

# Wat moeten we met wereldliteratuur?

## Wereldliteratuur en CKV-1

*Wereldliteratuur is een containerbegrip. Sommige lezers reserveren de term uitsluitend voor de grote verhalen die de eeuwen hebben getrotseerd en wereldwijd worden gerespecteerd, anderen hebben het dan gewoon over de internationale bestsellers van hedendaagse auteurs. En daartussen ligt een scala van mogelijkheden. Kortom: een mer à boire. Hoe kun je daaruit een zinvolle keuze maken voor het onderdeel wereldliteratuur bij CKV-1?*

Cor Geljon

Het leek zo mooi toen de eerste plannen voor het nieuwe vak CKV-1 gepresenteerd werden: 50% van de tijd zou besteed moeten worden aan wereldliteratuur. Daarmee ging een oude wens van veel literatuurdocenten in vervulling en in gedachten rekenden ze zich al rijk: al die meesterwerken waar ze nu alleen maar terloops aan konden refereren, zouden eindelijk de aandacht krijgen die ze verdienden. Bovendien werd hiermee de pijn om de beperkingen die aan het literatuuronderwijs bij de talen werden opgelegd, een beetje verzacht. *Armada*, het tijdschrift voor wereldliteratuur, kwam prompt met een special waarin alom gerespecteerde deskundigen hun top tien presenteerden.<sup>1</sup> Erg geschikt voor de middelbare school waren die lijstjes overigens niet. Deskundigen schermen graag met grote namen en het is bekend dat ook hooggeleerden soms met het grootste gemak verwijzen naar werken die ze bij navraag zelf slechts ten dele blijken te kennen. Maar het liep anders. Wereldliteratuur werd gelijkgeschakeld met de andere kunstdisciplines. Jammer voor de lite-

ratuur, maar in het kader van het vak CKV-1 wel terecht. De vraag is dan alleen: wat doe je er dan mee in de zeer beperkte tijd die overgebleven is? En vooral: hoe geef je die teksten een zinvolle plaats binnen het vak? Daar sta je dan als CKV-docent. Welke criteria leg je aan bij je keuze? Kies je voor werken die wereldwijd door grote groepen gewone lezers blijvend herkend worden als een boek dat hun wat te zeggen heeft (*Alice in Wonderland* van Lewis Carroll), voor romans waarvan belangrijke schrijvers zeggen dat ze er door beïnvloed zijn (*Heart of darkness* van Joseph Conrad), of voor werken waar in veel literatuur of het dagelijks spraakgebruik vaak naar verwezen wordt (Cervantes' *Don Quichote*)? Prefereer je werken waaraan een pedagogische of vormende waarde wordt toegekend (*De negerhut van oom Tom* van Harriet Beecher-Stowe), de bijbelse en mythologische verhalen die een blijvende inspiratiebron zijn voor talloze kunstenaars, de verhalen uit verre onbekend culturen, of houd je het op werken waarvan gezaghebbende critici en literatuurwetenschappers hebben

verklaard dat het om een meesterwerk gaat (Dostojevski's *Misdaad en straf*)? Inderdaad, wereldliteratuur is een containerbegrip en elke keuze kan gerechtvaardigd worden. De vraag is alleen of je het vak met die keuze een dienst bewijst.

### Drie categorieën

Als we het hebben over wereldliteratuur binnen het kader van CKV-1 kunnen we grofweg drie categorieën onderscheiden, te weten de grote verhalen uit het verre verleden die nog steeds een inspiratiebron zijn voor kunstenaars uit verschillende disciplines, de literatuur uit latere eeuwen die ver buiten de grenzen van het eigen land en de eigen taal erkend wordt als literatuur van grote klasse en niet-westerse literatuur die de lezer confronteert met een hem onbekende cultuur. En gezien de beschikbare tijd zou je dan in alle gevallen moeten kiezen voor korte verhalen, fragmenten of gedichten. Om met de laatste categorie te beginnen: het is uitdrukkelijk de bedoeling dat CKV-1 een multiculturele component heeft. Een tekst uit een niet-westerse literatuur is bij uitstek geschikt om leerlingen kennis te laten maken met een andere cultuur vanuit het perspectief van iemand die daar thuis hoort. Pocketseries als de 'Rainbow-pockets' hebben de laatste jaren veel schrijvers uit Zwart-Afrika, Latijns-

