

MODERNE LITERATUUR MEEMAKEN

Exit

Ik ben een boekenverslinder, die ook graag kuiert in de experimentele en Oosterse lettertuinen. Maar ik ben ook leraar Nederlands (en Duits). Uit de dubbele overweging, dat ik een boek als "Exit" van Ivo Michiels vooral waardeer omdat het beter dan veel traditionele vertellende literatuur de ruimte van het volledige leven weet te omvatten, en meteen ook, dat het onzin zou zijn om zo'n tekst, zo'n weefsel van woorden, aan jonge mensen (van 15 tot 18 jaar) te willen verkopen in het kader van een historisch-biografisch-structuralistisch e.d. lesverloop, experimenteerde ik al sedert het begin van de jaren zeventig met creatief schrijven.

De laatste afdeling van "Exit" bevat een lang testament, waarin Michiels niet zijn roerende en onroerende, maar vooral zijn ontroerende bezittingen nalaat : in lijstjes van 15 telkens ervaringen die hem bijbleven en taalfragmenten die in zijn oren zijn blijven hangen. Na een korte kennismaking met een radiobewerking daarvan, boog ik de frisheid en bevreemding die zo'n tekst bij het gros van de leerlingen losmaakt (wanneer dringt het eindelijk eens tot onderwijskringen, en vooral pedagogenkringen door, dat Brecht met "vervreemding" iets positiefs bedoelde ?) om tot een schrijfdag : aangezien het om een reeks van pure opsommingen gaat, is de stap tussen het lukraak associëren en het eindproduct aan niet al te veel manipulaties gebonden ; "Nog net voor de derde wereldoorlog" werd een opdracht waarin leerlingen eigen beklijvende ervaringen en taalontmoetingen in een levensnabije directheid wisten te vatten. Enkele resultaten :

(A) *Ik vermaak alles wat ik nooit zal bezitten, te weten : de regenboog/
de verse maatjes van de visboer/een zuidpoolsneeuwman/vier magen/Mo-
lière/een jodenneus/een nest met eitjes/de vloek van Toetanchamon/
een baard/een trouwring/dikke billen/een doelpunt/hoorns/voldoende
fantasie/een glimlach van Buster Keaton*

(een meisje van 17)

(B) *Ik vermaak : de 50 strafregels die ik ooit heb moeten schrijven :
"Ik ben een furie"/de 150 dagen die ik moet wachten eer ik kan
stempelen/de derde week van elke maand/al mijn weerbarstige krullen/
al de liefdesbrieven die ik reeds heb verbrand/de vele ontgoochelin-
gen die ik heb opgelopen*

(een klasgenote van haar)

(C) Ik vermaak de conversaties die ik gevoerd heb op een TD, te weten :
weinig volk/veel volk/goeie muziek/slechte muziek/hallo/wat drink
je/dank u/santé/dansen we/smak/'t wordt warm/gaan we buiten/neen/
't is tijd/salut

(een jongen van 16)

(D) Ik vermaak de vijftien platte Vlaamse beledigingen die ik gebruikte:
dikkop/'k zal 't toch beter weten als gij zeker/ge zet nogal een
grote muil op/ik zal uw boekske hier eens openleggen zie/kom maar
af, ik zal u eens ringelen/'t is hier juist kermis/uit uw mond
komt geen menselijk woord/leer eerst spreken voor ge iets zegt/kruip
in uw nest/leg uw hand op uw kop en kijk wie er onder staat/speel
gauw wat met uw kameraden/pas op of ik vermassakreer u nog/ga met
uw zever op een ander/ik zal u eens pakken waar ge het niet graag
hebt/ge zijt niet goed zeker/van spelen komen kwelen/van een zot
verweten is gauw vergeten

(een meisje van 16)

De stukjes staan niet allemaal op hetzelfde niveau (maar geef toe : A is erg mooi) en zijn niet gelijk uitgerijpt, maar de gloed waarmee ze geschreven zijn en de veelheid van talige aanknopingspunten naar traditionele leerstofpakketten toe zijn zo overtuigend, dat ik het creatief schrijven systematisch ben gaan inschakelen in mijn letterkunde-onderwijs. Ik deel de impliciete vooronderstelling van Leidse, Antwerpse en andere bijbels voor neerlandici niet, dat om het even welke mondigheid op zichzelf als eindresultaat zou volstaan. Meer nog dan het schuchtere "op die manier is integratie mogelijk tussen creatief schrijven en literatuuronderwijs" (1) ben ik ertoe geneigd sterk gediversifiëerde creatieve schrijfoefeningen in een echt curriculum in te bouwen ; een opvatting die ik overigens blijkt te delen met mijn kameraad Ronald Soetaert (lerarenopleiding R.U. Gent).

