

Op weg naar één literatuuronderwijs

Er gaat, als de plannen van de vakontwikkelgroepen worden gehonoreerd, vanaf augustus 1998 veel veranderen, ook in het literatuuronderwijs. Sommigen, zoals Braet in NRC-Handelsblad (30 augustus 1996), roepen al dat het moedertaalonderwijs beroofd wordt van het aantrekkelijkste dat het bezit: het vak literatuur. Ik zie het minder somber: de neerlandicus zal heus zijn aandeel wel krijgen in een nieuw latitudinaal of geïntegreerd literatuuronderwijs, waarin de vaderlandse literatuur naast de wereldliteratuur floreert.

In dit artikel wil ik aangeven waarom, naar mijn mening, de voorstellen van alle vakontwikkelgroepen één geïntegreerd literatuuronderwijs alleszins aanvaardbaar maken, en wat er tot nu toe al is gedaan aan vakoverstijgend literatuuronderwijs. Met de introductie van het studiehuis in de bovenbouw staat het voortgezet onderwijs voor een operatie die diep zal ingrijpen in de werkwijze van veel docenten, ook in het literatuuronderwijs. Met de tot nog toe wel zeer weinig inhoudende formulering van de eindexameneisen voor dit onderdeel in havo en vwo wordt grondig afgerekend in de voorstellen die de verschillende vakontwikkelgroepen in 1995 indienden bij de stuurgroep Profiel tweede fase. Uitvoering daarvan zal veel docenten niet gemakkelijk vallen. Andere docenten kunnen ermee instemmen, maar zelfs zij zullen zich afvragen hoe de ambities die uit de voorstellen spreken, gerealiseerd moeten worden. Het zal voor velen wennen zijn dat het lezen van literatuur in uren gekwantificeerd wordt en dat men tegelijkertijd spreekt van een bepaald aantal boeken dat gelezen móét zijn. Een docent moet er bovendien aan wennen, dat hij de leerlingen veel minder als groep voor zich heeft, en dat hij ze meer individueel zal helpen bij hun studie. Hij moet eraan wennen dat de uren waarin hij met voorlezen alleen al de tijd doorkwam, zeer beperkt worden, en dat de lessen die klassikaal gegeven worden eerder een hoorcollege of een workshop zullen zijn. Toch is dat een realiteit die van het studiehuis een doorgangshuis maakt naar hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs. Verheugend lijkt me zonder meer dat eindelijk de

wereldliteratuur op een of andere manier een plaats gaat krijgen in het curriculum. Tweede winstpunt is dat de literatuur meer en meer gezien wordt in het geheel van de cultuur en dat zij daarmee kan worden geplaatst in ontwikkelingen die in dit digitale tijdperk met razende vaart op ons afkomen. In deze bijdrage wil ik laten zien, dat een samenvoeging van de verschillende eenheden literatuuronderwijs, als men ziet hoe er over dat onderwijs gedacht wordt, een goede zaak zou zijn.

Vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs

Bij de moderne vreemde talen is de taalverwerving vaak een belangrijk motief geweest om literatuuronderwijs te handhaven, sinds het ooit, niet eens zo erg lang geleden, werd ingevoerd. Dit motief vervalt als de plannen van de vakontwikkelgroep mvt worden geaccepteerd. En een andere legitimering van het literatuuronderwijs dan om mensen in het bezit te stellen van het vermogen om esthetische ervaringen op te doen is er in de loop van anderhalve eeuw literaire vorming niet gevonden. Ik zuig dit niet uit mijn duim: een recent verschenen studie van neerlandicus Gerard de Vriend laat dit zien. In *Literatuuronderwijs als voldongen feit* (1996) analyseert De Vriend literatuurwetenschappelijke en -didactische ontwikkelingen sinds het midden van de vorige eeuw in Nederland en elders. Hij concludeert, na reflectie op stromingen als new criticism, receptie-esthetica en reader response criticism en daarmee in verband te brengen leerboeken, bijv. Drops *Indringend lezen* (1970) en *Inlevend lezen* (1983), dat – of men nu uit was op tekstbestudering of op tekstbeleving door de leerling – in feite altijd de esthetische ervaring het finale doel was.

Het wegvallen van de taalverwerving als motivering van het literatuuronderwijs kan als positief effect hebben dat er wat literatuuronderwijs betreft geen wezenlijk verschil in doelstellingen meer bestaat tussen de moedertaal en de vreemde talen.

Daarmee krijgt eindelijk W.L.M.E. van Leeuwen – veel oudere neerlandici bekend als de bloemlezer van *Epiek en lyriek* – zijn zin. Hij zette al in 1925 alle kaarten op de 'schoonheid' van de literatuur zelf en zag de rest – geschiedenis, analyse, ethiek – als bijkomstig. Als er al een historisch kader geschapen moet worden, maak er dan een West-Europees kader van, of put uit de wereldliteratuur, en probeer als docent Nederlands samen te werken met die snoeshanen van de vreemde talen – zo suggereerde Van Leeuwen – die nog altijd vinden dat hun leerlingen Victor

Hugo en Flaubert moeten kunnen lezen in het origineel. 1925! We zijn ruim zeventig jaar verder en eindelijk wordt er naar de oude schoolmeester uit Twente geluisterd.

