

Waar doen we het eigenlijk allemaal voor?

Over het nut van literatuur(geschiedenis)onderwijs

In een themanummer over historie is enige reflectie over het hoe en waarom van literatuurgeschiedenis wellicht op zijn plaats. Maar in het verlengde van de vraag naar het nut, de zin van literatuurgeschiedenis liggen vragen als ‘Waarom eigenlijk literatuuronderwijs?’ en ‘Waarom eigenlijk onderwijs?’ Waar doen we het eigenlijk allemaal voor?

Joop Dirksen

Het literatuuronderwijs heeft de leeftijd van de ijzersterken bereikt: meer dan 125 jaar oud – en nog steeds springlevend. Sinds er naast de richting die de eerste honderd jaar de enige was, de historisch-biografische aanpak, zo rond 1970 een tweede is gekomen, de structuuranalytische aanpak en sinds eind jaren tachtig een derde, de lezersgerichte methode, is er sprake van een richtingenstrijd: voor en tegenstanders van de verschillende opvattingen neigen ernaar elkaar te verketteren. Op zich zit daar een positieve kant aan: docenten staan blijkbaar voor hun aanpak. De Vakontwikkelgroep die het programma voor het literatuuronderwijs in de Tweede Fase schreef, heeft geen eind aan de strijd kunnen maken. Ofschoon het voorgescreven programma duidelijk een mix is van aandacht voor ‘cultuuroverdracht’ en ‘individuele ontplooiing’ is er met name bij de ‘klassieke’ docenten, de ‘cultuuroverdragers’ nog steeds weinig of geen waardering voor de ‘moderne’ aanpak, voor de ‘ontplooiers’. Belangrijk in de discussie over de meest zinvolle invulling van het literatuuronderwijs is natuurlijk de vraag: wat wil je eigenlijk bereiken met dat literatuuronderwijs? En aangezien het voornaamste twistpunt is ‘literatuu-

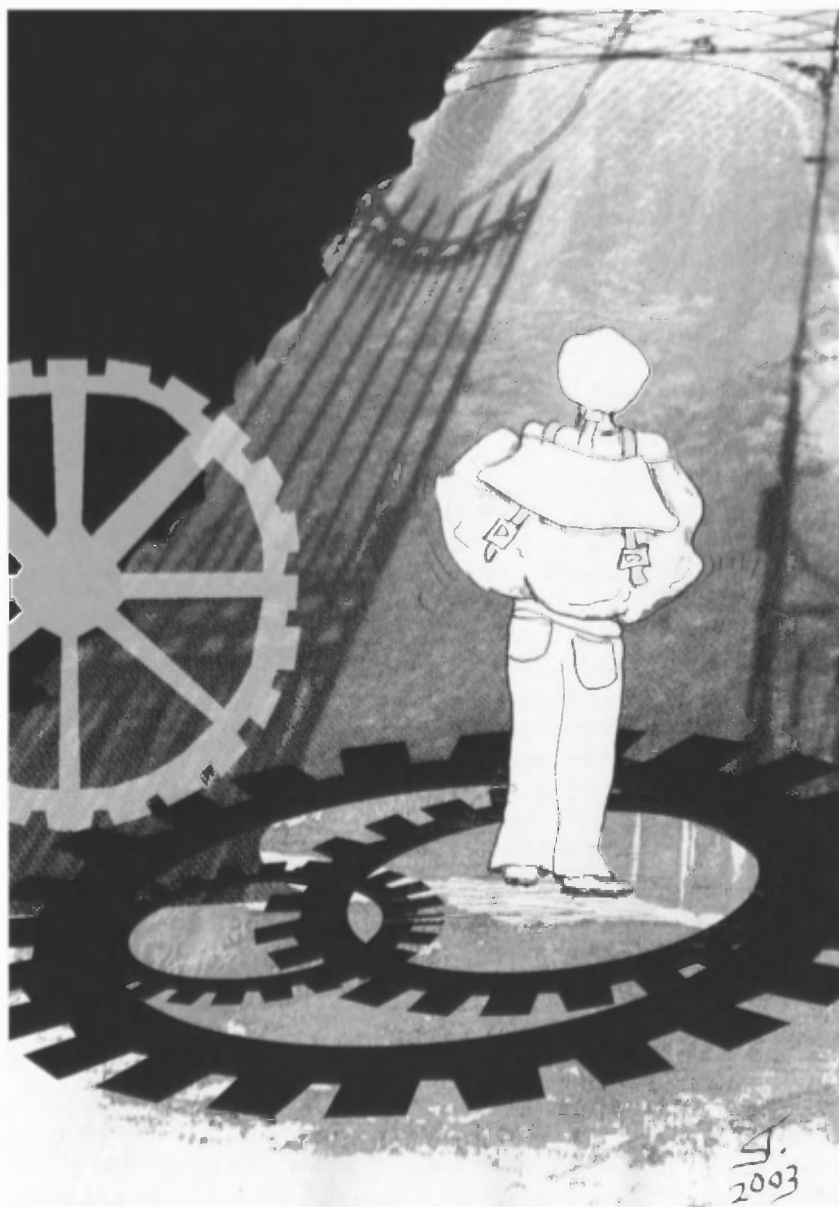
geschiedenis versus leren omgaan met (eigentijdse) literaire werken’ is de vraag: waarom geef je literatuu- geschiedenis, waarom wil je dat leerlingen kennismaken met literatuur? Maar de vraag die aan de hele discussie ten grondslag ligt, is natuurlijk: wat wil je bereiken met onderwijs als zodanig? Waar doen we het eigenlijk allemaal voor?

