

*Johan van Iseghem*  
*KULAK, KU Leuven*

Contact: *johan.vaniseghem@kuleuven-kulak.be*

### **Moet dat nu echt, die literatuur?**

“um zu sein, was er geträumt,  
zu tun was er gelesen hat”.  
(Bloch 1959: 1216)

#### **1. Inleiding**

Leerlingen vragen geregeld naar ‘het nut’ van literatuuronderwijs. Leraren argumenteren dan wel dat literatuur “het louter utilitaire overstijgt”, maar dat lijkt capitulatie. Wie het nut betwijfelt, vindt algemene motiveringen zoals “persoonlijkheidsvorming” (S.n 2014: 62), een te vage invulling; de vraag naar een concreter waarom blijft.

Eindtermen en leerplannen hebben uiteraard niet de opdracht om voor literatuuronderwijs een functionele context te bedenken. Toch heeft elke leraar o.i. belang bij een sterkere legitimatie vanuit extra-literaire opportuniteiten. Overigens, nu het onderwijsbeleid steeds vaker technocratische en economische prioriteiten bijvalt, ondergraven we het literatuurvak stelselmatig indien we het antwoord op die vraag schuldig blijven. Er is wél zoiets als ‘nut’, ‘belang’ of zelfs (cf. Otten 2010: 49) ‘noodzaak’ van literatuur. Zonder geaccepteerde inzichten zoals esthetische vorming, cultuuroverdracht, literaire competentie e.a. te minimaliseren, presenteren we ter overweging mogelijke in- en aanvullingen op het ruimere, functionele domein van ontwikkelingsdoelen en vakoverschrijdende competenties.

## 2. Individueel

### 2.1 *Therapie, gereedschap*

De oude Grieken noemden bibliotheken “een plaats ter genezing van de ziel” (Hermsen 2014: 135). Vandaag lijkt bibliotherapie – het voorschrijven van fictie voor de kwalen des levens – stilaan een hype: in een mengsel van relativering en lichtvoetige filosofie proberen auteurs weer zin voor lectuur te creëren met “pleisters en kompressen van fictie” (Berthoudt 2013: 7, 9). Een grondiger essay schetst dan weer hoe kunst ‘therapeutisch’ kan zijn: zoals wij gereedschap ontwikkelen om de mogelijkheden van ons lichaam te vergroten (een hamer, een hoorapparaat), zo kan kunst geestelijke tekortkomingen compenseren, corrigeren, ‘genezen’ (de Botton 2013: 5). Inzichten hieromtrent kunnen we transfereren naar het domein ‘literatuur’, een beetje zoals Zola in 1880 Claude Bernards *Introduction à la médecine expérimentale* omturnde tot *Le roman expérimental*.

Het essay suggereert voor de kunst zeven ‘functies’, vooreerst die van *herinnering*: belangrijke ervaringen vastleggen. Kunst kan ook *hoop* aanreiken via verlangen naar harmonie en schoonheid dat uit idealiserende beelden ontstaat. Ze kan bijdragen tot een waardige uitbeelding van *leed* of tot het draaglijk maken ervan door individueel verdriet in een context te situeren: een “psychologisch proces van transformatie waarin heftige, negatieve ervaringen omgezet worden in iets nobels en fijns” (de Botton 2013: 26). Kunst verrijkt, via herkenning, ons *zelfinzicht*. Kunst die ons niet meteen ligt, *ontwikkelt dimensies* in ons die door negatieve emoties of associaties tevoren ondenkbaar waren. Kunst brengt *waardering* bij voor dingen waar we geen oog voor hadden: zelfs wanneer ze tegen de haren in strijkt, zet ze ons aan om opnieuw te bepalen wat we werkelijk bewonderen. Lezen maakt je bijvoorbeeld “meer opmerkzaam in je eigen leven, waardoor je weer meer ontdekt in de boeken die je leest, die je nog weer beter naar de werkelijkheid laten kijken, enzovoort” (Heijne 2011: 80). Ten slotte kan kunst ervoor zorgen dat we karakterieel in *balans* blijven: “ons tijd besparen – en ons leven redden – door ons op het juiste moment en intuïtief te herinneren aan het belang van evenwicht en goedheid, waarvan we nooit mogen veronderstellen dat we er al genoeg van weten” (de Botton 2013: 42).