Het leerlinggerichte en levensechte van zo'n testamentaire les lijken wel helemaal orthodox normaal-functioneel. De bedoeling om een en ander in te bouwen in een min of meer vast omlijmd leerplan, en vooral het schoolse, artificiële, experimentele karakter van de opdracht (de kans dat deze leerlingen met "Exit" in aanraking zouden gekomen zijn - met de hele niet-vertellende literatuur overigens - buiten de school om, is uiterst miniem) wijzen echter eerder in een autonomierichting à la Griffioen, en zelfs in de richting van de o zo (onterecht, laten we het maar direct stellen) verguisde opvatting van overdracht van sacrosancte cultuurwaarden à la Rudy Kousbroek.

Die laatste naam valt overigens niet zomaar, want toen ik naar aanleiding van een dergelijke schrijfoefening rond "Stijloefeningen" van Raymond Queneau (immers door Kousbroek vertaald) hem een fotokopietje stuurde van de resultaten, kreeg ik een mooie brief terug, waarin hij me stelde, dat hij liever zoiets zou doen, mocht hij ooit

lesgever worden op een middelbare school, dan de "revolutie" voorbereiden. Niet dat hij en wij iets zouden hebben tegen een meer democratische en vrije maatschappij. Maar wel is het zo, dat het dogmatisch toepassen van een op zich juist principe, ook in didactische aangelegenheden, in zijn tegendeel kan verkeren.

Daarom zal blijken dat er verderop heel wat "integere leraarsbeïnvloeding" wordt vooropgesteld, en een behoorlijk groot basispakket puur cognitieve kennis, noem het "integere eisen van de buitenwereld", wordt bepleit. Alleen zal ook blijken dat ik het met de basisprincipes van het normaal-functionalisme wel eens blijft : verdoe nooit een les aan "stof" die de leerling, al was het maar op lange termijn, niet ten dienste kan zijn, of die ook de leraar zelf onmogelijk kan boeien. Van ogendienst aan overjaarse "programma's" moeten we, zeker als het leesplezier betreft, duidelijk af. Om dat leesplezier te bereiken (leefplezier tikte ik bijna), is echter heel wat voorkennis nodig. En ook nog dit : "De VON ziet in de creativiteitsontwikkeling een middel om conformisme tegen te gaan, om leerlingen bij te brengen hoe je je tegen gedwongen aanpassing kunt verzetten" (2) Leidt het hanteren van leesdichtheidscijfers, het weigeren van objectief hoe dan ook wel degelijk in de teksten aanwezige hiërarchische kwalitatieve normen, het twijfelen aan het nut van het anders-zijn van de schoolse situatie, dan niet tot aanpassing aan de norm van de algemene smaak ?

We zullen ons voorstel voor zo'n curriculum en enkele concrete invullingen daarvan dus met een scheutje polemieek opdienen.

Effecten en affecten

In de menselijke rijkdom van de vier aangehaalde (en de hele pakken niet aangehaalde !) Exit-teksten zit toch een structuur. Ik vind die oefening een bijzonder aantrekkelijke instaprocedure in een nieuwe klas : zo rond oktober kan ze duidelijk maken dat de les Nederlands, naast al de praktische taalbeheersing, ook ruimte kan bieden voor vrije verkenning, voor persoonlijke integriteit en dat de leraar graag wil weten wat zijn leerlingen echt raakt. Dat blijkt niet weinig te zijn : frustraties om natuurlijke en ingebeelde menselijke tekorten, de sneeuw van toen, de kleine en grote sociale dwang van nu, de onmogelijke mogelijkheden, de liefde voor taalgeweld en de nuchtere, ironische kijk op de wereld van alledag die het leven iets van een droom weet te geven.

