

Redactie

Het literatuuronderwijs volgens Robert Proterough

Een der weinige sprekers op de conferentie 'Een zoen van Europa' die dicht bij de didactiek bleef, was de Engelse curriculumontwikkelaar en tot voor kort lector aan de Universiteit van Hull, Robert Proterough. Twee van zijn belangrijkste publikaties zijn *Developing Response to Fiction* uit 1983 en *Teaching Literature for Examinations* dat drie jaar later verscheen. In dit tweede boek geeft Proterough de contouren aan waarbinnen het Engelse eindexamen secundair onderwijs zich af behoort te spelen. Dat noemen we nog eens de koe bij de horens vatten. Het past bij de man zoals we hem hebben leren kennen.

In de inleiding op *Teaching Literature for Examinations* merkt de redacteur van de reeks English Language and Education van de Open University, Anthony Adams, op: "Hopeloos. Je komt op een middelbare school waar het literatuuronderwijs in de onderbouw "exciting and stimulating" is, en je ziet voor je ogen gebeuren dat deze opwindende vorm van met literatuur omgaan een zachte dood sterft zodra de voorbereiding op het eindexamen begint'.

Proterough tackelt precies dit probleem van Adams. En hij laat zien dat je wel degelijk het aangename [van een bv. leerlingvriendelijke didactiek] met het nuttige [van een aan normen van de maatschappij beantwoordend examen] kunt verenigen.

Naar zijn overtuiging komt de werkelijke druk op het werk in de scholen minder van de wijze waarop de examens zijn geformuleerd - en dat is per regio nogal verschillend, zoals ik elders heb beschreven - dan van het gebruik dat men ervan maakt. Men heeft meer oog voor het produkt dan voor het proces, en dat laat zich verklaren uit het voorafgaande selectiesysteem waaraan de Engelse leerlingen blootstaan: de lagere school loopt uit op het 11-plus-examen dat bepaalt naar welke school je gaan, het 16-plus-examen geeft aan of je verder mag studeren of niet; het bereiken van het A-niveau wordt gebruikt als de horde om te bepalen wie verdergaat naar de universiteit en selectieklassen daar bepalen wie voor onderzoek door kan. Weinig plaatsen, ook aan de universiteiten, veel kandidaten, dan gaat de hoogte van de cijfers tellen.

Lezen voor de Lijst?

Uiteraard is ook aan Proterough de verschuiving van het historisch-biografisme via de tekst naar de lezer niet ontgaan, en daaruit valt af te leiden dat van een standaardlijst en dus van een Lezen voor dé Lijst geen sprake zou moeten zijn. Dat kan al helemaal niet meer, meent hij, wanneer men, zoals het deconstructivisme doet, de kwaliteit van de literatuur ter

discussie stelt ten faveure van 'algemene textualiteit' en bij voorkeur literatuurdocenten aanspoort om grensoverschrijdend te werk te gaan, bv. door literaire teksten op filosofische wijze te benaderen en filosofische teksten te lezen als behoorden ze tot de literatuur.

Proterough vindt dus dat de Lijst er niet zou moeten zijn, maar deze opvatting contrasteert nogal met het feit dat juist Engeland het literatuuronderwijs heeft van de zogenaamde 'classics'. Oorspronkelijk was dat de lijst van boeken die zich begon te vormen vanaf het moment, in 1893, dat er een code voor het toetsen van hardop lezen werd ingevoerd. Deze was bedoeld voor de onderwijsinspecteurs. Uitgevers haakten onmiddellijk in op deze code door reeksen voor dit doel te publiceren, en bijna alle syllabi voor het eindexamen literatuur definiëren ook nu nog het studieprogramma in termen van lijsten te lezen boeken. Ze variëren in lengte, in chronologische ordening, in de mate waarin eigentijdse, niet-Engelse of niet-literair geachte werken voorkomen en in de mate van keuzevrijheid.

Voor de Boards of Education bestaat er geen formele dwang tot standaardisering, maar wel een feitelijke, en steeds meer boards beperken zich tot een veel kleinere lijst van boeken. Een aantoonbaar bezwaar is dat de dominantie van bepaalde auteurs en teksten op die kleine lijsten leidt tot een beperkt begrip van wat literatuur is. Maar het gaat steeds om verplichte Lijsten.

De Britten en hun klassieken

Als we de Nederlandse literatuur vergelijken met die van onze westerburen, zeggen we gemakkelijk: ja, geen wonder, dat de Engelsen zulke grote schrijvers hebben voortgebracht. Er wordt, tot in de lerarenopleiding toe, zóveel meer aandacht besteed aan de grote auteurs, aan Shakespeare, Johnson, Herbert, Thackeray, Dickens; die Britten kennen hun klassieken! En we denken ook nog dat dit altijd zo is geweest, want waar komt anders die sterke traditie vandaan?

