

Harry Bekkering Het gelijk van de Belgen

Ben ik ouderwets of zijn Belgische literatuurdidactici gewoon verstandiger dan hun Nederlandse collega's? Deze vraag kwam bij mij op na lezing van *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*, bij zijn (onverwachte) dood 27 augustus 1990. Met dit gedenkboek, waarvan de titel ontleend is aan de tweede dichtbundel van de overledene, willen de redacteurs, Hendrik van Gorp en Dirk de Geest, vooral de literatuurwetenschapper en didacticus Armand van Assche eren. Die tweezijdigheid van Van Assche blijkt zowel uit zijn dubbele doctoraat - Germaanse filologie en Psychologie- als uit zijn loopbaan (leraar, literatuurwetenschapper met een sterk psychologische oriëntatie). Ik wijs in dit verband op de titel van zijn proefschrift, waarin die twee aspecten evenwichtig zijn verenigd: *Empirisch-psychologische benadering van de relatie lezer-poëzie. Een bijdrage tot theorie en praktijk in de empirische receptiepsychologie, aan de hand van een systematisch onderzoek van scholierreacties op poëzie* (1979).

Om die breedheid goed tot uiting te laten komen hebben de redacteurs vijf van Van Assche's belangrijkste bijdragen op genoemde terreinen in deze bundel opgenomen, artikelen ook, waaraan door vakgenoten met een zekere regelmaat gerefereerd wordt, omdat men waardering heeft voor zijn "theoretische bekommernis om een empirisch gefundeerd receptie-onderzoek tot stand te brengen, zijn opvattingen over de hoogst complexe relatie tussen literaire tekst en lezer, zijn behoedzaam didactische pleidooi voor een literairhistorische benadering die historisering en actualisering zou verbinden en vooral zijn zorgvuldig balanceren tussen theorie en praktijk, 'even boven het evenwicht'" (p.12).

Het scherpst formuleerde Van Assche zijn literatuurdidactische principes in zijn meest geciteerde stuk: 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school'. Dat zal hieronder ter sprake komen, wanneer ik het over een belangrijke didactische tegenstelling tussen de Vlaamse en de Nederlandse literatuurdidactiek wil hebben. Ik ga nu eerst kort in op de overige bijdragen van Van Assche.

Het gezicht van Van Assche

Al in 1983, tijdens de eerste Nijmeegse conferentie in Berg en Dal, waarin het ging over tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs, liet Van Assche zijn gezicht zien. In 'Leesstrategieën om moderne poëzie te verstaan', bracht hij enige jaren later een uitgewerkte versie van wat hij daar zei. Hij stelt een aantal modellen voor om de lectuur van poëtische teksten -nog altijd een stiefkind in de literatuurdidactiek- tegelijk te vergemakkelijken en te intensiveren, maar zonder de eigenheid van poëzie, met haar hoge concentratiegehalte, te bagatelliseren. In een ander stuk,

'Didaktiek van de metafoor: theoretische basis en leselementen', gaat hij in op de didactiek van de metaforisering: een demonstratie van hoe zijns inziens de metafoor absoluut niet gereduceerd mag worden tot een uitsluitend ornamentele stijlfiguur, maar integendeel onze kennis verrijkt, ook buiten de strikte grenzen van de literatuur. Kort voor zijn dood verscheen in *Literatuur in functie* (Houten 1990) een bijdrage over een soortgelijk probleem, dat van de ironie: hoe leer je de leerlingen wat dat is en hoe ze werkt? Het bleek razend moeilijk, zo niet onmogelijk.

Twee andere artikelen zijn meer literatuurtheoretisch van aard. In 'Empirische literatuurstudie' biedt hij een helder overzicht van de mogelijkheden (én onmogelijkheden) van empirische onderzoeksmethoden voor de bestudering van literatuur, met een uitgebreide literatuurlijst. Een 'case-study' met sterk didactische implicaties op datzelfde terrein vormt 'Gelijkenis en voorkeursoordelen over moderne poëzie. Een analyse met de meerdimensionale schaaltechniek'. Wie wil weten hoe zeven gedichten van Lucebert, Kouwenaar, Lasoen, Snoek, Buddingh', Jooris en Gruwez door 48 leerlingen, verdeeld over twee groepen, worden vergeleken en beoordeeld, en hoe zo'n vergelijking in zijn werk gaat, moet hier zeker kennis van nemen. Hij ziet hier bovendien een relatie met een van de auteurs van dit gedenkbuch, Rien Segers. Van Assche verwijst uitdrukkelijk naar diens gebruik van factoranalyse en het hanteren van affectieve en cognitieve schalen.

