

Inleiding

In Nederland heeft de invoering van de Tweede Fase het literatuuronderwijs niet onberoerd gelaten. Daardoor dreigt vooral de historische literatuur het kind van de rekening te worden. Waarom zou dat jammer zijn? En welke mogelijkheden resten er om leerlingen op didactisch verantwoorde wijze met oudere literatuur in aanraking te brengen? In mijn dissertatieonderzoek, deels gebaseerd op kleinschalig enquête-onderzoek, heb ik een aanzet gegeven voor een historische-literatuurdidactiek.

In de hieruit voortgekomen nieuwe reeks *Tekst in Context* worden historische teksten op een zowel vakdidactisch als vakwetenschappelijk verantwoorde wijze aan de leerlingen gepresenteerd. Als redacteur en eerste auteur van de reeks ga ik onder meer in op de keuzes die aan het didactisch reeksconcept ten grondslag liggen. Hoewel primair ontwikkeld voor gebruik in de Tweede Fase, zou deze reeks ook in het Vlaamse literatuuronderwijs perspectieven kunnen bieden.

In het bestek van dit artikel is het niet mogelijk om op alle punten recht te doen aan de ingewikkelde problematiek ten aanzien van de historische literatuur in de klas. Ik geef hier slechts een beknopte samenvatting, en verwijs de geïnteresseerde lezer door naar mijn dissertatie (Slings 2000).

1 Literair-didactische en onderwijs-politieke ontwikkelingen

Verleden (1825-1968)

Sinds de opkomst van het Nederlandstalige literatuuronderwijs, in het tweede kwart van de negentiende eeuw, is de historische literatuur daar een wezenlijk onderdeel van. Aanvankelijk ging het – althans in Nederland – in hoofdzaak om de letterkunde vanaf de vroege Renaissance, met Anna Bijns als oudste auteur. De eerste eindtermen voor literatuuronderwijs, opgesteld in verband met de oprichting van de hbs in 1863, luiden dan ook: “Het examen in letterkunde omvat de hoofdtrekken van de geschiedenis der Nederlandsche letterkunde en de kennis van enkele van haar voornaamste voortbrengselen, meer bijzonder in de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw.” Vanaf omstreeks 1890 woedt er een discussie over de vraag of de Middelnederlandse letterkunde niet ook in het curriculum moet worden opgenomen. Een toenemend aantal docenten beantwoordt die vraag positief, met als gevolg dat rond 1920 het merendeel van de leraren literatuuronderwijs gaf beginnend bij de middeleeuwse periode. In dat jaar wordt de periodespecificatie ook uit de wettelijke eindtermen verwijderd.

Eveneens rond de negentiende eeuwwisseling ontspint zich een discussie of onderwijs in historische letterkunde op school überhaupt wel wenselijk is. Een aantal scribenten ver-

klaart zich tegen, waarbij de belangrijkste overweging een pragmatische is, namelijk dat een *goede* behandeling van de complete literatuurgeschiedenis meer tijd zou kosten dan er voorhanden is: gezien deze omstandigheden zou het beter zijn zich te concentreren op de moderne literatuur.

Het merendeel van de docenten geeft echter vanaf de vierde klas een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis, vanaf de vroegste middeleeuwse literatuur tot aan de dan meest recente stroming, waarbij op een aantal teksten dieper wordt ingegaan. Dit onderwijs werd doorgaans gegeven met behulp van een literatuurgeschiedenis, meestal met bloemlezing – die van Knuvelder en Lodewick zijn wel de meest bekende – en met een aantal tekstedities (Slings 2000, 25-82).

Recent verleden (1968-1999)

De invoering van de Mammoetwet in 1968 heeft voor deze specifieke onderwijspraktijk geen spectaculaire gevolgen gehad. Wel neemt sinds de jaren zeventig de kritiek op dit traditionele literatuuronderwijs toe. Vanaf die tijd is de historische letterkunde een aantal jaar uit de vakdidactische gratie, voornamelijk omdat het doceren van oudere literatuur als niet normaal-functioneel werd beschouwd. Voor het actualiseren – volgens een aantal didactici de enige verantwoorde methode – had je de originele tekst niet of nauwelijks nodig.