Maar dan vergissen we ons toch deerlijk. Proterough maakt duidelijk dat het Engelse literatuuronderwijs pas in de jaren '30 van deze eeuw echt tot ontwikkeling is gekomen. Ongeveer in dezelfde tijd als Thorbecke bij ons de hbs stichtte en daarmee de neergang van de Latijnse school bevestigde, bepaalde een Engelse regeringscommissie onder leiding van ene meneer Taunton -ze deed dat tussen 1864 en 1868- dat moedertaal in het curriculum moest worden opgenomen. Ze stelde tegelijkertijd vast dat maar heel weinig scholen iets aan literatuur deden. En dat bleef lange tijd zo. Pas in 1904 adviseerde de National Board of Education om in alle secundaire scholen literatuurlessen te geven, en het zou tot 1917 duren voor daar enige sanctie aan werd verbonden. Pas toen werd literatuur een apart onderdeel van het examen.

Hoe gering op dat moment de status was van literatuuronderwijs laat de manier zien waarop de twee grote Engelse universiteiten, Oxford en

Cambridge, met de literatuur als wetenschappelijk object omsprongen. Een leerstoel voor Engelse literatuur kwam er pas in 1904, in Oxford. Daar waren heel wat mensen tegen. William Morris, de dichter, zei bijvoorbeeld dat zo'n onderwijs alleen maar kon leiden tot "vaag geklets over literatuur waar de kinderen niks van leren". En een prof in de theologie was er juist wel vóór, omdat zulk onderwijs een aardige oplossing was voor "vrouwen en voor het tweede- en derderangs volkje dat 'schoolmaster' wil worden". Literatuurwetenschap, zeiden ze in Cambridge en Oxford, was voorlopig iets voor de universiteitjes in de provincie, iets voor de 'working-men's colleges' en voor wat we nu zouden noemen 'het vrij doctoraal examen'.

Daarna is het ineens snel gegaan met de Engelse literatuur in het onderwijs, want zoals Terry Eagleton, de marxistische criticus, eens heeft geschreven: terwijl het in de vroege jaren '20 nog volstrekt onduidelijk was waarom je Engels zou gaan studeren, kreeg je tien jaar later het omgekeerde en vroeg men zich af waarom je je tijd nog aan iets anders zou spenderen dan aan literatuurstudie. In Cambridge -met onder meer Leavis als de grote trekpleister- was het ineens het centrale vak geworden.

Een groeiend organisme

Literatuuronderwijs, ook in Engeland, is feitelijk nooit goed onderbouwd, het is eenvoudig, als een organisme, gaan groeien, en van een definiëring vooraf was nooit sprake. Literatuuronderwijs heeft als het gaat om het onderwerp van het vak veel gemeen met de vakken waarin esthetische onderwerpen als muziek en drama worden gegeven, maar opvallend is wel dat in literatuuronderwijs het element van de praktische uitvoering dat bij muziek en drama zo belangrijk is, nagenoeg ontbreekt.

Waarin verschilt het literatuuronderwijs nu -ik blijf Proterough volgen, het is zijn kennis van zaken die hier wordt overgedragen- met andere onderdelen van het onderwijs?

Dat begint bij de docenten. Er bestaat geen consensus over de grenzen van het onderwerp, en dat vormt de basis van veel academisch geredetwist. De literatuurdocent moedertaal in Engeland heeft lange tijd alleen de Engelse literatuur gedoceerd. Daarna is het spectrum verbreed met de Amerikaanse literatuur. Toen kwamen er de Engelstalige werken bij uit de voormalige koloniën (bv. Achebe, Naipaul, Soyinka), de Oostafrikaanse literatuur en tenslotte sinds kort vertaald werk van algemeen erkende grootheden als Sophocles, Hugo, Dostojefski, Tsjechov, Kafka, Lampedusa en Marquez. Behalve die uitbreiding van het terrein is er ook de oeverloosheid van wat je allemaal moet weten om verantwoord op literatuur te reageren: geschiedenis, filosofie, andere talen, beeldende kunst, muziek. Kortom, discussiestof te over.

Chatter about Shelley

En dan zijn er de leerlingen. Er is bij literatuuronderwijs geen duidelijke en directe relatie tussen wat de leerling leert en zijn latere loopbaan. Volgens Proterough onderscheidt de relatie die de leerling heeft met literatuur zich van de relatie die hij legt met allerlei andere wetenschappelijke onderwerpen. Die relatie is doorgaans cognitief en analytisch. Maar de literaire tekst zelf appelleert onmiddellijk aan zowel affectieve als cognitieve aandoeningen in de lezer. Proterough is ervan overtuigd dat vooral dit de reden is waarom het zo lang duurde voor literatuur aan Oxford en Cambridge een kans kreeg. Men vond het 'dilettantistisch', zulk onderwijs/onderzoek kon niks anders worden dan 'chatter about Shelley', en men achtte het 'waardeloos als vaardigheidstest' en uiterst magertjes.