Van Assche's invloed

Genoemde stukken vormen, samen met dat éne nog te bespreken artikel, het eerste deel van de bundel. In het tweede deel, *Liber in memoriam*, komt een aantal collega's en vrienden van Van Assche uit Nederland en Vlaanderen aan het woord, waarbij er vooral naar gestreefd is te laten zien welke invloed anderen van hem hebben ondergaan of in hoeverre dezen zich aan hem verwant voelden; echte artikelen van vakgenoten dus. Enigszins apart, maar daarom niet minder interessant, is de bijdrage van Hugo Brems, die Armand van Assche als dichter onder de loep neemt; hij bespreekt diens poëzie en literaire kritieken -want criticus was hij ook nog- en de literatuuropvattingen die aan beide ten grondslag liggen.

Voor de in literatuurdidactiek geïnteresseerde zijn vooral de artikelen van Ronald Soetaert, Wam de Moor, Dick Schram en Cor Geljon van belang, waarover hieronder meer. Hoewel de stukken van Dirk de Geest en Hugo de Jonghe zich strikt genomen op hetzelfde terrein bewegen, zal ik er toch minder aandacht aan besteden, omdat De Jonghe in 'Literatuur: bedenkingen bij nieuwe leerplannen' nogal gedetailleerd ingaat op leerplannen zoals die in België bestaan of ontwikkeld worden en het in het bestek van een recensie te ver zou voeren deze plannen op hun mérites te beoordelen. Wel is het interessant dat hij op een soortgelijke situatie als in Nederland wijst, waar hij vaststelt dat 'de tijd van taalvaardigheid als hoofdcomponent in de leerplannen is aangebroken met in het spoor daarvan

de beginnende verdringing van taalbestudering (lees: grammatica) en literatuur'.

De Geest betoont zich in 'Wat gebeurde er toen? En waarom? -Een semiotische benadering van verhalende (literaire) teksten' eerder theoreticus dan didacticus -en dat is hij dan ook- in zijn sterk op Genette leunende visie op de analyse van verhalen, die hij aanprijst als theoretisch verantwoord en didactisch bruikbaar. Gezien het sterk theoretische karakter van het een en ander heb ik zo mijn twijfels over de didactische bruikbaarheid.

Jeugdliteratuur en jeugdpoëzie

De overige artikelen bestrijken een ruimer of als men wil beperkter terrein. Rita Ghesquiere, auteur van het bekende, aan HBO- en universitaire instellingen veel gebruikte boek *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, spreekt, uiteraard zou ik bijna zeggen, over dat onderwerp in 'Lezen tussen twaalf en achttien', waarbij ze weinig behartenswaardigs toevoegt aan datgene wat ze in genoemd boek reeds te berde had gebracht. Voor de zoveelste maal wordt de lezer geconfronteerd met overbekende lezerstypen als de 'functioneel-pragmatische lezer', de 'emotioneel-fantastische lezer', de 'rationeel-intellectuele lezer' en last but not least de 'literaire' of 'esthetische lezer', begrippen die al een kwart eeuw geleden door Giehrl zijn geïntroduceerd.

Ook de opmerkingen over de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenen-literatuur en de problemen die daarmee gepaard gaan, blinken niet uit door hun originaliteitswaarde. Ze heeft het allemaal al eerder gezegd, beter en uitgebreider. Ook zij gaat, in het voetspoor van (vele) anderen voor haar, tenslotte in op wat in een recente notitie van de Afdeling Letteren van de Raad voor de Kunst 'leesuitval' is genoemd en houdt, net als die anderen, een pleidooi voor het lezen (van literatuur? Dat blijft in het midden): "Lezen is veel meer dan TV-kijken een actieve en kritische bezigheid. Waar beelden de aandacht voor het uiterlijke en materiële versterken, bieden teksten de kans om gedachten en gevoelens scherp te verwoorden en te analyseren. Bij het uitbouwen van de eigen identiteit en van een levensproject (wat zou dat zijn? HB) is juist die reflexieve houding een wapen tegen oppervlakkigheid en materialisme."

