

Morrelen aan de moraal - over literatuuronderwijs en ethiek

Het is wandelen op glad ijs, wanneer je de opvoedende taak van de school ter sprake brengt, het wilt gaan hebben over normen en waarden en ethiek en morele grenzen, en wat de school daarmee moet, of concreter, wat er met name binnen het literatuuronderwijs over deze aspecten te zeggen valt, en wat er op dit gebied gedaan kan of zou moeten worden. Joop Dirksen waagt zich welgemoed op dat gladde ijs.

Joop Dirksen

Het is voorstelbaar dat veel literatuurdocenten een vermoeide blik in de ogen krijgen bij een artikel als dit, dat een pleidooi inhoudt voor een literatuuronderwijs dat ruim aandacht besteedt aan waarden en normen, aan ethische kwesties, aan morele grenzen en hoe daarmee om te springen. “Alsof er met het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs van de Tweede Fase al niet voldoende op het bordje van de literatuurdocent wordt gelegd, in nog veel minder tijd dan er tevoren beschikbaar was!” Maar de trouwe *Tsjip/Letteren*-lezer heeft in de voorbije nummers al een aantal artikelen aangetroffen, die een helder beeld schetsten van hoe er met name in de confessionele kringen aan-gekeken wordt tegen de ‘extra’-mogelijkheden van het literatuuronderwijs: Kees Combat besprak in 8.1 de methode van de ‘begeleide confrontatie’ zoals die in gereformeerde kringen wordt gehanteerd; in 8.3 stond het artikel *Van Gezelle tot Grunberg, een inleiding in identiteitsgericht literatuuronderwijs*, een bewerking van een lezing die Wam de Moor hield voor een gehoor van katholieke school-leiders, docenten en andere belang-stellenden; en in 9.2 besprak dezelfde

Wam de Moor *Literatuur en identiteit in het Katholiek Onderwijs*, een bundel les-ideeën van de hand van docente Annette van Dijk en SLO-medewerker Gert van Doorn, gemaakt in opdracht van de katholieke lerarenorganisaties Bonaventura en ABKO.

En steeds is de strekking van het verhaal: literatuur gaat over alle aspecten van het leven, en of je het nu prettig vindt of niet, in boeken komen ge-dragingen, handelingen, meningen, uitspraken naar voren die (soms heel erg ver) afwijken van die van de lezer. De vraag is dan: hoe daarmee om te gaan?

‘Technisch’, waardenvrij literatuuronderwijs?
Het is te simpel om te stellen dat deze ‘problemen’ te omzeilen zijn door eenvoudigweg literatuuronderwijs ‘technisch’ te presenteren: je leert je leerlingen de meest voorkomende literaire termen en begrippen, je leert ze omgaan met tekststructuren, je levert ze de kennis van de literatuur-geschiedenis, waarover leerlingen moeten beschikken willen zij literair competent zijn, en vervolgens kijk je of

hun leesverslagen er blijk van geven dat ze de hoofdzaken van wat je hun vertelde, kunnen toepassen: “Ik vind dit boek geslaagd omdat de vertelwijze me erg intens betreft bij de verhaal-gebeurtenissen. Het motief ‘overspel’ komt op treffende wijze steeds weer terug in de loop van het verhaal. De auteur heeft zijn visie op een duidelijke manier vormgegeven. Ik vond het een leuk boek.” Klinkt aardig, nietwaar? Niet verder doorvragen, gewoon af-tekenen als voldoende.

