

Wam de Moor

Waarom geven we eigenlijk literatuurles?

Gerard de Vriend: Literatuuronderwijs als voldongen feit

Sinds Thorbecke in 1863 tegenover de bestaande Latijnse school - die korte tijd later het gymnasium zou worden - de school voor de kinderen van de hogere burgers creëerde, blijkt er nauwelijks discussie te zijn geweest over het *waarom* van het literatuuronderwijs. Docenten en didactici hebben altijd veel aandacht getoond voor het *wat* en het *hoe*, maar het onderwijs op zichzelf als een vanzelfsprekendheid gezien.

De Latijnse school legde het accent op de omgang met de klassieken, met de syntaxis, de rethorica en de poësis - en ze moet een hoge status hebben gehouden: tot lang na de Tweede Wereldoorlog werden de klein-seminaria van de rooms-katholieken, die nu eenmaal geen officiële gymnasia waren - ingedeeld volgens deze begrippen. In het curriculum van de h.b.s. van Thorbecke werd het literatuuronderwijs zonder slag of stoot opgenomen. Immers, wat meer dan duizend jaar goed was geweest in het Latijn, kon niet anders dan waardevol zijn in het Nederlands en wat men, in tegenstelling tot het onderwijs in de *klassieken*, zou gaan noemen, de *moderne* vreemde talen. Zo kregen h.b.s.'ers in vier talen lessen in literatuur en dat ging volgens de eindexamenregeling van 1870 nauwelijks anders dan thans: hoofdtijdvakken van de letterkundige geschiedenis en aandacht voor de literatuur 'van de laatste tijd'. Inhoudelijk zijn de eindtermen voor dat onderwijs in de loop van een eeuw nauwelijks gewijzigd; nu eens wat minder geschiedenis, dan weer wat meer. Maar waar het hier om gaat: de argumentatie waarom literatuur op het rooster moest kwam in feite altijd op hetzelfde neer: omgang met literatuur is goed voor de mens. En daarmee blijkt Plato's adagium van de eenheid van het goede, het ware en het schone eeuwige geldigheid te bezitten.

Vraag naar het waarom centraal

In zijn dissertatie *Literatuuronderwijs als voldongen feit* stelt de Amsterdamse literatuurwetenschapper - 'ik noem mij nooit didacticus' merkte hij tijdens de verdediging van zijn proefschrift voorzichtig op - de vraag naar het waarom centraal. Zoals Kwakernaak tijdens de zesde Nijmeegse conferentie over het literatuuronderwijs in 1994 (Grenzen en Vergezichten) constateerde, moet de geschiedenis van het literatuuronderwijs vooral de laatste vijf jaar veel leraren, zeker de docenten vreemde talen, het gevoel hebben gegeven dat literatuuronderwijs niet meer vanzelfsprekend en eenduidig was. En met de herordening van de bovenbouw in een tweede fase gaan leerlingen ook talen leren, zonder dat zij of hun docenten genoodzaakt zijn zich iets van de literatuur van die talen aan te trekken. Dat maakt een studie van de legitimering meer dan ooit gewenst. Daar kunnen we, om te beginnen, Gerard de Vriend dankbaar voor zijn. En dan vooral om de secure en overtuigende wijze waarop hij dat deed. Als het om het resultaat van de vraag naar legitimering zou gaan, waren we wat De Vriend betreft gauw uitgepraat: in zijn terugblik op het verleden be-

De Moor, Waarom geven we eigenlijk literatuurles?

trekt hij zowel de literatuurwetenschap als de literatuurdidactiek en overal klinkt het adagium van Plato door: via de esthetische ervaring naar de ontwikkeling van de persoon. En dan bedoelen we met overal: in die opvattingen die zich hebben weten te handhaven, want natuurlijk is er in de jaren '70 onder invloed van het marxistische geweld in onze kapitalistische democratieën een korte tijd de vloer aangeveegd met het bourgeois etheticisme en bezat literatuuronderwijs slechts waarde in zijn betekenis voor de vorming van het kritisch bewustzijn der leerlingen.

Verwerkingsverschijnselen

De Vriend laat zien dat de legitimering van het literatuuronderwijs veel meer gezocht moet worden bij de *cultuuroverdracht*, door de literatuurhistoricus Kalff geconcentreerd op de *esthetische vorming*, en bij de zorgzuldige analyse en interpretatie van de literaire tekst, waarvoor de toon in de jaren '20 gezet is door I.A. Richards en zijn mede New Critics en bij ons tussen 1962 en 1966 bijvoorbeeld door Merlyn met Fens, Oversteegen en Jessurun d'Oliveira.

Langs de andere kant stipt De Vriend, overigens zonder een relatie te leggen, een variant aan op een verschijnsel, dat in de moedertaaldidactiek van de jaren '80 werd aangeduid als 'innovatieresistentie'. Daarbij was de onderzoeksvraag (bijvoorbeeld van de Nijmeegse Werkgroep Onderzoek Moedertaalonderwijs) hoe het komt dat allerlei op zich goed ogende vernieuwingsvoorstellen onder de mat verdwijnen, soms meteen, soms nadat ze even een florsissant leven hebben geleid.

