling als voor de leraar, dit alles wederom toegelicht aan de hand van heldere en duidelijke voorbeelden.

De volgende drie hoofdstukken hebben een iets ander karakter, waar ze handelen over latitudinaal literatuuronderwijs: 'literatuuronderwijs in een Europese context' en 'intercultureel literatuuronderwijs'. Wat hij in dat verband naar voren brengt, geen verstandig mens zal er tegen zijn. Dat is, hoe gek het misschien ook klinkt, tegelijkertijd een beetje mijn bezwaar tegen het boek: wat Geljon poneert en voorstelt is allemaal, of bijna allemaal, zo vanzelfsprekend.

Meegaand met maatschappelijke, door de politiek bepaalde, onderwijskundige ontwikkelingen kan Geljon er niet omheen ook in te gaan op de basisvorming, welke uiteenzetting hij een plaats geeft binnen het kader van het longitudinale

literatuuronderwijs. Deze basisvorming (als het allemaal gaat, zoals het zou behoren te gaan; in het onderwijs zijn de idealen vaak vele malen fraaier dan de praktijk) kan immers voor de onderbouw een mooie aansluiting betekenen op de basisschool en evenzeer een natuurlijke voorbereiding op het onderwijs in de hogere klassen. Uiteraard komt in dit verband het belang van jeugdliteraire teksten ter sprake; in een boek "zo volgeladen" met voorbeelden verbaast het me, dat concrete werken hier zo weinig ruimte toegewezen krijgen - alleen de naam van Dahl valt -, waar zeker op dit moment een keur aan Nederlandse jeugdliteraire grootheden te noemen zouden zijn geweest (Dros, Biegel, Tellegen, Provoost, Henri van Daele, Dragt, Wilmink, om er maar enkelen te noemen)¹.

Het dertiende hoofdstuk is dan ineens weer "micro-achtiger" van karakter, gewijd als het is aan de lespraktijk in de bovenbouw. Wederom is er sprake van een buitengewoon praktische handleiding hoe je het literatuuronderwijs zou kunnen - Geljon is vrijwel nooit imperatief - inrichten in 4 en 5 HAVO en 4,5 en 6 VWO. Lesvoorbereiding en lesverloop in deze klassen worden heel concreet toegelicht middels voorbeelden van de behandeling van een schrijver, periode of stroming.

Het boek sluit af met wat De Moor ooit het 'stiefkind en bottleneck' - in een publikatie met dezelfde titel (Nijmegen 1990) - van het literatuuronderwijs heeft genoemd: de toetsing. Het verwondert na het voorgaande niet, dat Geljon op deze plaats opnieuw een pleidooi houdt voor het invoeren van het leesdossier. De gegeven literatuurlessen komen zo aan de hand van het leesdossier in een eindgesprek het beste tot hun recht, waarbij het opvallend is (of eigenlijk ook weer niet zó opvallend), dat Geljon in dit eindgesprek naast kennis-, inzichts- en vaardigheidsaspecten - toetsingselementen dus - attitudes als leesmotivatie en interesses minstens zo belangrijk acht. Wellicht evenzeer kenmerkend is het dat hij in dit verband het begrip 'auteurstekst' al te zeer als de 'tekst van de auteur' beschouwt (hij legt het in elk geval niet uit) en niet als de interpretatie van de docent, de leraar, die op grond van zijn belesenheid en kennis van bestaande interpretaties tot een interpretatie van een literaire tekst komt. Bij mijn weten heeft De Moor in een stuk dat Geljon niet noemt, nl. 'Van Ostayens 'Meloëe' in de literatuurles' (*Levende Talen* 1983), de term ooit zó omschreven.

Zo er een keuze voor een bepaalde aanpak in dit boek gemaakt wordt, dan is die vooral af te leiden uit het grote aantal voorbeelden dat Geljon ons biedt: het is vooral de lezer (i.c. de leerling), om wie het in het (literatuur)onderwijs moet gaan. Het is een keuze, hoewel niet (helemaal) de mijne.

1. Bonset c.s. 1992 vond ik niet terug in de afsluitende bibliografie; het betreft hier waarschijnlijk H. Bonset et al., *Nederlands in de basisvorming; een praktische didactiek*, Muiderberg 1992. Geljons verwijzing, in hoofdstuk 12, geeft geen paginanummer, zodat de indruk ontstaat, dat genoemd boek uitsluitend aan literatuur c.q. fictie-onderwijs is gewijd, wat niet het geval is. De verwijzing kan slechts slaan op het hoofdstuk 'Fictie' (p. 191-218). Überhaupt is Geljon niet altijd even secuur in zijn bibliografische verwijzingen. Hij noemt het didactische tijdschrift *Spiegel*, dat hij toch zeker zal kennen, bijvoorbeeld tweemaal *Spiegel der Letteren* (Coenen 1992 en Janssen/Rijlaarsdam 1990). Dit doet hij overigens weer niet consequent, soms betreft de verwijzing inderdaad *Spiegel der Letteren*.

1. Inleiding

Er bestaat in Nederland geen leerboek voor de onderzoeksmethodologie van de Neerlandistiek, een lacune welke de Groninger hoogleraar taaltheorie Theo van der Geest probeert te vullen met zijn boek 'Over letterwetenschap'. Zijn uitgangspunt is dat de methodologie een hulpmiddel is bij het vinden van een antwoord op een onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag bepaalt dus welke methode gehanteerd moet worden in het onderzoek, namelijk dat de methodologie bepaalt welke onderzoeksvragen welke methode kunnen worden en welke niet. De methode verwachten, zeker gezien de inhoud 'De methodologie van het Neerlandistische onderzoek is het bijzonder de methodologie van de taaltheorie' dat de auteur een groot aantal onderzoeksvragen heeft bij zich van dit de methode en welke punten aangestipt en een verband legt tussen deze onderzoeksvragen en een onderzoeksmethode. Die verwachting komt niet uit. Zoals de auteur in zijn voorwoord al opmerkt, is het 'Wat een erg praktisch boek' precies de St. Wie staat er dan wel in de 344 pagina's die het boek kent?

2. Inhoud

Het boek valt uiteen in twee delen. Deel I gaat over algemeen onderzoek van het Neerlandistische onderzoek. Deel II gaat in op een doorgang van het methodisch onderzoek, namelijk het onderzoek naar taalverandering. In hoofdstuk I staat de empirische cyclus van de Geest centraal. Van der Geest begint met de vijf stappen (observatie, indicatie, deductie, veralgemeening en conclusie) van de methode van voorbeelden uit het Neerlandistische onderzoek. In het tweede hoofdstuk bespreekt hij het verband van wetenschappelijke kennis met taalwetenschap. Hij Y veroorzaakt te door K? De problemen die Marjol op kunnen worden afgeleid de manier onder andere aan de hand van onderzoek naar de geschiedenis van

(manuscript binnengekomen 20 maart 1995)

(manuscript aanvaard 20 maart 1995)