Literaire competentie is kunnen communiceren met en over literatuur. Dat houdt ook in dat de lezer met een open blik de confrontatie aangaat met de wereld die hij in het literaire werk aantreft. Een leesverslag hoort een weergave te zijn van de leeservaringen van de lezer, en tot die leeservaringen hoort onvermijdelijk de confrontatie met de normen en waarden binnen het leven van de hoofdpersoon. Identificatie met hem of haar is een noodzake-lijke voorwaarde voor ‘meegesleept worden het verhaal in’, wat het omgaan met fictie steeds weer zo boeiend maakt. Wie zich niet kan identificeren met de verhaalfiguren, wie niet ‘in’ het verhaal zit tijdens het lezen, kan het boek beter weggleggen, tenzij hij het louter als studie-object benadert. Maar die identificatie betekent onver-mijdelijk het meekijken door de ogen van, het meedenken in de redene-

ringen van, het meedoen met de gedragingen van die hoofdpersoon. En als die hoofdpersoon dan de wereld bezielt op een manier die erg afwijkt van die van de lezer, als hij gedachten ontwikkelt, redeneringen opzet, handelingen verricht die de lezer in ‘nuchtere’, niet-meegesleepte staat nooit zou accepteren of tolereren, komt vroeg of laat het moment waarop die lezer zich weer terug moet steken in zijn eigen vel, en wat hij aan ‘onwelvoeglijks’ is tegengekomen een plaats moet geven in zijn kijk op de wereld. De ervaring met die ‘andere kijk’ moet worden ingepast.

In Tsjip 5.1 besprak ik dat aspect van identificatie met ‘afkeurenswaardig’ gedrag: hoe in oorlogsboeken als *Waman* van Theun de Vries, *Montijn* van Dirk Ayelt Kooiman, en *Lemmingen* van A. ten Hooven (pseudoniem van Adriaan Venema), een hoofdpersoon wordt gepresenteerd die aan de ‘verkeerde’ kant staat, waardoor je als lezer een inkijkje krijgt in een ‘~~leuk~~ milieu, en hoe in een ook nog steeds redelijk veelgelezen boek als *Gevaarlijke stroom* van Hans Dorrestijn de lezer in de huid kruipt van een vader die op geraffineerde wijze zijn kinderen geestelijk mishandelt. Zoiets kun je als leerling in je leesverslag niet afdoen met “Ik vond het een leuk boek, want de vertelwijze was zo interessant, en de motieven kwamen zo aardig steeds weer opduiken”. En als de leerling dat toch zou proberen, lijkt het me de taak van de docent om de leerling terug te fluiten. Wie een literaire tekst gaat evalueren, ontkomt er niet aan om uitspraken te doen over het in die tekst verwoorde wereldbeeld. Multatuli schreef al over de moeder, wier dochtertje alleen maar werd gezien als ‘een leuk jurkje dragend’. Wie het kind over het hoofd ziet, kan maar

beter ook geen tijd verspillen aan de chemische samenstelling en kwaliteit van het badwater.

‘Confessioneel’ literatuuronderwijs

Natuurlijk is het volstrekt te verdedigen dat docenten op confessionele scholen pogen om literatuur te presenteren vanuit hun levensbeschouwing, zeker waar de schoolkeuze van de ouders ook duidelijk voortkomt uit het specifiek confessionele karakter van de school. Over het algemeen lijkt me er echter veel meer voor te zeggen om vragen die het wereldbeeld in een literaire tekst oproept, als docent niet van antwoorden te voorzien, maar duidelijk als vraag naar voren te halen. In het eerder genoemde artikel van Wam de Moor vertelt een gereformeerd docent: “Tegenover de zinloosheid van het nihilisme bijvoorbeeld kun je juist de zingeving vanuit het christelijk geloof stellen. Je kunt ze niet beschermen, maar je wilt het lezen van dergelijke literatuur ook niet stimuleren”. Dat dit in de praktijk leidt tot het weren van allerlei auteurs van ‘de lijst’, lijkt me een kwalijk verschijnsel. Reve en Wolkers worden in dit verband genoemd, vanwege het ‘blasfemische’ en ‘vulgaire’ karakter van een deel van hun werk. Maar ook zichzelf heel ‘open’ achtende docenten kunnen om min of meer soortgelijke redenen met een verrassende vanzelfsprekendheid auteurs als Giphart, Landvreugd, Moens ‘besmet’ verklaren. De suggestie wordt door hen dan wel gewekt dat dit om kwalitatieve redenen is (‘Dit is geen literatuur’), maar bij doorvragen komen er morele aspecten om de hoek, dezelfde neiging om de leerling - en/of zichzelf - te beschermen tegen de confrontatie met bijvoorbeeld de nietsverhullende en provocerende manier waarop tegenwoordig met seksualiteit wordt omgegaan.

