

IS LITERATUURONDERWIJS MOGELIJK ?

"Die Geschmacklosigkeit der Massen wurzelt tiefer in der Realität als der Geschmack der Intellektuellen" (B. Brecht)

Weinig gebieden in het onderwijs zijn zo gemakkelijk tot voorwerp van rationele kritiek te maken als het literatuur-onderwijs. In weerwil van het zeer groot aantal lesuren dat eraan wordt besteed (niet alleen een groot deel van de lessen Nederlands, maar ook heel wat uren Frans, Engels, Duits, Latijn en Grieks !), in weerwil van de zorgvuldig gecontroleerde huislectuur voor al die taalvakken, in weerwil van de inzet en de onloochenbare motivatie van veel leerkrachten, hebben veel mensen toch het gevoel dat het lelijk mis loopt.

Dat het "rendement" zeer laag ligt, leiden zij niet alleen af uit sommige reacties van leerlingen en oudleerlingen, maar ook uit de geringe plaats die de literatuur na het onderwijs klaarblijkelijk inneemt in de belevingswereld van veel jongere en oudere Vlamingen. Zelfs bij de meeste aggregatiestudenten Germaanse wordt men steeds opnieuw getroffen door een geringe belezenheid, maar ook door zeer negatieve reacties op het leesonderwijs dat zij in hun middelbare schooltijd kregen. Als het onderwijs in het Engels of in de wiskunde even weinig zou renderen, dan zou dat voor velen beschouwd worden als een belangrijk maatschappelijk probleem ; bij literatuur doet men vaak alsof het probleem bij toevallige klassen en leerkrachten ligt, alsof het niet structureel is.

Gelukkig zijn er ook leerkrachten die voelen dat hun inzet niet voor niets is, dat ze wel lezers maken, dat ze belangstelling voor boeken wekken. Het kan dus blijkbaar. Dit artikel heeft niet tot doel de crisis in het literatuuronderwijs op te lossen, wel het probleem duidelijker en in een ruimere context te stellen.

Waarom literatuur in het onderwijs ?

Dat er zoveel literatuur in het onderwijs zit, is historisch gegroeid : ons algemeen vormend onderwijs is de erfgenaam van de Grieks-Latijnse humaniora. Deze laatste zijn nooit zo een massaal verschijnsel geweest als het huidige secundair onderwijs, het is pas op het einde van de 19de eeuw dat op ruime schaal overal in Vlaanderen

middelbare scholen opgericht worden en de massale deelname aan het middelbaar onderwijs is pas na de tweede wereldoorlog tot stand gekomen. Men moet het dus zeker zo niet voorstellen alsof er "vroeger" wel goed literatuuronderwijs was. Slechts een kleine minderheid van de jeugd werd in contact gebracht met literatuur en dat gebeurde dan vaak nog op een bedroevend schoolse manier (men denke slechts aan de opwinding die Gezelles didactiek teweegbracht in het anders zo rustige Roeselare !) Wat de school misschien wel leerde, was dat literatuur bestond en respect verdienende.

Wat gebeurde er dan in die colleges en athenea waar de betere standen in de vorige eeuw hun zonen (niet hun dochters) naar toe stuurden voor een klassieke vorming ? De literatuur, vooral die van de oudheid, maar ook die van de erkende klassieke schrijvers, speelde hierin een driedubbele rol.

1. Literatuur moest bijdragen tot de esthetische vorming : de leerlingen leerden wat gepast was, welke emoties je kon tonen en in welke vormen. Bovendien deden ze wat kennis op over kunst en wat "goede smaak", waarmee je in sommige milieus erkenning kon bekomen. ("Der herrschende Geschmack ist der Geschmack der herrschenden Klasse", Brecht).
2. Literatuur was ook een onderdeel van de taalkundige en intellectuele vorming : vervoegingen en verbuigingen waren een intellectuele training, maar ook de stijlleer en de literaire theorie vormde een gedetailleerd, gesloten en formeel systeem dat je kon instuderen. Enkele jaren werd in Frankrijk een schoolboek uit 1822 opnieuw uitgegeven, dat een indrukwekkend beeld daarvan geeft (Fontanier 1968), en in Vlaanderen werd tot voor enkele jaren nog druk gebruik gemaakt van schoolboeken als "Stijl Opstel Dichtkunst" (Fraussen - Verschuere 1934) en "Nederlandse Poëtica" (Mussche 1948).
3. Literatuur maakte tenslotte ook deel uit van de ideologische vorming : kunst toont ons de "waarheid", de diepere waarheid weliswaar, het geestelijke, niet het materialistische, want de schrijvers komen uit een ver verleden en spreken over toestanden die nu niet meer zo bestaan. Tot in de twintigste eeuw was dit een zeer levendige gedachte, die men b.v. nog zeer helder beschreven vindt in Persijn 1909, dat de tekst bevat van enkele voordrachten van deze gezaghebbende persoonlijkheid op een vakantiekursus voor leraars en dat herhaaldelijk herdrukt werd. Deze opvatting verklaart wel een en ander, o.m. de Vondelverering en de Gezellecultus die in ons onderwijs soms gewoed
- 4.

