

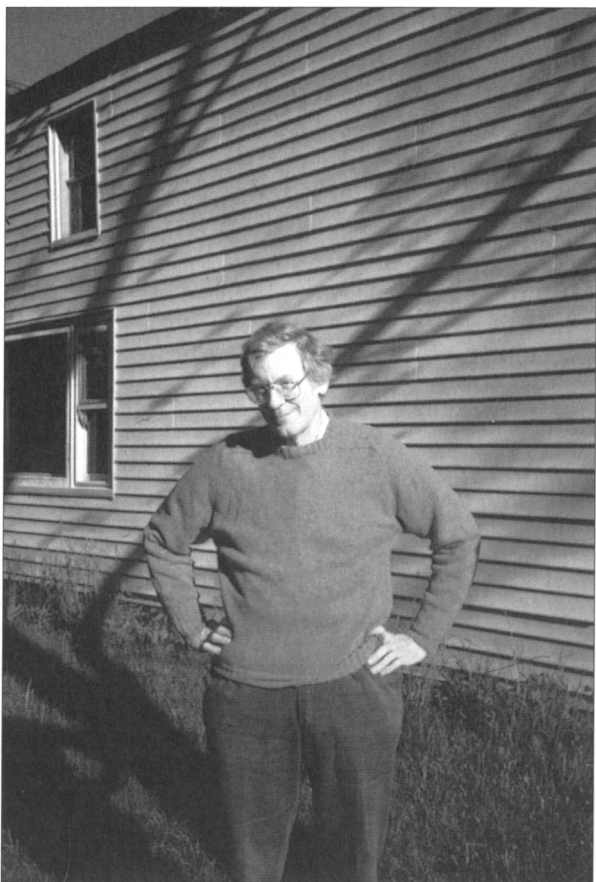
De makke van het literatuuronderwijs

Een gesprek met Alan C. Purves (1932-1996)

‘Was Hamlet goed bij zijn hoofd, ja of nee?’ De literatuurdidacticus Alan C. Purves wiens werk grote invloed heeft gehad op het denken van vele collegae vakdidactici overleed op oudjaarsdag 1996 vrij onverwacht. Wam de Moor blies een interview – die hij een aantal jaar geleden had met Purves – voor deze treurige aanleiding nieuw leven in. Een laatste eerbetoon.

Wam de Moor	Alan C. Purves, op 31 december 1996 in zijn farm in Melrose onverwachts gestorven, kende ik vooral als een man die genoot van zijn werk. Of dit nu zijn activiteiten betrof voor het internationaal netwerk voor onderzoek naar moedertaalonderwijs, zijn redacteurschap van het vaktijdschrift voor moedertaaldocenten en -onderzoekers <i>Research in the Teaching of English</i> , de nascholing voor docenten uit de regio Albany aan de Hudsonrivier of zijn gewone werk aan de State University of New York at Albany, Alan Purves stond er middenin. Vanaf de grote conferentie in Dartmouth in 1967 waarin het moedertaalonderwijs in de Verenigde Staten ter discussie werd gesteld en leerlinggerichtheid kwam bovendrijven als bepalend principe. Purves concentreerde zich op curriculumontwikkeling en de mogelijkheden van toetsing, ook van het literatuuronderwijs. In dit <i>Tsjip/Letteren</i> -nummer schrijft zijn Nederlandse ‘vertaler’ Joost Thissen over die kwaliteiten. Literatuurdocenten uit Nederland en Vlaanderen maakten in september 1988 tijdens de Nijmeegse conferentie over de toetsing in het literatuuronderwijs kennis met de genuanceerde stellingname van Purves in de tegenstel-	ling tekstervaring – tekstbestudering. <i>Indeterminate Texts, Responsive Readers and the Idea of Difficulty in Literature Learning</i> uit 1989 is een klein voorbeeld van die genuanceerdheid. Literatuur leren als kennis, als een vorm van lezen en schrijven, als ontwikkeling van attitudes ten opzichte van literatuur, alles in een gemeenschap van lezers, en daarmee literaire vorming als een ingevoerd worden in de samenleving – vanuit die overwegingen bezag hij het literatuuronderwijs. Kennisverwerving en beleving van literatuur moesten samen kunnen gaan. In genoemde studie bepleit hij een domein dat bestaat uit drie onderling samenhangende aspecten: kennis, praktijk en voorkeursgewoonte (‘preferred habit’). Ik schrijf hier even de Engelse termen over, om misverstand te voorkomen.
-------------	---	---

Knowledge		Practice		Preferred habit	
Textual	Extra-textual	Responding	Articulating	Aesthetic Choice	Habits of Behavior
Specific Text	History	Decoding	Retelling	Evaluating	Reading
Cultural Allusion	Author	Envisioning	Discussing single works	Selecting	Critizing
	Genres	Analyzing			
	Styles	Personalizing	Generalizing across works	Valuing	
	Critical Terms	Interpreting			



Alan C. Purves

Het was een variant op zijn bekende indeling van de leerstof in kennis en gedrag, een nadere verkenning waard.