Elk boek roept vragen op, en als die vragen de lezer bezighouden, mag je stellen dat het in ieder geval in dat opzicht een geslaagd boek is. De lezer moet een beetje uit zijn evenwicht raken, moet iets van zijn vanzelfsprekendheid kwijtraken, van zijn zekerheid. Een boek dat alleen maar bevestigt, ondersteunt, versterkt, is in mijn ogen veel minder waardevol dan een boek dat wringt, schuurt, schokt. Wie als lezer die vragen naast zich neerlegt, heeft zijn tijd verspild, had beter kunnen kiezen voor de prettige antwoorden die de boeketreeks biedt, de veilige warmte van ‘alles komt op zijn pootjes terecht’ en ‘de wereld is goed zoals hij is’.

Pootje lichten in de praktijk

Dat betekent voor het literatuuronderwijs in de Tweede Fase dat als de docent in contacturen aan de hand van de leesverslagen van een kort verhaal in een klassengesprek duidelijk laat worden hoe je om moet gaan met literaire teksten, de leerling ook te horen krijgt, ervaart, dat elk verhaal het materiaal biedt voor een ethische discussie, een gesprek over het hoe en waarom van de keuzen die gemaakt worden in het verhaal, en het hoe en waarom van de lezersreacties op die keuzen. Er is geen goed antwoord bij zo’n activiteit, er zijn alleen maar goede vragen.

Als de leerling dat een aantal malen ervaren heeft in klassenverband, mag van hem geëist worden dat hij bij de literaire werken die hij zelfstandig gaat doornemen, ook in staat is om te zien welke kwesties aan bod komen, wat voor standpunten er gepresenteerd worden. In zijn leesverslag dient hij dan weer te geven hoe hij één en ander ervaren heeft, hoe hij aankijkt tegen het gepresenteerde wereldbeeld, tegen de visies van hoofdpersoon en/of schrijver.

Smaakontwikkeling is kennismaking met nieuwe elementen, niet blijven ronddraaien in het eigen straatje, verder kijken dan de neus lang is, en dat brengt onvermijdelijk botsingen met zich mee, van die momenten dat er iets van de veilige zekerheden waarmee de gemiddelde puber rondloopt, wordt afgebroken. Dat mag niet onopgemerkt voorbijgaan, daar moet verslag van worden gedaan, in eerste instantie voor de leerling zelf, die daarmee het pad van zijn ontwikkeling als lezer kan markeren, maar ook voor de docent-begeleider die naar aanleiding van zo'n botsing het denkproces bij de leerling verder kan stimuleren, de vragen nog wat explicieter kan maken. Zo gaat een leerling min of meer ongemerkt zijn normen en waarden verkennen, een beeld vormen van zijn moreel, ethisch besef.

Een uitstekende verwerkingsopdracht is een vraag naar ethische vragen in het verhaal, naar morele kwesties, en hoe de hoofdpersoon ermee om-springt; en wat voor beeld de auteur met het verhaal lijkt te presenteren, en wat je als lezer daarvan denkt. Eigenlijk zou de leerling hier in elk leesverslag aandacht aan moeten besteden, maar als de docent dat te ver vindt gaan, kan hij natuurlijk ook als één van de opdrachten bij een balans-verslag vragen naar de kwesties waar-over de leerling door de door hem gelezen boeken aan het nadenken is gegaan, en wat daar zoal uit naar voren is gekomen. Aan welke gedragingen van hoofdpersonen uit zijn boeken heeft de leerling zich het meest gestoord, welke uitspraken of handelingen hebben hem het meest geschokt, welke keuzes vond de leerling het meest verrassend?