hebben : wie b.v. Gezelles poëzie leest (en daar zijn heel goede redenen voor !), wordt daar geen ogenblik door herinnerd aan de uitbuiting, de armoede, de lelijkheid, de pronkerigheid, de machtsstrijd die het 19de-eeuwse kapitalisme in Vlaanderen kenmerkten. "Dichtoefeningen" verscheen in 1858, "Max Havelaar" in 1860 : de jubel die het eerste steeds omgeven heeft, staat in scherp contrast tot de koele ontvangst die het tweede in het onderwijs lang kreeg. Het "hogere" tegenover het "lagere", of hoe bezorgt men zonen uit gegoede families een zuiver geweten : pa zou het nooit goed gevonden hebben als zoonlief bij de paters geleerd had dat de wereld in concreto ook zo slecht was als de bijbel beweerde. Literatuur als het opium van de opgroeiende intellectueel.

Tot deze ideologie behoort ook het respect voor het historisch gegroeide, de traditie en de kennis van al de waarden en opvattingen die onze cultuur bepaald hebben. Dit hoeft op zichzelf niet negatief te zijn, zolang het niet ontaardt tot een doel op zichzelf, b.v. door gelijkschakeling van literatuuronderwijs met onderwijs in de literatuurgeschiedenis.

Het literaire lezen, literatuur en lectuur

De classicistische en burgerlijke opvattingen over literatuuronderwijs is nog helemaal niet dood. Het gaat hierbij nochtans meestal om een oneigenlijk en schools gebruik van literatuur. Er bestaan andere vormende manieren om met literatuur om te gaan en die moeten we nu even nader bekijken.

Twee begrippen uit de psychologie van Piaget kunnen ons helpen de receptie van teksten beter te begrijpen nl. assimilatie en accommodatie. Het doel van deze beide complementaire processen is aanpassing aan de werkelijkheid. Wanneer wij een nieuw verschijnsel ontmoeten, kunnen wij proberen dat te assimileren, d.w.z. het op te nemen in onze persoon, in wat wij al weten, denken, kunnen ... De buitenwereld wordt daardoor vertrouwd, wij drukken er ons stempel op, wij passen hem aan ons aan. Accommodatie is een hieraan complementair proces : wat zich voordoet, is zelden zonder meer assimileerbaar, er moet doorgaans ook een verandering in het subject zelf gebeuren, een aanpassing aan het nieuwe. Het eenvoudigste, klassieke voorbeeld hiervoor is het voedsel. Wij willen het graag assimileren d.w.z. opnemen en verteren, maar vaak zal er van ons accommodatie verlangd worden : we moeten naar de bakker, het brood snijden enz. Het organisme, het subject voegt zich bij accommodatie naar de omstandigheden. Het nieuwe is een uitdaging, het verplicht me immers ertoe mezelf te veranderen, d.w.z. te groeien.