Groot, blond, lichte ogen

Als Fulbright professor op rondreis langs Amerikaanse universiteiten deed ik na mijn bezoek aan Norman Holland in Florida en vóór ik in Bloomington mijn kennismaking met David Bleich in 1983 zou vernieuwen de universiteit in Albany aan. Om Purves uiteraard. Ik kende hem van zijn activiteiten als curriculumontwikkelaar. Hij verzorgde in Bloom's *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971) het literatuuronderwijs. Hij ging met Richard Beach

na wat jonge mensen lezen. Hij zette een internationaal netwerk op voor het onderzoek naar de resultaten van moedertaalonderwijs, waaraan meer dan vijftien landen deelnamen. Hij was een toetsdeskundige bij uitstek, die zijn kennis zelf ging halen, onverschillig of hij ervoor naar Nieuw Zeeland of naar Finland moest en die elke dag minstens tweemaal gebeld werd van overzee. Hij beijverde zich in die tijd om een tijdschrift van de grond te krijgen voor het IMEN, het International Mother tongue Education Network, dat een uitwisseling van docenten moedertaal uit verschillende landen nastreeft en waaraan in ons land met name de universiteiten van Nijmegen en Tilburg meewerken.

Hij was toen 55 jaar oud, groot, blond, lichte ogen achter brillenglazen. En zo is hij bijna tien jaar later ook gestorven. Ik zag hem bezig op het Department of Program Development and Evaluation van de faculteit onderwijskunde in Albany. Hij was er de grote man, altijd aanspreekbaar voor iedereen.

Ik logeerde bij hem op de farm in Melrose, een dorpje dat zijn poëtische naam recht doet, en elke dag reden we de 23 mijl van dorp naar universiteit. Elke dag, en dat mag er in Amerika wel bij, want dat professoren in de periode dat de studenten de campus verlaten om hun studiegeld te gaan verdienen, toch zo dikwijls naar de universiteit komen, is eerder uitzondering dan regel. En daarbij begon Purves vroeg. Om half zeven in de morgen stond thuis in het zijkamertje zijn Macintosh Plus Printer al te zuchten en te kreunen en even later hoorde ik hem aan de telefoon.

Realistisch en idealistisch

Hij begon in 1955 aan zijn lerarenopleiding. Gaf van 1958 tot 1965 les aan het met Columbia University in

New York verbonden Barnard College. Drie jaar was hij daarna betrokken bij het werk van de Educational Testing Service in Princeton. In 1968 werd hij hoogleraar in de lerarenopleiding Engels aan de University of Illinois. Dat bleef hij tot september 1986, steeds met een verblijf aan scholen voor jonge en oudere leerlingen. Zo deed hij tussen 1972 en 1975 praktijkonderzoek op de basisschool, door met de jongste kinderen te werken aan een literatuurlaboratorium, werkte hij van 1977 tot 1979 met leerlingen uit de onderbouw en daarna met bovenbouwleerlingen.

Het typeert Purves als een realistische, maar ook idealistische onderzoeker dat hij in zijn loopbaan altijd tijd heeft vrijgemaakt om les te blijven geven aan de middelbare school. Hij gaf dan in een klas alle uren die er voor moedertaal beschikbaar zijn, te weten vijf, of hij doceerde in het bijzonder literatuur en creatief schrijven. Het literatuuronderwijs heeft hij nooit los gelaten. Dat bleek bijvoorbeeld uit zijn aandeel in een televisieserie over Amerikaanse poëzie, *Voices and Visions*, die in 1987 werd geproduceerd door het New York Center for Visual History. Een bijzonder fraai product rond dichters als Emily Dickinson, Robert Frost, Walt Whitman en tien anderen tot en met Sylvia Plath. De bloemlezing uit hun poëzie en die van veel andere Amerikaanse dichters werd nogal bekritiseerd, maar het televisiewerk was van uitstekende kwaliteit. Purves had vooral te maken met de opzet van de reeks en de didactische begeleiding van de cursus. Hij ontwierp opdrachten die de lezer activeren zich betrokken te voelen bij het werk van de dichter en opdrachten die hem naar de kern van dat werk voeren. Ze laten hem zien als een docent die het evenwicht heeft gevonden tussen tekstervaringsmethoden en tekstbestuderingsprocedures.