Inlevingsvermogen vergroten

Een belangrijk aspect bij dit alles is het inlevingsvermogen van de leerling.

Iedere docent kent ongetwijfeld reacties van (jonge) leerlingen als “Ik kan me niet voorstellen hoe het is om te moeten onderduiken, want ik heb gelukkig nog geen oorlog meegemaakt”, of “Ik kan me niet voorstellen hoe het is om je ouders te verliezen, want de mijne leven allebei nog”. Die leerlingen staan er niet bij stil dat ze zich al lezend wel degelijk hebben voorgesteld hoe het zou zijn als ze zouden moeten onderduiken, respectievelijk hun ouders verloren hadden. Het is aan de docent om hen bewust te maken van de werking en de mogelijkheden van hun fantasie. Literair competent zijn houdt ook in dat je de relatie tussen jezelf en het literaire werk herkent, ervaart dat je manier van omgaan met dat werk veel zegt over jou als persoon.

Het vergroten van het inlevingsvermogen van jongeren is een logische nevenactiviteit van het behandelen van literatuur op de hier aanbevolen wijze. Immers, wie vraagt aan een leerling wat hij van de gedragingen van de hoofdpersoon vond, en doorvraagt naar het waarom van die mening, zet aan tot een serieuze overweging van de algemene vraag waarom mensen de dingen doen, die ze doen. Concreet kan dat in veel gevallen gaan betekenen dat leerlingen, zoals de titel van mijn artikel in Tsijp 5.1 luidde, ‘begrip voor het onbegrijpelijke’ krijgen. Aan de hand van een voorbeeld van toen is dat makkelijk duidelijk te maken. De hoofdpersoon in *Gevaarlijke stroom* neemt zijn kinderen op vakantie mee naar Aruba en doet zijn uiterste best om hen een reeks trauma's voor het leven te bezorgen. De oppervlakkige lezer zal de man als ‘gestoord’ afschrijven, en er zich verder niet meer druk om maken waarom de vader dit merkwaardig gedrag vertoont. Maar wie zich gaat verplaatsen in de

persoon van de vader, en leest over zijn ervaringen als kind, over de gebeurtenissen met zijn vrouw die leidden tot de mislukking van hun relatie, krijgt door het tragische en afkeurenswaardige van zijn gedrag heen, oog voor de hopeloosheid en machteloosheid van de man.

Een gerichte vraag naar het waarom van het gedrag van verhaalfiguren die door leerlingen als ‘gek’, ‘gestoord’ worden beschreven en tegelijk afgeschreven, kan heel positief werken op hun inlevingsvermogen. “Lemorne, uit de klassieker *Het Gouden Ei* van Tim Krabbé is gek want hij springt weloverwogen van het balkon en hij vermoordt willekeurige mensen.” “Agrippina uit *Buitenstaanders* van Renate Dorrestein is gek want die drinkt het bloed van jonge muizen.” “Robert uit *Eerst grijs dan wit dan blauw* van Margriet de Moor is gestoord want die vermoordt zijn vrouw.” “Egon uit *De Grot* van Tim Krabbé (een aankomende klassieker voor leerlingen die niet van lezen houden!) is gestoord want hij gaat drugs smokkelen naar een land waar je de doodstraf krijgt voor het bezit van drugs.” Wanneer de ‘waarom’-vraag vaak genoeg achter elkaar gesteld wordt, komt er uiteindelijk steeds het moment dat je moet constateren dat je zelf in soortgelijke omstandigheden misschien wel hetzelfde had kunnen doen, of minstens, dat het je duidelijk wordt dat andere mensen in deze situatie tot zulk gedrag zijn gekomen. En dat er verschil is tussen begrip krijgen voor bepaald gedrag, en dat gedrag goedkeuren, is redelijk gemakkelijk duidelijk te maken aan leerlingen.

