

‘Moeder, waarom geven wij literatuurgeschiedenis?’

Literatuurgeschiedenis in de tweede fase

Minder tijd in de komende tweede fase voor het literatuuronderwijs. Minder tijd in het bijzonder voor de literatuurgeschiedenis. Wat betekent dat? Hoe kun je de beperkte tijd die daar nog voor is zo goed mogelijk benutten en waarom zou je dat doen? Daarover gaat de hiervolgende bijdrage. Drie argumenten voor een specifiek gebruik van de literatuurgeschiedenis: stimulering van de algemene ontwikkeling, aandacht voor werken van ‘museumkwaliteit’ en het bijbrengen van historisch bewustzijn.

Joop Dirksen

Sinds jaar en dag neemt literatuurgeschiedenis een belangrijke plaats in in het literatuuronderwijs. Uit de onderzoeken van Thissen, Neyts en Rowan (*Leraren over literatuuronderwijs, Den Haag, 1988*), en van Janssen (*Het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en het vwo. Resultaten van een nationale enquête. Amsterdam, 1992*) komt naar voren dat een overgrote meerderheid van de docenten Nederlands (75 tot 80% van de ondervraagden) een literatuurgeschiedenisboek gebruikt, vaak in combinatie met een bloemlezing van literair-historische teksten. Nog in 1995 liet de redactie van *Levende Talen* jury’s oordelen over tal van in gebruik zijnde schoolboeken voor literatuuronderwijs, in het bijzonder ook literatuurgeschiedenis. In nummer 505 (december 1995) wordt daarvan verslag gedaan door De Moor en Rijlaarsdam. Hóe in de praktijk met deze boeken gewerkt wordt, is niet tot in detail onderzocht, maar dat in veel gevallen de docent zijn/haar leerlingen die literatuurgeschiedenis in chronologische volgorde presenteert, staat vast. Het

gebruik van uitstekende boeken als die van Calis (*Onze literatuur*) en Dautzenberg (*Nederlandse literatuur*) naast een louter op reproductie van kennis opgezet werk als *Nederlandse literatuurgeschiedenis in 40 lessen* toont aan dat het voor sommige docenten al voldoende is als hun leerlingen beschikken over een hoeveelheid reproduceerbare kennis van de literatuurgeschiedenis, terwijl andere de lat duidelijk hoger leggen en minstens *iets* van de sfeer van de verschillende perioden en de verbanden tussen literatuur en maatschappelijke en culturele werkelijkheid willen overbrengen.

Uit de bovengenoemde onderzoeken komt ook duidelijk naar voren dat er veel tijd besteed wordt aan die literatuurgeschiedenis, en ‘veel tijd’ is iets wat in de tweede fase niet meer zal bestaan. Een goed moment dus voor herbezinning: ‘Moeder, waarom geven wij literatuurgeschiedenis?’ (vrij naar Lode Zielens).

Er zijn mijns inziens drie motieven om leerlingen te confronteren met literatuurgeschiedenis: omdat we ze

enige algemene ontwikkeling zouden moeten bijbrengen, omdat veel oudere teksten ‘museumkwaliteit’ hebben en daarom tentoongesteld moeten worden, en omdat via literair-historische teksten historisch bewustzijn bij te brengen valt, waaronder ik aspecten reken als de relativering van de eigen plaats en belangrijkheid, de kritische beschouwing van de eigentijdse normen en waarden via een confrontatie met die uit vroeger tijden, een visie op de manieren waarop ‘eeuwige vragen’ zoal te beantwoorden zijn.

Literatuurgeschiedenis en algemene ontwikkeling

Met de regelmaat van de klok duiken her en der ‘back-to-basics’-bewegingen op die een pleidooi houden voor een gedegen kennis van de eigen cultuur: ‘de liefde voor die cultuur komt dan vanzelf’. Wie herinnert zich niet de storm die Kousbroek alweer zo’n twintig jaar geleden (via zijn geruchtmakende artikel in *Le Monde* van 19 november 1978) deed opsteken met zijn vergelijking van de leerling uit het Franse voortgezet onderwijs met die uit het onze: in Frankrijk *leerden* ze tenminste iets, een compleet corpus van belangrijke literaire teksten werd in de kinderhoofdjes gestampt, en die hoofdjes en bijbehorende hartjes werden dan vervuld van een warme gloed en heftige literatuurpassie die bij onze leerlingen totaal zou ontbreken.