Zijn betrokkenheid bij het literatuur-onderwijs toonde hij ook op nog andere wijze. Juist in de tijd dat ik bij hem was, praatte hij vol enthousiasme over de opzet van een Center for the Study of Literature dat hij tezamen met de bekende Amerikaanse moedertaal-deskundigen Arthur Applebee en Judith Langer in 1988 zou gaan opzetten. Het zou het curriculum van de middelbare school gaan bekijken zoals het wordt uitgevoerd: de wijze van lesgeven, instructie, toetsing, evaluatie. Hij verheugde zich daar zichtbaar op. Zijn lobby had weer gewerkt! Het centrum is er ook gekomen.

Gesprek over het literatuuronderwijs

Na een kleine veertien dagen met hem gewerkt te hebben, besloot ik onze voornaamste onderwerpen van gesprek vast te leggen in een interview. Hij stemde daarmee in, al moesten we enige malen in de benen, eerst om de door hem bestelde tractor van de oplegger te hijsen, later om het massieve ding op zijn maaimogelijkheden te beproeven. Voor het overige zaten we op de veranda van de farm, twee hout-beklede villa's aan elkaar op 55 acres weide en bosgrond. Heren in vrijetijds-kleding, die het aangename van een zonovergoten glooiend vergezicht op verre wouden combineerden met het nuttige van een gesprek over de school.

Literatuur en toetsing. Dat zijn, naast moedertaalonderwijs en onderzoek daarnaar, de dominanten in je carrière. Kun je dat verklaren?

“Ik studeerde destijds Engelse literatuur, met de nadruk op de Romantic Poets. Ik gaf literatuur en opstel (*composition*) aan het Barnard College en werd toen gevraagd om mee te werken aan een project waarin we mensen zouden leren hoe ze iemand een opstel konden laten maken. Dat was in 1963. Zo kwamen we vanzelf op het pro-

bleem terecht van: hoe kijk je nou of er iets van deugt? Dat is het probleem van de evaluatie. In 1964 hielp ik Wells Foshuet met het opzetten van de IEA (the International Association of Evaluation of Educational Achievement), die mij vroeg te werken aan een studie over onderwijzen en leren van literatuur in verschillende landen. Onze opvatting was namelijk dat de cultuur waarin je leeft voor een groot deel bepaalt hoe je literatuur leert lezen en hoe je zelf leert schrijven. Ik kwam terecht in Princeton en ging mij bezighouden met het ontwikkelen van toetsen voor de literatuurles voor binnenkomers aan de universiteit en voor de tweede fase (graduate) studenten. Daar heb ik dan ook de eerste National Assessment of Literature ontwikkeld. In 1969 was dat werk gedaan. Het verhaal voor Bloom's *Handbook* is hieruit voortgekomen. Nog altijd voel ik mij betrokken bij de manier waarop je literatuur kunt leren lezen en hoe je erover schrijven kunt. Ik interesseer mij voor de manier waarop je bepaalde aspecten van de cultuur kunt onderscheiden.

Ouders, leraren en literatuur

Wat betekende je leven thuis voor je belangstelling voor literatuur?

Mijn vader was architect, en een heel goede landschapsschilder. Hij gaf amateurs les in schilderen. Mijn moeder was een groot lezer. De literatuur was een deel van mijn jeugd. Mijn oom was hoogleraar literatuur in Harvard en deed Shakespeare. Ik besloot Engelse literatuur te gaan studeren, omdat me dat het meeste interesseerde. Ik schreef gedichten, net als iedereen, en ik heb er nog wel wat, maar ik geef er niet om, ze zijn te sentimenteel.

En de school, heeft die een rol gespeeld in de ontwikkeling van deze belangstelling? Gek genoeg, eigenlijk niet. Ik had wel

goede leraren, maar ik kan mij er niets meer van herinneren. In mijn eerste jaren als collegestudent had ik I.A. Richards, de man van het ook bij jullie wel bekende *Practical Criticism*, dat in 1929 verschenen was. Hij legde mij de vraag voor die ik waarschijnlijk heel mijn leven bezig ben te beantwoorden: als je alle feiten hebt, wat valt er dan nog te bestuderen? Wat betekent de tekst achter de lettertekens? Daar gaat het om. In de geest van de schrijver, in de geest van de lezer, in de geest van de cultuur als zodanig. De andere kant van die vraag is: Wat doen mensen als ze een tekst beoordelen of interpreteren? Is dat een emotionele activiteit? Is het een bewust, min of meer wetenschappelijk onderzoek? Wat heeft de lezer nodig om tot de tekst te komen?