Geen kant-en-klare levenslessen

Het is hier wel oppassen voor moraliserende vingertjes, zowel van de kant van de leerling als van de kant van de

docent. Literatuur laat het leven zien in al zijn schoonheid en lelijkheid, maar literatuur is er niet voor kant-en-klare levenslessen. Dus niet op de ‘Meneer Kaktusshow’manier: “Wat hebben we nou geleerd, mevrouw Stemband?” “Het boek *Isabelle* van Tessa de Loo laat zien dat we meer oog moeten hebben voor innerlijke schoonheid en minder voor uiterlijke.” Dat klinkt prachtig, maar is even te gemakkelijk. Want als je aan de leerling die deze prachtige uitspraak op papier zet, de situatie voorlegt dat hij / zij op een uitgaansavond een café binnenkomt en aan de bar twee meisjes (jongens) ziet staan, de één heel knap, de ander nogal lelijk, en de vraag stelt, op wie hij / zij zich in eerste instantie zal richten, dan pas wordt duidelijk dat lelijk zijn in onze maatschappij echt een probleem is. Als je je voorstelt - of misschien ook uit ervaring weet - hoe het voelt als iemand je taxerend opneemt en vervolgens duidelijk ongeïnteresseerd of zelfs geschokt de blik afwendt, dan wordt voorstelbaar hoe Jeanne tot haar daad komt om de knappe Isabelle te ontvoeren. ‘Echte schoonheid zit van binnen’ is een dooddoener, waar je als je jezelf lelijk vindt, niet echt gelukkig van wordt.

De rol van de docent op het gebied van kwesties van waarden en normen zou die van advocaat van de duivel moeten zijn, de andere kant(en) belichten, voortdurend dóórvragen naar het waarom van uitspraken van leerlingen, hen steeds aanzetten tot een zorgvuldige afweging van hun argumenten bij uitspraken over normen en waarden. (Ook) leerlingen hebben vaak de neiging mee te gaan in ‘de’ standpunten van nu, Euthanasie moet natuurlijk mogen. Lees *Ons mankeert niets* van Willem Jan Otten, en kijk wat dat boek aan zekerheden ondermijnt. Pedofilie is smerig. Lees *Rico’s vleugels*

van Rascha Peper en betrap jezelf op het meeleven met de opwinding van een echte pedofiel. Incest is vies. Lees *De eeuwige jachtvelden* van Nanne Tepper en ervaar de vanzelfsprekendheid waarmee broer en zus seksuele intimiteit delen. Bij elk gedrag in boeken, of dat nu op schokkende wijze afwijkt of maar amper verschilt van het eigen gedrag, is het zinnig je af te vragen waarom het eigen gedrag ‘beter’, ethischer’ zou zijn dan het afwijkende. Wat bezielt die ander om anders te doen? Waarom is hij anders? Hoe zou jij reageren in zijn situatie?

Historische teksten en normen van nu
Zoals ik in *Moeder waarom geven wij literatuurgeschiedenis?* (Tsjip/Letteren 7.3) al betoogde, is in mijn ogen één van de doelstellingen van het behandelen van literatuurgeschiedenis ook de confrontatie met andere normen en waarden, en daarmee de toetsing van het eigen normenpatroon. Is de moderne - bijna - eenentwintigste-eeuwse mens wel zoveel ‘verder’ in zijn ontwikkeling dan de middeleeuwer? Zijn veel van onze opvattingen van nu bij kritische beschouwing niet gewoon kortzichtig en bevooroordeeld? Zullen mensen over een eeuw of wat niet in een deuk liggen om de ideeën die wij er nu op na houden? Aan de hand van allerlei tekstfragmenten uit allerlei perioden uit onze literatuurgeschiedenis valt gemakkelijk aan te tonen dat men toen op heel logische gronden tot ander gedrag kwam dan wij nu tegenwoordig, of dat men eigenlijk destijds precies hetzelfde deed als wij nu, of dat het gedrag van toen, strikt beschouwd, eigenlijk veel eerder te verdedigen is dan ons gedrag van nu. De confrontatie met literatuur uit andere hedendaagse culturen, zoals die zal gaan plaatsvinden bij CKV 1, zal op

dezelfde manier kunnen verlopen als hier beschreven staat met betrekking tot de literaire teksten uit ons eigen verleden.