Samenvoeging van de thans bestaande vormen van literatuuronderwijs – we zouden dat 'latitudinaal' of 'geïntegreerd literatuuronderwijs' kunnen noemen – is nog iets anders dan wat in de praktijk van 'vakoverstijgend literatuuronderwijs' gebeurt. Daar komen, afhankelijk van het gekozen thema, ook niet-talen, vakken als geschiedenis en katechese, aan te pas.

Intussen wordt vanaf begin 1996 langs twee lijnen gewerkt aan de vernieuwing van het literatuuronderwijs dat in augustus 1998 zijn vorm gevonden moet hebben: ten eerste vakoverstijgend in de richting van de andere kunsten en eventueel andere vakken binnen het netwerk 'Ckv-1', ten tweede door integratie van de bestaande vormen van literatuuronderwijs binnen de talen in het netwerk 'Geïntegreerd literatuuronderwijs'. Ik wil hier in het bijzonder aangeven waarom mij latitudinaal of geïntegreerd literatuuronderwijs een interessante, zinvolle en ook logische aangelegenheid zou lijken.

Voorstellen voor het nieuwe literatuuronderwijs

Bij Nederlands was de CVEN al in 1991 voor de dag gekomen met een tamelijk revolutionaire opvatting over wat literatuuronderwijs zou kunnen zijn. Leerlingen zouden de literatuur die zij lezen niet alleen moeten kunnen analyseren, interpreteren en evalueren, maar ook een verslag moeten kunnen maken van hun persoonlijke reactie op het gelezene. Hier lijkt duidelijk gereageerd te zijn op de in de didactiek al twintig jaar geuite opvatting dat wat leerlingen en andere gewone lezers van literatuur verwachten – een inhoud die hen boeit in een aansprekende vorm – niet hetzelfde is als waartoe de bestaande eindexamens het onderwijs min of meer dwingen: een kennis van en inzicht in literatuur, die licht fluctueert met de heersende tendensen in de literatuurwetenschap, maar meestal neerkomt op kennis van genres, literatuurgeschiedenis, stijlvormen, en analyse – interpretatie – evaluatie onder leiding en op gezag van de docent.

De CVE-mvt schetste een half jaar na de CVEN in haar rapport vier invalshoeken, vanwaaruit de algemene doelstelling nagestreefd moest worden. Algemene doelstelling: 'De kandidaat heeft enige kennis van en inzicht in de vreemdtalige literatuur met oog voor internationale verbanden en heeft een houding ontwikkeld ten opzichte van het zelfstandig lezen van (literair) werk, in het origineel of in hertaling of vertaling.' De vier invalshoeken zijn: literatuurhistorie, literaire theorie, persoonsgerichtheid en de ontwikkeling van een persoonlijke leessaak.

Men ziet hier, net als in het CVEN-voorstel, een tweedeling ontstaan: de *traditie* wordt gehandhaafd door de eerste twee invalshoeken, en wat ik zou willen aanduiden als het *persoonlijk domein* door de twee volgende. Géén van de domeinen behoeft strikt genomen door het vreemdetalenonderwijs verzorgd te worden: wanneer 'geïntegreerd literatuuronderwijs' aandacht zou schenken aan de Europese of wereldli-

teratuuargeschiedenis en bij moedertaal de eigen literatuur en cultuur in dat perspectief worden geplaatst, is dit domein afdoende gevuld. Of men daar verstandig aan doet gezien de beschikbare expertise is iets anders.

Voorstel van de vakontwikkelgroep moderne vreemde talen

Opmerkenswaard is dat de laatste jaren de moderne vreemde talen naar elkaar zijn toegeroken, in het bijzonder in verband met de didactiek van het vreemdetalereen. Dit heeft ertoe geleid dat op alle terreinen docenten vreemde talen van elkaar kunnen leren, ook wat betreft het literatuuronderwijs. Hier wordt via het snel in de gunst gekomen 'vakoverstijgend literatuuronderwijs' ook Nederlands betrokken bij de samenwerking. De VOG-mvt bouwde in haar voorstellen voort op het werk van de CVE-mvt, nam de vier invalshoeken over, maar draaide bewust de rollen om: prioriteit aan het persoonlijk domein boven de traditie. Onderstaand staatje laat het zien.

(Sub)domein	Eindtermen
1. persoonlijke leessaak	1. leeslijst
2. persoonsontwikkeling	2. verslag over drie werken
3. literatuurtheorie	3. maatschappijgericht lezen
4. literatuurgeschiedenis	4. verslag van thematisch werken
5. algemene vaardigheid	5. tekstsoorten en begrippen
	6. analyseren/interpreteren/ waarden
	7. literatuur in periode
	8. herkenning en benoeming stromingen/auteurs/genres
	9. leesdossier

De teneur lijkt me duidelijk: we onderscheiden twee grote domeinen: één van persoonlijke aard, min of meer leerlinggericht, en één gericht op de afvraagbare, literair-historische en -theoretische leerstof, zeg maar het oude tonen van 'kennis van en inzicht in' literatuur. Een leesdossier wordt aanbevolen onder het hoofd 'algemene vaardigheid', omdat de leerling ermee werkend leert zich secundair materiaal te verschaffen, zijn leesmateriaal te ordenen, en zijn reflectie op de literatuur, onder woorden gebracht in het persoonlijke domein, in een longitudinale, curriculaire lijn te plaatsen.