Bovendien komen vanaf deze tijd de tekstedities in verdrinking. De literatuurgeschiedenisboeken worden steeds mooier en rijker geïllustreerd, en liften zo mee op de beeldcultuur die aan het begin van de jaren tachtig het onderwijs verovert. Maar de docenten die ook een historische tekst willen laten lezen, zijn aangewezen op stoffige edities uit de jaren vijftig en zestig, waar niet zelden de broodkruimels van vorige generaties leerlingen uit tevoorschijn springen.

Halverwege de jaren tachtig begint dit tij te keren. De conferentie 'Historische teksten in de klas' die in 1985 in Nijmegen gehouden wordt, is hiervan een signaal. In Vlaanderen zijn het Armand van Assche, Will van Peer en Ronald Soetaert die nadrukkelijk aandacht vragen voor literatuurgeschiedenis in de klas.

Ondertussen is er een grote groep docenten die voortgegaan is met het doceren van de literatuurgeschiedenis. Uit een enquête-onderzoek dat ik in 1992 onder 70 docenten Nederlands gehouden heb, blijkt dat een meerderheid van de moedertaal docenten in Nederland het belangrijk vindt dat leerlingen in aanraking komen met oudere literatuur. Het merendeel van hen slaagt daar naar eigen zeggen ook in. De voornaamste knelpunten die ze ervaren zijn het gebrek aan adequaat lesmateriaal en de ingrijpend veranderde beginsituatie: veel leerlingen hebben nauwelijks enig besef meer van (vaderlandse) geschiedenis, van het christendom en van de klassieke oudheid (Slings 2000, 83-132).

Toekomst? Tweede Fase

Juist in deze periode, begin jaren negentig, begint men in Nederland te bouwen aan de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs, die uiteindelijk in 1998/1999 op alle scholen ingevoerd is. Deze ontwikkeling heeft het literatuuronderwijs niet onberoerd gelaten. Zo is het verminderen van beschikbare uren in combinatie met de invoering van het studiebelastingssysteem (waardoor alle activiteiten, ook het literair lezen, binnen die beperkte uren moeten vallen) de oorzaak van het feit dat er vergeleken met voorheen in de bovenbouw van havo en vwo niet veel tijd meer beschikbaar is voor literatuuronderwijs.

Daardoor dreigt vooral de historische literatuur het kind van de rekening te worden. Weliswaar wordt van vwo-leerlingen gevraagd om van de 12 werken die ze moeten lezen er minstens drie vóór 1880 te kiezen. Maar zoals gezegd, ontbreekt het aan geschikte tekstedities om de leerling voor te zetten, zeker als die aan het Tweede Fase-adagium van 'zelfstandigheid' moet voldoen. Bovendien ontbreekt die verplichting op het havo, en ook het verwerven van kennis over de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis behoort daar niet tot de eindtermen. Nu betekent dat niet automatisch dat op het havo de oudere letterkunde is *afgeschaft* – zoals sommige mensen beweren – maar het ontbreken van eindtermen is uiteraard geen stimulans voor het lezen van oudere teksten.

Daarbij komt dat de educatieve uitgeverij geneigd zijn om zich op de minimumeisen te richten, met als gevolg dat de hoeveelheid bladzijden voor de literatuurgeschiedenis in de meeste literatuurboeken op twee of drie handen te tellen is.

2 Tekst in Context

Hoort historische literatuur in het onderwijs thuis?

Over de vraag of historische literatuur in het onderwijs thuishoort, wordt al minstens een eeuw lang verschillend gedacht, en het is dan ook geen vraag die simpel met ja of nee beantwoord kan worden.

Zelf ben ik van mening dat historische literatuur in het onderwijs een belangrijke rol kan vervullen. Allereerst ter stimulering van het historisch besef, iets waar zeker in de huidige samenleving veel behoefte aan is (Slings 2000, 159-161). Onze huidige cultuur, zowel in engere als in bredere zin, steunt nog voor een flink deel op de cultuur zoals die zich sinds de Middeleeuwen gevormd heeft. Daarnaast zijn ook functies als cultuuroverdracht, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording en wereldoriëntatie gebaat bij kennismaking met oudere cultuurfasen. Zo steunt het literaire principe van de intertekstualiteit op het feit dat lezers hun klassieken kennen.

Als argument om historische literatuur uit het curriculum te verwijderen wordt door beleidsmakers vaak geponeerd dat leerlingen absoluut niet meer te porren zijn voor 'die oude troep'. Uit een empirisch onderzoek dat ik onder ruim 250 leerlingen heb gehouden, blijkt dat echter nogal mee te vallen. Op de vraag of het hen leuk leek om een middeleeuwse tekst te lezen, antwoordde 67% van de 4^e klas-havisten en 82% van de dito vwo-ers positief. Meest gegeven verklaringen hierbij waren: het is interessant om te weten hoe je voorouders leefden en dachten; en het is weer eens wat anders.

