

Kees Combat

Literatuurdidactische omzwervingen in Vlaanderen

En ineens hadden we in Vlaanderen, dat het in deze weken zo druk had met van Wallonië af te komen, vreselijk veel te doen met het literatuuronderwijs. Om te beginnen in Gent, waar het Departement van de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit op 22 januari voor een overvolle zaal aan de Blandijnberg het symposium "Klassieken in de klas" organiseerde. Ronald Soetaert vertelt daar elders in dit blad over. En ruim een week later, op een zaterdag nog wel, raakten we verzeild in de Justus Lipsiuszaal, acht hoog in het gebouw van de Faculteit van Letteren en Wijsbegeerte aan de Blijde Incomststraat te Leuven, waar het zou gaan over het nieuwe leerplan voor het ASO, dat is het Algemeen Secundair Onderwijs, Vlaamse variant van het HAVO-VWO in Nederland. Op de Leuvense Katholieke Universiteit wordt ieder jaar, sinds Armand van Assche daartoe in de jaren '80 het initiatief nam, een nascholingsdag gehouden voor leraren Nederlands in het ASO. Nu had men deze gekoppeld aan de presentatie van het boek *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*.

Ook in Leuven was de opkomst verheugend groot: meer dan honderd docenten en inspecteurs wilden weten hoe het met het leerplan voor de derde graad (= de bovenbouw) stond. Nu was dit nog wel niet klaar, zoals Hugo De Jonghe, niet alleen tot zijn eigen teleurstelling moest mededelen, maar het had dan ook wel héél snel geproduceerd moeten worden. In slechts drie maanden en door een handjevol mensen. Met enige jaloezie stelde men vast dat het er in Nederland met de werkzaamheden van de CVEN wel heel wat gefundeerder aan toe was gegaan: meer volk, een onderzoek vooraf, drie subcommissies, de veldverenigingen, en een commissie die twee jaar tijd uittrok voor overleg, voortgangsreportages en herzieningen.

Dit nadat Wam de Moor, op uitnodiging van de organisatoren Dirk de Geest en Rik van Gorp, in een gedeeltelijk persoonlijk, gedeeltelijk technisch betoog de contouren had geschetst van het nieuwe eindexamenprogramma voorzover dit het literatuuronderwijs betreft en dat, met literaire competentie als doel, beschreven is in domeinen en in kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes. Een programma dat in 1995 experimenteel gaat tellen en een jaar later als zodanig wordt ingevoerd. Daar is in dit blad al meer dan genoeg over gezegd en ik laat het, bij uw welnemen, passeren.

Drie Sternstunden

In het persoonlijke gedeelte gaf De Moor te kennen dat een evenwicht zoals door Van Assche blijkt de belangrijke artikelen van diens hand in

de bundel *Even boven het evenwicht* ten toon gespreid, een zekere invloed had gehad op de literatuurdidactische ontwikkelingen in Nederland van de jaren '80.

Kort schetste De Moor de betekenis van een drietal ervaringen die hij als Sternstunden had beleefd, nadat hij in het voortgezet onderwijs sterk leerlinggericht had gewerkt en in de nieuwe lerarenopleiding het moedertaalonderwijs onderwijskundig en didactisch had leren doordenken. Aan het begin van de jaren '70 was een forse wending naar de leerling bitter noodzakelijk. Zijn eerste Sternstunde heeft De Moor al vaker omschreven: het ogenblik waarop hij kennismaakte met de lezersgerichte literatuurwetenschap uit de Verenigde Staten. Dat was in 1978, toen hij het werk van *Purves, Bleich, Holland* en *Rosenblatt* leerde kennen. Een wezenlijk moment omdat het een inzicht gaf in de betekenis van de autonomie van de lezer, inzicht dat thans door nagenoeg alle literatuurwetenschappers wordt gedeeld, maar dat toen vooral een stokpaardje leek dat didactici bereden. In de didactiek werd zo, dat was niet te vermijden, getornd aan de autoriteit van de docent. En tekstervaringsmethoden gingen het noodzakelijke complement vormen bij de al bestaande tekstbestuderingsmethoden.