Voorstel van de vakontwikkelgroep Nederlands

Bij Nederlands ziet het voorstel er op het eerste gezicht iets anders uit (zie hieronder), maar wie het nader beschouwt, constateert dat in dit voorstel dezelfde twee grote domeinen de structuur bepalen. Met name het begrip 'literaire ontwikkeling' (in een eerdere versie van de voorstellen stond hier 'leesdossier', maar de term is vervangen om verwarring met het materiële instrument 'leesdossier' te voorkomen) is bij Nederlands veel dominanter in beeld gebracht dan bij de moderne vreemde talen. Met 'leesdossier' blijken Nederlands en mvt hetzelfde te bedoelen: een instrument om alle in teksten en producten neergelegde reflectie van de leerling op literatuur op orde te maken en informatieve wijze bij elkaar te houden. In de toelichting op het domein 'literaire ontwikkeling' laat de vakontwikkelgroep even duidelijk als de vakontwikkelgroep mvt zien dat de individuele omgang met literatuur door de leerling essentieel is gewor-

den. Elke leerling zal zijn eigen leesdossier hebben en elk dossier zal er anders uitzien.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. literaire ontwikkeling | 1. leeslijst (12 vwo, 8 havo, waarvan 3 resp. 2 van vóór 1880)
2. ontsluitingsstrategieën
3. informatie verzamelen
4. verslag van leeservaringen: beschrijven - verdiepen - evalueren
5. leesautobiografie & balansverslag
6. leesdossier |
| 2. literatuurgeschiedenis | 7. chronologie en kenmerken westerse cultuur, in het bijzonder in Nederland (vwo: ook inhoudelijke veranderingen naar inhoud, vorm en opvattingen)
8. leesverslag van werken van vóór 1880 |
| 3. literaire begrippen | 9. gebruik begrippenapparaat (inclusief) |

Wat bij mvt onder domein 5 (eindterm 9) genoemd wordt, 'algemene vaardigheden', vinden we bij Nederlands onder domein 1, eindterm 3, 'informatie verzamelen'. Met de overige eindtermen die voor het domein 'literaire ontwikkeling' worden genoemd, geeft de vakontwikkelgroep Nederlands - heel anders dan de vakontwikkelgroep mvt - in grote lijnen de invulling van het instrument 'leesdossier'.

Leerlingen moeten in staat zijn een beperkt aantal boeken te lezen voor hun leeslijst, waarvan enkele in dienst van de historische dimensie - het domein van de traditie -, ze moeten weten hoe ze complexere teksten kunnen benaderen, dus strategieën weten te hanteren, door beschrijving, verdieping en evaluatie verslag doen van hun eigen leeservaringen, ze moeten in de tweede fase hebben teruggekeken naar hun leesverleden aan de hand van de leesautobiografie en met behulp van deze leesautobiografie, de gegeven reacties en van tijd tot tijd een balansverslag via het leesdossier een goede kijk krijgen op hun eigen verhouding tot de literatuur en het lezen ervan. Dit alles laat het voorstel, kort samengevat, ook zien in het schema.

De vakontwikkelgroep geeft aan dat de kennis van het begrippenapparaat als zodanig niet afzonderlijk kan worden geëxamineerd, maar dat de kennis van de literaire termen 'in dienst staat van de reflectie op en de communicatie over literatuur'. Dat laatste vind ik verstandig; het eerste, van dat niet mogen examineren, niet. Het lijkt me nogal bedillerig. Wee de docent die het waagt om op een lome achternamiddag in de zomer een rijtje begrippen af te vragen zoals motief, thema, metafoor, vergelijking met of zonder als, symbool, ironie en zo. Het kan dunkt me nooit kwaad om leerlingen af en toe te confronteren met hun (gebrek aan) kennis van de metataal van het vak, liefst verbonden met vaste, concrete voorbeelden. Met alle relativering van dien natuurlijk. Er is, vooral in de jaren zeventig, wel erg veel afgegeven op Lodewicks *Literaire kunst*, maar ik heb er destijds prettig mee gewerkt, en zeker als leerlingen meer op eigen houtje moeten gaan doen, is het makkelijk als ze weten waarover ze praten.

Voorstel culturele en kunstzinnige vorming 1

Ook in het derde pakket voorstellen voor het onderwijs in kunst, dat van de vakontwikkelgroep culturele en kunstzinnige vorming 1 (gemeenschappelijk

gedeelte), is de tweedeling van het persoonlijke en de te 'leren' historische en theoretische leerstof gevolgd. Hier heet het persoonlijke domein het domein van de 'culturele activiteiten', het tweede domein dat van 'kennis over [sic!] kunst en cultuur'. Net als de vakontwikkelgroep Nederlands wil deze vakontwikkelgroep dat het begrippenapparaat wordt aangeleerd in de concrete toepassing van wat Nederlands noemt 'ontsluitingsstrategieën', de wijze waarop je een kunstwerk benadert, er een analyse- en interpretatiemodel op loslaat of vooral je persoonlijke reactie laat werken. Onder 'praktische vaardigheden' verstaat men dat de leerling doet wat tot op heden in de muziek, teken-, drama- of handvaardigheidsles usance was: zelf tekenen, muziek maken, dramatische werkvormen uitproberen of materiaal bewerken en construeren.