Jan van Coillie houdt zich in 'Halverwege de brug. -Poëzie voor tieners' bezig met teksten voor de leeftijdsgroep van de adolescentie. Maar hij is toch meer op de teksten gericht dan op de lezer, al verbindt hij door het accent op bepaalde thema's te leggen zijn benadering toch weer indirect wel met de beoogde lezersgroep. Hij onderscheidt wat hij noemt twee grote 'thematische velden': *gevoelens* en *de natuur*, thema's die hij overigens als leeftijdsoverschrijdend kenschetst. Terecht stelt hij vast dat de meeste gedichten voor tieners over gevoelens gaan. Immers door daarover te schrijven trachten de dichters zo nauw mogelijk bij hun publiek aan te sluiten. Vervolgens 'werkt' hij om zo te zeggen die gevoelens 'uit' met

behulp van vele citaten van een grote stoet dichters (van Van Assche tot Wilmink) en zo ook met 'de natuur'. Van Coillie laat vooral zien in hoeverre jeugdpoëzie of adolescentenpoëzie verschilt én overeenkomt met veel poëzie voor volwassenen en welke poëzie uit de eerste categorie een brug zou kunnen slaan naar de tweede.

Werken met contrasten

Een breder terrein bestrijken de bijdragen van Van Gorp en Segers. Van Gorps stuk sluit -wellicht onbewust- aan bij het recente symposium 'Een zoen van Europa' in Nijmegen (1992). Hij verdedigt het bestuderen en gebruiken van vertalingen in de literatuurles en verbindt dat ook, mijns inziens terecht, met de hedendaagse literatuurwetenschappelijke gerichtheid op het intertekstuele karakter van veel literaire teksten. Zeer wel kan ik mij vinden in de gebruiksmogelijkheden van de zogenaamde contrastief-vergelijkende methode, "van oudsher door pedagogen aanbevolen om tot het eigene van een studie-object door te stoten en het te relativeren ten opzichte van het 'andere', wat meteen de esthetische functie dient". Hij wijst in dit verband op de vergelijking (in de klas) van hooglitteraire teksten (zogenaamde belletrie, gecanoniseerde literatuur) en populaire triviaalliteratuur, waarbij ondermeer verschillen in complexiteit en diepgang onder de aandacht gebracht kunnen worden (of liever: door de leerling ontdekt kunnen worden). Iets soortgelijks kan uiteraard plaatsvinden bij het tegenover elkaar plaatsen van historische literaire teksten -de zogenaamde 'klassieke' teksten uit de eigen en 'vreemde' literatuur- en actuele literatuur, waarbij de andere verwoording en verwerking van dezelfde thema's enig relativisme kunnen bijbrengen.

'Op het snijpunt van literatuur- en cultuurwetenschap. Onderzoek naar culturele identiteit' is een typisch Segersartikel: Laten we vooral snel op nieuwe ontwikkelingen inspelen, het zou wel eens in de mode kunnen komen. Hetgeen eens te meer blijkt uit dit, ook uit andere artikelen van Segers' bekende zinnetje: "Het is me meer te doen om een eerste verkenning van de problematiek". Vele open deuren opent Segers: "Identiteit 'is' er niet vanzelf, maar wordt toegekend en is aan voortdurende verandering onderhevig. Het is (op zijn minst) een twee-dimensionaal concept. Dat houdt in dit geval in dat het verwijst naar hoe Japanners zichzelf zien, maar ook (is het echt waar, Rien?) hoe Japan gezien wordt door de buitenwereld".

Over het babbelstuk dat Marcel Janssens bijdraagt kan maar beter helemaal gezweven worden. Het stelt niets voor en is Van Assche onwaardig.

Literatuur als kunstprodukt

De lezer zal zich intussen afvragen, waar het antwoord op en commentaar bij de vraag blijft, waarmee ik deze recensie begon. Dat antwoord komt nu, naar aanleiding van een paar artikelen van enkele Belgische en Nederlandse literatuurdidactici, tussen wie mijns inziens toch wel een fundamenteel