Als we het er dan toch over eens zijn, dat het ondergeschikt maken van literaire teksten aan afgewaterde academische overzichten en theorieën, wellicht de hoofdoorzaak

is van het "failliet" van het literatuuronderwijs, zouden we dan niet beter pleiten voor een hermodellering van het literatuuronderwijs volgens die bij leerlingen levende affecten (3) ?

Waarom niet zorgen voor een min of meer uitgebalanceerde keuze van literaire teksten, die niet alleen naar het thema, maar vooral ook naar hun manier van voorstellen, hun stemming, hun affect ... leerlingen kunnen beter kijk laten krijgen op hun eigen al dan niet knus leefhoekje. Ik pleit dus - niet helemaal overeenkomstig met "Leren leven in taal" c.s. (4) - voor een representativiteit in de tekstaanbreng en als in- of uitleiding daarbij in de schrijfoefeningen. Men zou niet alleen kunnen denken aan de grote thema's (dood, liefde, macht-onmacht, ...), maar ook aan de houdingen daartegenover (doemdenken of niet, melancholie of al dan niet gedicteerde levensblijheid, geloof-ongeloof) en complexer en levensnabij aan allerlei levensstijlen (puritanisme, consumerisme, tegen-culturen, verslaving, de alledag van totaal diverse maatschappijen : Oost-West en Noord-Zuid b.v.).

Een boek als "Exit" blijkt dan niet in de eerste plaats een statussymbooltje te zijn voor de wat snobistische half-intellectuele lezer (of zo toch ongeveer versta ik tussen de regels hoe een aantal "progressieve pedagogen" erover denken, en als je naar de verkoopscijfers kijkt zouden ze misschien wel voor een deel gelijk kunnen hebben). Neen, "Exit" (en deze titel is puur exemplarisch gekozen !) blijkt dan vooral een boek te zijn waarin Michiels de impasse catalogiseert waar hij uit weg wil : de dagdagelijkse gevangenschap in woorden en waarden die hij niet tot de zijne kan rekenen en het zoeken naar een eigen, typisch Michielsiaanse zuivere taal via het eigenzinnig gebruik van bestaande structuren (het ironische, bijna huiselijke gekibbel tussen God de Vader en God de Zoon temidden van de dood van de moeder en de hergeboorte van zoon-schrijver in "Dixi(t)", vind ik een pareltje).

Andere voorbeelden uit de lespraktijk. Een tekst die blijvend een andere sfeer schept in de klas is b.v. Wolf Wondratscheks "43 Liebesgeschichten" (ook in Raster nr. 18 vertaald). Gewoon een lijstje van 43 zinnestukjes waarin jongens meisjes taxeren op hun "gewilligheid". Maar wat een plezier van herkenning, van zoeken naar stijlgetrouwe Nederlandse equivalenten in de Duitse vertalingsles, en bij het formuleren van een feministisch antwoord erop ! We mogen immers niet vergeten dat die term "leesplezier" helemaal niet zo'n luchtige voorgeschiedenis heeft, als mocht lijken. Iemand die aan den lijve ondervond hoe er moet gevochten en gevlucht worden om gewoon het plezier van het ironisch beschrijven van de alledaagse levenswerkelijkheid te kunnen beleven, is de Tjech Milan Kundera. In een boeiend artikel in "The New York Review of Books" van 19 juli 1984 stelt hij, dat de moderne roman één van

de allerbelangrijkste verwezenlijkingen van Europa is : het is immers een kanaal bij uitstek om datgene overeind te houden wat in een wereld vol technologische deelkennis (en de in bureaucratische paperasserie ontaardende "permanente evaluatie", denken we erbij) dreigt vergeten te worden : de Lebenswelt, de zeer concrete ervaring, de meest intieme en de maatschappelijke gevoeligheden, of wat het nu allemaal uitmaakt voor iemand. Ik verbind daar een aantal richtlijnen aan voor een literatuuronderwijs, dat eerst iets wil betekenen voor jonge mensen, en pas dan wil traditionele "leerstof" daaruit destilleren.