In de loop van deze eeuw hebben we over deze vragen eindeloos gedebatteerd. In latere artikelen heb ik daar antwoord op trachten te geven. Maar het gekke is dat ik mij van Richards' lessen heel weinig herinner. Eigenlijk alleen maar dat hij hoorcollege gaf, en daar staat me niets van bij. Het was een nogal arme cursus over literatuur en wetenschap. Daar was hij een boek over aan het schrijven en las daaruit voor, zou je kunnen zeggen. Niet ongewoon hier. Maar ja voor 200 studenten... Van mijn leraren op de middelbare school herinner ik mij de man die de literatuur introduceerde voornamelijk van het interessante boek dat hij ons liet gebruiken. Thuis was voorlezen het aardigst. Dat deden we om de beurt, mijn broer en ik, toen we elf, twaalf jaar waren. Dat was ons avondvermaak.”

Manieren om over literatuur te denken

Al vroeg was je betrokken bij het grootschalige onderzoek van de IEA. Dat heeft waarschijnlijk je kijk op het literatuuronderwijs nogal veranderd.

Ja. Sinds 1968 houd ik mij voornamelijk aan de transactionele literatuurwetenschap zoals Louise Rosenblatt die later heeft gedefinieerd in haar boek *The Reader, the Text and the Poem* (1978). En verder is mijn bijdrage aan Bloom hieruit voortgekomen. De voornaamste resultaten van het IEA-onderzoek zijn dat in heel veel literatuuronderwijs geen duidelijke poging wordt gedaan om via technieken, benaderingen en opdrachten het resultaat van leerlingenwerk te beïnvloeden. Alleen in Zweden deed Gunnar Hansson dat, in de late jaren zestig. Hij wist de Onderwijsraad ervan te overtuigen om leraren te trainen in het onderwijzen van literatuur aan kinderen, door kinderen te laten evalueren wat zij lezen. Dat programma had veel resultaat en dat lezen wij af uit ons IEA-onderzoek. Het belangrijkste wat mensen zich van literatuuronderwijs herinneren als resultaat, zijn manieren om over literatuur te denken, veel meer dan specifieke teksten die ze gelezen hebben.

De hoge hoed van de literatuur

Robert Scholes vertelde in het mei-nummer 1987 van English Education, het blad van de lerarenopleiders binnen de National Council of Teachers in English (NCTE) over de ervaring dat, wanneer je als taalleraar vertelt wat je beroep is, je gemiddelde gesprekspartner onmiddellijk begint te verklaren dat hij of zij eigenlijk maar weinig van taal kan of van literatuur weet. Hij doet het dan voorkomen of die houding van de gemiddelde lezer te maken heeft met de hoge hoed die men de literatuur heeft opgezet, en geeft dat als de voornaamste reden om voortaan niet meer van literatuur te spreken, maar van tekstualiteit. Wat is jouw oordeel daarover?

We moeten het literatuuronderwijs van dat imago bevrijden, met alle middelen waarover we beschikken. Ik ben het

met Scholes eens, wanneer hij zegt, dat de taalleren in dit land, in de meeste Europese landen die ik ken en in Azië, hun studenten de indruk geven dat het belangrijke van een tekst aan de oppervlakte zit: daarom grammatica, spelling, handschrift en correctheid. Dat literatuur iets is om van buiten te leren, iets om te koesteren als een religie, waarbij de leraar als de priester voorgaat: hij is de hoeder van de schrijn en maar een paar gezegenden kunnen de schrijn naderen. En die worden zelf leraren moedertaal of een vreemde taal.

Die situatie houdt mensen niet per se van lezen af, maar ze weerhoudt hen ervan gedichten te lezen, goede, klassieke romans en toneelstukken. En er is nog iets waar onze cultuur mee zit: een negatief effect dat niets met lesgeven te maken heeft: de uitwerking van de media, in het bijzonder van de televisie en de computer. Hier in Amerika en waarschijnlijk toch ook wel bij jullie heeft de televisie het boek vervangen als eerste bron van vermaak. Je hoeft niet langer een geletterd mens te zijn om een heel beschaafd en toch prettig leven te leiden. Televisie zou best goede kunst kunnen geven, maar het medium richt zich nu eenmaal op de laagst ontwikkelde kijker.

De betrokkenheid vergroten

Wat kunnen literatuurdocenten doen in zo'n situatie? Mij dunk: het lezen van literatuur en het werken met taal voor hun leerlingen van intrinsieke betekenis maken, hun betrokkenheid vergroten. Die leerlingen moeten het gevoel krijgen dat ze werkelijk iets aan taal en literatuur hebben, dat ze daar zelf heel veel mee te maken hebben. Onderwijs mag geen doel op zich zijn, het lezen en plezier in literatuur evenmin. Heel belangrijk is dat de leraar leert, hoe moeilijk dat juist voor leraren ook is, om naar kinderen te

luisteren – wat deze zeggen als ze een tekst gelezen hebben en hun eerste reactie geven.