verschil in inzicht bestaat. Dat verschil is vooral gelegen in de visie op de waarde van literatuur als kunstprodukt, als cultuurprodukt. Van Assche en Soetaert, om de belangrijkste te noemen, hebben meer oog voor wat J.J.A. Mooij in *De wereld der waarden* (1987), in zijn stuk 'De waarde van literatuur', de verrijking van het geestelijk leven noemt, een verrijking in de zin van: een verhoogd besef, een beter inzicht, een toegenomen geestelijke vitaliteit, een betere integratie van onze mentale vermogens, met alle voorbehoud dat hij er vervolgens aan verbindt: "Wat die 'verrijking' individueel gesproken, op den duur inhoudt, weet ik niet. Ik ben ervan overtuigd dat men door het lezen van (bijvoorbeeld) een gedicht tijdelijk op een hoger standpunt kan uitkomen dan vanwaar men vertrok, maar twijfel aan de blijvende effecten daarvan. Ook een tijdelijke uitwerking echter is een voldoende reden om literatuur als een waardevol bestanddeel van onze samenleving aan te prijzen. Juist als die effecten per individu slechts tijdelijk zijn, moeten zij zich kunnen herhalen. Er dient dus een reservoir van zulke toonbeelden van finesse te zijn. Het ontbreken daarvan is een apert geval van verarming".

De sprong in het verleden en de magneet van het heden

In zijn artikel over literatuurgeschiedenis op school sluit Van Assche, met alle evenwichtige genuanceerdheid, die hem kenmerkt, zich in feite bij deze zienswijze aan: "Literatuurgeschiedenis is een telelens om ons cultureel verleden weer dichterbij naar ons toe te halen en in ons huidig blikveld op te nemen. Zij veruitwendigt de nood om ons geheugen te organiseren in een voor ons op dit ogenblik zinvol perspectief" (p.61).

"Evenwichtig" zei ik. Van Assche pleit voor een literatuurdidactiek waarin evenwichtig aandacht besteed wordt aan de leerling, de tekst en de bemiddelaar tussen beide, de leraar. Vandaar dat hij zich verzet tegen de heden ten dage als te grote gerichtheid (in literatuurdidactische artikelen in Nederland zeker, althans zoals ze tot voor kort verschenen) op de leerling. Louter 'tekstervaring', om maar een term uit die richting te noemen, beschouwt hij terecht als uitsluitend "ervaring van zichzelf met de tekst als stimulus, zodat leerlingen al te vlug de tekst (= het andere dan zichzelf) uit het oog verliezen. De klas wordt hobbyclub, therapeutische gespreksgroep, *sensitivity-training* en speellokaal. Literatuur wordt pure aanleiding tot persoonlijkheidsontwikkeling en kan dus door talloze andere media vervangen worden, wat ook gebeurt" (p.63). Daar stelt Van Assche deze wijze visie tegenover: "Centraal in de klas staat mijns inziens niet de leerling noch de tekst, maar de concreet realiseerbare relaties tussen leerling en tekst, en het is de leraar die er in moet slagen deze relatie op gang te brengen, te stimuleren, waar nodig een nieuwe impuls te geven als bemiddelaar en doseerder van belangen, waarden (!, B.) en inzichten" (p. 63).

Bij zijn didactische uitwerking van deze denkbeelden kiest Van Assche in het geval van de literatuurgeschiedenis voor een werkwijze, die ik hiervoor

ook al bepleitte naar aanleiding van het artikel van Van Gorp: de didactische methode van de aloude vergelijking, die leerlingen op het spoor moet brengen van evolutiepatronen. Door vergelijking van de (door de leraar!) aangeboden teksten herkent de leerling gemakkelijk, met enige hulp van vragen en opdrachten, de verschillen en overeenkomsten en kan een klasgesprek vrij gemakkelijk op gang komen. Wanneer het materiaal goed gekozen is, kan de leerling zelf in groeps gesprekken de ontwikkelingslijn en de belangrijkste aspecten ervan ontdekken. Bij de samenstelling van zijn literatuurgeschiedenislessen heeft de leerkracht derhalve een zeer bepaald doel -een *literairhistorisch* doel- voor ogen: hij wil het inzicht in een evolutiepatroon verduidelijken. Literatuurgeschiedenis is bij Van Assche dus niet, zoals vroeger (en wellicht nu ook nog wel in sterkere mate dan ik vermoed) een overzicht van stromingen, genres of auteurs, maar hij biedt zo, of leidt de leerlingen zo tot een gedocumenteerd inzicht in de wijze waarop literatuurgeschiedenis functioneert, in de wisselwerking tussen verschillende tijden en systemen.

