

Jacques Vos

## Van leesplezier naar literaire competentie

Wie in de volgende eeuw de geschiedenis van de didactiek van het literatuuronderwijs gaat beschrijven (ik hoop dat het literatuuronderwijs dan niet zelf historie is geworden) zal zeker gebruik maken van de verslagen van de 'Nijmeegse conferenties' over literatuuronderwijs. Aan de hand van deze verslagen kan de geschiedschrijver prima nagaan welke ontwikkelingen zicht in de laatste twee decennia in de literatuurdidactiek hebben voorgedaan. (Ik ga er dus impliciet vanuit dat de conferenties nog minstens tot het jaar 2000 georganiseerd zullen worden!)

In 1983 gingen we op zoek naar werkvormen voor tekstervaring, daarna hebben we aandacht geschonken aan twee stiefkinderen van de literatuurdidactiek: de historische letterkunde en de toetsing. In 1990 bezonnen we ons (opnieuw) op het doel van het literatuuronderwijs. We vroegen ons af of literaire competentie dit doel zou kunnen zijn.

Van deze (voorlaatste) conferentie is in 1992 het boek verschenen waarin we alles nog eens kunnen nalezen.

Het zal bekend zijn dat ik nooit zo'n liefhebber geweest ben van het gebruik van de term 'leesplezier' als aanduiding van het doel van het literatuuronderwijs. Het lijkt mij hier niet de plaats om mijn bezwaren tegen deze term nog eens breed uit te meten. Ik meen dat dat ook niet meer nodig is: de literatuurdidactiek heeft van deze doelstelling afstand genomen. Dat wil overigens nog niet zeggen dat 'de' literatuurdidactici en masse hebben besloten dat de leerlingen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs niet met plezier verhalen en gedichten zouden mogen lezen, zeker niet. We hebben alleen ontdekt dat plezier in lezen een nogal complex fenomeen is, waarbij met begrip kunnen lezen van verhalen en gedichten zeker ook een rol speelt. ('Vrees niet': ik wil per se niet terug naar de situatie in het literatuuronderwijs waarin teksten 'stuk geanalyseerd' werden!)

Als leesplezier niet langer de doelstelling van het literatuuronderwijs is, zien we ons geplaatst voor de vraag: Wat is die doelstelling dan wel? Met andere woorden: op grond waarvan welke argumenten kunnen we rechtvaardigen in het curriculum een plaats in te ruimen voor het inleiden van leerlingen in het kennisgebied literatuur? De schrijvers van de bijdragen aan *Neem en Lees* menen deze argumenten te kunnen ontleenen aan wat genoemd wordt 'literaire competentie'.

Het lijkt me niet zinvol -daarvoor ontbreekt ook de ruimte- in deze bespreking bijdrage na bijdrage te analyseren. Ik beperk me tot de hoofdlijnen.

De (tegenwoordig Utrechtse) pedagoog J.D. Imelman heeft een aantal jaren geleden het begrip 'cultuurpedagogische discussie' ingevoerd \* In deze discussie staat de vraag centraal wat van de cultuur de moeite waard is om over te dragen en wat voor het kind de moeite waard is om te leren. Volgens Imelman kan deze discussie worden gevoerd via alle media en in alle vormen van overleg. "Het is filosoferen over onderwijs dat maar het beste zo duidelijk mogelijk voor het front van een betrokken publiek kan worden gevoerd." (Imelman en Tolsma 1987, p. 398).

Ik meen dat *Neem en Lees* bij uitstek een boek is dat aan deze cultuurpedagogische discussie een belangrijke bijdrage kan leveren. Veel van de bijdragen aan deze bundel roepen welhaast automatisch discussie op: deze bijdragen roepen vragen op, prikkelen tot kritische kanttekeningen, vragen om een vervolg. Dit lijkt mij de belangrijkste functie van de bundel. Deze discussie wordt ook 'in de bundel' gevoerd: ik wijs in dit verband bijvoorbeeld op de bijdragen van Steenmeijer en Van Heck over de vraag of bij het literatuuronderwijs in de vreemde talen gebruik gemaakt kan worden van vertalingen. Het lijkt mij uitermate belangrijk dat deze discussie ook 'buiten de bundel' wordt gevoerd.