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. culturele activiteiten | 1. voor vwo/havo 6 resp. 4 kunstuitingen gevolgd; voor vwo/havo 5 resp. 3 werken uit wereldliteratuur
2. praktische vaardigheden
3. interpretatie en waardering kunstuitingen, incl. gangbaar begrippenapparaat
4. dossiermap, incl. informatie-verzameling
5. verslag over keuzen en ervaringen met argumentatie |
| 2. kennis over kunst en cultuur | 6. kunstdisciplines onderscheiden
7. beïnvloeding culturen onderscheiden
8. situering voorbeelden van kunst naar vorm, inhoud, functie, historie e.d. |

Wat het literatuuronderwijs betreft wordt voor de leerling bij wat hij al las aan boeken voor Nederlands, Engels en een of twee andere moderne vreemde talen, nog een venster geopend op de wereldliteratuur. Deze vakontwikkelgroep wil de leerlingen uit 5-vwo en havo-3 werken uit de wereldliteratuur laten lezen en wel in samenhang met andere vormen van kunst: zes respectievelijk vier bezoeken aan concertzaal, theater, museum of galerie; het geheel onder de paraplu van één of meer thema's.

Voorstel klassieke talen en klassieke culturele vorming

Hoewel de voorstellen voor Grieks en Latijn en het nieuwe vak klassieke culturele vorming niet helemaal te vergelijken vallen met de eerder beschreven voorstellen, is er toch sprake van een verwante tendens om enerzijds de leerlingen op analytisch-interpretatieve wijze vertrouwd te maken met klassieke teksten en hen anderzijds te brengen tot een 'eigen bewuste beleving van daartoe geschikte exemplarische specimina van verschillende artistieke disciplines', kortom: tot reflectie.

Zo wordt bij Grieks en Latijn - leerlingen kiezen één van beide vakken voor het gemeenschappelijke deel; het andere vak kunnen ze kiezen in het vrije deel of in het profieldeel cultuur & maatschappij - gesproken van 'taalreflectie', 'tekstreflectie' en 'cultuurreflectie', waarbij het gaat om de confrontatie van het gelezene met de eigen wereld. In kcv zijn de onderdelen 'reflectie op de antieke cultuur' en 'reflectie op de relaties tussen de antieke en de latere Europese cultuur'.

Bij Grieks en Latijn wordt de cultuurhistorische kennis niet zomaar gegeven, maar alleen als ze 'onontbeerlijk is voor het begrip van de te lezen tekst en van de thematische invalshoek'. In kcv geeft de classicus wel een receptiegeschiedenis van de klassieken. Met ckv heeft het vak gemeen dat diverse aspecten, zoals beeldende kunst, toneel, gekoppeld worden aan een thema, waarbij de beleving voorop staat. Leerlingen moeten onderzoeksvaardigheid aan de dag leggen en ook hier werken met een dossier waarin ze hun ervaringen op het terrein van de antieke cultuur weergeven.

De gemene deler van de voorstellen

Vergelijking van de voorstellen van de vakontwikkelgroepen leidt tot de volgende punten van overeenkomst:

- In alle voorstellen is sprake van twee duidelijk onderscheiden gebieden: de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en de leeractiviteiten op het terrein van de kennis van literatuur (en cultuur).
- Opmerkelijk is de wending naar de erkenning van de individuele ontwikkeling van de leerling. Deze uit zich in de domeinen 'literaire ontwikkeling' (Nederlands), 'persoonlijke leesmaak' en 'persoonsontwikkeling' (mvt), 'culturele activitei-

ten' (ckv) en het vak kcv naast de vakken Grieks en Latijn.

- Steeds is er sprake van het streven leerlingen te brengen tot reflectie op het gelezene en geleerde.
- Daarnaast hebben bijna alle vakken gemeen een afgezonderd domein voor kennisverwerving, aangeduid als 'literatuurgeschiedenis' en 'literaire begrippen' (Nederlands), 'literatuurtheorie' en 'literatuurgeschiedenis' (mvt), en 'kennis over kunst en cultuur' (ckv-1). Dit domein laat zich bij Grieks en Latijn niet goed onderscheiden van het persoonlijke domein; het is wel duidelijk dat dit laatste, persoonlijke aspect bij de klassieken meer gewicht heeft gekregen en het cognitieve element minder.
- In alle gevallen is sprake van de invoering van een (lees)dossier of dossiermap. Steeds gaat het dan om een instrument waarmee de reflectie, genoemd in punt 3, gestimuleerd kan worden en de leerweg wordt vastgelegd voor zover deze de persoonlijke ontwikkeling betreft. Bij mvt wordt ook gedacht aan het bewaren van andersoortige verwerkingsopdrachten.
- In de voorstellen van Nederlands, mvt en ckv-1 wordt principieel onderscheid gemaakt tussen vwo en havo. Met name het literair-historische en literair-theoretische gedeelte vervalt geheel in het



Voor al uw vragen over Nederlands als tweede taal en het onderwijs in allochtone levende talen (OALT)

NT²CENTRUM

telefoon (073) 624 72 44



STUDIEMIDDAG

Actuele Informatie
over de Tweede Fase

Donderdag 28 november 1996 van 14.00-17.00 uur te Amsterdam

Doelgroep

Docenten Moderne Vreemde Talen en bovenbouwcoördinatoren.