- a. Men moet exemplarisch werken : de belangrijkste levensstijlen, emoties, stemmingen, gevoeligheden, ideologische en politieke opties moeten aan bod komen. Dat soort van eis tot een ervaringsrepresentativiteit vind ik ook terug in Jan Griffioen's opmerking : "Leerlingen kunnen gewoonlijk pas na afloop van lessen beoordelen of ze iets interessant dan wel van praktisch belang vinden" (5). Of : men kan niet kiezen voor wat men niet kent.

Overigens is het mooi om vast te stellen hoe een dergelijke opvatting over een programmatie van literatuur nauw aansluit bij de bijna twee millenia oude Indische rasa-theorie (die we tot in de raga's van Ravi Shankar en anderen terugvinden) : een kunstwerk moet erop gericht zijn om een stemming, een bepaalde "Lebenswelt" op te roepen (6).

- b. In dat verband lijkt de norm om alleen maar recente teksten (of toch hoofdzakelijk) te lezen, wat arbitrair en oppervlakkig. De grote waarden van onze (westerse) wereld hebben immers een turbulente voorgeschiedenis : recht op privacy, op eigengereidheid, op inspraak, op informatie, op zelfbeschikking, op twijfel enz. Het komt er dus niet op aan om maar eindeloos teksten en namen op te stapelen, maar wel om geprofileerd de opeenvolging van "ontdekkingen" te tonen. ("Een roman die niet een totnutoe onbekend segment van het menselijke bestaan blootlegt is immoreel" is een polemische gedachte van Kundera, die ook leraars kan inspireren).

Toen ik recent, door omstandigheden nog uitsluitend vreemdetalenleraar werd, heb ik pas eerst echt ervaren hoezeer het vak Nederlands één van de weinige oases blijft, waar een dergelijke belangenloze verkenning van andere levenswerelden mogelijk is. Wie ook daar de norm van de grootste gemene belangstelling, en alleen die wil hanteren, moet weten dat hij daarmee gevaarlijk dicht bij het invoeren van een louter rentabiliteitsprincipe komt. Het overwicht aan o zo brave, en ook door de leerlingen meestal als erg flauw ervaren "leuke" tekstjes die overwegen in het vreemdetalenonderwijs,

en de bijna totale uitbanning van literaire teksten (als verkeerd begrepen antwoord op het onterechte overwicht vroeger) in dat onderwijs, maken wellicht duidelijk wat ik bedoel. Dat het ook anders kan, bewijzen - vooral in het Duits - toch teksten als "Der eine und der andere" en "Menschen um Müller" van Helmut Müller (Klett Verlag). Die staan vol direct bruikbare, steeds aan levensechte communicatieve situaties gebonden uitdrukkingen, en toch zijn het lichtjes absurdistische, doldraaiende toneeltjes, vanwaaruit direct een overstap mogelijk is naar Heine (beleven we na de boekverbranding nu de boekverzwijging in het (vreemde)taalonderwijs ?), naar de satirici Tucholsku, Kraus, Valentin, Brecht of naar Kafkas kortgesloten alledaagse situaties en Becketts e.d. teater toe. Zelfs Handke en Thomas Bernhard liggen niet ver ...

Ik zie immers een tweede reden waarom literatuuronderwijs tothiertoe een faling opleverde ; zou het niet zo zijn dat men liever erg abstracte, flauwe, vrijblijvende, brave, kortom saaie teksten voor schoolgebruik selecteerde, dan door wat gematigde uitdaging, gedisciplineerde fantasie te komen tot wat Kundera "de wijsheid van een zekere mate aan onzekerheid" noemt ? Die laat de moderniteit daarom bij Cervantes en Rabelais beginnen : niet meer het rechtaan rechttoe verhaal, maar de zoektocht, de verkenning. Waarom kiest men uit Rabelais niet het hoofdstuk 11 van de Gargantua, rond het centrale idee dat de kindervreugd ook best eens kan omslaan in kinderbijgeloof, en dat dan nog in een talig spervuur ? Waarom leest men de Reinaert niet ook als een erotisch, anti-klerikaal boek, en toont men aan waarom Boon de burgerlijke Reinaert in een volkse anarchist laat verkeren ? Waarom contrasteert men geen liederteksten van b.v. Bach en Nina Hagen over het vervullen van de plicht b.v. Discussiestof en keuzemateriaal te over ! Tot slot : waarom maakt men, in plaats van stereotiepe, al dan niet restrictieve of zelfs voluit censurerende leeslijsten, geen informerende, duidelijk gestructureerde lijsten, waarin de werken volgens hun thematiek, maar ook volgens hun stemming, hun strekking opgetekend staan, zodat een leerling b.v. kan kiezen tussen een gaaf-realistisch verhaal of een zeer vrijmoedige roman ?