Het typische van de literaire manier van lezen (en niet zozeer van de literaire tekst) is dat hierbij in zeer sterke mate accommodatie plaatsgrijpt. De schrijver vraagt van mij dat ik mijn verwachtingshorizon aanpas aan de structuur van de tekst, dat ik de confrontatie aanga met de fictieve werkelijkheid die hij oproept. (De receptie-esthetica heeft ons daar heel wat over te vertellen, zie b.v. Segers 1980). Deze confrontatie is een zware klus, soms heel frustrerend, maar toch ook lonend : de roman, het gedicht maakt me onzeker, onveilig, eist van mij dat ik mezelf op het spel zet. Die moed of dat gedult breng ik niet steeds op en soms lees ik die provocerende tekst assimilerend. Assimilerend lezen gebeurt wanneer men zichzelf op een of andere manier op het gelezene projecteert. Dit kan gebeuren doordat men zijn eigen problemen, wensen, dromen enz. in het boek terugvindt of zoekt : die persoon heeft dezelfde problemen als ik, maar lost ze op, die slaat wel een lieve man aan de haak, wat is Italië toch mooi. Een andere manier van assimilerend lezen is te vinden bij sommige literatuurwetenschappers die hun schema's, methodes enz. toepassen op de tekst. Triviaalliteratuur is geschreven met de bedoeling zo gelezen te worden, maar het is net zo goed mogelijk b.v. "Brief aan Boudewijn" te lezen vanuit de behoefte aan wat jeugdsentiment. Daar is niets verkeerd aan, maar er is uit die lezing iets anders (en m.i. beters) te halen.

De accommodatie waartoe het literaire werk aanleiding kan geven, is mogelijk op verschillende niveaus : het psychologische, (wat bezielt die mensen ?), het sociologische (wat is dat voor een wereld ?), het ethisch-filosofische (welke problemen roept hij op ?), het metafysische (wat is volgens hem de zin, de zinloosheid van het bestaan ?), het formeel-artistieke (wat voor taalstructuren, tekststructuren ... gebruikt de auteur om deze complexe problematiek naar voren te brengen, de verwondering hierover). Als het goed is, slaagt de lezer er dan tenslotte ook nog in de eenheid van dit alles te ervaren en te ontdekken wat het verband is met de structuren en de andere taalvormen van het werk. Soms zal men komen tot de grote schok die Rilke beschrijft in het gedicht over zijn ontmoeting met een antiek Apollotorso ("Archaischer Torso Apollon") : "Du musst dein Leben ändern !" Als men bereid is het literaire werk tegemoet te treden met openheid, zonder het naar zijn eigen hand te willen zetten, is er een ervaring die iets heel anders is dan "herkenning".

Daar sommige geschriften, beelden enz. die kans tot accommodatie nauwelijks bieden, is het dus normaal dat mensen die naar het welbekende onbewoonde eiland verbannen worden op hun verlanglijstje nooit Agatha Christie, Lucky Luke en Morris West zetten. Dat soort bibliotheek biedt geen groeikansen, het is zoals toffee's ; best lekker, maar in volkorenbrood zit meer.

Deze accommodatie kan natuurlijk even goed gebeuren bij dans, toneel, film, plastische kunsten enz., alleen bestaan deze niet als "vak" in het secundair onderwijs en vallen ze dus buiten het bestek van dit artikel. Ook niet-artistieke toestanden en gebeurtenissen kunnen aanleiding geven tot deze accommodatie : een ontmoeting, een landschap, een ritus, maar ook een TV-documentaire, een pedagogisch of filosofisch boek enz. Het literaire werk biedt ons deze uitdaging echter op een literaire wijze aan, de schrijver belooft ons voor deze inspanning niet alleen door een helderder inzicht in onze relatie tot de wereld, maar ook door een soort van plezier. Lezen is gewoon plezierig als je het graag doet. (Voor wie hier graag over filosofeert, zie Barthes 1973). De beste manier om die ontmoeting met een tekst uit te diepen, is in gesprek met andere mensen, omdat zoals zo vaak in het gesprek onze ideeën, emoties en ervaringen pas helemaal duidelijk worden. De interpretaties, vragen en reacties van anderen brengen ons ertoe onze eigen inzichten te verdiepen. Voor accommodatie aan de tekst is het gesprek dus een sterke steun, voor "herkenning" nauwelijks. Jongens die met elkaar opgewonden over "The A-team" of "Shogun" staan te vertellen, zijn eerder bezig hun gevoelens door de groep te laten bevestigen.

Dit soort relatie tot de literatuur is dus samen te vatten in wat men in de VON steeds creativiteit heeft genoemd : "creatief lezen" is dus niet je eigen fantasie laten werken bij een tekst, maar worstelen om er zo goed mogelijk in te komen en er zelf op alle niveaus mee in het reine te komen. Dit kan alleen vanuit de persoonlijke ervaring van iedereen. Men leest immers steeds vanuit de eigen voorgeschiedenis, al kan die voorgeschiedenis ten dele gemeenschappelijk zijn, b.v. voor een klasgroep, want ook wat gebeurd is de vorige les, de toneelvoorstelling van vorige maand, Martens V en de hele geschiedenis van het Vlaamse volk hoort daartoe.