Soetaerts standpunt

Het tweede artikel dat ik in dit verband niet onvermeld wil laten, is dat van Ronald Soetaert: 'Een helder hoofd en goed gestoffeerd. Het literatuuronderwijs en de literaire canon'. Aan het begin van zijn stuk bepaalt hij zijn positie op een wijze zoals ik dat een literatuurdidacticus in Nederland nog niet zo één, twee, drie zie doen: '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, en het vak Nederlands verkaveld heeft in vier vaardigheden, waardoor het onduidelijk is waar literatuur nog thuishoort. Anderzijds omdat die canon vaak verdedigd wordt zonder er rekening mee te houden dat het proces van canonvorming een heel complexe kwestie is. Onze houding tegenover de literaire klassieken is in deze postmoderne tijd een brandende kwestie geworden' (p.151).

De rest van zijn stuk is een onderbouwing van deze stellingname, waaruit ik enkele (gezichtsbepalende) punten licht. Het zal de lezer van deze recensie niet verbazen, eerder publicaties van ondergetekende kennende, dat ik me in hoge mate kan vinden in de nadruk van Soetaert op de *inhoud* van het vak (literatuur). Natuurlijk is het zo dat de behoeften, interesses (van de leerling) het onderwijs moeten sturen. Dat is zo'n algemeen pedagogisch standpunt, dat je het eigenlijk niet eens zou hoeven te vermelden. Motivatie is een *conditio sine qua non* in het onderwijsleerproces. Maar even belangrijk hierbij is de confrontatie met de inhoud van het vak; vaak gaat het dan om aspecten, waarvoor leerlingen (nog!) geen spontane belangstelling bezitten, of liever nog niet kunnen bezitten, omdat ze eerst iets moeten *leren* alvorens te kunnen evalueren. Heel waar is deze

opmerking van Soetaert in dit verband: 'Wanneer leerlingen zomaar op de wereld los worden gelaten, gaat het onderwijs voorbij aan een essentiële opdracht. Daar worden de leerlingen zelf uiteindelijk het slachtoffer van. En dat geldt ook voor het literatuuronderwijs: "... to deny children the knowledge of mankind's previous discoveries is effectively to take them back to the Stone Age (Whitfield, geciteerd door W.A. Meijer in diens inleiding op *Leren in opvoeding en communicatie*. Nijkerk 1983). De meesten zullen misschien de Flinstones ontdekken, en daar zal het helaas bij blijven".

Basiskennis verwerven

Heel juist acht ik ook de aparte plaats van het literatuuronderwijs, die Soetaert bepleit. De moderne moedertaal didactiek heeft vaak beklemtoond dat literatuur bij leesvaardigheid opgenomen zou moeten worden. Literaire teksten worden dan naast andere tekstsoorten (zakelijke, triviale teksten, kranteartikelen, reklameteksten enzovoorts) geplaatst. Tot op zekere hoogte terecht, maar aan de andere kant gaat men zo voorbij aan het feit, dat literatuur *als kunst* een *apart* kennisgebied vormt met *eigen* conventies en historische ontwikkelingen. Natuurlijk heeft literatuur iets te maken met leesvaardigheid, met 'lezen', maar als zij daar helemaal in 'opgenomen' zou worden, dan bevindt zij zich in het gezelschap van tal van onderwerpen, die in meer of mindere mate facultatief zijn en niet of niet meer serieus genoeg genomen worden om een eigen (vak)onderdeel te vormen. Zo heeft natuurkunde veel met wiskunde te maken, maar niemand haalt het in zijn hoofd om fysica af te schaffen (nou ja, Wallage misschien) en als onderdeel van wiskunde te beschouwen.

Men kan het ook zo formuleren. Literatuuronderwijs moet leerlingen inleiden in het literaire systeem; leerlingen moeten gevormd worden tot zelfstandige kritische consumenten van literatuur. Daarvoor is het nodig dat zij op school basiskennis verwerven en een aantal handelingen geleerd hebben die het deelnemen aan het literaire leven mogelijk maken. Zij moeten zich na het genoten (literatuur)onderwijs bewust geworden zijn van het feit dat levende literatuur voortdurend in beweging is door het verschijnen van nieuwe teksten én, laten we dat niet vergeten, door de herschikking van oudere teksten.