Ik zie al in de basisschool hoe er schade wordt toegebracht, omdat de leraar in de elementary school meestal niet weet wat hij aan moet met de reacties van de leerlingen. Hij weet niet veel van literatuur, hij weet ook niet welke taal de meeste mensen gebruiken, en dat is in een multiraciale samenleving als de onze nog erger dan bij jullie, denk ik. Veel leraren staan wantrouwend tegenover nieuwe vormen van literatuuronderwijs omdat ze anarchie vrezen, zodra ze leerlingen de kans bieden hun responses te geven. Daarna is het belangrijk om leerlingen te helpen hun reacties op een duidelijke manier te verwerken, en van een naïeve response te komen tot een volledig ontwikkelde en bewuste response. Te veel Engelse en Amerikaanse leraren bewaren het geheim van de smid voor zichzelf. Trachten de literatuur te doceren in de lijn van F. Leavis en zijn *Great Tradition*. Dat is niet precies New Criticism, Leavis was meer een literatuurhistoricus, die zijn kennis gebruikte om de canon te creëren. Een paar grote werken en de rest was troep. En dat is natuurlijk geen zinnig uitgangspunt voor het literatuuronderwijs. Docenten moeten eclectisch te werk gaan. Teksten in de klas brengen die veel variëteit geven. Ze moeten zich niet schamen om *Tintin (Kuifje)* en *Asterix* te lezen, en het is volkomen verantwoord om de lyrics van de rockmusici aan te bieden.

Die opvatting lijkt mij in Nederland zo niet in de praktijk uitgevoerd, dan toch zeker wel in principe aanvaard. Meestal zijn het de praktische problemen die uitvoering van dergelijke ideeën in de weg staan.

Hier was het ook wel zo, maar dat is voorbijgegaan. Het is nu minder 'well

to do’ als het was. Dat komt vooral omdat literatuur als zodanig nauwelijks meer onderwerp van discussie is.

Morele herbewapening

De grote nadruk ligt sinds het midden van de jaren zeventig op *Composition*, op het schrijven van opstellen. Grammatica en spelling zijn altijd wel belangrijk gebleven, maar het opstel kreeg zijn grote populariteit door de ‘Back to Basics’-beweging. Men vond dat leerlingen niet veel leerden wat ze in het leven konden gebruiken en dat literatuur een ‘thrill’ was, een weelde. Voortaan moesten we het maar hebben over lezen en schrijven. Met name politici hebben dat bevorderd. Onder invloed van de Christelijke fundamentele kerken werd deze Back to Basics-politiek uitgevoerd als een vorm van morele herbewapening. Zij vielen de literatuur als zodanig aan. Literatuur leidt tot seculier humanisme. Er wordt te veel in gevloekt. Moderne literatuur noemt drugs, en je weet, er zijn nu eenmaal niet zoveel vrolijke verhalen in de literatuur. De hedendaagse literatuur schildert bovendien een stedelijke, zwarte samenleving met een waardenschaal die in haar tolerantie bedreigend bleek voor de blanke meerderheid. Deze Christian Fundamental Church is altijd erg machtig geweest in het Midwesten en het Zuiden van de Verenigde Staten, met name in Texas, en omdat ze machtig was dwong ze uitgevers om zich te distantiëren van bepaalde uitgaven.

In het najaar van 1986 lasen we daarover in de Nederlandse kranten. Maar blijkbaar speelde dit al veel langer.

Nou en of. Al in 1974 brandmerkten ze een school om zijn boeken. Niet alle docenten Engels waren daar blij mee, maar ze wilden hun baan niet verliezen. En er waren er die hun baan verloren omdat ze Kurt Vonnegut lieten

lezen. Dat gebeurde min of meer in de hele USA. Vergeet daarbij niet dat hier al sinds de stichting van de Verenigde Staten een sterke puriteinse, calvinistische, anti-intellectuele stroming is. Het beste boek daarover is *Anti-intellectualism in America* van Albert Hofstadter.

Vergeven van de censors

Die houding van de Amerikanen is mij inderdaad niet ontgaan. De kerken identificeren zich ook uiterlijk met de natie. Vlagvertoon, gebed voor de natie, enzovoort. Geeft het IEA-onderzoek hierover ook uitsluitsel?