In het voorgestelde curriculum zou het klassikale informatiegedeelte zo ongeveer de helft kunnen innemen, en zou het leesverslag (met vooral een persoonlijke waardering en selectie van fragmenten) een integrerend deel van het lesverloop kunnen vormen. Het werkt in elk geval, en bevordert de geïnteresseerde keuzevorming. Ik herinner me ook dat mijn interesse voor oude teksten te maken heeft met die ene leraar Nederlands, die ons van Constantijn Huyghens niet alleen de brave flauwe puns voorlas, maar ook de cassantere : "Ik liet volk in mijn werk/En ging zelf naar de kerk". en "Met kinderen naar bed te gaan/Is om bescheten op te staan".

- c. Japan nu : *"Hij is niet zo wijs,
dus leeft hij veel vrolijker,
zo'n gewone man."*

Komt het er dus, ondanks alle leerlinggerichtheid, keuze-mogelijkheden, en creativiteitsopdrachten, toch weer op neer, dat een halfintellectualistische middenklasse als die van de leraren Nederlands haar wereldbeeld opdringt ? Tijd nemen om in de informatie- en consumptiestroom jezelf nog te blijven zien, om je niet te laten overspoelen door vlot verteerbare cliché-beelden en mythes, het zal wel automatisch enige verburgerlijking vooronderstellen of uitlokken. Men kan die echter tegen betuttelende inperking beschermen, door precies op verkenning te gaan naar de verschillende - sociaal getekende - levenswerelden. Wie de teksten van zijn leerlingen ernstig neemt, zal b.v. merken hoe in de Exit-teksten uitdrukkingen komen met valenties die reiken van volks en zelfs vulgair (wat etymologisch overigens het hetzelfde betekende), over zwijgende meerheid tot behoorlijk elitair-cultureel. Ook hier zou men dus voor een representatieve keuze aan teksten volgens hun maatschappelijke boventonen kunnen denken.

De vormen eerst !

Het Senryu-gedichtje van Kako van daarnet ziet er onschuldig uit, al realiseert het perfect de vraag tot concentratie op één stemming. Wie goed toekijkt, heeft al lang ontdekt dat het een wereldse haikoe is : 5-7-5 syllaben, geen rijm, een soort van onverwacht element op het einde, en een observatie die een hele wereld opengooit. Die uitdaging om een eerst onhandig geformuleerde observatie in dat keurslijf te dwingen zonder dat de frisheid aan zeggingskracht verloren gaat, lijkt niet alleen mij, maar ook de hele Amerikaanse Creative Writing en een Dirk de Geest bij ons, erg vruchtbaar.

Als je nu enkele van die schrijfresultaten naast elkaar legt :

- (E) *Starend naar buiten
hoor ik mijn eigen melodie
opgewekt en mooi*
- (F) *Zoek paddestoelen
In het bos waar er veel staan
zijn er nu geen meer*
- (G) *Ik dacht dat vriendschap
voor jou zeer belangrijk was
Was dat naief van me ?*

dan blijkt dat zo'n objectieve, onveranderlijke vorm (al loopt het soms ééntje mis met het aantal syllaben !), met om het even welke inhoud kan opgeladen worden (8).

En verder ervaar ik als leraar ook, dat zo'n voor leerlingen erg nieuwe, "moderne" opdracht hen gemakkelijker tot originele, authentieke formuleringen brengt, dan een puur inhoudelijke. Vanuit de praktijk blijkt telkens opnieuw dat een opdracht als b.v. "Schrijf eens neer wat je raakt i.v.m. de dood" heel wat meer blokkeert of tot gemakkelijksheidsoplossingen en clichés aanleiding geeft, dan een opgave als "bedenk eens een paar alledaagse situaties, laat daarin iets mislopen, en trek daar consequent de gevolgen uit" - zo'n kafkaïaanse opdracht leidt zeker en vast tot knap materiaal, en kan zo laten inspelen op grotesken à la Van Ostaijen of Gils. Daarmee is meteen ook verklaard waarom ik een voorliefde heb voor "moderne", niet verhalende, of in elk geval het klassieke verhaal ontregelende schrijftoestanden : de "verkenning" ligt er direkter, uitdagender aan de oppervlakte ; de zeggings, het zich oefenen in woordkeuze, variatie van woord- en zinsstructuren, van tekstsamenhangen ligt veel meer bloot.