Een laatste argument voor historisch literatuuronderwijs is het feit dat het voor verreweg de meeste leerlingen eindonderwijs is. Als ze op school niet met de oudere cultuur in contact worden gebracht, is de kans dat het later ooit nog zal gebeuren erg klein, terwijl kennis van de cultuur van hen die ons voorgingen wel degelijk als levensverrijking beschouwd kan worden.

Tekst in Context

De tot voor kort beschikbare edities waren – een enkele uitzondering daargelaten – niet geschikt om zelfstandig door de leerling bestudeerd te worden, zeker niet als hij voorkennis op het gebied van geschiedenis, christendom en klassieke oudheid grotendeels ontbeert.

Samen met Frits van Oostrom heb ik, als mogelijke oplossing voor deze problematiek, het initiatief genomen voor een nieuwe literaire reeks van historische literatuur, *Tekst in Context*. Uitgangspunten van deze reeks zijn: zowel didactisch als wetenschappelijk verantwoord, geschikt zowel voor klassikaal gebruik als zelfwerkzaamheid en aan te passen aan niveau en beschikbare tijd. De reeks is speciaal ontworpen voor het voortgezet onderwijs en hoeft dus geen concessies te doen aan andere doelgroepen, zoals de propedeuse Nederlands of een algemeen publiek. Dat betekent dat de tekst er niet noodzakelijkerwijs integraal of aaneengesloten in hoeft te staan, en dat er bijvoorbeeld vragen en opdrachten in komen. De reeks hoeft ook niet noodzakelijkerwijs aan een literatuurgeschiedenis gekoppeld te zijn, omdat in het boekje zelf culturele en literaire dwarsverbanden worden gelegd.

De klassieke tekstedities bestaan doorgaans uit een inleiding en de integrale tekst. In een onderwijssituatie is zoiets eigenlijk niet geschikt: de mosterd komt immers voor de leerling altijd voor of na de maaltijd. Een docent heeft de mogelijkheid om bij het (voor)lezen van de tekst even pas op de plaats te maken voor een verklarende opmerking of uitweiding. In een situatie waarin teksten grotendeels zelfstandig doorgelezen zullen moeten worden, werkt dat niet. Vandaar dat we gekozen hebben voor een sandwich-methode, waarin de tekst onderbroken wordt voor toelichting en commentaar.

Tekst- en contexthoofdstukken

Ook in ander opzicht wordt de reeks gekenmerkt door een sandwich-formule. In de tot nog toe verschenen delen is namelijk gekozen voor een afwisseling van tekst- en contexthoofdstukken. De tekst-hoofdstukken bevatten tezamen alles wat nodig is om de behandelde tekst(en) over het voetlicht te brengen. Daarbij is belangrijk dat er aansluiting gezocht wordt bij beginsituatie. Dat is geen eenvoudige zaak, want waar voorheen middeleeuwse teksten doorgaans in de vierde klas aan de orde kwamen, is het in de Tweede Fase mogelijk om als leerling te kiezen wanneer je welke tekst leest. Het materiaal moet dus idealiter zowel voor een havo 4 als voor een vwo 6 leerling geschikt zijn. Dat is een argument om de boekjes zo breed mogelijk op te zetten. Er is voor gekozen om naast de oorspronkelijke, maar herspelde tekst een proza-vertaling aan te bieden. Daarnaast kan de tekst onderbroken worden voor functionele toelichting en commentaar. Informatie die niet direct noodzakelijk is voor het begrijpen van de tekst, kan ondergebracht worden in 'terzijdes'.

Een andere eis is dat de boekjes rijk geïllustreerd moeten zijn. Al te lang heeft de historische literatuur op achterstand gestaan omdat het beschikbare materiaal dateerde uit de jaren vijftig en zestig. Het aanwenden van kleurenafbeeldingen moet trouwens niet zozeer gezien worden als een knieval voor de beeldcultuur, maar bovenal als een geschikte manier om het verleden zo dichtbij mogelijk te brengen. Een goed gereproduceerd artefact kan bij de leerling immers teweegbrengen wat wel 'historische sensatie' genoemd wordt.