Een tweede Sternstunde was voor de spreker in 1983 de ontmoeting met de Groningse personaal pedagoog *Jan Dirk Imelman*. Deze maakte duidelijk hoe belangrijk het is ook in het literatuuronderwijs leerlingen in te leiden in betekenissen. Dat moment was het wezenlijke ogenblik waarop de integratie van tekstervarings- en tekstbestuderingsmethoden begon.

En derde ogenblik van betekenis was, weer vijf jaar later, in 1988, de intellectuele ontmoeting met de kunstpsycholoog *Michael Parsons*. Diens vijf esthetisch-pedagogische stadia maakten De Moor duidelijk waar nu precies de fout zit die veel literatuurdocenten maken. Parsons onderscheidt in de opvoeding tot kunst vijf stadia, die dikwijls samenvallen met de levensfasen van het kind. Het associatieve, het mimetische of realistische en het expressieve gaan vooraf aan het formele stadium en het kan niet anders of de mens behoudt van al die stadia waardevolle elementen. Toch schieten veel docenten meteen door naar het formele stadium en negeren de overige stadia van ontwikkeling. Voor De Moor is het honoreren van al deze stadia noodzakelijk om tot een verantwoorde didactiek voor de kunstzinnige, in het bijzonder literaire educatie te komen.

Eindtermen

Het is deze ontwikkeling geweest die hem voor ogen stond, toen hij in het najaar van 1989 de uitnodiging van Toine Braet aanvaardde om ter wille van de CVEN een literatuurdidactische reeks eindtermen te formuleren voor de HAVO en het VWO. Tezamen met toetsdeskundige Willebrord Lohman, lerarenopleider Gert Rijlaarsdam en docente Riet Ross kon hij zo het plan ontwikkelen waarvan de belangrijkste delen door de CVEN zijn overgenomen.

De Tsjip-lezer kunnen we voor het vervolg van De Moors uiteenzetting verwijzen naar *Het CVEN-rapport* -dat helaas in België niet verkrijgbaar blijkt- en naar datgene wat daarover in diverse afleveringen, met name Tsjip 1:3 is geschreven. Hij gaf aan welke voorstellen het uiteindelijk niet gehaald hebben -zoals het tweeledige examen, dat er één is gebleven, of de flexibele standaardlijst van plm. 500 werken -, en welke wel, in het bijzonder de eis dat docenten leerlingen moeten leren hoe zij een verslag kunnen maken van hun persoonlijke leeservaringen en welke rol daarin begrippen als tekstervaringsmethoden, reflectiviteit, het leesdossier, de leesautobiografie, het learner report, het leesverslag en het balansverslag zullen gaan spelen.

De Moor concludeerde dat voor een aantal aspecten een goed georganiseerde bij- of nascholing onontbeerlijk zal zijn en dat hieraan, onder meer in de leesbevorderingsprojecten van WVC, de nodige aandacht zal worden geschonken, maar dat ook Levende Talen en de SPL een verantwoordelijkheid hierin zullen dragen en nemen.

De literatuur van het leugenpaleis

Hoewel een zestal deskundigen in aansluiting op deze lezing zou filosoferen over het nieuwe leerplan literatuuronderwijs voor met name het ASO, sloten alleen de opmerkingen van inspecteur De Jonghe aan op de overwegingen van De Moor. Alle anderen hadden zoveel te vertellen in de "vijf" minuten waarin zij zich voorstelden aan de zaal, dat er geen tijd meer overbleef om werkelijk te discussiëren op de zaak waar het om ging: de eindtermen of kerndoelen voor het literatuuronderwijs aan 12-18-jarigen. En dat was eigenlijk doodjammer, want daarvoor was men toch uit het hele gewest naar Leuven gekomen. Zou er verband zijn met de hartekreet van een der vele vrouwen in de zaal, dat er op het podium weer geen ene zat, alleen mannen?

