

Wam de Moor

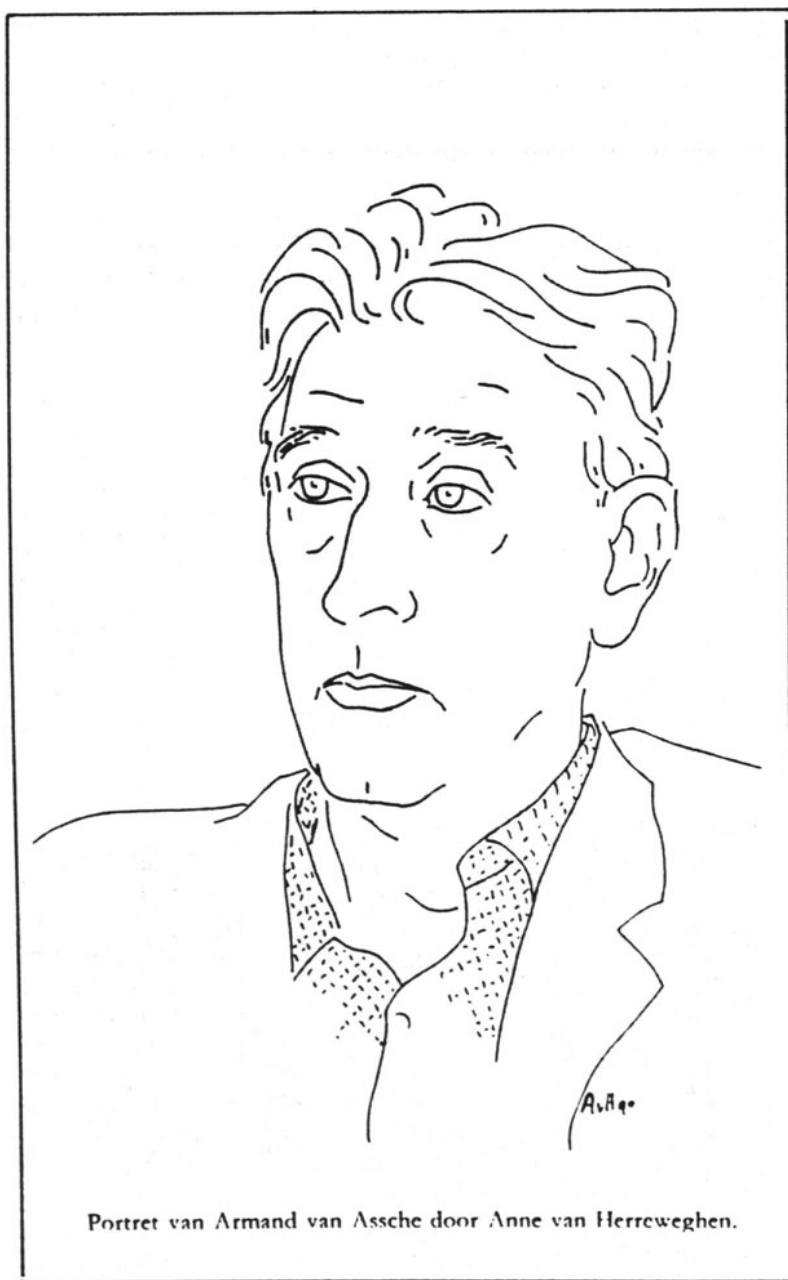
Even boven het evenwicht

In memoriam Armand van Assche

Een woord gewijd aan onze collega en vriend, de Vlaamse literatuurdidacticus Armand van Assche die op de zomeraavond van 27 augustus 1990 in zijn woning in Waasmunster is overleden. Onverhoeds en zonder waarschuwing vooraf. Hij stond na het eten op van tafel, viel neer en was gestorven. Bij de begrafenis werd een prentje uitgereikt waarop zijn vrouw Erika de Cuyper uiting gaf aan haar ontsteltenis met de woorden: 'Er was zoveel: de gedichten, de wetenschap, de muziek, de didactiek, de dagelijkse wereld met computer en techniek. Het leek alsof je er geen moeite mee had. En toch!' Hij moest nog vijftig worden en er was absoluut geen concrete aanleiding voor de hartaanval die hem velde. Hij maakte, volgens zijn naasten, een ontspannen en tevreden indruk.