Ik blijf de volgende maanden wel nog eventjes zoet met die zelfopgelegde vakantietaak : het uitbouwen van een model, een soort Mendeljevtafel van allerlei immanente, onveranderlijke, objectieve wetmatigheden, die tot een literaire "productie" zowel van leerlingen als van de "groten" aanleiding kunnen geven of gegeven hebben. Een vaktechnisch verantwoord representatief overzicht dus van een aantal uit de literatuur en taalwetenschap afgeleide algemene principes, zonder te hervallen in een overigens niet ondubbelzinnig benoemen van retorische middelen.

Hoe valt zo'n onderneming nu samen te rijmen met de terechte eis dat de menselijke inhoud van een tekst altijd moet primeren over de formele structurering van een tekst (9) ? Ten eerste is het zo, dat deze vormverkenning niet passief, puur receptief wordt opgebouwd, maar actief : de leerling ervaart hoe taal bewerkt kan worden - in een linkse buis schreef ik ooit dat het creatieve schrijven de productiemiddelen ter hand stelde (u merkt het knipoogje wel, hoop ik). Ten tweede is het ook zo, dat uit de verschillende resultaten en vooral uit het erbij gehaald vergelijkingsmateriaal zal blijken hoe eenzelfde "vorm" oneindig kan opgevuld worden. Daartoe is nodig dat de leraar niet alleen gaat zoeken in de hoogste regionen van de Kunst, maar ook in vooral in de tussenliggende gebieden van volkse overlevering, reklametaal, leesvoer, overtuigende teksten e.d. Het hele repertorium in alle maatschappelijke registers dus. Voor de hele Mendeljev is hier geen plaats ; daarom enkele grepen.

- A. Vormprincipe : woorden die in vorm min of meer van elkaar verschillen, kunnen interessante betekenisspanningen opwekken (b.v. paronomasia)
Uitdaging : in krant, reclame e.d. op zoek gaan naar dergelijke verschijnselen (ook de volkse gezegdes huis aftasten) ;

Invulling : Waarom klinkt "Wat door de roeper gaat, gaat ook door de poeper" zo typisch Vlaams ? Welk soort van mensen houdt van "Ommekeer ommekeer" ? Waarom maken "De last na de lust" of "Kinderen zijn hinderen" sommige mensen kregelig ? Uit welk weekblad (waar ze overigens paronomasia's en woordspelingen bijna automatisch genereren) komt "Prostituées komen op voor rugpensioen" ? En wat vind je van de vondsten "Gejaagd door de winst" (film van G. Hendrickx en P. Lebon) of het "salve", de onderwerping aan de leider, dat altijd tot het "salvo" leidt (Ivo Michiels nog eens) ? Ook al hebben echte dichters en schrijvers het niet zo hoog op met dat creatief schrijven, ze geven toch toe, dat zo'n manier van zoeken naar de mogelijkheden van een dwars gebruik van de taal op de lange duur effect zou kunnen hebben om ook jonge Vlamingen wat speelser met hun taal te laten omgaan. Lust u ook aanbeiden met geslachtsroom ? Of wat dacht u van de verspreking "Lotus vakantie" voor "Krokus vakantie" (Clara Haesaert).