De Vriend toont zich gefraspeerd door de manier waarop wetenschappers onderling en didactici ten opzichte van wetenschappers de informatie die een vernieuwingsvoorstel bevat verwerken. Verwerkingsverschijnselen noemde hij ze. En op een van die verwerkingsverschijnselen gaat hij diep in: de wijze waarop W. Drop in de methode voor het lezen van literatuur *Indringend lezen* (1970) de opvattingen van de ergocentrische literatuurwetenschap heeft verwerkt. En hoe dezelfde Drop dan in de jaren '80, als binnen literatuurwetenschap en didactiek de lezer het wint van de tekst, op vindingrijke wijze het roer poogt om te gooien. Alleen al de gang van zaken rond deze methode maakt voor iedere docent De Vriends boek aantrekkelijk. Want hoe zorgvuldig de auteur ook formuleert, door de kieren van de tekst is zijn persoonlijk standpunt zichtbaar.

De drijfveer van De Vriend om juist van de legitimeringskwestie werk te maken lijkt me duidelijk uit het volgende citaat: 'Literatuuronderwijs betekent mijns inziens dan ook in elk geval: het leren lezen van literatuur, bijvoorbeeld nadat en doordat in de literatuurles duidelijk is geworden dat, en hoe, literatuur - of: fictie in het algemeen - voor lezers belangwekkend kan zijn. Het literatuuronderwijs is niet alleen een institutioneel bepaald gegeven, een vol-dongen feit, het is tevens een socialisatieverschijnsel' (p. 10).

Hoog Vermeer-gehalte

Screen van toonzetting, stil in de beweging van de literatuurwetenschappelijke en literatuurdidactische stromingen die beschreven worden, strak in de compositie, en van een zekere schoonheid in het taalgebruik, zo zie ik dit boek. Het is, om het zo te zeggen, een werk met een hoog Vermeer-gehalte. Ook in dit binnenhuis komt het licht van één kant en wel op even indirecte wijze als bij onze vaderlandse schilder: De Vriend kiest zelden zo dwingend als in het hierboven weergegeven citaat. Lees je tussen de regels door, dan blijkt het licht van de leerlinggerichtheid zijn kijk op de relatie literatuurwetenschap - literatuuronderwijs te bepalen; een licht dat nergens brutaal of opdringerig is, maar dat wel dit werk van wetenschap tot een persoonlijk werk maakt.

Niet eerder heeft iemand in deze mate nagedacht over de legitimering van het literatuuronderwijs, al is natuurlijk in het verleden herhaaldelijk de vraag gesteld: Is het zo vanzelfsprekend, dat we als het om de kunsten gaat wel de literatuur voor allen verplicht stellen, maar geen der andere kunsten? Kwakernaak sprak in het bijzonder over het vreemdetalenonderwijs en verwees naar de taalverwerving als een legitimering van het literatuuronderwijs die ten opzichte van het nuttigheidsdenken in de samenleving nog niet zo zwak is, maar hij vreesde het ergste wanneer literatuuronderwijs verdedigd zou worden vanuit de culturele ontwikkeling van mensen. Toch hebben onze voorgangers dat gedaan. De Vriends studie maakt duidelijk dat de legitimering eenvoudig gevonden wordt - onverschillig of we met de New Critics, hun afgeleide Drop en zijn *Indringend* en *Inlevend lezen* te maken hebben, met de receptie-esthetici Jauss en Iser, of de didactici Ten Brinke en Griffioen - in de esthetische ervaring die gelegitimeerd wordt met een beroep op de persoonsontwikkeling. Verrassend is het licht dat De Vriend laat schijnen op degenen die in onze traditie verantwoordelijk heten voor de ergocentrische benadering, de 'close reading', de puur tekstgerichte opvatting van literatuurwetenschap en -onderwijs: de New Critics van wie Richards met zijn *Practical Criticism* als de vaandeldrager geldt, maar Murray Krieger de meest uitgesproken vertegenwoordiger was.

Zowel de betekenis van de New Critics voor de ergocentrische methode van Drop als de rol die Iser respectievelijk Rosenblatt in de lezersgerichte wetenschap hebben gespeeld, min of meer ter voorbereiding op de leerlinggerichte didactiek van de individuele ontplooiing, worden met fijne nuances weergegeven. Het derde hoofdstuk bijvoorbeeld is een prikkelende striptease van Isers vermeende lezersgerichtheid: ze blijkt in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt tekstgerichtheid te zijn. En de striptease betreft niet Isers ideeën alleen, maar ook de interpretaties die daarvan, sinds De Vriend daar in 1978 al zijn mening over heeft geschreven, gegeven zijn.