Een van de interessantste onderwerpen van ons onderzoek is inderdaad de vraag naar hoe in de vijftien landen de literatuur wordt benaderd. De dominerende benadering is de calvinistische opvatting: literatuur is een voertuig voor morele lessen. Zelfs in de lagere scholen vind je dat terug. De reden om een verhaal te lezen is de moraal die je erin kunt vinden. Nu roept veel literatuur wel morele vragen op, maar ze geeft zelden een eenvoudig recept voor het leven. Als dit is wat 90 tot 95 procent van de Amerikanen geleerd hebben te geloven en als ze op de High School leren vooral te kijken naar de verborgen bedoeling van de tekst – en die bedoeling is een moraal, vergelijk het met de uitleg van een parabel –, wanneer ze dan een boek zien dat een moraal geeft die hen niet aanstaat, willen ze dat het verbrand wordt. Dit is de reden waarom we in de Verenigde Staten, meer dan in elk ander land ter wereld, vergeven worden van de censors. Ik heb mensen uit Oost-Europa gesproken. Die waren absoluut geshockeerd dat in mijn land op literatuur zulk een censuur wordt gelegd, vooral ten aanzien van de klassieke literatuur. *Huckleberry Finn* mag in scholen niet gelezen worden, omdat er het woord ‘nigger’ in staat. Dat beschouwt men als *anti-black*, wat zeker

niet de intentie van de tekst is. Nogal wat censuur heeft plaats zonder dat je het merkt, namelijk op de bureaus van de uitgevers. Als je met hen praat, hoor je dat ze teksten van bepaalde auteurs herschrijven in verband met de censuur, dat ze sommige teksten van auteurs niet kunnen opnemen. Zo mag in nogal wat scholen *The Merchant of Venice* niet gelezen worden, omdat het stuk *antisemitisch* zou zijn. En dan is er nog een andere groep censors: de vrouwen, die een aantal oudere werken beschouwen als seksistisch. Derhalve moeten ook die uit de schoolbibliotheek verdwijnen.

De doelstellingen: cultuuroverdracht

Hoe zie jij de relatie tussen de verschillende doelstellingen in literatuuronderwijs, tussen cultuuroverdracht waarvoor zoveel docenten op universiteiten kiezen, esthetische vorming, maatschappelijke bewustmaking en individuele ontplooiing ofwel leesplezier? Heb jij een bepaalde voorkeur?

Je zult begrijpen, dat ik als curriculum-ontwikkelaar geneigd ben te zoeken naar het evenwicht. Zulke edele doelstellingen als door jou geformuleerd komen niet uit de lucht vallen, maar hebben allemaal hun verdiensten. Het is belangrijk dat leerlingen kennis maken met goede klassieke werken. Laat ze kijken naar de culturele artefacten die schrijvers gemeen hadden en hebben, zie ze als *metaforen* van onze cultuur. In het westen, in Europa, zal dat vooral de Griekse benadering zijn, in zekere zin ook de Scandinavische opbouw, ik denk aan de noordelijke, dramatische structuren. Daarbij voeg ik zeker ook de folklore, de bijzondere sprookjes en volksverhalen van een natie. Ik denk maar aan jullie *Mariken van Nieumeghen*, wier geschiedenis je mij vertelde. Dat is een culturele dimensie van Nijmegen, waar elk kind dat verhaal gehoord zou moeten

hebben en ook in andere delen van Nederland zou het gekend moeten zijn. Dat is een van jullie klassieken. En dan het drama: Shakespeare schreef geen boeken, hij schreef dingen die gehoord en gezien moeten worden. Eerlijk gezegd vind ik dat we dit soort teksten niet mogen verwaarlozen in het literatuuronderwijs. Ik denk dat jullie ook drama hebben dat het lezen en beleven waard is. De notie, dat dergelijke teksten niet relevant zijn voor leerlingen is eenvoudig niet juist. Dat is een misvatting van een groep waarschijnlijk welmenende mensen. Acculturatie is echt belangrijk, maar wel met aanvaarding van Snoopy en Kuifje en Asterix als deel van onze cultuur. En de Bijbel niet te vergeten. En als we onze ogen echt open willen houden ook de culturen van het oosten, het boeddhisme, het hindoeïsme, China, Japan. Praat je in termen van het curriculum, begin dan met het nationaal cultuurgoed en breidt dat langzamerhand, in de loop der jaren uit, tot ver over de grenzen.

Esthetische vorming

Als doel van esthetische vorming zie ik vooral het antwoord op de vraag: Hoe maak ik van leerlingen onafhankelijke lezers? Het belangrijkste hier is de eerste reactie van de leerling te aanvaarden en daar wat mee te doen, door de leerlingen de taal te geven om hun response uit te drukken. Dat noemen we dan sinds het begin van de jaren zeventig het response-gerichte curriculum. Zo'n curriculum neemt de responses van de leerlingen serieus in die zin, dat ze voor een valide waardering van hun prestaties meetellen en in de les een belangrijk element vormen. Vanuit die responses moet de leerling op den duur een gearticuleerde interpretatie van een tekst kunnen geven. Men snapt geen snars van het response-gerichte curriculum wanneer