Is dat mogelijk in ons onderwijs ?

Literatuuronderwijs dat er niet toe leidt dat leerlingen op zo'n creatieve manier met literatuur om leren gaan, schiet dus aan zijn doel grotendeels voorbij. Het kan wel een paar andere onderwijsdoelen helpen realiseren zoals Salonfähigkeit (kunnen meepraten over nog iets anders dan sport) en selectie (voldoende leerstof bezorgen om te blokken, zodat wie niet kan volgen, afvalt). Maar waarom gebeurt creatief literatuuronderwijs minder dan goed zou zijn ? De oorzaken liggen in de leerkracht, in het onderwijsstelsel en in de hele maatschappij.

De leerkracht als onverlaat

De leerkracht staat voor een zware opdracht. Zij is vaak niet goed op de hoogte van literatuur omdat zij veel te weinig leest. Dat komt o.m. doordat in Vlaanderen over het algemeen al weinig gelezen wordt, maar ook doordat de meeste leraars Nederlands in Vlaanderen er nog minstens één ander vak bijgeven, Duits of Engels b.v. Dat geeft minder werk, je houdt je talen bij en het is gemakkelijker om lessenroosters te maken. (Wie dat normaal vindt, moet zich even afvragen waarom leraars Frans in Wallonië maar één taal geven). Een gevolg hiervan is dat men twee literaturen bij moet proberen te houden en dat lukt niemand echt.

Ook de opleiding schiet te kort : de Vlaamse germanist heeft twee talen moeten studeren en in zijn opleiding is hem nooit bijgebracht op een normale, creatieve manier met literatuur om te gaan. Veel leerkrachten vallen dus gewoon terug op wat ze zelf meegekregen hebben in de basisschool en in het middelbaar onderwijs. De universitaire leraarsopleiding slaagt er nauwelijks in tussenbeide te komen.

Tenslotte heeft die leerkracht als persoon haar beperkingen : hij of zij slaagt er niet steeds in te handelen naar eigen inzichten, goed te reageren, open met leerlingen om te gaan. Wij zijn ook maar mensen !

Maar het is al te gemakkelijk wat mis loopt gewoon toe te schrijven aan de fouten van individuen. Dat soort liberale denken ziet aan een paar andere factoren voorbij.

Het onderwijssysteem als boeman

De leraar krijgt bij zijn pogingen om creatief te gaan werken, weinig steun van de onderwijsstructuren. De onderwijsbegeleiding in dit land blijft schandelijk in gebreke door onderbemanning. Er zijn geen goede curricula, de schoolradio en -TV is een lachertje, schoolboeken worden gemaakt door enthousiaste doe-het-zelvers, bijscholing geven en volgen is puur een hobby, geen werk. Dat inspecteurs tegelijkertijd aan begeleiding en controle moeten doen, plaatst hen ook voor een onoplosbaar dilemma. De leerplannen bieden geen samenhangende visie op literatuur, enkel een reeks losse punten, zonder veel verband of lijn. Dit zijn allemaal bekende jammerklachten, we zullen ze nog wel een tijdje blijven horen, vrezende we.

Maar er is meer : de creatieve omgang met literatuur, zoals die hierboven beschreven staat, leidt tot lastige toestanden. Als leerlingen zelf aan het denken en beslissen

gaan, als literatuur inderdaad niet vrijblijvend is, maar ingrijpt in hun ervaring van de werkelijkheid, dan is dat in strijd met enkele belangrijke onderwijsdoelen. In de inleidingen en commentaren bij alle officiële leerplannen staat dat vorming tot kritisch, zelfstandig lezen belangrijk is, maar daarnaast wordt dan dikwijls een "verborgen leerplan" gehanteerd, naast specificiteits- en neutraliteitsverklaringen, waarvan het effect is de leerlingen te verhinderen aan accommodatie aan de werkelijkheid te doen. Dat kan dan leiden tot extreme toestanden zoals Goedemé 1978, een stuk waar al hard om gelachen is, maar dat men toch maar als gezagsargument blijft hanteren.