Het banale antwoord op deze vragen is: ‘een diploma voor mijn leerlingen’. Als je ambitie niet verder reikt dan de muren van de school, kun je het beste nu verder lezen in het volgende artikel, dat spaart tijd.

Socialisatie

‘Non scholae sed vitae discimus’ of, in dit verband beter: ‘docemus’. Wie nu nog doorleest, vindt ook dat ons onderwijs gericht moet zijn op het leven, dat we onze leerlingen iets moeten of willen meegeven waar ze in de rest van hun leven iets aan hebben. Onderwijs is gericht op het overdragen van kennis en het aanleren van vaardigheden in de vakken die de overheid van belang acht in verband met vervolgopleiding en daarna. Onderwijs is ook vorming. Of je het nu leuk vindt of niet, of je je ervan bewust bent of niet: met leerlingen gedurende een lange

tijd in een lokaal activiteiten ontplooi- en heeft een pedagogische dimensie. Niet de plechtig geformuleerde onderwijsvisie, de ‘missie’ van de school werkt door in leerlingen, maar het voorbeeldgedrag van de docenten. Voortdurend ben je pedagogisch bezig, niet alleen, of juist niet op die momenten dat je er bewust mee bezig probeert te zijn. Wie als leraar zelf niet echt van lezen houdt, kan zijn leerlingen daar nooit enthousiast voor maken; wie zijn leerlingen alleen als toehoorders ziet, niet als serieuze gesprekspartners, moet hen dan ook maar niet aan het woord laten komen. Enthousiasme, betrokkenheid, liefde voor je vak, het zijn zaken die uiteindelijk een veel groter effect op leerlingen hebben dan de lesstof op zich. Onderwijs moet er dus toe bijdragen dat leerlingen als volwaardig lid van de maatschappij kunnen functioneren en hun individualiteit ontplooiën. Het literatuuronderwijs is geboren in de tijd dat socialisatie het enige doel van onderwijs was. Het besef dat er enorme verschillen zijn tussen de dertig leden van een klas, en van daaruit de structurele aandacht voor de individuele leerling, dateren nog pas van onlangs. De klassieke literatuuronderwijsaanpak is 125 jaar oud, de gedachte erachter eveneens (‘laat leerlingen kennismaken met de meesterwerken uit ons literaire verleden, dan volgt de liefde voor de literatuur vanzelf’), de didactiek ook (samen te vatten als: kennisaanbod door de



docent, gevolgd door reproductie door de leerling). Sommige schoolboeken van nu zijn qua aanpak en opzet volstrekt identiek aan die van 125 jaar geleden. Socialisatie wordt hier, in de klassieke aanpak, opgevat als 'cultuuroverdracht' in de enge zin: het 'pakket (literatuurgeschiedenis)kennis' wordt doorgegeven aan de volgende genera-

tie. Maar 'cultuuroverdracht' houdt eigenlijk in de volgende generatie toegang te verschaffen tot die cultuur, dus, precies zoals de Vakontwikkelgroep het bedoeld heeft: je laat leerlingen via literatuuronderwijs en CKV-1 kennis laten maken met de verschillende vormen van kunst. Niet de culturele eruditie oppoetsen van de vijf leerlin-

gen die van huis uit daar al voor open staan, maar ook de vijftientig andere leerlingen laten ervaren dat literatuur (en de andere kunstvormen) voor iedereen waardevol kan (kunnen) zijn. De kennismaking is essentieel; wat de leerling er na zijn schooltijd verder mee doet, is zijn eigen keuze. Maar wie die kennismaking met literaire teksten op zijn eigen niveau niet krijgt, komt naar alle waarschijnlijkheid nooit meer met literatuur in aanraking.

Blikken verruimen

Socialisatie kan ook – en veel effectiever dan via zo'n 125 jaar oude aanpak – gestimuleerd worden door het complete programma van de Vakontwikkelgroep uit te voeren. En het aardige is dat daarmee de individualisatie tegelijk wordt bevorderd.