Die visie wordt naar alle waarschijnlijkheid gedeeld door veel docenten die een methode als de bovengenoemde *Literatuurgeschiedenis in 40 lessen* gebruiken: 'breng in vraag-en-antwoord-vorm kennis aan; de rest komt dan vanzelf'. Het lijkt mij een kortzichtige visie: stampwerk veronderstelt een kritiekloze leeractiviteit en dat die zou leiden tot waardering voor het geleerde lijkt me een foutieve inschatting van de leerling van nu (bij de leerling van vroeger werkte het volgens mij al evenmin!).

Wel mag van een leerling uit het voortgezet onderwijs verwacht worden dat hij enige kennis bezit van de hoofdlijnen uit de literatuur(cultuur)geschiedenis. Nogal wat vakken in het voortgezet onderwijs bieden een basispakket waarop de geïnteresseerde leerling in een vervolgstudie voort kan bouwen. De leerling die dat vak niet kiest, bezit toch enige kennis, een kapstok waaraan hij nieuwe feiten en ontwikkelingen binnen zo'n vakgebied die hem bijvoorbeeld via de media bereiken, kan ophangen. In die trant behoort een scholier ook te weten wanneer de Middeleeuwen waren en wat we bedoelen met de Gouden Eeuw.

Het is dan altijd een moeilijke zaak om te bepalen hoever die basiskennis zou moeten reiken; de ene docent zal daarin (veel) verder willen gaan dan de andere, en het is dan ook prettig dat in het examenprogramma een omschrijving wordt gegeven die het begrip iets inkadert: 'onder hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur wordt verstaan kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder; kennis van de belangrijkste verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen. De leerling moet die eigenschappen van teksten

kunnen onderscheiden op grond waarvan tijdvakken en stromingen worden ingedeeld; hij moet oog hebben voor veranderingen in thematiek, de ontwikkeling van de vorm (in casu genres), opvattingen over literatuur. Hij moet in kunnen gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatig) in de tekst en de literatuurgeschiedenis.'

Ook dit kan natuurlijk nog leiden tot hevige discussies binnen secties als men daarin tot concrete afspraken moet komen, maar een omschrijving als de bovenstaande maakt het werken op het niveau van 'Noem de vier reien van de *Gijsbregt van Aemstel*' (vraag 8 bij les 9 uit de reeks van '40 Lessen'!) (gelukkig) tot iets wat niet meer past in de tweede fase.

Hoe die basiskennis aangebracht moet worden, is een volgende vraag. In principe is dit type kennis door zelfstudie te verwerven; een goed overzicht zou – natuurlijk naast de confrontatie met literaire teksten uit het verleden – voor de zelfstandig lerende leerling voldoende moeten zijn. Natuurlijk kan de Neerlandicus, of kunnen de samenwerkende docenten Nederlands, MVT en CKV 1 ervoor kiezen om dit overzicht, min of meer 'aangekleed' zelf aan de leerlingen te presenteren, zoals er natuurlijk allerlei vormen te bedenken zijn om de basiskennis van de leerling te verdiepen waar men dat zinnig acht. Deze kennis van de hoofdlijnen is een soort kapstok waaraan de leerling alles kan ophangen wat hij op andere momenten, in of buiten de literatuurlessen, bijvoorbeeld bij geschiedenis, of kijkend naar een tv-documentaire, of op bezoek in een museum tegenkomt.

Literatuurgeschiedenis als museumbezoek

Aandacht voor literatuurgeschiedenis, maar dan met name voor literairhisto-

rische teksten kan ook verdedigd worden op grond van wat ik hun 'museumkwaliteit' zou willen noemen. Een middeleeuwse kathedraal, een schilderij van Rembrandt, een symfonie van Mozart, het zijn allemaal voortbrengselen uit het cultuurverleden waarvan elke hedendaagse sterveling kan (leren) genieten. Het is een taak van ouders en school om jongeren zoveel mogelijk te confronteren met het fraais wat ons bewaard is gebleven uit het verleden. Als het gaat om literaire teksten, ligt het voor de hand dat de docent die presenteert, en waar nodig, toegankelijk maakt.