men – en dat is gebeurd – aanneemt dat hier niet van strengheid en discipline sprake zou kunnen zijn, en van een intelligent gevoel van verantwoordelijkheid voor wat je zegt. 'Ik vind het niet mooi' is niet voldoende als antwoord. Je hebt dan bij jezelf de criteria te ontwikkelen waarmee je kunt aangeven waarom je zo'n uitspraak doet. Voor de leraar ligt hier het probleem, dat hij vooral niet door al zijn gepraat mag verhinderen dat leerlingen lezers worden. Ik herinner me dat ik met een paar Franse mensen sprak, die vertelden dat ze, na hun eindexamen tengevolge van de 'explication de texte' die ze vijf, zes jaar hadden gehad, nog eens vijf, zes jaar nodig hadden om hun plezier in lezen terug te krijgen. Je kent het Franse systeem, zoals blijkt uit het onderzoek van je studente, Birgit Durlinger (Ik had hem verslag gedaan van een onderzoek naar de intenties en het werkelijk lesgedrag van een negental literatuurdocenten moedertaal in Lille, door Birgit Durlinger ingesteld). Welnu, zo vernietigt het systeem zichzelf, zou je zeggen, maar ze houden het in Frankrijk lang vol!

Individu en maatschappij

Erg interessant is de kwestie van de individuele ontplooiing. Een kind moet leren dat het een individu is, maar ook een deel van de groep. We zullen er als leraren alles aan moeten doen om leerlingen de kans te geven zowel de collectieve als de persoonlijke domeinen te verkennen. Uitwisseling van lezerservaringen is daarbij het geëigende middel. Studenten doen dat automatisch met de literatuur die ze niet op school krijgen, en bijvoorbeeld met films. Vanzelfsprekend moet je je dan als docent afvragen hoe je zelf reageert op tekst of film, je ideeën formuleren, enzovoort. Het is ook belangrijk de leerlingen te leren dat er cultureel bepaalde regels zijn voor het praten

over teksten. Leerlingen behoren het karakter van dergelijke afspraken en conventies te leren onderscheiden, arbitrair geselecteerd door groepen mensen als een vorm van communiceren met elkaar. Zo is dat nou eenmaal. De wereld van de tekst is een wereld van conventies. Via de school worden we leden van een interpretatieve gemeenschap. We kunnen daaruit stappen, we kunnen haar anders maken, maar ze is er, en ze kan niet verwaarloosd worden. Leerlingen zeggen vaak in dit land tegen hun leraar: 'But what do you want?', ze denken nu eenmaal dat wat de leraar zegt juist is, ofschoon die vaak wel beter weet! Mensen zijn niet onafhankelijk. Ik denk dat er maar een paar mensen zijn die volstrekt onafhankelijk denken, en daarom blokkeer je je leerlingen geweldig als je alsmaar vindt dat dat kan. Als je ze dwingt tot onafhankelijkheid. De meesten van ons moeten onderhandelen in een wereld van praten, in een wereld van teksten.

Gebrek aan gemotiveerdheid

We willen mensen motiveren om deel te nemen aan die wereld van literatuur en cultuur. De realiteit is dat we vaak het tegenovergestelde bereiken. Zie jij een oplossing?

Het voornaamste punt is hier, dat literatuur en school bijna tegenover elkaar staan. Ze bijten elkaar. Je brengt dingen in een instituut dat van regels aan elkaar hangt, met de verwachting dat ze daar rustig, onafhankelijk en zonder daar noodzakelijkerwijs over te hoeven praten, mee bezig zijn, dat ze lezen. Wat we doen is publiek maken wat privé is. Ik zal nooit vergeten dat mijn oudste zoon, een prima lezer, toen hij in de vierde klas voor het eerst geconfronteerd werd met een lerares die hem een paar vragen stelde over een boek, verontwaardigd thuis kwam en zei: "Als ze daar meer over wil weten,

waarom leest ze het zelf dan niet?” Die anekdote laat het abnormale van onze vraagstelling in de literatuurles zien. We moeten, daarentegen, de leerlingen de ervaring geven, dat praten en overleggen met elkaar over literaire teksten plezierig kan zijn, interessant, uitdagend. En dat is tevens een van de grootste problemen van het toetsen van literatuur: literatuur staat niet een, maar reeksen definities en opinies toe. We moeten dat idee van het juiste antwoord helemaal vergeten, als het om literatuur gaat, behalve op de vraag ‘Wie schreef het?’.