Op 17 september 1940 in Aartselaar bij Antwerpen geboren, studeerde hij na de middelbare school Germaanse filologie en behaalde een licentiaats toegepaste psychologie. Beide studies combineerde hij in zijn proefschrift dat het verslag bevatte van zijn empirisch-psychologisch onderzoek van de relatie tussen lezer en poëzie. Hij behaalde er in 1979 de doctorstitel mee. En hij deed dat terwijl hij intussen, sedert 1962, leraar Nederlands was aan het meisjeslyceum Onze Lieve Vrouwe Presentatie in Sint Niklaas, werk dat hij met liefde en inspirerend deed. Pas in 1981 stapte hij voorgoed over naar de universiteit en zette er zijn empirisch onderzoek voort, intussen betrokken bij het onderwijs in de algemene literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek.

Armand gaf veel en nam weinig. Hij toonde zich heel trouw aan zijn idealen en aan mensen. Hij was alle keren op onze conferentie, nu eens als spreker, dan weer als discussieleider, het was hem altijd goed. Tijdens de septemberconferentie zou hij hebben nagegaan wat de traditionele historische letterkunde kan bijdragen aan de literaire competentie van leerlingen. Armand van Assche was een didacticus en wetenschapper die



Portret van Armand van Assche door Anne van Herreweghen.

in de literatuur geloofde. Voor hem was de kunst een vorm van nadenken over het eigen leven. 'Als je een gedicht leest,' schreef hij, 'hoor je weer / je eigen stem / tegen je zelf praten / je hoort ze / als een naald / op je bodem vallen'. Hij schreef dat onder een weemoedig makend foto van zijn 38-jarige, heel jong ogende zelf op de achterkant van zijn gedichtenbundel *Even boven het evenwicht*, in 1978 bij Desclée de Brouwer te Brugge verschenen. Dat was een titel die hem volmaakt typeerde. Want hij wilde ook als literatuurdidacticus het stof van decennia wegblazen zonder er een stofboel van te maken. En dat is niet eenvoudig.

Naar aanleiding van het symposium over de literaire canon, dat op 3 november 1989 in Antwerpen werd gehouden, verzuchtte hij dat veel Vlaamse leerkrachten het gevoel hadden dat de inleiders -Armand besprak voornamelijk die uit Nederland- zich druk maakten over iets dat in Vlaanderen nooit weg was geweest: de literaire canon. Maar tegelijkertijd waakte hij ervoor gezien te worden als een die doorsloeg naar de andere kant door tevens te vermelden dat op de achtergrond van deze conferentie leefde de gedachte 'dat men nu de kans moest grijpen om de verwatering door allerlei vormen van sentimentele en toegeeflijke leerlinggerichtheid en "herken-nend lezen of ervaringsgericht literatuuronderwijs" af te dammen' (1989c, 102).

Verwachtingshorizon en receptieniveau

In zijn laatste bijdrage aan Spiegel, een recensie van een boek over de didactiek en methodiek van de jeugdliteratuur van de Groningse didacticus Jacques Vos, neemt hij heel scherp afstand van de opvatting van Squire (1964) dat lezers geen oog hebben voor evidenties in het verhaal en voor implicaties en afleidingen uit acties en dialoog of hun eigen emoties op het verhaal projecteren en dat daarom de meester het voor het zeggen heeft. 'Moeten we deze unieke (en dat woord bedoelt hij hier bepaald niet positief! WdM) schoolmeester-interpretatie weer binnenhalen in het onderwijs?' (1990, 68). Van Assches eigen receptie-onderzoek had argumenten genoeg opgeleverd voor het tegendeel.