In de symposiumbundel *Literatuurgeschiedenis op school*, van Armand van Assche (red.) (Leuven/Amersfoort, 1988) wordt in verschillende bijdragen ingegaan op aspecten van het in de titel genoemd onderwerp. Een van de bijdragen van Van Assche zelf *Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden – De nood aan literatuurgeschiedenis op school?* gaat in op het onderscheid in benadering van literaire teksten uit het verleden in de literatuurgeschiedenisles: zet tegenover elkaar de actualisering en de historisering.

Actualisering wil 'in essentie verdoezelen dat het om oude teksten gaat: er wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van moderne vertalingen en aanpassingen en de oude tekst wordt zo snel mogelijk naar het wereldbeeld van de leerling overgeheveld. Dan kan de leerling de tekst in een moderne situatie voorstellen en de problematiek in een actueel kleedje steken door middel van schrijfoefeningen, dramatisering en klasdiscussie.' (a.w. pag. 42-43). Van Assche is niet gelukkig met deze aanpak en ik ben het met hem eens dat deze aanpak niet echt leidt tot reflectie op het verleden.

Dat het wel kan leiden tot interessante resultaten bewijzen moderne uitvoe-

ringen van oudere toneelstukken (of het nu om Vondel of om Shakespeare handelt), maar ook producten op andere terreinen van de kunst kunnen als actualisering beschouwd worden: denk aan de bewerkingen van klassieke muziek door Exception, Waldo de los Rios en, recenter, Tom Parker: ‘music for the millions!’.

Historisering ‘gaat uit van het fundamenteel verschil tussen onze ervaring en het wereldbeeld van de historische tekst. De hoofdvraag luidt hier: welke functies en maatschappelijke context maakten de oude literaire tekst tot wat hij is, tot een tekst die voor ons in vele opzichten anders, vreemd en veraf lijkt. Juist die contrastwaarde geeft de leraar de kans om de historische horizon aan bod te laten komen.’ (a.w. pag. 44-45).

Wie zijn leerlingen wil confronteren met een historische tekst vanwege diens museumkwaliteit, kiest natuurlijk voor deze laatste aanpak.

Natuurlijk is bij een literair kunstwerk uit vroeger eeuwen de taal vaak een lastige barrière, in veel groter mate dan de taal van het schilderstuk of van de architectuur uit voorbije tijden; dus zal aan de leerling meer hulp geboden moeten worden, wil hij aan enig genieten toekomen. Maar een hertaling, hoe goed ook, levert een andere tekst op, en het zal in heel wat secties nog tot heel wat discussie leiden of leerlingen gebruik mogen maken van her- en vertalingen. De (meeste) argumenten voor en tegen zijn immers heel goed te verdedigen: zo staat bijvoorbeeld tegenover de winst van begrijpbaarheid bij ver- of hertaling het verlies aan authenticiteit, de klank en kleur van de oorspronkelijke tekst.

Literatuurgeschiedenis ter wille van historisch bewustzijn

Voor de doorsnee-scholier is alles wat zich zo ongeveer voor het begin van

zijn kleutertijd heeft afgespeeld, historie, en dus voorbij, maar ook ‘niet zo interessant’, pre-digitaal, dus primitief. Er heerst bij veel jongeren een vanzelfsprekende arrogantie van ‘wij westerse mensen van nu zijn in alle opzichten superieur aan de mensen van vroeger (en van elders!)’. Het is een belangrijke taak van (ook) de literatuurdocent om leerlingen te confronteren met de arrogantie, de kortzichtigheid van die opvatting; om hen historisch bewustzijn bij te brengen in de betekenis die ik in mijn inleiding daaraan gaf (relativering van de eigen plaats en de eigen belangrijkheid, kritische beschouwing van de eigen normen en waarden door de confrontatie met die uit vervlogen tijden, en een visie op de manieren waarop ‘eeuwige vragen’ zoal te beantwoorden zijn).