Aandacht voor de didactici

Het vierde hoofdstuk demonstreert hoe inventieve geesten als Van den Bosch en Poelhekke de open ruimte die de wetgever - tot voor kort - heeft gelaten met zijn 'kennis van en inzicht in', zijn gaan invullen. De Vriend beschouwt,

De Moor, Waarom geven we eigenlijk literatuurles?



Van den Bosch

De Moor, Waarom geven we eigenlijk literatuurles?

zo zegt hij op p. 90, Poelhekkes opvatting (nu kennis maken met de letterkunde om er je hele leven plezier van te hebben - ik denk dat we dit nú literaire competentie noemen -) 'als typerend voor het gedachtengoed van vele Neerlandici die zich hebben uitgelaten over de waarde van moedertaal- en literatuuronderwijs'.

Op blz. 98 neemt hij de waarneming van onderzoeker De Vos (1942) over dat Van den Bosch geen school had gemaakt, want Leffertstra, die Van den Bosch met zijn boek *Taal oefeningen* dacht te volgen kreeg van de maestro de kous op de kop: 'goedkope mechanisering: 't ontzielde lijk van 'n conceptie die gloedvol leven was'. De Vriend concludeert dan: 'Waarschijnlijk was dat nieuwe taalonderwijs sterk gebonden aan de persoon van de docent: waar de begenadigde pedagoog Van den Bosch ontbrak, bleef er weinig van zijn denkbeelden over'.

Is dat niet altijd zo bij procedures die niet helemaal zijn ingevuld? En ligt hier niet ook een verklaring waarom bv. een structuralistische verhaalanalyse van Mieke Bal of de paarse Drop de schuilhut is van de docent die houvast zoekt, zoals de auteur zelf in wat andere bewoordingen laat voelen.

De Vriend wil het hier hebben over het 'waarom' van het literatuuronderwijs, maar we kunnen er - als we eenmaal hebben vastgesteld dat we daar in feite allemaal niet eens zo verschillend over denken te denken - niet omheen om vervolgens de hand aan de ploeg te slaan: en dan gaat het om het 'hoe' en het 'wat'.

Waarom Bleich en Holland niet?

In dit licht vind ik het opmerkelijk dat hij zich in zijn bespreking van de reader response critics beperkt tot de opvattingen van Louise Rosenblatt. Bleich en Holland worden slechts terloops genoemd via de uitwerking van hun ideeën door Dirksen (1995), en dat is jammer. Holland heeft met zijn verkenning van het 'identity theme' in *5 Readers Reading* en *Poems in Persons* een deur geopend naar een andersoortige legitimering van het literatuuronderwijs. Daarbij staat niet esthetische ervaring centraal, maar de persoonsontwikkeling van de lezende. Hollands weerspannige leerling Bleich heeft wel degelijk een methode ontwikkeld om de jonge lezers aan de hand van onder meer literatuur te laten ontdekken hoe zij zich als persoonlijkheid verhouden tot de werkelijkheid, ook tot de teksten die zij lezen. In beide gevallen gaat het niet meer om de esthetische ervaring maar om de ervaring van het eigene. Beide auteurs worden slechts in voetnoten vermeld, gebaseerd op de recente dissertatie van Joop Dirksen, terwijl ze bijvoorbeeld in die didactiek van de tekstervaringsmethoden al jaren een grote rol spelen.

En dat is een tweede bezwaar: waarom trekt De Vriend in het geval van de ergocentrische wetenschappelijke methode wél de lijn door naar de didactiek - van de New Critics naar Drops *Indringend lezen* -, maar doet hij dit niet na de bespreking van de lezersgerichte wetenschappen receptie-esthetica en reader response criticism? Het is aan alle voorstellen die door de vakontwikkelgroepen van de talen en CKV zijn ingediend, af te lezen dat tekstervaring en tekstervaringsmethoden niet meer worden beschouwd als het lachertje in conserva-

De Moor, Waarom geven we eigenlijk literatuurles?

tieve en wetenschappelijke kringen, maar integendeel na vijftien jaar volledige erkenning hebben gekregen. Waarbij ik best wil aantekenen dat ik ze allerm minst zie als een panacee voor alle kwalen. Maar wel is er sprake van een nieuw paradigma waar men niet meer omheen kan.

De Vriend schreef een mooi en nuttig boek, en kreeg er, om de zorgvuldigheid en bescheidenheid waarmee hij de nuancering in de esthetische ervaring zoals die door de wetenschappers en didactici van zijn keuze laat zien, terecht de doctorshoed voor. Dat hij vanaf het eerste moment dat de SPL werd opgericht de doelstellingen van de stichting ondersteunde, blijkt op een manier die nergens de gewenste distantie tot het onderwerp en de eigen visie daarop geweld aan doet.

Gerard de Vriend, *Literatuuronderwijs als voldongen feit*. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school. Amsterdamse Historische Reeks no. 30. Amsterdam 1996. ISBN 90-73941-12-1.