Amerika en Zuidoost-Azie in Nederland geïntroduceerd. Wil je dat multiculturele aspect voldoende aandacht geven, dan moet je je met name richten op datgene dat anders is dan witte autochtone leerlingen gewend zijn: andere normen en waarden, een andere uitwerking van bekende thema's en motieven, verschillen in maatschappelijke verhoudingen, de personages en

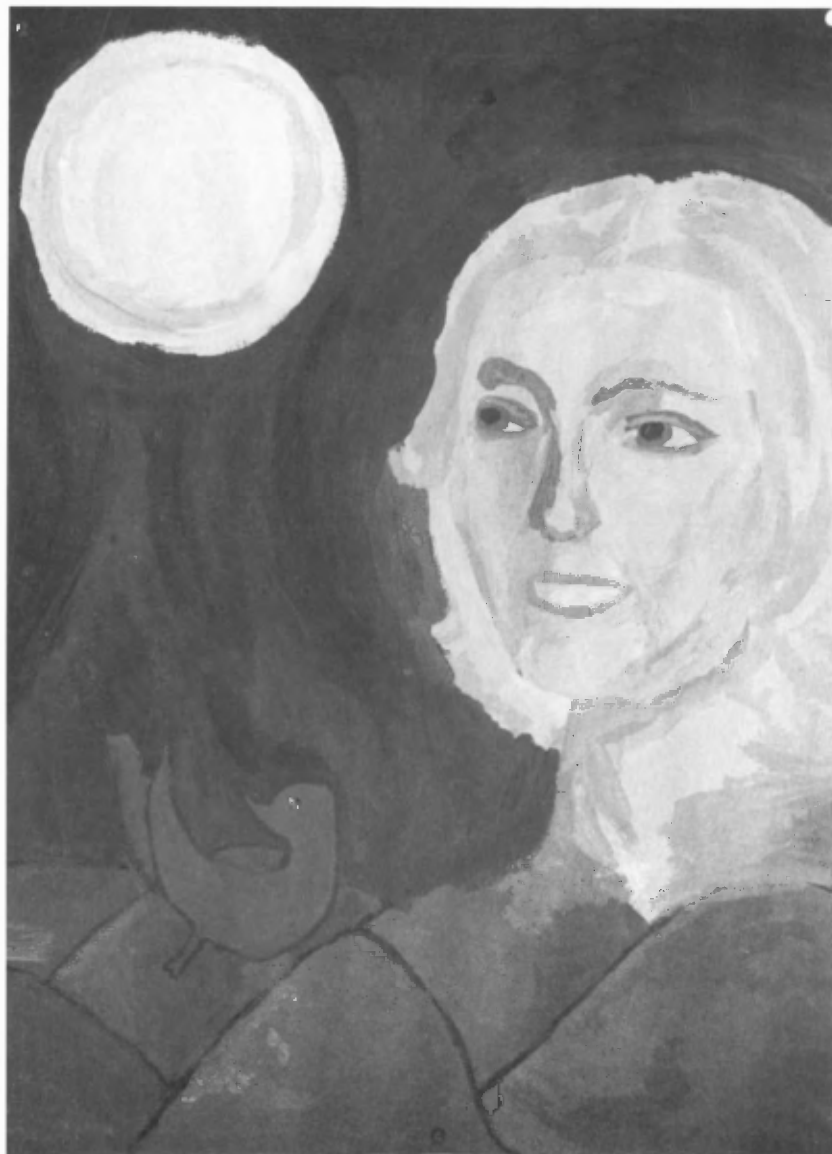
hun onderlinge verhoudingen, het beeld van de westerling, de verhouding tussen fictie en werkelijkheid en soms ook op een onbekende verhaaltechniek. Sommige docenten zullen zich misschien terecht afvragen of CKV daarmee niet teveel op maatschappijleer gaat lijken. Als het verhaal geen duidelijke inbedding heeft in een thema of onderdeel is van een interdisciplinair

multicultureel project, is het niet meer dan een excuustruus-achtig onderdeel van het vak.