Ik wil aan de hand van drie praktijkvoorbeelden tonen hoe een en ander in zijn werk zou kunnen gaan.

Naar aanleiding van *Karel ende Elegast*

Het eerste voorbeeld betreft *Karel ende Elegast*. Steeds wanneer die tekst in de klas ter sprake komt, is er bij veel leerlingen iets van verbazing merkbaar over de manier waarop het geloof en het godsvertrouwen in die tekst, in die maatschappij functioneren. Een geschil laten beslissen door een godsoordeel komt leerlingen van nu primitief voor; dat een koning in opdracht van een engel iets gaat doen wat hij normaal nooit zou hebben gedaan, vinden ze niet bijster geloofwaardig. Zeker leerlingen voor wie geloof en religie ver van hun bed zijn, hebben de neiging die overgave aan een macht buiten je, boven je, te beschouwen als iets primitiefs; ze vinden zoiets onvoorstelbaar. Dat een hele maatschappij zich laat sturen door de Wil van God, vertolkt door een kleine groep ter zake deskundigen, wordt echter een stuk minder vreemd als ter sprake wordt

gebracht hoezeer onze maatschappij vertrouwt op de wetenschap, ‘vertolkt’ door een kleine groep ter zake deskundigen. Op allerlei niveaus zijn voorbeelden te geven van dit verschijnsel. Eerste voorbeeld: trek een grijzende, brildragende achter-in-de-veertiger een witte jas aan, laat hem tegen de achtergrond van een laboratorium ernstig in de televisiecamera kijken en de mededeling doen dat Sunil dankzij de revolutionaire vinding CQ3 nu met fermilianen het vuil bestrijdt, en we pakken Sunil uit de schappen.

Tweede voorbeeld: zodra ergens een ramp plaatsvindt, duiken grote hoeveelheden psychologen op die de overlevenden en nabestaanden vertellen wat deze op slag hulpeloos en hopeloos onzelfredzaam geworden figuren voelen en wat ze daarmee moeten. En wij accepteren dat.

Derde voorbeeld: economen vertellen hoe wij onze maatschappij steeds welvarender kunnen maken, en geven zelden openlijk blijk van verbazing als hun adviezen een keer (b)lijken te werken. Meestal kunnen ze wel helder verklaren waarom hun eerdere adviezen *niet* gewerkt hebben. En wij blijven economen in het kabinet halen om ons beleid te bepalen.

Kortom, dat de middeleeuwse mens blind vaart op het kompas ‘God’ valt heel goed te vergelijken met het feit dat de twintigste-eeuwer blind vaart op het kompas ‘wetenschap’. De doorsnee-burger van nu heeft even weinig zicht op de kwaliteit van dat kompas als de middeleeuwse mens op de kwaliteit van het zijne.

Naar aanleiding van het *Sentimentalisme*

Een ander onderwerp uit de literatuurgeschiedenis dat op het eerste gezicht alleen maar ‘raar’, achterhaald, ‘stom’ lijkt, is het Sentimentalisme. Wie onvoorbereid aan *Julia* van Rhijnvis Feith zou beginnen, zal als hij/zij de tekst

‘aankan’, ongetwijfeld verbaasd staan en wat lacherig gaan doen over alle ‘zugjens’ en tranen. Heel gemakkelijk is het om dit Sentimentalisme weg te honen als slap, onmannelijk, oninteressant. Veel interessanter is het echter om serieus in te gaan op een vergelijking van het omgaan met gevoel(ens) toen en nu.