In een lezing uit eind 1982 bekeek hij poëzie in de klas vanuit het perspectief van het receptie-onderzoek. Met Jauss en Iser

terecht als hoekstenen schetste hij het huis van de receptie-esthetica en ontwierp een model voor receptie-esthetisch onderzoek. In die tijd hadden hij en ik nog geen contact, ja, moesten we zelfs elkaars werk nog ontdekken. De eerste Nijmeegse conferentie, gehouden in juni 1983, was daarvoor het tijdstip. Maar we probeerden, los van elkaar nog, reeds hetzelfde: uitgaan van 'de eigenschappen van de lezer, zijn persoonlijkheid, zijn sociale en culturele achtergrond, zijn visie op literatuur, zijn wijze van lezen en verstaan' schreef Armand (1984a, 23) 'zijn referentiekader' formuleerde ik, en beiden constateerden we dat er behoefte was aan een didactiek die niet zoals gebruikelijk de tekststudie centraal stelde, maar de relatie van de leerling tot de aangeboden teksten. Van Assche noemde dat 'een receptietheoretische literatuurdidactiek' (1984a), ik sprak van 'een tekstervaringsmethode'. Dat was zeker niet precies hetzelfde, maar het ging wel om verwante opvattingen. Grondig eens bleken we het over het feit dat literatuurdidactiek in deze zin en receptie-onderzoek twee heel verschillende zaken zijn -iets wat bijvoorbeeld Segers zich bij het schrijven van zijn schoolboek *Over-lezen* niet gerealiseerd lijkt te hebben.

Van Assche analyseerde het probleem heel helder.

'De empirische literatuurdidactiek' zo zei hij in voornoemde lezing, 'kan groots werk verrichten door de verwachtingshorizon van leerling en leerkracht in kaart te brengen' (1984a, p. 26). Hij was ervan overtuigd dat de leraar altijd uit moet gaan van het receptieniveau van de leerling -dat is: 'het psychisch, cognitief, sociaal en literair *peil* waarop de groep of het individu zich bevindt'.

Hij bepleitte dat leraren de reacties van hun leerlingen -hoe onhandig of vreemd ook- ernstig zouden nemen, zodat het alle leerlingen mogelijk zou worden met teksten relaties aan te gaan. Ook zou de les ruimte moeten geven voor affectieve, identificerende en puur genietende ervaringen met literatuur zonder uitleg door de docent. Maar zoals hij nu eenmaal was relativeerde hij dit standpunt onmiddellijk: school was natuurlijk school, dat wel, en het verschil tussen wat je thuis leest en op school en hoe je dat doet, mag best als zodanig ervaren worden. Van de leraar wilde hij dan wel dat deze zich, wanneer het om deze receptie-theoretische didactiek ging,

niet langer als de autoriteit zou opstellen, maar als een gesprekspartner en begeleider.

‘Techniekjes’ en ‘middeltjes’

Hij beschreef in zijn geschriften didactische technieken die hem bevielen. Zoals de semantische differentiaal-schaalmethode van Osgood, in Nederland bekend als het systeem van Lubbers uit 1971 en 1972, door deze uit de Zweedse literatuurdidactiek van Hansson overgenomen. Of de ‘cloze procedure’, de ‘card-sorting’ methode en wat hij noemde ‘rangschikkingen’, naar mijn idee ontleend aan de Zweed Fredholm, volgens Armand geïnspireerd op Purves.

Hij probeerde verschillende van deze methoden uit tijdens een workshop op eerder vermelde Nijmeegse conferentie. Hij leidde die in met een round-up van het poëzie-onderwijs in Vlaanderen. En zoals ik in 1980 voor de Nederlandse situatie had gedaan en overal kloven, hier en daar een vlonder had vastgesteld, zo concludeerde hij dat de kloof tussen theorie en praktijk in Vlaanderen enorm groot moest zijn. Hij vocht, zo leek het, op zijn eentje -nee, hij noemde wel al zijn collega uit Turnhout Jan Uyttendaele!- voor leerlingvriendelijk poëzie-onderwijs tegen een overmacht van gedichtenslachers. Scholing en nascholing van de leerkrachten achtte hij volstrekt onvoldoende. Hij klaagde erover dat zij na Van Ostaïen geen later geboren dichter meer leken te kunnen aanbieden aan hun leerlingen.