De grote schrijvers uit de laatste eeuw(en) dan? Een Dostojevski, een Tolstoj, een Kafka? Het mag natuurlijk allemaal, als ze maar op een CKV-achtige manier worden benaderd. CKV-1 wil de poorten openen naar de verschillende kunsten, drempels verlagen en de leerlingen een startpositie verschaffen, waarmee ze later zelfstandig verder kunnen. Voor de literatuur bestaat dat vak al. Het onderdeel wereldliteratuur mag *geen* verlengstuk worden van het reguliere literatuuronderwijs, maar heeft binnen CKV-1 een geheel eigen functie. Er moet een duidelijke relatie zijn met het thema en/of de andere kunsten. Een wanhopige liefdesbrief van Gustave Flaubert aan Louise Colet, als een van de facetten binnen het thema liefde, naast *The Juliet Letters* van Elvis Costello en het Brodsky Quartet en het *Brieflezend meisje bij het venster* van Johannes Vermeer kan dus heel goed. *Anna Karenina* behandelen als literair meesterwerk kan – nog afgezien van de dikte van de roman – niet.

#### Het grote verhaal

Wat overblijft is de keuze voor het grote verhaal als blijvende inspiratiebron voor de kunstenaar, met een voorkeur voor de eeuwenoude mythen, sagen en bijbelse verhalen, maar ook de klassiek geworden verhalen uit latere eeuwen, zoals die van Don Quichote en Robinson Crusoe. Het was de bedoeling van CKV-1 dat het een breed vak zou worden met veel onderlinge verbanden en daarin spelen dergelijke verhalen een cruciale rol. Zij vormen de kern van een groot veelkleurige netwerk van tekst, muziek, dans, theater, beeldende kunst, film en videoclips. Ze storen zich niet aan plaats en tijd en zijn het levende bewijs van de kracht van het



Opdracht: Teken een zelfportret in de stijl van een schilder / Eline Strik

verhaal. Ook in de top-5 van honderd cursisten van een recente omscholingscursus voor kunstcoördinatoren stonden deze werken bovenaan. Met name bij de docenten afkomstig uit de beeldende vakken scoorden ze hoog, omdat ze dagelijks merkten dat kunstonderwijs zonder deze kennis van deze achtergrond heel lastig is.

Een keuze voor het oude verhaal is een pragmatische keuze, maar tegelijkertijd ook een principiële: kennis van deze verhalen is een onmisbaar deel van de culturele bagage.

Ik heb eerder elders verschillende voorbeelden gegeven van hoe het verhaal van de cycloop uit de *Odyssee* startpunt en kern kan worden van een multidisciplinair project.<sup>2</sup> Wie zelf even verder zoekt, vindt direct een waaier aan mogelijkheden. De voor dit vak onmisbare reeks *Lexicons* van uitgeverij SUN, zoals *Van Achilles tot Zeus*, *Van Andreas tot Zacheus* en *Van Aladin tot Zwaan kleef aan*, bieden voor alle genres prima naslagwerken. De boeken geven per naam of thema een korte inhoud van een verhaal en talrijke verwijzingen naar de verwerking in de andere kunsten. Trouwens, ook op internet is veel te vinden, al moet je er altijd rekening mee houden dat een trefwoord als ‘Salome’ ook naar andere zaken dan kunst verwijst.

Ook de primaire teksten zijn in toemende mate in een zeer toegankelijke vertaling of bewerking beschikbaar. Voor de klassieke mythologie heeft Imme Dros voorbeeldig werk verricht. Naast de *Odyssee* is inmiddels bij Querido een reeks boekjes uitgekomen met haar bewerkingen van korte mythen, zoals *De macht van de liefde* met de mythen van Pygmalion, Narcissus, Tereus, Orpheus en Helena, verhalen die eigenlijk iedereen moet kennen. Maar er is veel meer, zoals Ted Hughes’ *Vertellingen naar Ovidius*, verschenen bij Meulenhoff. Voor bijbelse

verhalen zijn al jaren goede jeugdbijbels beschikbaar en de populaire bewerkingen van Nico ter Linden in de serie *Het woord gaat* liggen in iedere boekhandel.