### 2.2 *Morele vorming*

De Botton en Armstrong argumenteren dat kunst kan bijdragen tot sterker moreel besef zoals fitness de fysieke conditie sterkt (de Botton 2013: 37). We herinneren hier aan inzichten uit de ontwikkelingspsychologie (Kohlberg 1979: 327-346) en lesmodellen waarbij leerlingen actief ingaan op morele dilemma’s in literaire teksten (Geljon 1987; Geljon 1994: 36-38). Onderzoek bewees dat jongeren die geregeld op zulke

vraagstellingen ingaan, uiteindelijk een hoger moreel stadium bereiken dan zij die dat niet hebben gedaan (Beck 1972; Van Iseghem 1994: 5).

### 2.3 *Toeven buiten tijd en ruimte*

‘Evasie’ wordt als een drijfveer tot lezen en als een vorm van leesplezier beschouwd (Geljon 1994: 14-15). Hermsen benadert dit kuieren buiten tijd en ruimte filosofisch. Aan de hand van de Griekse goden Chronos en Kairos – de wegtikkende kloktijd vs. de ‘tijdloze’ beleving van een ogenblik – pleit zij voor het geregeld doorbreken van de sleur der gebeurtenissen. Bewust kiezen voor een moment van bevlogenheid levert energie op om iets nieuws te beginnen, om creatief en bezielde te zijn: ‘verwondering en ontvankelijkheid’ kunnen we zelfs trainen ‘als we aan verbeelding, creativiteit en intuïtieve vermogens iets meer prioriteit geven dan thans het geval is’. Kunstperceptie en literatuur kunnen een ‘kairotische knoop’ realiseren: “het interval of intermezzo dat Kairos binnen de chronologische, lineaire kloktijd schept, [...] als een touw of koord voorgesteld, waar Kairos op het juiste ogenblik een knoopt in legt, zodat er een verdichting of bundeling van tijden plaatsvindt” (Hermsen 2014: 47, 98).

Lezen biedt bovendien de essentiële gelegenheid tot mijmering: “de toestand waarin het lezen tijdelijk wordt onderbroken, omdat er gedachten, herinneringen of beelden opkomen die losstaan van het boek, maar er zonder dat boek ook niet zouden zijn” (de Jong 2013: 54; 24-27).

### 2.4 *Omgaan met emoties en gewaarwordingen*

Eliot noemde poëzie “not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; [...] not the expression of personality, but an escape from personality”. Al dacht hij daarbij vooral aan de dichters, ook leesactiviteiten kunnen de essentiële afstand realiseren om emoties te beheersen. Anderzijds bestaat ook *poetic passion*: openstaan en intens genieten van kunst en literatuur die aan onze vervliegende momenten hun ‘hoogste kwaliteit’ verlenen. Volgens Otten moeten we niet streven naar welstand en aanzien, maar naar maximale hevigheid in onze gewaarwordingen. Literatuur kan, zowel door distantie als intensifiëring, bijdragen tot alternatief ‘succes’ en beter uitgebalanceerd ‘geluk’ (Otten 2010: 118, 156-157).

### 2.5 *Oefenen in empathie*

We hebben stilaan meer nood aan een *homo empathicus* dan aan een *homo economicus*: “het kunnen overstijgen van een egocentrische houding, waardoor je pas kunt begrijp-

pen wat anderen beweegt en wie zij werkelijk zijn” (Hermsen 2014: 225). Zelfs de rat ‘Firmin’ verandert door literatuur van een rioolbeest in een gesocialiseerd wezen: zijn verstand wordt scherper dan zijn tanden (Savage 2009: 3).