Het uitgangspunt van de context-hoofdstukken is dat ze verrijking bieden door middel van uitdieping van literair- en cultuur-historische thema's. Daarnaast is er plaats voor een korte introductie van verwante teksten.

Testfase en ontvangst

Elk deel wordt, alvorens gepubliceerd te worden, aan praktijktest onderworpen. Bij het eerste deel, *Karel en Elegast*, zijn de betrokken leerlingen bovendien uitgebreid onder-

vraagd (Slings 2000, 182-184). De meest in het oog springende vraag daarin was “Vind je het leuk om een middeleeuws verhaal te lezen?” Deze vraag werd eerst voorafgaand aan het lezen van *Karel en Elegast* gesteld om de beginsituatie vast te stellen. Na afloop werd de vraag nogmaals gesteld, aangevuld met de vraag of leerlingen het leuk zouden vinden om nog zo'n middeleeuws verhaal te lezen. Hieronder volgen de percentages positief beantwoorde vragen.

	<i>havo 4</i>	<i>vwo 4</i>
<i>Vooraf:</i>	67%	82%
<i>Achteraf:</i>	85%	94%
<i>Nog eens:</i>	61%	83%

Uit deze cijfers – en trouwens ook uit de kritieken – blijkt dat de nieuwe reeks in een behoefte voorziet en voorzover bekend ook aan zijn doel beantwoordt: leerlingen laten kennismaken met en enthousiasmeren voor historische literatuur.

Toekomstperspectief

De afdeling Middeleeuwen is met drie delen voorlopig voltooid, de afdeling Renaissance is volop in productie (zie bijlage 1)) en op dit ogenblik worden voorbereidingen getroffen voor een afdeling 18^e en 19^e eeuw.

Bovendien zijn we met de onderzoeksgroep van Frits van Oostrom, Nederlandse literatuur en cultuur in de Middeleeuwen (NLCM) en de Nederlands/Vlaamse Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren (DBNL) bezig om volgens een vergelijkbaar didactisch concept een literatuurgeschiedenis voor het Internet te ontwerpen. De pilot voor de Middeleeuwen moet in oktober 2001 gebruiksklaar zijn.

We zijn ons er echter van bewust dat het ontwerpen van nieuw lesmateriaal weliswaar een belangrijke voorwaarde is voor geslaagd literatuuronderwijs, maar dat het ten principale de docent blijft – en moet blijven! – die zijn leerlingen met dit materiaal laat werken. Ook in de Tweede Fase is het nog steeds aan de docenten om, inroeiend tegen de onderwijs-politieke stroom, leerlingen in aanraking te brengen met de oudere fasen van onze cultuur.

Bibliografie

Slings, H. (2000), *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus (Nederlandse literatuur en cultuur in de Middeleeuwen XXI).

Bijlage 1

De tekst in Context-reeks bestaat tot nog toe uit de volgende delen:

1. *Karel en Elegast*. (samenstelling: Hubert Slings), Amsterdam: AUP, 1997, ISBN 90-5356-245-1 (doc.handl. 90-5356-292-3).
2. *Jacob van Maerlant* (samenstelling Ingrid Biesheuvel & Frits van Oostrom), Amsterdam: AUP, 1999, ISBN 90-5356-246-x (met docentenhandleiding).
3. *Reinaert de vos* (samenstelling Hubert Slings), Amsterdam: AUP, 1999, ISBN 90-5356-247-8 (doc.handl. 90-5356-373-3).
4. *Wilhelmus en de anderen* (samenstelling Lia van Gemert e.a.), Amsterdam: AUP, 2000 (inclusief CD), ISBN 90-5356-440-3 (doc.handl. 90-5356-448-9).
5. *Reisverhalen* (werktitel, samenstelling Marijke Barend, Karel Bostoën en Mirjam Roos), verschijnt maart 2001.
6. P.C. Hooft, *Warenar* (samenstelling Lia van Gemert e.a.), verschijnt begin 2002.

Op dit ogenblik worden voorbereidingen getroffen voor een zestal delen over literatuur uit de 18^e en 19^e eeuw, te verschijnen tussen 2003 en 2005.

Het adres van uitgeverij Amsterdam University Press (AUP) is Prinsengracht 747-751, 1017 JX, Amsterdam, tel. +31 020 4200050, fax. +31 020 4203214, email aup@aup.uva.nl

De Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren is te bezoeken op www.dbnl.org