Toch werden er aardige nootjes gekraakt.

Zo haalde emblemata-kenner *Karel Porteman* haalde fors uit naar de driedelige literatuurgeschiedenis van De Schutter¹ en dat zat een aantal docenten helemaal niet lekker. Porteman ging er dan ook op een eerder Hollandse, dan Vlaamse wijze tegenaan: keihard. Hij sprak van een 'verbijsterend onhistorische benadering' door De Schutter. "Wee de leerling die in Hadewijch geen Eline Vere ziet", wee de docent die weigert te actualiseren wat toch gezien moet worden als onderwijs in het voorbije. Voor Porteman creëert men bij een zo verregaande actualisering van de oudere letterkunde "de literatuur van het leugenpaleis". Wat hem betrof moest men het genieten van de literatuur maar vooral in de lessen moderne literatuur nastreven, wil men zich verdiepen in de literatuur van de

¹ Freddy De Schutter, *Het verhaal van de Nederlandse literatuur*. Uitg. Pelckmans, Antwerpen 1992.

middeleeuwen en de zeventiende eeuw, dan is het bittere ernst en geen "warm makend gepsychologiseer". "Verbijsterend ongenueanceerd!" repliceerde pedagoog Jack de Maere vanuit de zaal.

Vanuit welke literatuuropvatting ontstaat een tekst?

Hugo Brems, die moderne literatuur doceert aan de K.U. Leuven en poëziekritieken schrijft, achtte ook voor Vlaanderen een verplichte literatuurlijst, zoals men ten onrechte in de voorstellen van Anbeek, Bekkering en Goedegebuure heeft gelezen, uit den boze. "Je zou daarmee de illusie scheppen van 'dit is het dan!', terwijl er juist ruimte moet zijn, met name voor de hedendaagse literatuur." Brems zou wel wat voelen voor een grote standaardlijst, waar docenten en leerlingen zich op kunnen oriënteren. ~~Hij achtte het~~ in de aanpak belangrijk dat literatuur gelezen wordt in de context van de tijd, de cultuur en vooral: de literatuuropvatting. De poëzie van Gezelle kun je natuurlijk zien als directe gevoelsexpressie. We spreken niet voor niets van religieuze natuurlyriek. Maar ze is ook ingebed in een hele ideologie over het aloude christelijke Vlaanderen. Dat moet je óók naar voren brengen.

Hoe ontstaat waardering voor een werk en hoe wijzigt zich dat in de loop der tijden, met andere woorden: hoe verloopt canonisering? Literaire werken mag je niet reduceren tot hun inhoud of tot de expressie van de auteur, maar je moet als docent laten zien wat het specifieke is van de literatuur. Daar had Brems principieel gelijk in, maar ik had hem wel eens willen vragen of hij werkelijk gehoord had wat eerder over de stadia van Parsons was opgemerkt. En ik vond het ook knapjes tegenstrijdig dat de poëzieprofessor in één zin betoogde dat leerlingen niet naar hun persoonlijke ervaring van poëzie moest worden gevraagd maar dat hun liefde en plezier in poëzie en proza moest worden bijgebracht. Hóe dan, professor, hóe dan? Dat zei-i niet.

Ons vak bepaalt ons point of view. Dat een andere Leuvense geleerde, H. van Gorp, de vergelijkende literatuurwetenschap doceert kon je opmaken uit zijn gedachte dat je van leerlingen 3e graad ASO -de 18-jarige eindexamenkandidaten dus- mag verwachten dat ze inzicht hebben in de grote stromingen, zoals renaissance, barok, romantiek, en dat ze de grote namen kennen, iets van hen gelezen hebben.