Neem een verhaal als *Afscheid van Phoebe* uit de bundel *Het limonadegevoel* van Vonne van der Meer. Daarin kijkt de vrouwelijke hoofdpersoon terug op de miskraam die ze een jaar geleden had. Ze haalt herinneringen op aan de bevalling en merkt dat het verdriet nog steeds heel hevig is. Subtiel wordt in het verhaal getoond hoezeer wij (onszelf en) anderen gevoelens voorschrijven en/of verbieden. De vrouw praat als het ware tegen haar doodgeboren kind:

‘Maar ik bedekte, toen ik je uit me voelde glippen, met mijn enige nog vrije hand mijn gezicht. Ik wilde niet dat ze zagen dat ik glimlachte. Een glimlach gedirigeerd door schaamte. Niet voor mijn naaktheid schaamde ik mij, maar voor deze gebeurtenis waaraan ik weliswaar geen schuld had, maar waarin ik ook niet kon ingrijpen. Een gebeurtenis die, zinloos als zij was, ook nog belachelijk werd gemaakt door een misverstand dat ik uit lafheid niet rechtzette. Ik schaamde me voor deze totale hulpeloosheid. ‘Ik schrik ervan zo gewoon als je doet,’ zei Ad [de verpleger JD] toen het allemaal achter de rug was en ik om thee vroeg. Ik was opgelucht, zoals je dat bent op de avond dat je besluit om van iemand af te gaan. De knoop was nu tenminste doorgehakt. Ik voelde me beter dan ik me in dagen had gevoeld en dat stelde Ad teleur. Ook de verpleegster die me kwam wassen, zei argwanend dat ze me ‘zo rustig’ vond. Bij het

betreden van mijn kamer knikte men bedroefder naar me dan ik me voelde. Als verdriet niet op tijd komt, Phoebe, zich niet stipt aan voorschriften houdt, worden mensen ongeduldig.’

Een vrouw die haar ongeboort kind verliest, hoort daar meteen goed zichtbaar bedroefd om te zijn. Rouw moet niet onbeheerst zijn maar ook niet te ingetogen. De leerling die in de klas een onvoldoende incasseert, moet dat onbewogen doen. Het kind dat boos is, moet maar even op de gang gaan staan tot hij/zij ‘weer lief is’. Een man mag (nog steeds) niet huilen. Jaloezie hoort een mens te onderdrukken, want je moet die ander blijmoedig gunnen wat jij graag zelf zou willen hebben. Kortom, voor wie eens kritisch kijkt naar *onze* omgang met gevoelens, wordt het al heel snel duidelijk dat we nogal vreemd omspringen met allerlei gevoelens. En dan zouden wij lachen om een man die in onze ogen wat al te intens ontroerd en verdrietig is?

Naar aanleiding van *De Virtuoso*

Een derde voorbeeld betreft normen en waarden zoals die naar voren komen in een roman als *De Virtuoso* van Margriet de Moor. Het is interessant om het verschijnsel ‘historische roman’ of ‘roman die zich in de historie afspeelt’ ter sprake te brengen in het kader van literatuurgeschiedenis. De dubbele bodem van ‘je krijgt door de ogen van een twintigste-eeuwer een beeld van een historische periode’ moet natuurlijk aan bod komen. Aan de hand van een benaming als ‘De Middeleeuwen’ kan duidelijk worden gemaakt hoezeer elke periode vanuit het eigen zelfbeeld zijn blik op voorbije perioden kleurt; een roman als *De Leeuw van Vlaanderen* kan niet losgezien worden van de tijd waarin deze kijkt op Vlaanderens verleden werd geschreven.