Men moet zich geen illusies maken : de overheid is niet bereid zoveel miljarden per jaar in het onderwijs te pompen, zonder te proberen de output van dat onderwijs te controleren. Zij zijn niet bereid deze reusachtige structuren te financieren om progressieve leerkrachten de kans te geven om lastige leerlingen te vormen. Er moeten nuttige leden uitkomen voor de bestaande, grondig verzuilde Belgische en Vlaamse structuren, er zijn goedfunctionerende, goed gevormde personeelsleden nodig voor de Kredietbank, Siemens en onze KMO's.

Dat dit alles bureaucratische angstreactions uitlokt bij vele leerkrachten, is normaal : de beste manier om geen last te hebben, is ervoor te zorgen dat je met alles in orde bent. Doe wat je gezegd wordt, vermijd alle conflict-situaties en wacht op het volgende circulaire. Assimilatie is steeds het veiligste. Onderwijsvernieuwing van onderuit is een zware opdracht, die onmogelijk wordt als je het helemaal alleen wil of moet doen.

De maatschappij als pletwals

Deze accommodatie, die eigenlijk het eerste doel zou moeten zijn van omgang met literatuur, moet plaatsgrijpen in een concrete maatschappij, Vlaanderen 1984. Daarin leven wij en onze leerlingen. Deze maatschappij is niet bevorderlijk voor ons doel (de andere westerse landen kennen grosso modo dezelfde situatie).

Enkele kenmerken van deze maatschappij zijn :

- de hap-slik-weg-cultuur : het grootste deel van het fictieaanbod nodigt uit tot probleemloze assimilatie : film, TV, reclame ... Een avond TV-kijken verplicht meestal tot niets : de nodige opwinding om emotioneel gezond te blijven, krijg je op die manier vlot toegediend.
- de prestatiedwang overheerst : op school (steeds hogere eisen, steeds meer leerstof), in het bedrijfsleven (pro-

duktiviteit), in de sport. Sommige kunstvormen geven je nog het gevoel iets gepresteerd te hebben wat sociale beloning krijgt : musiceren en schilderen (alle teken- en muziekscholen zitten vol !), balletdansen, bezoek aan succistentoonstellingen (Delvaux 1982, Ensor 1983), aan het festival van Vlaanderen (ten dele uitgekocht door bedrijven voor hun relaties, zoals de loges bij Anderlecht !). Bij literatuur kun je niets "presteren". Er zijn destijds door de uitgever wel autostickers uitgebracht : "Ik heb Ulysses gelezen", maar in veel gevallen lijkt het of belezenheid in dit land eerder overkomt als een teken van luiheid ("Veel vrije tijd, in het onderwijs zeker ?").

- audiovisuele media zijn overal aanwezig. Film, radio (vrij en anders), geïllustreerde tijdschriften, TV bieden in de eerste plaats vlot te assimileren spul. Dat is niet inherent aan deze media, zoals de BRT, de VPRO en een aantal grandioze films bewijzen, maar globaal genomen moeten ze het toch hebben van de vlotte verkoop waarbij wie het minst eist, de meeste kansen heeft.
- de voortdurende modewisselingen zijn eveneens noodzakelijk om economische redenen : wat niet meer prikkelt door zijn nieuwheid, verkoopt niet vlot en dus krijgen we voortdurend nieuwe discosounds, kleren, vedetten enz. Alleen wie voortdurend nieuwe opwindings biedt, heeft een kans op slagen.
- alles moet clean en cool sedert een paar jaar, zo wil het de mode. Gedaan met de langharige, alternatieve nonconformisten, de tijd is aan de zorgvuldig gekapte, breedgeschouderde, op witte lakstoeltjes geïnstalleerde keurige jongelui. En dat terwijl schrijvers en artiesten sedert een paar eeuwen overwegend "vieze tisten" zijn. ...
- de Flanders' Technology-euforie heerst alom : succes lijkt via de exacte wetenschappen gegarandeerd, de vaardigheden die je ervoor moet verwerven, zijn precies omschreven en stap voor stap te leren. De gereduceerde werkelijkheid lijkt te triomferen, de ideologieën zijn dood, we zijn weer eens aan 't einde van alle ismen isthmen.
- de "crisis" is alom en bezorgt iedereen een gevoel van onzekerheid en onveiligheid, zodat mensen al snel bereid zijn het zekere voor het onzekere te kiezen. Ook een deel van de crisis zijn de waanzinnige boekenprijzen. En dan binnenkort nog 20 fr. per boek in de bibliotheek ook ?
- de literatuur staat buiten de dagelijkse realiteit van de mensen en lijkt een zaak van professoren en critici. Dat is zeker het geval in Vlaanderen waar de uitgeverijen praktisch allemaal buitenlands bezit geworden zijn,