Van Gorp vond het geen probleem dat men literatuur in vertaling zou lezen. Het leek hem een goede toets of leerlingen in staat zouden zijn om de gemiddelde cultuurpagina te lezen van de kunstkrant, waarop Dante, Dostojefski of Cervantes worden genoemd. (Ik zou ze de kost niet willen geven, die jongens van VWO of ASO, die dat heel niet kunnen, en toch een zeventje voor hun literatuurtentamen in de wacht slepen). Maar Van Gorp doceert ook theoretische literatuurwetenschap en vandaar dat hij kennis bepleitte van de overdrachtsvaardigheid van stijlfiguren, en van tekstsoorten in hun tegenstelling, en dan liefst aan de hand van concrete voorbeelden.

Ik moet het ook aan de minder goeden leren

Heel spiritueel formulerend kwam *Ronald Soetaert* -alweer een van mijn bazen, het spijt me, slijmen zij mij verre- voor den dag met de bekentenis dat hij liever literatuurwetenschap had bedreven dan literatuurdidactiek. "Dan hoefde ik niet al die nare dingen te doen als leerplannen opstellen en lesmodellen ontwikkelen en stages in elkaar steken". ('t Is waar, da's niet zo mooi, mijnheer Soetaert, maar wie weet!) Soetaert zou vooral literatuurwetenschapper willen zijn "omdat ik even comfortabel als Kees Fens zou kunnen beweren dat ik het alleen aan de besten kan leren. En met die bevrijdende gedachte gaan slapen." Bevrijdend, omdat de leraar in de klas de kop niét in het zand kan steken, maar geacht wordt iedere leerling de beginselen van de kunst die literatuur is, bij te brengen.

Soetaert: "Wat mij aan die uitspraak van Johan Cruyff in de mond van Fens het meest verbaasd heeft is dat Fens na jarenlang bezig geweest te zijn met literatuur, niet beseft dat we de wereld construeren, dat hij het zelf geleerd heeft - dat hij de literaire conventies vanaf zijn prille jeugd ingelepeld kreeg." Met respect voor alle talenten meende Soetaert dat ook talenten pas ontluiken als ze zich inbedden in aangeleerde conventies. Het is verleidelijk dit proces als natuurlijk te beschouwen in plaats van als een socialisatieproces, als een culturele constructie, die dan ook als een constructie aangeleerd dient te worden. Soetaert: "Dat is geen -of amper- een natuurlijk proces; het gaat immers niet over natuur maar over cultuur. Kortom: het gaat mij hier om het (beargumenteerde) vermoeden dat men sommigen tot 'de besten', in elk geval tot de 'goeden' kan maken. Via het onderwijs, bijvoorbeeld." Had men in de bomvolle, tikkeltje benauwde Justus Lipsiuszaal klapneigingen gehad -maar die ontbraken-, men was in een klaterend applaus uitgebarsten. Ik deed het nu maar eventjes in stilte voor onze niet-schrijvende redacteur en zag vele, vooral dames-hoofden, bijvallig knikken.

Eindelijk dat leerplan: twee componenten

Hugo De Jonghe maakte duidelijk hoe anders zo'n leerplan in Vlaanderen ligt dan in Nederland. (Het duurt dus nog wel even voor we weer samen de Nederlanden vormen). Het is een centraal beleids-instrument, maar als het eenmaal klaar is, handelt men er naar binnen het schoolonderzoek. De Jonghe hield de spanning erin door omtrent de inhoud op te merken: "Alles wat vandaag aan goede dingen is opgemerkt staat erin". En wat was dat dan? Dat vroeg niemand helaas en ik durfde, als uw bescheiden reporter achterin gezeten, mij niet van mijn zeteltje verheffen. Anders....grrrr!!