Een leerlinge schreef in haar leesverslag van *De Virtuoso* het volgende: ‘Het lezen van dit verhaal betekende voor mij een kijkje nemen in een ander land in een andere tijd met andere gewoontes. Wat voor mij vreemd overkomt, was voor de hoofdpersoon niet meer dan de normale, alledaagse gang van zaken. [...] Ik vond het wel vreemd dat het huwelijk tussen Carlotta en Berto zo’n kleine rol speelde, aangezien haar grote liefde uitging naar Gasparo. Ik begrijp de waarde van haar huwelijk dan ook niet, maar misschien gingen huwelijk en liefde in die tijd niet vanzelfsprekend samen. Monogaam was Carlotta bepaald niet, want ze had ook nog een relatie met een Fransman. Ik kan daar echter wel begrip voor opbrengen omdat ik niet heb opgemerkt dat dat problemen opleverde voor haar man of voor haarzelf. Carlotta neemt het er erg van in het leven. Ze geniet van liefde, muziek, schoonheid en kennis. Ik vind het aan de ene kant heel goed van haar dat ze zo van het leven kan genieten, maar aan de andere kant vind ik ook dat ze te luxe en te gemakkelijk leeft. [...] Ik heb nog wel wat dingen van dit boek geleerd. Zo had ik in het begin een totaal andere mening over castraten. Ik vond het castreren van kleine jongetjes om ze zo’n hoog stemgeluid te laten houden, abnormaal wreed en onmenselijk. Nu ik echter het boek gelezen heb en het beter in die tijd en die sfeer kan plaatsen, heb ik er veel meer begrip voor dat ze dat deden. Hieruit trek ik de volgende conclusie: door je te verdiepen in een andere tijd of in een ander volk, kom je meer te weten over een andere cultuur en zul je deze andere cultuur met de bijbehorende gewoontes beter begrijpen. Zo zal het gemakkelijker zijn om die andere gewoontes te accepteren of zelfs te waarderen. Zo zou het meer van elkaar te weten proberen te komen van verschil-

lende volkeren kunnen leiden tot het voorkomen van veel onbegrip en ruzie en daar hecht ik zeer veel waarde aan.'

Zo'n ervaring met het verleden via een hedendaags boek biedt natuurlijk ruime aanknopingspunten voor een gesprek over verschillen in normen en waarden. Een kritische beschouwing van de eigen normen en waarden, een relativering van het eigen 'gelijk', een acceptatie van anders denken en handelen, het zijn allemaal aspecten van 'historisch bewustzijn'. Als literatuur kan bijdragen aan de ontwikkeling daarvan, wordt de leerling weer een stukje literair competent, en 'meer mens'.

Een paar praktische conclusies

Het zal duidelijk zijn dat in mijn visie de huidige (goede) literatuurgeschiedenisboeken als de eerder genoemde (die van Calis, Dautzenberg, Smulders) in voldoende exemplaren in de mediatheek aanwezig moeten zijn als naslagwerk, als achtergrondmateriaal bij de teksten van voor 1880 die leerlingen moeten lezen. Maar het feit dat in het literatuurprogramma duidelijk de nadruk is komen te liggen op tekstervaring, smaakontwikkeling, brengt met zich mee dat voor de traditionele aanpak van literatuurgeschiedenis in de tweede fase geen tijd/plaats meer zal zijn.

De geringe tijd die dan tot onze beschikking staat, zal dus gevuld moeten worden met activiteiten die bovenbeschreven aspecten belichten:

- De leerling verwerft zelfstandig de kennis die hij moet opdoen.
- In klassikale besprekingen van wat tekst(fragment)en worden de kwaliteiten van teksten uit onze literatuurgeschiedenis getoond, als opstapje naar de drie literaire werken van voor 1880 die de leerling zelfstandig moet lezen.
- In klassengesprekken worden die as-

pecten uit de besproken literaire teksten, die het historisch bewustzijn van de leerling kunnen verdiepen, aangepakt.

Zo kan in weinig tijd een grote diepgang bereikt worden op dit onderdeel van het literatuuronderwijsprogramma, dat in de traditionele aanpak zo centraal stond doch nu de wat bescheiden, maar duidelijk omkaderde plaats krijgt die het verdient. ■

Literatuur in de tweede fase, een nieuw vak

Culturele en Kunstzinnige Vorming, geïntegreerd literatuuronderwijs: het zijn ontwikkelingen die u wellicht graag wilt volgen. Word daarom nu donateur van de Stichting Promotie Literaire Vorming (SPL) en u ontvangt dan onder meer viermaal per jaar het tijdschrift

Tsjip/Letteren.

Dit blad houdt u op de hoogte van alle ontwikkelingen in het kunst- en literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen en kijkt ook verder dan onze taalgrens.

Voor NLG 45,-/BEF 820 bent u donateur. U kunt zich aanmelden bij:
drs. A. van de Akker
De Schietspoel 1
5051 DL Goirle
(013) 534 60 93.

Word donateur!