Inhoud

Op een groot aantal scholen is men al bezig met de vraag hoe de vernieuwde Tweede Fase er uit moet gaan zien. Inmiddels zijn de Vakontwikkelgroepen voor de dag gekomen met hun voorstellen voor de nadere invulling van de contouren zoals die in de vorig jaar verschenen Profielnota Tweede Fase geschetst zijn. De definitieve besluitvorming door de Tweede Kamer zal nog dit najaar plaats hebben en vervolgens geïmplementeerd moeten worden in de scholen. Het doel van deze middag is u te informeren over de stand van zaken en vooral ook over de consequenties die de vernieuwde Tweede Fase voor uw eigen lespraktijk zal hebben. Er wordt ingegaan op de verschillende keuzes die secties en scholen kunnen maken. De middag wordt afgesloten met een discussie, waarin ruim aandacht wordt besteed aan uw vragen.

Kosten

De kosten voor deze studiemiddag bedragen f 150,-

Informatie

U kunt zich aanmelden bij het Centrum voor Nascholing Amsterdam, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam, tel. 020 - 599 57 50.

Voor inhoudelijke vragen en voor nascholing op maat (schoolgebonden) kunt u terecht bij de nascholingscoördinator Moderne Vreemde Talen, Nina Kremers, tel. 020 - 525 12 91.

N.B. Het is ook mogelijk deze informatiemiddag in uw regio of op uw eigen school te geven.

Centrum voor Nascholing Amsterdam



Hogeschool van Amsterdam



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

mvto en is bij Nederlands en ckv beperkter dan voor het vwo.

- Ook om deze reden kunnen de voorstellen gezien worden als een wezenlijke omslag in het literatuuronderwijs: van de literatuur waarmee de lezer geacht wordt kennis te maken naar de lezer die zich voorbereidt op zijn eigen competentie om literatuur in haar culturele context te kunnen lezen.
- In dit licht past in kwantitatief opzicht de vermindering van het aantal officieel te lezen boeken voor de lijst. Daartegenover lijkt men een kwalitatieve vermeerdering te willen stellen door aandacht te schenken aan leesstrategieën.

Naar één vak literatuur

De vergelijking van de voorstellen kan maar tot één conclusie leiden. Wanneer enerzijds het streven naar meer samenhang in het literatuuronderwijs door alle tijden heen gekoesterd blijkt te worden en anderzijds zich thans een gemeenschappelijk concept aftekent door alle vakken heen, is de tijd rijp voor één vak literatuur. Welke vorm dat dan precies heeft – daarover kunnen we discussiëren. Worden de brokken literatuuronderwijs van de verschillende talen samengevoegd, dan zal het latitudinaal of geïntegreerd literatuuronderwijs kunnen heten. Samenwerking van één of meer talen met de zaakvakken noemen we al vakoverstijgend literatuuronderwijs, en daarvan kunnen we ons heel wat varianten voorstellen.

In maart 1996 zijn zowel voor de talen als culturele en kunstzinnige vorming 'netwerken' aan de slag gegaan om, bestuurd door netwerkleiders en begeleid door commissies van deskundigen, met scholen als uitvoerders – twaalf voor ckv, in elke provincie één; zes voor geïntegreerd literatuuronderwijs – met de voorstellen van de vakontwikkelgroepen te experimenteren. Voorlopig ontwikkelen deze twee netwerken ieder een eigen optie op geïntegreerd literatuuronderwijs, maar het zou mij niet verbazen wanneer de wereldliteratuur alsnog werd toegeschoven van ckv-1 naar 'geïntegreerd literatuuronderwijs'. Voordeel daarvan zou zijn dat de literatuur werkelijk in één organisatorische en uitvoerende eenheid kan komen. Een nadeel zou zijn dat de zinvolle poging om literatuur met de andere kunsten te verbinden – in ckv-1 – waarschijnlijk niet gerealiseerd wordt. Overigens zou die optie in feite de scholen opgelegd moeten worden, want in de praktijk is er van een verbinding tussen de literatuurlessen en de lessen beeldende vorming, drama, muziek of dans geen sprake. Aan de literatuurdocent die aan één van beide experimentele programma's mee gaat werken mogen wel bijzondere eisen gesteld worden: veelzijdige belangstelling voor literatuur respectievelijk voor literatuur én kunst en ervaring met thematisch werken.

• Stromingen

Omdat de ontwikkeling van per vak literatuur geven naar geïntegreerd literatuur onderwijzen loopt via vakoverstijgend handelen en daarmee vakoverstijgend literatuuronderwijs, is het nuttig na te gaan wat er al is gedaan op het terrein van vakoverstijgend

literatuuronderwijs. De ervaringen zijn beperkt en veel van wat de benaming 'vakoverstijgend literatuuronderwijs' draagt, vormt in feite een aanzet tot geïntegreerd literatuuronderwijs door coördinatie tussen de talensecties, dus zonder de deelname van de zaakvakken. De experimenten wezen tot voor kort allemaal in dezelfde richting: de behandeling van Europese literaire en culturele stromingen in een vorm van 'internationaal literatuuronderwijs'. De docent Duits, thuis in de romantiek, behandelt deze stroming in bredere zin; de docent Engels knoopt aan Shakespeare de renaissance vast; de neerlandicus weet veel van de middeleeuwen en schenkt wat meer aandacht dan voorheen aan de samenhang tussen de Reinaert, de Arthur-romans of de Karel-romans in de verschillende landen van West-Europa. Zo'n aanpak kan inspirerend zijn, maar ze komt vaak neer op het overdragen van kennis zonder veel meer.