Conclusie

Literatuuronderwijs moet in mijn ogen dus veel meer zijn dan het ‘literair-technisch’ leren lezen van leerlingen. Literatuur biedt alle aspecten van het leven, de fraaie en edele kanten, en alle slechte en rottige en verwerpelijke aspecten. Mensen zijn vaak wolven voor elkaar (en soms ook voor zichzelf) en vaak ook mens. U en ik hebben onze edele kanten en ook heel vervelende, irritante, schokkende. Ken Uzelve, was destijds al de opdracht die de Oude Grieken werd meegegeven. Jezelf te leren kennen en te accepteren is een taak die vergemakkelijkt kan worden door de omgang met literatuur, door je te confronteren met alles wat de mensheid zoal heeft uitgespookt en nog zou kunnen gaan uitspoken, en je standpunt ertegenover in te nemen, zonder vooringenomenheid en zelfbedrog. Je plaats bepalen in dit leven, je levensbeschouwing of Levensbeschouwing vorm geven met behulp van de literatuur, dat is een mogelijkheid van deze vorm van kunst. Het literatuuronderwijs van de Tweede Fase is in mijn ogen pas echt geslaagd, als ook deze dimensie erin is geïntegreerd. Ethische vorming is bepaald niet voorbehouden aan confessionele scholen, sterker nog, juist de niet confessioneel gebonden scholen zouden ‘vrijuit’ de leerlingen kunnen confronteren met ‘de vragen van het leven’, en alle soorten antwoorden die er überhaupt te geven zijn. En of de leerling dan de ene keer met een ‘christelijke’ reactie en de andere keer met een ‘boeddhistische’, of ‘humanistische’ beantwoording komt, of uiteindelijk volstrekt nihilistisch of materialistisch reageert, maakt op zich

niet uit. Als hij er maar toe wordt aan-
gezet om zichzelf de vragen te stellen
en open en onbevooroordeeld op zoek
gaat naar de antwoorden.
Als doelstelling voor het literatuur-
onderwijs zal niet gauw geformuleerd
worden, het 'morrelen aan morele
grenzen van leerlingen'. Maar litera-
tuur die dat niet doet, is eigenlijk
ondenkbaar. Dus... ■

Literatuur

Kees Combat *Temidden van een boos en over-
spelig geslacht. Een introductie tot 'begeleide
confrontatie' van leerlingen met literatuur.*
In Tsjip/Letteren 8.1, april 1998, p. 3-9.

Joop Dirksen *Begrip voor het onbegrijpelijke.
Afkeurenswaardig gedrag in oorlogs- en
vredestijd als onderwerp van de literatuurles.*
In Tsjip 5.1, april 1995, p. 69-72

Joop Dirksen *Moeder, waarom geven wij
literatuurgeschiedenis? Literatuurgeschiede-
nis in de Tweede Fase.*
In Tsjip/Letteren 7.3, oktober 1997,
p. 23-27.

Wam de Moor *Van Gezelle tot Grunberg. Een
inleiding in identiteitsgericht literatuur-
onderwijs.*
In Tsjip/Letteren 8.3, oktober 1998,
p. 17-23.

Wam de Moor *Over de dood, de maagd Maria
en het literatuuronderwijs - lesideeën voor
identiteitsgericht literatuuronderwijs eenzij-
dig uitgewerkt.*
In Tsjip/Letteren 9.2, juni/juli 1999,
p. 48-51.