En ook al denken we nu dat literatuuronderwijs aanvaard is, in feite zijn in de wijze waarop men -aan de universiteiten, op de scholen- literatuur is gaan onderwijzen deze verwijten gewoon weggewerkt. Men deed dat niet door het wezen van de literatuur serieus te nemen, maar door literatuur in te bedden in het voor ons allen bekende terrein, eerst van de filologie en de linguïstiek, de genreleer en de historiografie, tegenwoordig in de nieuwe retorica van semiologie en deconstructie. De verdergaande specialisatie aan de universiteiten heeft de kloof tussen hen en de leerlingen die kennismaken met literatuur alleen maar vergroot. Terwijl, op de Engelse middelbare scholen, steeds meer leerlingen literatuur hebben gekozen, geeft een toenemend aantal aan dat ze weinig genoeg beleven aan het lezen voor het examen en dat ze geen enkele relatie zien tussen hun eigen leven en wat zij lezen.

Geen wonder dus dat ook veel leraren, bekommerd als zij zijn om het heil van de hun toegewezen schare, willen weten of er een alternatief is voor dit lezen voor de lijst. Kun je een programma ontwikkelen waarmee leerlingen met zeer verschillende behoeften en wensen in hun leesgewoonten worden aangemoedigd en dat toch goede examenresultaten oplevert?

Proteroughs voorkeurbenaderingen

In de manier waarop Proterough wil komen tot de behandeling van de drie voornaamste tekstsoorten drama, fictie en poëzie zien we een parallel met wat er door verschillende docenten en didactici bij ons, onafhankelijk van Proterough c.s., in de loop der laatste vijftien jaar over geschreven. Wie een leerplan moet opzetten, dient eerst een discussie te voeren over het curriculum zoals dat door het examen wordt opgeroepen, vervolgens bij de plaatsing van de literaire stof na te denken over de specifieke problemen van het literaire genre (zoals Waldmann doet), de principes te formuleren vanwaar hij uit gaat en een check-list af te lopen van mogelijke benaderingen of activiteiten. Die onderscheidt Proterough in

a) als introductie: *praktische* (expressieve of creatieve) benaderingen, gebaseerd op de gedachte dat je het karakter van drama, fictie of poëzie leert begrijpen door 'doen';

b) de *comparatieve* benadering: vergelijk de tekst inhoudelijk met andere ervaringen, zowel in andere teksten en beeld-, muziek, video- of filmmateriaal e.d. als de werkelijkheid van de leerlingen zelf;

c) de *analytische* benadering: concentreer je op de specifieke kwaliteiten van de tekst.

Men kan er natuurlijk over discussiëren of Proterough wel gelijk heeft wanneer hij stelt dat dit de volgorde van de procedures moet zijn, maar wij menen dat hij terecht wijst op het belang van deze verschillende benaderingen. Een docent zou in alle drie scholing moeten krijgen.

Developing Response to Fiction laat zien hoezeer Proterough vanuit de praktijk werkt. In zijn boeken maakt hij ruimte voor leraren die lesvoorbeelden beschrijven en laten zien hoe de leerlingen daarop reageerden. Hij laat vooral zien dat een reactie op wat zij lezen zich kan ontwikkelen en dat men in dit gebeuren de hand van de leraar zal herkennen. Zulk een gedachte is natuurlijk idealistisch, maar ze bemoedigt ook. Ze geeft je als docent het gevoel, dat je werk er wezenlijk toe doet. Vanuit die bemoediging gaat Proterough verder en reikt een waaier van ideeën en ervaringen aan. Wat gebeurt er als we verhalen lezen en hoe moet ik reageren op de reacties van de leerlingen? Hoe oordelen kinderen en pubers over verhalen? Wat betekent dat eigenlijk: een roman "onderwijzen"? Op grond van welke criteria kies je boeken en hoe orden je vervolgens de lessen waarin je van "developing response to fiction" werk maakt?

Teaching Literature for Examinations ligt in het verlengde van dit boek. Het gaat dan heel duidelijk over de bovenbouw, zoals al uit de keuze van de werken hierboven blijkt. Achtereenvolgens komen aan bod de leerstof, de cursusplanning, tekstbenaderingen, werken met toneelstukken, met verhalen en met poëzie. Tussen de onderdelen krijgt de lezer concrete lesmodellen voorgeschoteld, door leraren uitgeprobeerd, en wel van *The Taming of the Shrew*, *Red Shift* van Alan Garner, *The Birthday Party* en revue sketches van Pinter, *Catch-22* (Heller) en zes gedichten van Eliot.