Terecht wijst Soetaert erop dat de literaire canon naast gecanoniseerde werken ook bestaat uit gecanoniseerde interpretaties en evaluaties, al had hij er aan toe kunnen voegen dat de eerste categorie waarschijnlijk niet eens zou bestaan zonder de tweede. Ik maak die laatste opmerking ook omdat Soetaert een werk dat tot de canon behoort (ongeveer) als volgt omschrijft, namelijk als een werk dat beschikbaar is en gelezen en becommentarieerd wordt binnen een cultuurgemeenschap, dat binnen een cultuurgeschiedenis een belangrijke rol speelt en door specialisten als zodanig (h)erkend wordt. Schrijvers verwijzen direct of indirect (intertextualiteit) naar de canonieke werken uit hun cultuur. Academici en

critici bestuderen en bespreken het werk en maken het zo -zeker in het tweede geval- beschikbaar voor een groter publiek. Net als Van Gorp in zijn vertaalartikel is ook Soetaert de mening toegedaan dat de beperking tot een nationale canon een geforceerde is, die de literatuur en de lezers niet dient, zeker in het geval van een klein taalgebied: het intertextuele spel dat veel schrijvers spelen, strekt zich immers vaak uit tot het buitenland. Dus: in de lessen literatuur hoort ook de literatuur in vertaling thuis.

De slotzin van Soetaert is een soort oproep aan verschillende groeperingen die zich bezighouden met literatuuronderwijs: "De leraren, de didactici, de literatuurwetenschappers dienen zich (...) te gaan bezinnen over de functie en inhoud van de canon. Anders wordt literatuuronderwijs gedegradeerd tot het mooi vinden van een verhaal of een gedicht. Daar komt het uiteindelijk op neer, maar er zijn niveaus in die reacties: zowel in het waarom men iets mooi vindt als in het wat men mooi vindt. En dat laatste is verzameld in de canon" (p. 163). Ik sluit me graag bij deze oproep aan.

De Moors Schuldigheid

Uit het voorgaande zal ongetwijfeld duidelijk geworden zijn op welk vlak mijn bezwaren zullen liggen tegen de opvattingen van de Nederlandse literatuurdidactici die in deze bundel aan het woord komen. Want hoe genuanceerd Wam de Moor zijn literatuurdidactiekpoëtica, als ik het zo mag noemen, ook naar voren brengt, toch blijven naar mijn oordeel de accenten die hij legt, te ver verwijderd van datgene wat ik met literatuur als kunstvorm, als cultuurprodukt verbind. Zijn positie blijkt direkt al uit de slotzin van de inleiding van zijn artikel 'Ik lees de tekst, de tekst leest mij. Reflectiviteit en literaire competentie': "Ze (= confrontatie van leerling met kunstwerk) zal zich uiten in de vraag: Wat gaat mij dit kunstwerk aan? Welke wereld van denken en gevoelen in mij wordt met dit werk geraakt?" (p.182).

Het gaat kennelijk eerder om 'mij' dan om het kunstwerk zelf, zoals ook al uit de titel van zijn bijdrage duidelijk wordt ('ik', 'mij').

Nog sterker komt deze positiebepaling naar voren in De Moors literatuurdidactische adaptatie van Mukarovsky's onderscheid tussen 'artefakt' en 'esthetisch object': lezersconcretisaties, lezersteksten vormen het complement van de mogelijk door de auteur geïntendeerde tekst. Realisering van beide tijdens het lezen van literaire teksten behoort dan tot iemands literaire competentie.

Ongetwijfeld geeft De Moor hier blijk van een poging tot symbiose, maar wie ziet wat zijn aandacht heeft, bespeurt het oude pleidooi ten gunste van het hanteren van tekstervaringsmethoden. De nadruk op dit aspect is te herleiden tot het zij het kritisch volgen van de opvattingen van zijn Amerikaanse 'godfathers' Norman Holland en David Bleich. Interpretaties van literaire teksten vormen in hun ogen immers vooral een bijdrage aan de reflectiviteit omtrent de eigen persoonlijkheid: "Ik lees de tekst, maar ook: de tekst leest mij, laat mij, als ik besef hoe mijn tekst wordt

beïnvloed door mijn referentiekader, mijn verleden, mijn heden, mijn verhouding tot taal en denken enzovoorts, zien wie ik ben" (p. 187). (Hoe vaak 'ik of 'mijn'? Te vaak. Hoe vaak 'tekst'? Twee keer. Te weinig).