De docent plaatst het verhaal in zijn (historische/ literaire/culturele) context. Vervolgens lezen de leerlingen de tekst en gaan na welk beeld van de personen en gebeurtenissen het verhaal bij hen oproept. Ze leggen dit vast in woord of beeld en vergelijken de resultaten onderling. Daarna maken ze kennis met een of meer kunstwerken die geïnspireerd zijn op het verhaal en analyseren de visie van de kunstenaar op personen en gebeurtenissen en thematiek. Ze vergelijken deze interpretatie met het verhaal: wat zijn de verschillen en in hoeverre is er is er sprake van een nieuwe creatie. Tenslotte volgt de vergelijking met hun eigen visie. Een creatieve afsluiting is de koppeling aan een praktische opdracht: hoe zou je nu zelf dit verhaal vorm geven in een tekening, een schilderij, een theatrale presentatie of een video-filmpje? Docenten zien vaak op tegen dramatische werkvormen, hoewel er met een niet te ingewikkelde voorbereiding in korte tijd goede resultaten te bereiken zijn. Als voorbeeld noem ik een ervaring met het Orpheusverhaal. Leerlingen bewerkten in groepen met slechts enkele ingrepen de tekst van Imme Dros tot een ik-verhaal. Een groep kreeg muziekfragmenten (onder andere uit werk van Berlioz en Von Gluck) aangeboden, die ze een plaats gaven als inleidende en ondersteunende muziek bij de presentatie van de episodes. De andere groep zocht zocht zelf passende muziek uit hun eigen cd-verzameling. Ieder groepslid nam een fragment voor zijn rekening en identificeerde zich met Orpheus en zijn gevoelens op dat moment. Daarna bedachten ze een eenvoudige presentatievorm. Resultaat: twee stemmenspe-

len waarbij de Orpheus-figuren zich door de ruimte bewogen of in een *tableau vivant* stonden en afwisselend hun verhaal vertelden. Een derde groepje presenteerde een Barend en Van Dorp-achtig interview met Orpheus, kort voor zijn dood. Een vierde groep koos voor een verteller en een bewegingsspel op muziek van Von Gluck.

### Opvoeringgericht lezen van toneelteksten

Met dit voorbeeld komen we als vanzelf bij de wereldliteratuur die keer op keer haar blijvende betekenis op een wel heel sprekende manier bewijst: de toneelliteratuur.

In april van dit jaar speelden acteurs van het theater ‘Tensift’ uit Marrakech in Rotterdam het inmiddels klassiek geworden toneelstuk *Nora* van Henrik Ibsen uit 1889. De regisseur maakte van deze voorstelling een dwingend discussiestuk over de positie van de Marokkaanse vrouw in een islamitische cultuur. Een betekenis die Ibsen, hoewel het ook bij hem om de emancipatie van de vrouw ging, niet had kunnen bevroeden. Toch meldde *de Volkskrant* enthousiast dat de acteurs Ibsens stuk ‘knap overeind hielden’. Het werk van Ibsen is van alle tijden en dat heeft hij gemeen met de oude Griekse tragedieschrijvers, Shakespeare en al die andere auteurs die jaar in jaar uit op de repertoirelijsten van de gezelschappen prijken. Immers, een goede toneeltekst is een partituur die steeds weer nieuw leven ingeblazen kan worden. Iedere tijd en plaats creëert zijn eigen Hamlet of Shylock en Koning Oidipous kent een oneindig aantal verschijningsvormen.