Wat leerlingen in deze levensfase bezighoudt, is: in hoeverre ben ik hetzelfde als, in hoeverre ben ik anders dan mijn leeftijdgenoten? Een prachtig hulpmiddel in dat ontdekkingsproces is het samen bespreken van literaire teksten. Reacties op verhalen in een klassengesprek laten zien dat we als leden van dezelfde maatschappij in deze tijd op veel punten dezelfde opvattingen hebben, normen en waarden delen, in een aantal opzichten anders denken dan mensen uit andere perioden van de geschiedenis en/of uit andere culturen. Maar ook dat er binnen onze groep individuele verschillen bestaan in smaak, in levensopvatting, in normen enzovoorts. In *Het duister dat ons scheidt* formuleert Renate Dorrestein heel fraai de waarde van literatuur: 'Lezen is homeopathisch leven, honderd keer verdund.'

Je leeft in literaire werken andermans leven mee, bekijkt de werkelijkheid vanuit andere perspectieven, verplaatst je in, leeft mee met andere mensen, in andere situaties, tijden, culturen.

Praten met leeftijdgenoten over je ervaringen hierbij werkt zowel socialiserend als positief voor de individuele ontplooiing. Ons literair verleden kan, nee moet ook betrokken worden in dit proces. Literatuurgeschiedenis is nuttig voorzover die ‘blikverruimend’ werkt. Een beknopt overzicht van de hoofdlijnen van die literatuurgeschiedenis is nuttig als een kapstok voor de ervaringen die de leerling gaat opdoen in zijn contact met tekstfragmenten uit het verleden. Zo’n overzicht van hoofdlijnen is in heel korte tijd aan te brengen, als basiskennis. Alle verdere toediening van literatuurgeschiedenis-kennis sec, dus niet gekoppeld aan de beleving van de leerling, aan zijn ‘hier en nu’, is tijdverspilling. Specialistische kennis hoort thuis in een specialistische opleiding, aan de letterenfaculteit. In het voortgezet onderwijs is basiskennis nodig en daarbovenop een kennismaking op basis van een thematische benadering, die past in het boven beschreven socialisatie en individuatieproces:

- Zet via geschikte tekstfragmenten de religieuze doordrenktheid van de middeleeuwse mens bijvoorbeeld tegenover ons hedonisme, ons ‘nihilisme’,
- zet de vormexperimenten van de rederijders tegenover de vormexperimenten van onze tijd, van allerlei soorten jonge kunstenaars,
- zet het sentimentalisme bijvoorbeeld tegenover verhalen van nu waarin mensen worstelen met hun emoties,
- zet didactische teksten uit de Verlichting tegenover het bètaproza van Gerrit Krol, *Een Fries huilt niet* bijvoorbeeld.

Zo wordt een gang door onze literatuurgeschiedenis een tocht via teksten waarvan leerlingen ‘wijzer’ worden.

Blijvende kennis

Kennis die niet gekoppeld wordt aan ervaringen beklijft niet, overleeft de testdatum amper.

Kennis, in een thematische benadering als boven, gekoppeld aan ervaringen, passend binnen de eigen ontwikkeling werkt verrijkend: geeft de leerling niet alleen een beter beeld van de wereld om hem heen, maar ook, door reflectie over de eigen reacties op dit alles, een beter beeld van zichzelf. De oude Grieken bestempelden dat als het hoofddoel in het leven: ‘gnoothi seauton’, ‘Ken Uzelve’.

Leerlingen kennis laten maken met literaire teksten, klassikaal en via hun eigen lijst, betekent hun toegang verschaffen tot onze cultuur, betekent socialisatie en individualisatie tegelijk. Uit het promotieonderzoek van Marc Verboord, in *Tsjip/Letteren* 13-1 uitvoerig besproken, kwam naar voren dat leerlinggericht literatuuronderwijs leidt tot meer lezen op latere leeftijd. Hopelijk is voldoende overtuigend aangetoond dat dit type literatuuronderwijs zinvol is tot ver over de grenzen van het schoolleven. Wie als docent dus bezig blijft op de wijze waarop 125 jaar geleden het literatuuronderwijs begon, doet zijn leerlingen schromelijk tekort. Geen leerling zal later met dankbaarheid terugdenken aan de door hem uit het hoofd geleerde informatie op pagina 234 uit zijn literatuurgeschiedenisboek; maar heel wat leerlingen zullen hun docent dankbaar zijn dat zij via hem de waarde van lezen hebben ontdekt.

Joop Dirksen, redacteur van Tsjip/Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van de Handleiding leesdossier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijsmethode. ■