Dat de literaire tekst, let wel *literair*, in de door De Moor voorgestane tekstervaringsmethode en de daarbinnen passende leesdossiers, leerlingverslagen en leesautobiografieën, een betrekkelijk geringe rol speelt -misschien zou ik beter kunnen spreken van 'de literariteit van de tekst'-, blijkt evenzeer uit zijn uitspraak dat deze vormen van literatuuronderwijs expliciet beogen het inzicht van leerlingen in hun *persoonlijke ontwikkeling* terzake het lezen van factie en fictie te vergroten. Nota bene: niet, zoals bij zijn Vlaamse collega's, inzicht in evolutiepatronen van de literatuurgeschiedenis of inzicht in de complexiteit van de literaire canon, nee, *persoonlijke ontwikkeling*, *factie* en *fictie* staan centraal, zonder dat het literaire aspect er kennelijk in strikte zin aan te pas hoeft te komen.

Dit blijft mijn bezwaar tegen deze aanpak: het accent is te zeer verschoven naar de lezer, de tekstbestudering in de zin van 'wat *kán* deze literaire tekst aan betekenissen herbergen en wat niet?', of anders gezegd (met Eco), 'wat zijn de grenzen van de interpretatie?' -en dat zijn geen persoonlijke grenzen, maar grenzen die de tekst de lezer bij wijze van spreken oplegt-, komt zo in het gedrang.

Het is ook opvallend dat De Moor aan het slot een uitspraak van Van Assche aanhaalt, die weliswaar lijkt aan te sluiten bij zijn eigen aanpak, maar Van Assche's evenwichtigheid, zoals hiervoor door mij uiteengezet, geen recht doet: "Wie in de klas staat, weet het al lang; wat jongeren op de eerste plaats raakt in de 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 voelen" (p. 196).

Schram & Geljon

Een soortgelijk bezwaar valt aan te voeren tegen het karakter van het onderzoek dat Dick Schram en Cor Geljon in hun bijdrage beschrijven. De titel van hun artikel spreekt in dit opzicht boekdelen: 'Emoties in de literatuurles. Een aanzet'. Hun nogal empirisch gerichte aanpak is uitsluitend gericht op welke emoties bepaalde literaire teksten (*Bezonken Rood* van Jeroen Brouwers, 'Afscheid van Phoebe' uit *Het Limonadegevoel* van Vonne van der Meer) bij leerlingen oproepen.

De onder leerlingen gehouden enquête levert resultaten op, die mijns inziens los staan van de literariteit van de voorgelegde teksten, iets wat toch op zijn minst erin betrokken had kunnen (en moeten) worden. Waarom legt men anders juist deze teksten aan leerlingen voor? Toch ook omdat het om *literaire* teksten gaat, mag ik aannemen. Ik citeer: "Uit de slot-enquête waaraan 23 leerlingen deelnamen, blijkt dat het merendeel van de leerlingen (17) niet het gevoel heeft door deze verhalen meer kennis van en inzicht in de gevoelens van andere mensen te hebben gekregen en

slechts een derde zegt te hebben ontdekt dat emoties anders werken dan je zou denken: 'Het feit, dat mensen zo bot kunnen reageren, zo koud, zo zakelijk, had ik niet bij stilgestaan'" (p. 205). (Zouden Schram en Geljon met opzet deze foute syntactische constructie hebben laten staan vanwege de (emotionele) authenticiteit?).

Hun al te beperkte opvatting blijkt evenzeer uit wat ze als leereffect van deze emotionele literatuurlessen omschrijven. Dat effect zou zijn dat de leerlingen aangevoeld (!) hebben dat het methodisch bezig zijn met het emotionele aspect van verhalen ze verder kan brengen. 'Waarnaartoe?' zou ik geneigd zijn te vragen. In elk geval niet tot een groter inzicht in en een grotere reflectie op hóe literatuur bepaalde emoties te weg kan brengen en evenmin tot het inzicht op grond waarvan een literaire tekst zoiets wel of eerder (of anders) kan en anderssoortige teksten niet of nauwelijks.

Heb ik nu een antwoord gegeven op de door mij aan het begin gestelde vraag? Ik denk het wel. Ik ben ouderwets en de Belgen zijn verstandiger dan hun Nederlandse collega's, omdat ze het evenwicht tussen vernieuwing en traditie weten te bewaren. 'Ouderwets' en 'verstandig' een contradictie? Nee.

H. van Gorp en D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Acco Leuven/Amersfoort 1992 (270 p.).