Een voorbeeld van een uitgewerkte lessenreeks 'stromingen' is, naast het verslag dat Bernards in dit boek geeft van de gang van zaken op zijn school, de cursus 'algemene literatuur' van het Nijmeegse Lindenholt College. De docenten Frank Mulders (Nederlands) en Pieter Kuipers (Duits) vroegen vijf jaar geleden collega's om een van de zes perioden uit te werken die zij belangrijk vonden: middeleeuwen, renaissance, verlichting, romantiek, eeuwwisseling en 'na 1945'. In een gesprek met Kees Combat (*Tsjip* jrg. 4, nr. 3-4, december 1994) geven beide docenten aan dat – als je zo gaat lesgeven over stromingen – al gauw de verveling toeslaat. Om die dorheid tegen te gaan, stimuleren zij nu de leerlingen met verwerkingsopdrachten die een creatief karakter hebben. Leerlingen verzorgen twee keer per jaar een presentatie waarin aspecten van de onderzochte periode doorklinken, bijv. 'een werkstuk zo goed als een toneelpresentatie, een popsong naar aanleiding van Shakespeare of een beeldstrip, het schrijven van een gedicht, van verhalend of betogend proza, de declamatie van een bestaande tekst, een collage, eenakter, poppenspel, werkstuk beeldende kunst, kleding, dans, foto/diaseerie, videoclip of spreekbeurt' (p. 60). Leerlingen blijken een dergelijke aanpak heel serieus te nemen. De ervaring heeft geleerd dat de docent die de lessen 'algemene literatuur' in een bepaalde periode geeft, het beste Nederlandstalige voorbeelden kan nemen, waarop dan in de andere lessen kan worden aangesloten. Overleg tussen de talendocenten die meedoen vindt één's in de zes weken plaats. In het artikel van Combat zijn nadere gegevens te vinden met uitwerking van twee van de zes stromingen. Op dit terrein kan door universiteiten en hogescholen goed worden bijgedragen aan de ontwikkeling van het geïntegreerd literatuuronderwijs. Daar waar stromingen vakoverstijgend worden aangeboden, kan de docent er zijn voordeel mee doen.

• Auteurs

Ongetwijfeld komt men vroeg of laat te staan voor de vraag: als we de wereldliteratuur willen integreren, welke boeken van welke auteurs willen we dan in géén geval missen? Die vraag hangt samen met de door verschillende vakontwikkelgroepen gestelde eis dat het om werken van 'erkende kwaliteit' moet

gaan. Deze kwalificatie geeft ruimte genoeg, dunkt mij; ze houdt in dat net zo goed hedendaagse auteurs van internationale betekenis kunnen worden gekozen als de zogenaamde klassieke auteurs. Wat deze laatste categorie betreft heeft iedere literatuur er wel een aantal die men graag naar voren schuift. Daarnaast zijn er auteurs die niet op school worden besproken, zoals de grote Russen, Scandinaviërs of Spaanstaligen, omdat ze buiten de literatuur van de schoolvakken vallen. Intussen kent de wereld als zodanig ze wel. De Utrechtse hoogleraar J.C. Brandt Corstius wees er in 1957 op dat er een reeks is 'van klassieke werken, die als het ware door de tijd zijn uitgezift. Men krijgt dan de bekende lijstjes, die gewoonlijk met Homerus beginnen en daarna volgen de Griekse tragici, Vergilius, de Edda, Dante, Petrarca, Shakespeare, Cervantes, Milton, Racine, Voltaire, Goethe, Balzac, Tolstoi, Th. Mann eventueel tot slot' (*De muze in het morgenlicht*, p. 7).

Twee bloemlezingen, bedoeld voor aanstaande onderwijzers van de jaren veertig en vijftig, bevestigen het beeld dat Brandt Corstius anno 1957 heeft van die kleine wereldcanon van literaire werken. In *Meesterwerken der literatuur* verzamelden J. Haantjes en W.A.P. Smit in 1948 beschouwingen over tien van de voornaamste werken uit de wereldliteratuur: de *Ilias*, *Oedipus*, *Aeneis*, *Divina Commedia*, *Don Quichot*, *Edda*, *Hamlet*, *Faust*, *Brand*, *Schuld en Boete*. In onze tijd zou de *Ilias* zeker door de *Odyssee* vervangen worden en het bepaald niet meer aansprekende epische gedicht *Brand* door *Peer Gynt*, *Spoken of Bouwmeester Solness*. Haantjes en Smit legden in hun keuze geen enkel verband met onze nationale literatuur. Elf jaar later deden H.A. Scholtz en P. Vink dat wel. In hun bloemlezing *Ambrosia, meesterwerken uit de wereldliteratuur* legden deze kweekschooldocenten meer accent op het mythologische en zij schroomden niet om werken uit de eigen regio tot wereldliteratuur te verheffen. De werken van hun keuze hadden in hogere mate dan de voorkeur van Haantjes en Smit een vertellend karakter: *Beowulf*, *Nibelungen*, *De vier heemskinderen*, *Reinaert de Vos*, *Graalsage*, *Decamerone*, *De Cid*, *Lucifer*, *Wallenstein* en *Peer Gynt*. Had je als aankomend onderwijzer op de kweek de *Reinaert* gelezen, dan kon je eenmaal in de klas ook een mooi verhaal vertellen, uit je hoofd als het moest, zonder het boek erbij. Die kunst beheersten veel onderwijzers, vroeger, en daaraan hebben vele huidige vijftigers en zestigers een deel van hun literaire kennis te danken. Al hebben wij nu geen traditie op het terrein van de keuze van de boeken uit de wereldliteratuur – we kunnen van dit nog recente verleden leren: het lijkt zinvol om tot mogelijke lijstjes van titels te komen.¹