Hoewel niet expliciet voeren ook De Moor, Soetaert en Noyons een discussie. De Moor onderschrijft de opvatting dat literaire competentie doelstelling van het literatuuronderwijs zou kunnen zijn, maar pleit voor reflectiviteit in dit onderwijs, naar ik meen uit de zorg van de goede schoolmeester om het belang van de leerling: aandacht voor de literaire competentie mag er niet toe leiden dat de verworvenheden van de laatste jaren weer verloren gaan. Als ik hen goed heb begrepen stellen Soetaert en Noyons zich 'harder' op. Soetaert: "De vernieuwingsbeweging in het literatuuronderwijs vaart al een paar jaar onder de vlag van leerlinggericht onderwijs en tekstervarende methodes. Met vlaggen wordt echter alleen maar gewapperd ter verdediging van eenvoudige boodschappen." (p. 35). Symptomatisch voor de opvattingen van Noyons lijkt mij: "Naar mijn mening is iedere eis die het uiten van gevoelens door de leerling betreft, uit den boze." (p. 228).

'Moderne' vakdidactici (Griffioen, Schut, waar zijn zij gebelevens?) hebben er in hun publikaties blijk van gegeven weinig heil te verwachten van de literatuurwetenschap voor de literatuurdidactiek. Ongetwijfeld zal hun opvatting gedeeld worden door docenten en vakdidactici. Het kan niet anders of deze 'richting' moet moeite hebben met de bijdrage van Dirk de Geest aan de bundel. Hij geeft aan hoe bij het lezen van verhalen gewerkt kan worden met een narratief model dat hij heeft ontleend aan de 'invloedrijke structuralist' A.J. Greimas. Hoewel ik zelf veel waarde hecht aan de waarde van bepaalde aspecten van de literatuurwetenschap voor de

literatuurdidactiek, moet ik toegeven dat ik bij de voorstellen van De Geest veel vraagtekens heb gezet.

Ondanks mijn vraagtekens is het belangrijk dat de bundel bijdragen als die van De Geest bevat. Het formuleren van een doelstelling op 'meso-niveau' is voor de vakdidactiek belangrijk, het nagaan wat de consequenties van de doelstelling zouden kunnen zijn voor de aanpak in de klas (de methodiek) is dat evenzeer. Ik heb dan ook met bijzonder veel interesse de artikelen over het verwaarloosde drama (een derde stiefkind) in het literatuuronderwijs gelezen. De voorstellen van Geljon vragen mijn inziens om vertaling naar de situatie van het literatuuronderwijs in de basisvorming: de kerndoelen vragen immers dat de leerlingen de karakteristieke eigenschappen van de tekstsoort toneelstuk kunnen aangeven.

Wil 'literaire competentie' ook weer niet een containerbegrip worden waarmee we in het onderwijs alle kanten opkunnen, dan is de genoemde concretisering in voorstellen voor de aanpak (inclusief de ontwikkeling van een leerplan) van groot belang. Daarvoor zullen we ons ook moet afvragen hoe literair competent leerlingen aan het eind van de basisvorming zouden moeten zijn. Hawinkels wijst zeer terecht op het feit dat veel leerlingen na de basisvorming nauwelijks nog met literatuuronderwijs in aanraking zullen komen. Ik wijs in dit verband op de ontwikkelingen bij het middelbaar beroepsonderwijs. Daar wordt literatuur 'weggemodulariseerd'. Maar dat is weer een ander verhaal.

\* Imelman stelde deze cultuurpedagogische discussie aan de orde in een artikel in *Pedagogische Studiën*, jrg. 64 (1987), p. 390-404.  
Zie ook Wilna A.J. Meijer e.a. *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk 1992.

*Neem en Lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs.*  
Redactie: Wam de Moor en Márgitka van Woerkom. NBLC, Den Haag 1992.