Verder moeten we als docenten duidelijk maken – en dat vergeten we echt – dat het lezen van literatuur een genotvolle ervaring kan zijn en literatuur zelf is stoeien met de taal. Naar mijn inzichten laten we kinderen niet genoeg met de taal spelen in hun eigen schrijven en spreken. Er moet meestal nog steeds begonnen worden met wat de Duitsers noemen de *Konkretisation des Sprachgefühls*. Soms moet er opnieuw begonnen worden, want in het begin van de jaren zeventig werd er hier in de elementary schools wel degelijk wat aan gedaan. We creëerden toen ‘literature laboratories for children’. Daarin deden we van alles, schilderen, acteren, storytelling, poetry writing. Ik hield ervan. We deden het met eerste-fase-studenten, leraren in opleiding, soms vijf dagen per week, dat vrat tijd. Maar in de lagere scholen voelen leraren zich nu opgejaagd in de richting van de ABC’s, de basisoefeningen van lezen, schrijven en rekenen.

Wat is toetsbaar?

Zo even liet je het begrip toetsen vallen. Wat vind jij toetsbaar in het literatuuronderwijs en wat niet?

Toetsbaar is de kennis van teksten. Vragen als ‘Wie was Sherlock Holmes?’ Dat is literatuurgeschiedenis, maar ik vind het wel een deel van de

literatuurkennis. Je mag mensen best vragen om te onthouden wie Daedalus en Ikaros waren, dat vergemakkelijkt het onthouden van het verhaal dat Ovidius over hen schreef, aanzienlijk. Verder kun je de metataal van de literatuur als kennis toetsen. Zoiets hoeft niet per se demotiverend te zijn. In sommige gemeenten hebben ze de ‘Battles of the Books’. Scholen gaan daarin met elkaar een wedstrijdje aan over wie de meeste verhalen las, de meeste personages kent, en dergelijke. Daar zijn ze gek op en dat stimuleert ze tot lezen.

Maar het belangrijkste om te toetsen vind ik de ‘expressed response’, en daarvan in het bijzonder het aspect de kwaliteit van het ‘discourse’, van hoe de leerling zijn of haar response op papier heeft gezet of tegenover de docent verantwoordt in een gesprek. Je meet, dat weet ik wel, natuurlijk ook zijn of haar vermogen tot schrijven of spreken. De articulatie ervan. De keuze van de onderdelen.

De response van een leerling moet dus van jaar tot jaar meer onder controle zijn, uitbreider, van preferentie tot het vermogen om de tekorten en kwaliteiten van een tekst op te noemen en te beschrijven. De manier waarop het betoog wordt gepresenteerd in stijl en toon is nog wel het allerbelangrijkste van deze drie onderdelen literatuurgeschiedenis, metataal en ‘expressed response’. Wie kennis van en inzicht in literatuur toetst, toetst de geschreven of mondeling geformuleerde respons. Of door middel van een schildering, een film, een mondelinge interpretatie. Het toetsen kan door een leraar gedaan worden, maar ook door een groep. Zo’n film toets je dan niet op zijn artistieke hoedanigheden, maar op de vraag of ze een redelijke portrettering is van de tekst, een weergave van het inzicht van de leerling. Zo’n manier van toetsen houd ik niet voor

subjectiever dan de andere vormen van toetsen. Het heeft iets van een jurystelsysteem. En het is ook beter om bij dergelijke responses een meerhoofdige toetsingsgroep te formeren: leerlingen, wanneer je er wat werk van maakt om het ze te leren, of collega’s. Maar dan niet voor de onderbouwleerlingen. Jongere leerlingen kunnen zoiets niet, die zijn nog te egocentrisch, zullen vriendjes bevoordelen, etcetera.

Geloof je in zoiets als een Centraal Schriftelijk Examen voor het literatuuronderwijs?

In theorie zijn er mogelijkheden, maar het is moeilijk om zo’n CSE voor literatuur te schrijven en te duur om volgens dit systeem cijfers te geven. Literatuurgeschiedenis en kennis van de begrippen zijn te vangen in multiple choice-vragen – overigens bepaald ook niet favoriet bij docenten –, maar het zou bijzonder kostbaar worden wanneer je de response een beetje adequaat en valide zou willen toetsen. Het komt dan neer op open vragen, waarop de antwoorden door een jury zouden moeten worden gewaardeerd. Toetsen kan dus wel, maar het wordt in de praktijk vaak heel slecht gedaan. Mijn favoriete voorbeeld van een slechte toets is een ‘waar-onwaar’-vraag in een gedrukte toets: ‘Hamlet was insain, was mad. True? Untrue?’. Zoals je weet zijn ze daar al tweehonderd jaar over bezig en weet niemand het juiste antwoord. In deze anekdote ligt eigenlijk de makke van het literatuuronderwijs opgesloten.” ■

Dit interview verscheen eerder, in iets andere vorm en zonder de inleiding, in *Levende Talen* 424, oktober 1987, 536-540, en is op informatie bijgewerkt.