- **Thematisch werken**

Voorals in kv-1 en kv-2 zal het thema de bindende factor van het curriculum gaan worden. Dit betekent dat betrokken docenten ervaring zullen moeten opdoen met thematisch werken. Het is dan goed te weten dat er naast een aantal uitstekende literatuurboeken op thematische basis de laatste jaren ook vanuit de universiteiten, de hogescholen en instanties voor dienstverlening als het LOKV en de pedagogische centra is geëxperimenteerd met de thematische

aanpak. Kunsten worden bijvoorbeeld aan de VU Amsterdam en de KU Nijmegen met elkaar in verband gebracht rond een thema – wat onder meer aan beide universiteiten leidde tot materiaal over de verwerking van de Tweede Wereldoorlog en de kunsten, en studierichtingen vergelijkende kunstwetenschap. Het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam werkt al geruime tijd samen met scholen om bepaalde thema's in vakoverstijgende zin uit te proberen.

Zo is door Lily Coenen en Tanja Janssen in *Levende Talen* verslag gedaan van het project 'De vreemdeling in de literatuur', een project waarop zij inmiddels ook elders nieuwe projecten hebben laten volgen. Concrete problemen van de inpassing van zo'n project in de normale werkzaamheden zijn goed aangegeven; bijvoorbeeld, dat waar twee docenten samen lessen ontwikkelden (bij Nederlands – Duits en Frans – Russisch) het beste resultaat werd bereikt. Ook werd duidelijk dat je er beter in slaagt om thematisch te werken als de didactiek vooruitstrevend is en een docent zich bijvoorbeeld niet beperkt tot een tekst met (tekstafhankelijke) vragen en opdrachten. Voornaamste conclusies: begin kleinschalig; begin driekwart jaar van tevoren; laat je, als je nog nooit thematisch gewerkt hebt, als team inspireren door een leiding of begeleiding van buitenaf; zorg voor een draagvlak op school, met name bij de schoolleiding; en informeer de leerlingen bijtijds (en dat is niet een week van tevoren zoals doorgaans gebeurt). In het kader van het in 1992 begonnen en thans onder supervisie van de Stichting Lezen afgesloten Sirene-project rond de *Odyssee* zijn door neerlandicus Geljon² en classica Fisser een aantal zeer boeiende lessen ontwikkeld, onder meer naar aanleiding van het verhaal van de Cycloop, aan wiens vraatzucht Odysseus en zijn makkers door list weten te ontsnappen. In de ene les wordt de vertelstijl van Homerus vergeleken met die van zijn bewerker voor de jeugd van nu, Evert Hartman, in de andere gaat het thematisch over helden en antihelden en hoe een held een list verzint. Beide lessen zijn creatief en even leerlinggericht als getuigend van respect voor de tekst uitgewerkt.

Deze methode correspondeert met die van de universitaire lerarenopleiding te Gent. Deze heeft een zeer uitvoerig materiaalbestand opgebouwd rond *Robinson Crusoe*, waarin de doorwerking van de thematiek van Defoe's meesterwerk in onze cultuur is nagegaan, tot in de cd-rom-verwerking toe. Aan de hogeschool Katholieke Leergangen in Tilburg tenslotte is door de vakgroep Engels de cd-rom benut om een sterk op de individualisering van het literatuuronderwijs gerichte reeks lessen te maken rond een roman. Die roman is Alice Walker's *The Color Purple*. Het is een indrukwekkend project waarbij de literatuur wordt verbonden met andere kunstvormen, met name de film, en in haar socio-culturele context wordt geplaatst.

De rol van klassieke culturele vorming

Bij de voorbereiding van het nieuwe literatuuronderwijs zou ik tenslotte aandacht willen vragen voor de rol die klassieke culturele vorming op de lycea en gymnasia kan spelen. Er is de laatste tien jaar veel

gebeurd in het onderwijs van de klassieken. Men plaatste bijvoorbeeld de mythen in de historische werkelijkheid van de antieke wereld. Het gaat niet meer om stijl- en genreleer, maar om de verkenning van de oude wereld op thematiek en inhoud. Dat er zoveel nieuwe vertalingen verschijnen van de werken van de klassieken en dat jaar in jaar uit de theaters in Europa in toenemende mate de stukken van de Griekse tragici opvoeren in respectabele bewerkingen, is een signaal dat door degenen die in 1998 culturele en kunstzinnige vorming 1 willen gaan verzorgen, moet worden gehoord.

Concreet: bereid op school dat vak voor met alle beschikbare middelen. Klassieke culturele vorming is er niet alleen voor de leerlingen die Latijn of Grieks volgen; ook anderen kunnen daarvan profiteren. Een leerling kan misschien niet kv-1 en kv-2 allebei doen, maar de docenten in die beide vakken zouden veel van elkaar kunnen leren. Voor het aandeel 'wereldliteratuur' in kv-1 zou ik zeker bij kv-2 te rade gaan. Wat kv-1 bijvoorbeeld van kv-2 kan leren is: een grote concentratie op het verhaal in woord, beeld en geluid; de mythe die van alle tijden en alle landen is en die het ook mogelijk maakt om dergelijk onderwijs voor allochtone leerlingen tot iets authentieks te maken. Anton van Hooff geeft in een recente publicatie een voorbeeld van een dergelijke verbinding: 'De hiel van Achilles blijkt zijn tegenhanger te hebben in Krisjna's voet. Iedere held blijkt zijn kwetsbare plek te hebben.' En de docent Duits zal zich de kwetsbare plek herinneren van Siegfried uit het Nibelungenlied, de docent muziek de bewerking die Wagner daarvan weer heeft gegeven.