- B. Een X is als een Y : lukraak associëren van woorden en ze samenbrengen in één zin. Een vooroefening tot metaforen. Het oefenen in het leggen van verbanden, ook tussen secundaire betekenis-elementen, ik berichtte er uitvoerig over in een artikel (10). Die productieregels zijn zelfs zo objectief, dat een gewone kleine huiscomputer eindeloos nieuwe Nederlandse metaforen kan spuien. En zoals steeds : de waardeoordelen komen zo veel meer bloot te liggen : de mens kan zich beter concentreren op zijn keuzenormen, omdat de computer geen problemen heeft wegens "gebrek aan inspiratie".
- C. Vormprincipe : Probeer een observatie (een gebruiksvoorwerp, een mensentype, een levensstijl, een typerende akekdote e.d.) uit te werken in drie totaal verschillende "stijlen", met zelfgekozen bewerkingen.
Uitdaging : probeer elk van die versies zo "levensecht", "natuurgetrouw" mogelijk te maken.
Invulling : uiteraard verwijzen of voorbereiden i.v.m. Queneaus "Stijloefeningen". Reklameteksten voor telkens een andere publiek herschrijven. Uitbouwen naar b.v. "Zeep" van Ponge, "Glazen" van van Vliet, "Les choses" en "La vie mode d'emploi" van Perec en zelfs "Brief aan Boudewijn" toe. Of hoe je de hele wereld in een glas bier (of was het een zandkorrel ?) kan zien.
- D. Vormprincipe : het gebruiken van ideologisch geladen teksten in een omgeving waarin ze normaal niet voorkomen.
Uitdaging : leg een verzameling aan van enkele korte teksten die je om een of andere reden bijbleven, verhalen, mythes e.d. Breng ze in een contrasterende context of breng er een vreemd element in.

Invulling : Een leerling bouwde Faust als volgt om : "Het voorbeeld van Faust wekt : na jaren zijn er zovele Fausten in spe, dat de zielenmarkt instort. Zelfs aan een hond kan niemand zijn ziel nog kwijt." Vandaaruit toebouwen naar van het Reve, die de banale alledag van thuis in "De avonden" te lijf gaat met bijbelse commentaren. Of een Wolf Biermann of een Heiner Müller die de marxistische propagandataal in haar eigenlijke versluierende funktie laten zien, of bij ons hoe een ministeriële antwoord op een parlementaire vraag met veel omhaal soms weinig bescheid geeft. Meteen wordt zo ook aangetoond dat literatuur, door haar "fictionele" en anonieme karakter precies de kans biedt om dingen die anders moeilijk rechtstreeks bespreek- of bespeelbaar zijn, toch aan bod te laten komen (vooral ook als het intieme - b.v. relationele aangelegenheden betreft). Ook hier komen verhalen voor, maar dan eerder omwille, niet van de ontknoping, maar wel van de verknoping van thema's, stemmingen e.d.

Kwaliteit in de ramsj

Wat doe je nu met zo'n teksten, zo'n schrijfoefeningen, die je in een nog verder uit te bouwen curriculum doseert ? Is het echt zo, dat het proceskarakter van zo'n oefening ruimschoots volstaat, en dat het afgewerkte (of juist niet ?) product niet zoveel belang heeft ? Ik geloof dat men, zonder daarom dichters of schrijvers van zijn leerlingen te willen maken, toch die persoonlijke betrokkenheid van het literatuur mee-maken moet aangrijpen om "verbeterbare" teksten - anoniem en met goedkeuring van de auteurs, dat spreekt - na een tijdje kelder weer aan de klas voor te leggen in een soort taalworkshop. De kwaliteit van het lezen en het schrijven als het ware.

Zo zal het in tekst B toch voor heel wat leerlingen duidelijk zijn dan de laatste "ontgoochelingen" te direct, te weinig beeldend zijn (= literaire norm). Dat "Molière" niet 100 % past in A, dat de laatste regel van E wat zelfingenomen klinkt, en dat G mank gaat aan hetzelfde euvel als B. Het zoeken naar zinvolle paronomasia's zal b.v. ook oog laten krijgen voor ongewilde humor, volksetymologie en andere (ongewenste) betekenissen oproepende fouten (ruime keuze in Humo's "Uitlaat" of Vrij Nederlands "Ge-knipt voor u"). In welke taalsituatie is een "schuifwonde" een fout, en in welke een vondst ? En een "sterfongeval" dan ?

In elk geval biedt zo'n schrijf- en leesoefening niet alleen een geïntegreerde en direct op de ervaring geënte instapmogelijkheid in het grote systeem van de taalmogelijkheden, waarvan de literatuur maar één emanatie is, maar de zelfkritiek en de wil tot "verbetering" van eigen probeersels lijken me een niet te missen kans om toch

aan kwaliteitsnormering te blijven doen, ook in de les Nederlands.