Als een tekstsoort geschikt is voor CKV is het de toneeltekst, omdat uiteindelijk in de voorstelling allerlei kunstvormen samenkomen. Een compleet script lezen heeft niet zoveel zin, maar

na een inleiding over de culturele context en een samenvatting van de inhoud zouden de leerlingen zich intensief kunnen bezighouden met het opvoeringgericht lezen van een of enkele belangrijke fragmenten. De hoofdvraag is: wat lees jij in dit fragment en hoe zou je het willen spelen? We gaan ervan uit dat de leerlingen enigszins op de hoogte zijn van de theatrale middelen die de regisseur gebruikt om een tekst en daarmee het publiek te manipuleren, zoals de manier van spelen, kleding, grime, *mise en scène*, decor, muziek, licht- en geluidseffecten, video en film. In het kort komt de verwerkingsopdracht hierop neer: allereerst stellen ze de zogenaamde vijf W-vragen: *wie* (welke personen treden in deze scène op), *wat* (wat is het conflict of het probleem), *waar* (in welke ruimte speelt de scène zich al en hoe ziet die eruit, *wanneer* (op welk tijdstip) en *waarom* (wat zijn de achtergronden van het conflict en waarom komt het nu naar boven?). Daarna maken ze een eenvoudig opvoeringsconcept, waarin ze per claus het toneelbeeld en de *mise en scène* beschrijven en aangeven op welke manier de acteur zijn tekst uitspreekt. Eventueel kunnen ze daarbij een ‘ondertekst’ schrijven. Acteurs maken tijdens de repetities vaak gebruik van een ondertekst. Ze spreken de gedachte uit die het personage op dat moment heeft. (‘Tante wat hebt u een mooie jurk aan!’/‘Hoe heb je zo’n afschuwelijk kreng kunnen kopen!’) Het maakt de dialoog op het toneel spannender, omdat het publiek voelt dat er eigenlijk iets anders bedoeld dan gezegd wordt. Al lezend en werkend blazen de leerlingen nieuw leven in de tekst, zoals een regisseur zich steeds weer af moet vragen wat hij op dit moment met deze tekst kan doen. Tenslotte geven ze aan hoe de scène zal verlopen en lezen de tekst met de juiste intonatie. Zelf spe-

len heeft natuurlijk de voorkeur. Als de klas in groepen werkt kunnen ze de verschillende presentaties met elkaar vergelijken en beargumenteren. Een mooie afsluiting is de vertoning van een videoregistratie van hetzelfde fragment uit een voorstelling, de allermooiste het bezoek aan de schouwburg. Er komen langzamerhand steeds meer registraties beschikbaar. Op de cd-rom *Hotel Palet* komen drie versies van de balkonscène uit *Romeo en Julia* voor: een ballet van Rudi van Dantzig, een speelfilm van Franco Zeffirelli en een videoregistratie van de theatervoorstelling van Dirk Tanghe. Voeg daarbij nog de in iedere videotheek verkrijgbare film met Leonardo diCaprio en Clare Daines en je hebt een schat aan discussiemateriaal. In de schouwburg worden ze misschien geconfronteerd met wat Pierre Bokma laatst ‘melkpaktheater’, theater met een beperkte houdbaarheid, noemde. Maar juist bij een zeer aan het moment of de doelgroep aangepaste voorstelling is een vergelijking met de oorspronkelijke tekst interessant.

**Randverschijnsel**

Wereldliteratuur dreigt hier en daar een randverschijnsel te worden van CKV-1. Docenten kunstvakken zijn vaak wat huiverig, omdat ze zich niet deskundig genoeg achten en ze laten het dan maar zitten. Talendocenten hebben wel eens teveel de neiging gewoon literatuuronderwijs te geven, wat door leerlingen weer niet herkend wordt als een CKV-onderdeel. En ze hebben gelijk: literaire vorming hoort thuis bij het vak literatuur. Literatuur binnen CKV-1 zal zich vooral moeten manifesteren als een van de belangrijke inspiratiebronnen voor de andere kunsten.

*Cor Geljon is vakdidacticus Nederlands aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. ■*

Noten

- 1 *Armada*. Tijdschrift voor wereldliteratuur, maart 1997
- 2 Cor Geljon, ‘Zing van de man van duizend listen. De Odyssee in de Tweede Fase’. In: Wam de Moor (red.), *Onder zeil naar Ithaka, literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase*. Den Haag: NBLC Uitgeverij, 1998, p. 81-95.