waar boekhandels buiten de universiteitssteden en Oostende schaars en beneden peil zijn, waar de literaire kritiek in krant en weekblad op een enkele uitzondering na alleen tot functie heeft het blad een cultureel imago te bezorgen, waar romanschrijvers beneden de veertig zeldzaam en meestal onleesbaar zijn. De "historische achterstand van Vlaanderen" ? Ten dele wel, maar tot 1950 onthaalden vele vlaamsgezinden de levende Vlaamse literatuur op ruime belangstelling omdat deze de levenskracht van de Nederlandse taal in Vlaanderen bewees. Belangstelling om deze reden leeft niet meer in ons land, wat op zichzelf niet erg is. Maar heel deze onliteraire sfeer moet bij jonge mensen wel de gedachte doen postvatten dat de meeste schrijvers die de moeite waard zijn, ofwel Nederlanders, ofwel allang dood zijn, dus in elk geval niet van hier. (Zie ook Neutjens 1983).

Het bovenstaande is niet bedoeld als een kritiek op deze maatschappij die dan zou worden gesteld tegenover de goede oude tijd of het te verwachten rijk der vrijheid. Het is enkel een poging om aan te geven hoe, buiten het kringetje van literaire insiders en leraars Nederlands, het bezig zijn met boeken, het praten en denken erover, een op zijn minst wat vreemde activiteit is. Zo voelt de meerderheid van onze landgenoten en van onze leerlingen dat aan.

En dan toch literatuuronderwijs ?

Wij hebben onszelf tegen, het schoolstelsel is anti-creatief, onze hele cultuur gaat de andere richting uit. In deze omstandigheden is er aardig wat lef voor nodig om te willen echt literatuur onderwijzen aan jonge mensen. "Echt literatuur onderwijzen", dat is dus niet het doorgeven van opvraagbare kennis die losstaat van het leven van de leerlingen en van de leerkracht, maar wel het binnenleiden in een fascinerende wereld.

Waarom zouden we het doen ?

- wij weten (hopelijk !) uit ervaring dat literatuur erg boeiend is en wij willen dat aan leerlingen laten weten (met het risico dat zij ons na een tijdje even boeiend vinden als wij die kennis van ons die altijd zo enthousiast loopt te doen over jazz, wijn of de Cubaanse revolutie).
- het toont hun andere mogelijkheden voor zichzelf, voor de wereld ; het confronteert ze met andere mensen, culturen, waarden ... het houdt zo het alternatief levend.

Literatuuronderwijs dat niet bijdraagt tot deze hooggestemde doelen, kan beter achterwege blijven en vervangen worden

door communicatietraining en taalbeschouwing. Nu is het heel onwaarschijnlijk dat dit soort literatuuronderwijs er vlot zal komen. Wat dan ?

Van de drie tegenmachters is er een waar we met enige kans op succes meteen aan kunnen gaan werken en dat zijn wijzelf. Wie dat niet wil doen, zou ervoor moeten zorgen dat hij of zij geen literatuur meer hoeft te geven, want bezigheids therapie hebben onze leerlingen niet nodig.

Het onderwijssysteem is al een ander paar mouwen, maar hier ligt o.m. een taak weggelegd voor de VON, die leerplancommissies, uitgevers, inspecteurs enz. maar best niet teveel met rust moet laten.

De maatschappij zal pas veranderen na de revolutie, maar volgens Tucholsky zal deze wegens de ongunstige weersomstandigheden plaats hebben in de literatuur ...

Dit is echt een leuk artikel om een themanummer over literatuur mee te openen, doffe ellende zonder eind ! Maar men moet realistisch zijn !

Enkele vereisten

Welke vereisten moeten wij dan stellen aan ons eigen literatuuronderwijs ?