Het gaat in elk geval om een leerplan voor de vijfde en zesde klas samen (en dat is niét gewoon: alle leerplannen dienen voor één leerjaar), het is een open leerplan, zodat de verschillende schooltypen de inhoud kunnen aanpassen aan de beschikbare tijd. In de praktisch-technische richting bijvoorbeeld heeft men maar 2 uur Nederlands per week, in de dramatische

richting liefst 5 uur. In elk geval bevat het leerplan een *literaire* en een *taalkundige* component, met binnen beide componenten een *praxis*- of praktijklaag en een *reflectie*laag. Hugo De Jonghe zou De Jonghe niet zijn als hij niet een paar aardige wisecracks ten beste wist te geven: "Hoe kan ik de liefde voor iets afbreken? Maak er een schoolvak van". En: geen betere leraar dan een "goede literair competente lezer". (Hij moet maar lid worden van de P.R.-commissie van de SPL). De doelstellingen van de SPL droeg hij uit met opmerkingen als "Literatuuronderwijs begint kind-nabij in het ouderlijk milieu en dan zo gauw mogelijk grenzen in ruimte en tijd overschrijden". Waarmee De Jonghe zich ook een der oprichters betoonde van de Vereniging Europese Letteren.

En tenslotte

Tenslotte kwam *Johan van Iseghem*, als didacticus de opvolger van Armand van Assche in Leuven, met een leuk geformuleerd betoog. Hij wilde drie dingen: ten eerste acht hij het literatuuronderwijs kansloos wanneer het zich niet laat verbinden met het communicatieve profiel: leerlingen moeten de kans krijgen hun *persoonlijke appreciatie* voor teksten uit te spreken en dat moet gehonoreerd worden; ten tweede moet men leerlingen bewust maken van de technieken waarmee ze verschillende soorten teksten kunnen aanpakken; en ten slotte moeten we er rekening mee houden dat de literaire canon verder onder druk komt te staan, dat het supranationale en multiculturele karakter dat het literatuuronderwijs zal krijgen andere keuzes noodzakelijk maakt. Van Iseghem onderstreepte het betoog van De Moor dat de leerling de ervaring moet hebben dat de literatuur die hij of zij leest met hem of haar te maken heeft en dat ze hem of haar iets zegt.

En na een marathon van negen kwartier gaf discussieleider *Jan Uyttendaele* -dat lijkt me geen strenge meester!- het groene licht voor wat verzoeken uit de zaal. Grote onvrede bleek er over het feit dat in Vlaanderen het veld niet wordt geraadpleegd over het leerplan, zoals in Nederland wel was gebeurd. Ook voelde men zich murw gepraat door de monologen van de forumleden, met name vanwege het "opdringerige" karakter (het zijn niet mijn woorden!) van wat de literatuurwetenschap voor het literatuuronderwijs aanbeveelt. "Wij moeten vanuit onze pedagogisch-didactische achtergrond een stofkeuze kunnen doen". Soetaert: "Maar dat doe je wel vanuit een aanbod uit de literatuurwetenschap."

Bundel Armand van Assche

"De wetenschappelijke waarde overstijgt het louter piëteitvolle". Zo karakteriseerde prof. Nowee, voorzitter van het Centrum voor de Aggregatie (Leuvense Lerarenopleiding), de bundel *Even boven het evenwicht*, ter herinnering aan Armand van Assche samengesteld door Hendrik van Gorp en Dirk de Geest. Hij herdacht bij gelegenheid van de officiële 'ingebruikname' van de bundel, in aanwezigheid van Van Assches

familie, de man die de aanleiding was tot het samenstellen van dit bijzondere boek als een veelzijdig en dynamisch wetenschapper en didacticus, als dichter ook aan wiens poëzie de titel van het boek werd ontleend; lang leraar in Sint Niklaas, in 1979 gepromoveerd op een empirisch literatuurpsychologisch proefschrift, dan vanaf 1981 aan de Leuvense universiteit, eerst als literatuurwetenschapper, vanaf 1984 aan de lerarenopleiding verbonden en daarbij altijd geboeid door de literatuurdidactiek en in het bijzonder de concrete leesact van de concrete lezer. Een warm applaus ondersteunde de woorden van de voorzitter. Men dronk er daarna, volgens goed Vlaams gebruik, een glas op. Daar waren we na al dat stofhappen dan ook hárd aan toe, als ik het op z'n Hollands loms zeggen mag.