Twee extreme reacties wees hij radicaal af, die van de autoritaire docent die zijn eigen leeswijze van een gedicht de enige acht en deze erin ramt bij zijn leerlingen, maar ook die van de propagandisten van het leesplezier die alleen de voorkeur van de leerlingen willen laten tellen: ‘Dus alleen nog maar popsongs, soms haikoes maar zeker geen experimentele poëzie’ (1984c, 88). Ook hier zocht hij het midden. Men moest volgens hem de beide polen beurtelings accent geven.

Overigens was hij duidelijk in zijn verdediging van een affectieve en thematische benadering van poëzie. Normaal gesproken vullen het affectieve en het cognitieve elkaar aan en zo zal een ervaren poëzielezer ook te werk gaan. ‘Maar de leerling is meestal niet affectief gebonden aan poëzie, is zelfs onverschillig en vermijdt contact ermee. Wie deze leerling

met cognitieve gegevens over poëzie overstelpt, jaagt hem nog verder weg van de poëzie' (1984c, 88).

In de werkvormen die Van Assche in Nijmegen presenteerde zocht hij de produktief-creatieve richting. Hij noemde ze, al eerder ook, 'techniekjes', 'middeltjes'. Het waren de hiervoor genoemde 'card sorting' methode en de 'cloze procedure', en de resultaten waren zeer verschillend. De deelnemers aan de workshop vonden de cloze procedure 'een van de meest saaie mogelijkheden om iets met poëzie te doen', en 'het lijkt wel een psychologische test' (1984c, 93). Liever geen 'gatenteksten' meer dus! Over de verknijpte gedichten was men veel beter te spreken. Toch was het eindoordeel kenmerkend voor Van Assches eigen positie: 'Van Assche's aanbod [vraagt] meer aandacht voor de vorm dan voor de inhoud en is in zoverre wel interessant voor receptie-esthetica, maar veel minder voor de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs' (1984c, 98).

Want hij wilde wel een receptie-esthetisch kader voor het literatuuronderwijs, maar omdat hij tekstervaringsmethoden direct verbond met de psycho-analytische opvattingen van Bleich en met andere amerikanismen (*Ik ben OK, jij bent OK*, Rogers, ervaringsessies, sensitivity training) was hij veel meer aangewezen op de produktief-creatieve methoden. In Dirk de Geest had hij in Leuven een collega die daarvan alles wist en ik vermoed ook dat de grote belangstelling die zijn collega's Rik van Gorp en Michael Goethals voor de verschillende nieuwe ideeën aan de dag legden, Armands enthousiasme voor een receptie-theoretische literatuurdidactiek heeft gevoed.

Bijdragen aan de literaire competentie

Literaire competentie, dat woord vind ik in zijn geschriften niet terug, wel waar het mee te maken heeft. Tijdens de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren, 'De letteren in de knel?', op 27 november 1987 hield hij een betoog onder de veelzeggende titel: 'Literatuuronderwijs: bezigheidstherapie of leerproces?' Zijn antwoord op deze vraag was, dat algemeen pedagogische doelstellingen als attitudevorming, waardenbewustzijn, kritisch-maatschappelijke vorming en zelfontplooiing consequenties zijn van goed

literatuuronderwijs, maar geen concrete specifieke doelstellingen. 'Beter is het voorop te stellen dat wij geen producenten van interpretaties, geen kleine critici vormen maar goede lezers, privé-lezers die weten te kiezen uit het leesaanbod' (1988, 39). En wat die goede lezers zijn? Liefhebbers, kenners: 'een leerling die gevormd is om deel te nemen aan het literaire systeem' (o.c., 39).

Men krijgt een redelijk beeld, ook uit zijn latere geschriften, hoe hij deze literaire competentie had willen bijbrengen. Dat waren zijn lezingen over karakters en personages in de literatuurdidactiek, personages en relaties in de poëzieles, beide uit 1989, en opstellen over de historische dimensies in de moderne poëzie van een jaar eerder. Dat was vooral zijn betoog over de tweepoligheid -actualisering en historisering- die het onderwijs in de oudere letterkunde zou moeten bezitten, een sterk betoog omdat het een bevrijdende oplossing bood voor een verlamdend dilemma dat literatuurwetenschap en -didactiek in haar greep had sedert het begrip actualisering in het begin van de jaren '70 met name via MOER zijn literatuurdidactische invulling had gekregen.