Heeft u ook tweederde van de boeken die ik in dit artikel noemde onlangs nog in de ramsj gezien ? Een beetje gek eigenlijk toch, want zo eng zijn ze eigenlijk niet ! Alleen zal elke leraar, elke school, elke zuil apart voor zich moeten uit maken of ze de maatschappelijke keuze maken, de hoe dan ook artificiële plaats die een school is te gebruiken om voor leerlingen nieuwe en "moderne" verkenningen te doen (- met het besef dat de meesten de noeste paden later niet meer zullen volgen), ofwel of ze van de school in de eerste plaats een duplicaat willen maken van wat de leerlingen van huis uit al kennen. Dat dit tweede tot conformisme en aanpassing kan leiden, is een te voorzien risico. "Dès que l'on se pose le problème de l'enseignement, on se trouve à tout moment en face de choix idéologiques", schreef semioticus Greimas al in 1969. (10)

Mark Maes, Dekensstraat 10, 1040 Brussel.

NOTEN

1. Leidse Werkgroep, Moedertaaldidactiek. Coutinho, 1981, p. 181.
2. Beleidsnota van de VON voor 1980 en 1981, punt 2.6 "Creativiteitsonderwijs", Moer, 1980/2, p. 7-8.
3. Ik signaleer dat die affectentheorie, het precies uitdrukken van een aantal basisemoties en levenshoudingen ten grondslag lag aan de barokmuziek, en dat de herontdekking ervan wezenlijk was voor de nieuwe, ook bij een breder publiek aanslaande uitvoeringspraktijk.
4. Daems, Roger, Pepermans, op. cit., p. 325 "Het is onmogelijk een aanbod van teksten te doen dat aansluit bij de belelevingswereld van een groot aantal leerlingen van een groot aantal scholen ; het is zo goed als ondoenbaar een representatief staal te presenteren ..."
5. J. Griffioen in het artikel "Autonomie en het vak Nederlands" in Leidse werkgroep, Moedertaaldidactiek in ontwikkeling, Goutinho, 1982, p. 167.

6. Een vlot geschreven en interessante inleiding op de rasa-theorie vindt men in "De vorsten van het woord. Teksten over dichterschap en poëzie uit Oosterse tradities", Meulenhoff 1983 (Oosterse bibliotheek). Voor de nieuwsgierigen : de acht dominante stemmingen zijn : begeerte/vrolijkheid/verdriet/toorn/moed/vrees/afkeer/verwondering.
7. Die prikkelende gedachte dat zowel het volkse patrimonium als de geleerde spelletjes van een klein groepje intellectuelen wel eens heel nauw verwant zouden kunnen zijn, werd de inspiratie van de Waalse auteur Jean-Pierre Verheggen ("Le Degré Zorro de la littérature" en "Divan le terrible") voor zijn wekelijkse radiouitzendingen op RTBF radio, "Radio Plume" : daar confronteert hij de anarchistische en ook door André Breton weinig gesmaakte humor van de Belgische surrealist, Megritte, Nougé, Marien met nu nog levende, dikwijls erg oneerbiedige volkspoëzie. De censuur waaraan men de oorspronkelijke optekeningen van de Grimms en alle vormen van vieze of gewaagde kinderrijmpjes onderwierp, leiden de Duitse schrijver Peter Rühmkorf tot zijn "Volksvermögen"-boekje (Rowohlt, rororo nr. 1180).
8. Greimas, "Situation de la littérature dans l'enseignement" in Doubrovsky, Todorov (ed.) "L'Enseignement de la littérature", pp. 31 : "Les formes en elles-mêmes sont innocentes, c'est leur finalité qui les valorise ou les dévalorise".
9. Daems, Roger, Pepermans, op. cit., p. 150.
10. Marc Maes, "Creatief schrijven met leerlingen en de schoolcomputer" (samen met Ronald Nuyts) in : "Informatieblad van het Ministerie van Onderwijs", XIX, nr. 6, juni 1984, pp. 13-29.
11. Zie noot 8, p. 28.