1. De leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze er iets belangrijks bij leren (b.v. het antwoord op de vragen "Wat is er te lezen ? Waarom zou ik dat lezen ? Hoe kan ik dat lezen ?").
2. Ze moeten leren omgaan met literatuur op literaire wijze, d.w.z. ze moeten leren aan accommodatie doen, hun eigen grenzen overschrijden. Teksten of methodes die enkel bevestigend werken, zijn dus uit den boze. Dat betekent dus ook dat het nogal overbodig is leerlingen te leren strips of doktersromans te lezen als ze dat uit zichzelf al doen. Het binnenbrengen van zo'n teksten in het onderwijs is enkel te verantwoorden vanuit de wens de leerlingen te laten voelen dat ze au sérieux genomen worden of vanuit het doel ze er meer uit te laten halen, b.v. door de code ervan te doorzien.
3. Assimilatie is een onderdeel van het lezen, bij "gevormde lezers" is het niet meer het doel ervan. Toch moet er bij jonge mensen veel ruimte blijven voor dat assimilerend, identificerend lezen, omdat het voor hen een manier is om "levenservaring" op te doen. Dat is een deel van hun groei. De school moet daarin echter niet proberen hier systematisch een actieve rol in te spelen, maar moet het wel respecteren.
4. De complementariteit van het paar assimilatie/accommodatie veronderstelt ook dat de jonge lezer genoeg herkenningpunten vindt in een tekst, van waaruit hij verder

kan gaan, op zoek naar het onbekende. Dit soort herkenningpunten moet hem evtl. door de werkvorm in de klas aangeboden worden (door vooroefeningen b.v.), maar daarbij mag het niet blijven. (zie 2.).

5. De manier waarop een tekst in de klas behandeld wordt, is belangrijker voor de emancipatie van de leerlingen dan de tekst zelf. Zo is er b.v. de vraagtechniek : divergente en evaluatieve vragen zijn veruit te verkiezen boven convergente (zie hierover Roger 1981). Door een dergelijke aanpak wordt een accommodatie aan Vondel of aan Hooft mogelijk, terwijl een aanpak via convergente vragen ook bij Boon of Insingel de leerlingen niet echt verder leidt.
6. Literatuuronderwijs moet geen "leerstof" leveren, maar mag wel moeite vragen. Het intellectuele moet niet in de verdrukking komen. Maar literatuur is er niet om schema's op toe te passen, het gaat om de ruimte van het volledige leven, niet meer of niet minder !
7. Leerlingen hebben alleen het gevoel dat ze iets leren als er een soort logische progressie in een lessenreeks zit, als ze niet steeds in een kringetje blijven draaien.

Besluit

En dan tenslotte nog een oproep tot alle instanties die met literatuuronderwijs te maken hebben :

- opstellers van leerplannen, verwacht u echt niet het handhaven van tradities met het doorgeven van cultuur ?
- didactici en literatuurwetenschappers, wanneer komen er van jullie kant eens wat meer voorstellen voor jaarplannen voor leerlinggericht literatuuronderwijs ?
- uitgevers, bezorg ons eens wat betaalbaar materiaal, dan hoeven we niet steeds te fotokopiëren.
- inspecteurs en leden van de homologatiecommissie, de kwaliteit van literatuuronderwijs is moeilijk langs ambtelijke weg vast te stellen.
- schoolhoofden, wees maar niet bang !

Roger Roger, Leeuwerikenlei 3, 2520 Edegem.

BIBLIOGRAFIE

Roland BARTHES : Le plaisir du texte, Editions du Seuil, Paris 1973.

Pierre FONTANIER : Les figures du discours, Introduction par Gérard Genette, Flammarion, Paris 1968.

Dr. P. Ed. FRAUSSEN en p. Ant. VERSCHUERE : Stijl Opstel Dichtkunst, St. Franciscusdrukkerij, Mechelen, 1934.

G. GOEDEME : Lectuur en lectuurbegleiding in het katholiek onderwijs, in : Nova et Vetera, 1977-78 nr. 6, p. 402-410.

Achilles MUSSCHE : Nederlandse Poëtica, A. De Boeck, Brussel 1948.

Cl. NEUTJENS (red.) : Lectuurverspreiding in Vlaanderen, CD-reeks nr. 1, Acco, Leuven, 1983.

Jul. PERSIJN : Kiezen, Smaken, Schrijven, Boekdrukkerij Jos. Hasel-donckx, Hoogstraten 1909.

Roger ROGER : Zijn er nog vragen ?, in : Vonk 1981 : 5, p. 15-26.

Rien SEGERS : Het lezen van literatuur, Basisboeken, Ambo, Baarn 1980.