In zijn opstel over karakters en personages in de literatuurdidactiek nam hij duidelijk een leerlinggericht standpunt in: 'Wie in de klas staat, weet het allang: wat jongeren op de eerste plaats raakt in literatuur, dat zijn niet de formele subtiliteiten maar de mensen in het boek: in de literatuur zoekt de leerling contacten met mensen van vlees en bloed, figuren met wie hij kan meeleven en meevoelen' (1989a, 61).

Met dit beeld voor ogen creëerde hij op basis van vakliteratuur mogelijkheden om de begrippen identificatie en distantie te benutten bij de verklaring van het verschil tussen 'papieren personages' en werkelijke mensen. Hij bepleitte meer systematiek bij de behandeling van het personage en wel door een zevental stappen in te voeren. Die laten de personages zien als afzonderlijke figuren, maar ook in relatie tot elkaar, de gebeurtenissen, de realiteit, de manier van vertellen en afhankelijk van het gekozen interpretatiekader. Interessant daarbij is de vraag welke waardesystemen de verschillende personages erop na houden. En hij eindigt met een oproep tot longitudinaliteit: 'De nood aan een echt longitudinaal curriculum -van lagere school tot einde secundair- waarin de ver-

schillende aspecten van het verhalende genre in samenhang met zelf schrijven in een spiraal van begrippen en benaderingen zijn uitgewerkt, is sterk voelbaar, wil men tot een samenhangende, geplande en effectrijke literatuurdidactiek komen...' (o.c., 74).

Literatuurgeschiedenis

Juist vanuit zijn leerlinggerichte instelling vond hij dat op school literatuurgeschiedenis gegeven moest worden; 'Fascinerend is het dat je hier en nu het beeld van de liggende farao Ramses II in Memphis voor de geest kunt halen, vergelijken met de Bourgondische graven in Dijon en zelfs daarbij gedichten uit onze tijd kunt reciteren. Zonder deze geestelijke beweeglijkheid in tijd en ruimte, zouden leerlingen niet eens enkele weken hun tijd in de klas zinvol kunnen doorbrengen' (1988, 37).

Hij ziet wel het gevaar dat dreigt wanneer je de literatuurgeschiedenis oppakt en men moet dan ook uit zijn op het evenwicht tussen leerling, tekst en bemiddelaar. Maar dan zijn er ook vier redenen om literatuurgeschiedenis te geven: 1) de behoefte aan samenhang, 2) het denkkader, 3) de relatie tussen literatuur en andere kunstuitingen in hun maatschappelijke samenhang en 4) de differentiatie van de lessen.

In de praktijk stuit hij op twee tegengestelde richtingen: die van de actualisering en die van de historisering. Op beide heeft hij veel kritiek. In het eerste geval verwijdt de didactiek zich door de gekozen werkvorm (bv. bij Lakwijk/Rensman 1975 en De Vroomen 1986) van de oorspronkelijke tekst en haar historisch karakter en staat het streven naar affectieve reacties het begrijpen van het verleden in de weg. In het tweede geval slaat de aandacht voor het historische boven het esthetische geheel door (bv. bij Pleij 1986) en vraagt men zich af of het hier nog wel om literatuur gaat.

Van Assche zuivert eerst beide begrippen van hun z.i. onwelriekende geuren en mengt ze vervolgens tot een bruikbare stof: een kader waaruit duidelijk wordt dat de literaire tekst alles te maken heeft met heden én verleden. Hij wil geen uitvoerig doceren door de docent, maar veel activiteit van de leerling: 'Leren over literatuur gaat hier direct samen met ervaring van literatuur' (o.c., 51). In de les betekent dat een

driedeling: eerst iets doen met de actuele beleving door de leerling en zijn verwachtingshorizon; dan komt, met deze opgebouwde ervaring als achtergrond, de historische interpretatie; en tenslotte is er 'de poging de historische horizon met de actuele te versmelten' (o.c., 57). Het is zeer de moeite waard deze procedures na te lezen in Armands uitgave en dat behoeft uiteraard niet kritiekloos te gebeuren.