Zo wordt literatuuronderwijs kunstonderwijs en plaatsen we de literatuur in zijn algemeen culturele

context. Bindend element daarin vormen thema's die van alle tijden blijken te zijn. Zoals Van Hooff het aanduidt: het moet in kunst- en cultuuronderwijs niet langer gaan 'om de grammatica van het verhaal, maar om het verhaal zelf als sleutel tot de schatkamers van onze cultuur en die van anderen'. Culturele competentie is dan – met een variant op de communicatieve en literaire competentie – het vermogen om zelfstandig je houding te bepalen tegenover de cultuur, het kunstwerk, de vetklompen van Beuys zo goed als de harmonische beelden van Praxiteles, de Kuifje-verhalen niet minder dan de televisiewerken van Peter Greenaway of de wijze waarop theatermakers van nu omspringen met de scenario's van Aischylos, Sophokles en Euripides.

Overleg

De voorstellen van de vakontwikkelgroepen laten zien, dat wie werkelijk reflecteert op de mogelijkheden van literaire vorming in deze tijd, concludeert: niet het *wat* van de leerstof staat centraal, maar *hoe* men met die leerstof omspringt. Toch is het zaak dat docenten die vanouds gescheiden brokjes literatuur gaven, nu bij elkaar gaan zitten voor overleg over zowel het *wat* als het *hoe*, om winst te boeken uit een gezamenlijke aanpak en het eens te worden over de plaats van onze eigen Nederlandse literatuur en cultuur in het geheel van een keuze uit de wereldliteratuur. De zorg van de taalvaardigheidkundige Braet dat de Nederlandse literatuur uit het curriculum verdwijnt, lijkt mij volstrekt overbodig, zolang de docenten zelf zich voor die literatuur sterk maken. Ook in de nieuwe plannen is daarvoor ruimte genoeg.

Noten

1. Heel nuttig is het in dit opzicht om kennis te nemen van buitenlandse voorbeelden, waar van oudsher de nationale literatuur en de wereldliteratuur geïntegreerd werden aangeboden. Zie Veronika Kiss-Spira, *The role of the European culture in the Hungarian curricula*.
2. Zie Geljons bijdrage in het septembernummer van *Levende Talen*.

Literatuur

- Braet, A., en T. Hendrix, *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*, 's-Gravenhage, 1991.
- Coenen, L., en T. Janssen, Een aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs, in: *Levende Talen* 462 (1991), 294-297.
- Combat, K., We willen ze een referentiekader geven. Algemene literatuur op het Lindenholt College, in: *Tsjip*, jrg. 4, nr. 3-4 (1994), 59-63.
- CVEN-mvt, *Eindrapport van de commissie Vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*, 's-Gravenhage, 1992.
- Fisser, C., en C. Geljon, Homerus, Hartman en de held. Het verhaal van de cycloop in de lessen Nederlands en moderne vreemde talen, in: *Tsjip*, jrg. 4, nr. 3-4 (1994), 71-79.
- Haantjes, J., en W.A.P. Smit, *Meesterwerken der literatuur. Inleidende beschouwingen over tien der voornaamste werken uit de wereldliteratuur*, Amsterdam: Amsterdamsche Boek- en Courant Mij, 1948.
- Kiss-Spira, V., The role of the European culture in the Hungarian curricula of secondary schools, in: Wam de Moor (red.), *Een zoen van Europa*. *Tsjip extra*, KU Nijmegen, 1995, 87-93.
- Scholtz, H.A., en P. Vink, *Ambrosia. Meesterwerken uit de wereldliteratuur*, Gorinchem: J. Noorduijn en Zoon, 1959.
- Thissen, J., D. Neyts en N. Rowan, *Leraren over literatuuronderwijs*, 's-Gravenhage, 1988.
- *Tsjip*, jrg. 5, nr. 4 (1995). Literatuur in de tweede fase, 5-61, met concrete gegevens over urenaantallen en dergelijke en commentaren, verslagen van bijeenkomsten over literaire vorming en culturele en kunstzinnige vorming. Jrg. 6, nr. 2 (juni 1996) is gewijd aan vakoverstijgend literatuuronderwijs.
- Vriend, G. de, *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van*

literatuur op school, diss. Universiteit van Amsterdam, 1996. Amsterdamsche Historische Reeks 30.

- Witte, T., Tussen droom en daad. Een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs in de tweede fase, in: *Tsjip*, jrg. 4, nr. 3-4 (1994), 44-58.
- Witte, T., Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase, in: *Levende Talen* 499 (1995), 191-198.

Wam de Moor



Geboren 1936. Is universitair hoofddocent literatuurdidactiek bij de vakgroep Algemene Kunstwetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen, coördinator van het studieprogramma Vergeijkende Kunstwetenschap en hoofdredacteur van *Tsjip. Tijdschrift voor literaire vorming*. Adres: KUN, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, 024-3616271.