Het zat hem wel dwars dat de literatuurdidactiek in het literatuurwetenschappelijk milieu zo'n laag gewaardeerde positie inneemt. 'In vele middens, niet alleen de universitaire, hoor je nog altijd: de didactiek is niet belangrijk, al die regeltjes van hoe het moet en niet moet, die vakschoolachtige betweterij is bekrompen en kinderachtig en vooral is totaal overbodig voor wie een behoorlijke kennis over zijn discipline bezit en de nodige dosis gezond verstand. Als een goed gevormde universitair met zijn creativiteit en aanpassingsvermogen voor de klas komt, dan zal hij uit zichzelf een goede leraar worden. En het is nog waar ook dat er een aantal prima leraren zijn die van didactiek nooit hebben geproefd, die een natuurlijke, als ingeboren gave hebben om jongeren enthousiast te maken voor poëzie. Maar in het totaal van de leraren voor de klas zijn ze een onooglijke minderheid. Voor de meesten is de didactiek een onmisbare pass-by om deskundig voor de klas te komen.' (1987, 17). Dit gebrek aan erkenning, ook in zijn naaste omgeving, compenseerde Armand van Assche met een grondige kennis van en veelvuldig bezigzijn met de vader van de literatuurdidactiek, de literatuurwetenschap. Met de moeder, de onderwijskunde, had hij geen verstandhouding. Hij dacht en schreef wat haar betreft puur vanuit zijn eigen ervaringen als leraar in het secundair onderwijs.

Niets is helemaal nieuw

In het laatstverschenen nummer van *Dietsche Warande en Belfort*, waarvan hij eveneens redacteur was, schreef hij onder de titel 'Gedicht geopend' een mooie, zorgvuldige analyse en interpretatie van het 'Onze jeugd' van de New York Poet John Ashbery. Hij opende dat stuk met een passage die ik typerend voor hem vind:

'Het experiment in de poëzie is dood omdat het sprietje naïeveteit dat nodig is om het ruimte te geven, vandaag door het sterk uitgegroeid zelfbewustzijn onmiddellijk de kop wordt ingedrukt. Alleen wie nog kan negeren dat aan elk woord of beeld het *déja-vu*-effect vastkleeft, kan dromen van originaliteit en een *avant-garde*. Bloot zijn en opnieuw beginnen is vandaag een utopische artistieke eis. En toch...een schijn van originaliteit en vernieuwing ontstaat door een uliem opgedreven combinatie van bekende patronen en gegevens. De toevalstreffer van de dobbelsteenworp zelf is nieuw, al zijn de zes cijfervlakken zo oud als de straat'. In zijn Ashbery-analyse merkt hij terzijde op: 'Wie het niet te vlug opgeeft, vindt grote poëzie'. Het is een aanmoediging tot geduld, die, gevoegd bij zijn trouw aan de zaak en zijn genuanceerd oordeel over literatuurwetenschappelijke en literatuurdidactische voorstellen van verschillende, vaak tegengestelde aard, ons voor ogen blijven staan bij de verdere ontwikkeling van het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Halverwege bleef hij steken
in zijn welige taaltuin
zijn verzetje
tegen de wereld

schreef hij *Even boven het evenwicht*. Zijn leven leek gezien de ambivalentie waarmee hij deelnam aan de disputen en ook, eenvoudig, gezien de ontspannen wijze waarop hij volgens zijn naasten tegen de wereld aankeek, nog lang niet naar een einde te gaan. In de reeks 'Beelden vanuit de twintigste verdieping' speelt de dichter Van Assche met de stervensgedachte. Hoe zal dat zijn? Het paste bij hem dat hij op afstand kon gaan staan van het leven en heel relativerend mompelen: Jongens, je zult even schrikken, maar dan is het echt gedaan!

Van wat voorbij is, hoor je de slag
in het water en van de spatten
blijft alleen de spot
die het leven drijft.

Het water is weer rustig.
Het vergeet zo vlug
zijn rimpels.

Armand van Assche wordt niet vergeten. Terecht heeft zijn vakgroep de jaarlijks door haar georganiseerde symposia, met ingang van het zesde, dat op 16 maart 1991 in Leuven werd gehouden, naar hem vernoemd. Ook wij zullen hem hier blijven noemen, in vriendschap en met groot respect.

Literatuurlijst Armand van Assche

Poëzie

De chemie van de dauw. De Bladen voor de Poëzie 1973-5. Uitg. Orion, Brugge.

De zee is een orkest. [Poëzie voor kinderen]. Averbode, Altiora 1978.

Even boven het evenwicht, Brugge, Nijmegen, 1978.

Cel. Uitg. Danthe 1981.

Haartjes op mijn arm. [Poëzie voor kinderen]. Averbode, Altiora 1984.

Literatuurwetenschappelijke en -didactische studies

(1979) *Empirisch-psychologische benadering van de relatie lezer-poëzie*. Diss. Leuven.

(1984), Werkgroep Ufsal-Docebo, *Poëzie in het onderwijs*. Leuven, Amersfoort 1984.

(1984a) 'Poëzie in de klas vanuit het perspectief van het receptie-onderzoek', Werkgroep Ufsal-Docebo 1984, 23-35.

(1984b), 'Didactische technieken voor het poëzie- en literatuuronderwijs, afgeleid uit de empirische methoden van het receptie-onderzoek. In: Werkgroep Ufsal-Docebo 1984, 37-46.

(1984c), 'Leren werken met tegenstellingen'. In: W. de Moor (red.), *Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien*. 1984, 87-98.

(1987), 'Poëzieonderwijs: is dat een zelfhulpgroep?'. In: E. van Itterbeek, *Poëzie en school*. Handelingen van het colloquium gehouden te Leuven en Louvain-en-Neuve op 17, 18 en 19 november 1987. Leuvense cahiers nummer 74. Leuvense Schrijversaktie, 17-23.

(1988), 'Literatuuronderwijs: bezigheids therapie of leerproces?'. In: Thissen 1988, 38-40.

(1988a) (red.), *Literatuurgeschiedenis op school?*, Leuven,

Amersfoort.

(1988b), 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden - De nood aan literatuurgeschiedenis op school?'

In: Van Assche 1988, 37-58.

(1988c), 'Historische dimensies in de moderne poëzie'. In:

Van Assche 1988, 93-110.

(1989) (red.), *Karakters en personages in de literatuur*. Leuven, Amersfoort.

(1989a), 'Karakters en personages in de literatuurdidactiek'.

In: Van Assche 1989, 61-76.

(1989b), 'Personages en relaties in de poëzieles'. In: Van Assche, *Karakters* etc., 111-129.

(1989c), 'Literatuuronderwijs en canon: de klok is er, maar waar hangt de klepel?'. In: *Spiegel* 7:3(1989), 101-104.

(1990) 'Jeugdliteratuur. Een bespreking van Jacques Vos, Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek. Leiden 1988. In: *Spiegel* 8:1 (1990), 67-71.

Overige literatuur

Lakwijk / Rensman (1975), H. Lakwijk, Th. Rensman, 'De reien van 5 havo en andere werkopdrachten bij Nederlandse letterkunde'. In: *Moer*, 1975, 6, 307-324.

Pleij (1986), H., 'Pleidooi voor een historische benadering van oudere literatuur'. In: B. Durlinger en W. de Moor, *Historische teksten in het literatuuronderwijs*, Nijmegen.

Squire (1964), J.R., *The response of adolescents while reading four short stories*. Champaign, NCTE.

Thissen (1988), J., W. de Moor, R. Soetaert (red.), *De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Verslag van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1987. 's-Gravenhage.

Vroomen (1986), J. de, 'Dramatische werkvormen bij oude literaire teksten'. In: Durlinger / De Moor 1986, 129-151.