Omdat literatuur een ontmoeting ‘lezer-schrijver’ inhoudt, kunnen we onze benadering ijken aan inzichten van Levinas: bij een dialogische situatie bereikt er de lezer vanuit de ‘Ander’ – altijd met een respectvolle hoofdletter – een negatief én een positief appel (Duyndam 2003). Het negatieve appel benoemt Levinas als de oproep “Dood mij niet”; bij literatuuronderwijs vertalen we dit naar een attitude die verantwoorde beperkingen oplegt aan interpretaties en die geestelijke kolonisatie van auteurs of werken afwijst. Het positieve appel lijkt ons het impliciete verzoek om een participatieve leesattitude, om ‘beantwoording’: begrip, enthousiasme, door de schrijver beoogde verontwaardiging of eventueel aandrang om de leeservaring met derden te delen.

Leerlingen verwerpen bijvoorbeeld gemakkelijk historische teksten. Actualiseren we dan niet nogal snel, of verregaand? We moeten misschien werken aan bescheidenheid: het waardepatroon van de toenmalige cultuur verkennen en er respectvol mee in dialoog treden. “De ‘Ander’ – hier de andere tekst – mogen we niet van zijn andersheid beroven, hem niet reduceren tot iets voor mij in mijn wereld” (Duyndam 2003: 20). Literatuuronderwijs is een levensnoodzakelijke oefening in begrip en empathie.

## 2.6 Aanscherpen van kritische en analytische vermogens

Onze hersenen houden van verhalen. Verhalen wekken nieuwsgierigheid en herbergen gevoelens. Wie nieuwsgierig is, probeert te voorspellen wat er zal gebeuren. Vanuit onderzoeksgegevens wijst Anne Provoost op de hersenrijping die ontstaat door het lezen van verhalen. “Alleen nog maar door een verhaal te lezen vraagt ons brein zich al af “wat als?” [...] Onze hersenen testen hypothesen uit met behulp van ingebeelde situaties. Landy noemt het ‘mentaal gewichtheffen’. ‘Zoals je naar de gym gaat voor je spieren, zo trainen we met verhalen ons brein; je bekwaamt je in het denken in de voorwaardelijke wijs (Provoost 2014: 20-22, 34).

## 3. Maatschappelijk

### 3.1 Zingeving, ontmoeting, samenhang

Zingeving vormt een uitdaging nu het sacrale niet langer vanzelfsprekend is. We mogen “het creëren van gemeenschap, het bieden van troost, verstillend en bezinning” niet verwaarlozen. “Op het moment dat de wereld [...] steeds meer gedemystificeerd werd en dus onttoverd raakt, is in de uiterlijke wereld geen plaats meer voor die sacra-

le tijd en kunnen we die alleen nog als een innerlijke en individuele ervaring gewaarworden, bijvoorbeeld als we denken, scheppen, mediteren, naar muziek luisteren of naar kunst kijken” (Hermsen 2014: 97, 99). Literatuur hoort hier thuis: ze overstijgt de hobby van het individu omdat ze actief, zelfs proactief bijdraagt aan een gedeelde zorg om maatschappelijke aandachtspunten, esthetische waarden en ethische inzichten.

De eeuwige canondiscussie resulteert dan misschien niet in die algemeen aanvaarde lijst “met titels en hiërarchieën die we moeten respecteren om zelf respectabel te zijn” (de Botton 2013: 24) – voor zover dat in een pluriforme maatschappij nog zou kunnen. Eerder dan aan zo’n buitenmuur die de trofeeën van onze burcht verdedigt, hebben we behoefte aan een open agora waar culturen, subculturen en bevolkingsgroepen elkanders waarden en zorgen ontdekken. In de mate dat dit overleg democratisch verloopt, is het inderdaad eindeloos – een goede zaak.

### *3.2 Het creëren van toekomst*

Kranten lees je; aan literatuur participeer je. Je krijgt ideeën, attitudes, situaties en invalshoeken aangereikt en daardoor ook alternatieven voor jezelf. “Lezen biedt de mogelijkheid het nieuwe en onbekende op een veilige manier te verkennen en te ervaren en kan zo een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de identiteit” (Geljon 1994: 13). Niet alleen biedt kunst dus hoop uit zichzelf (cf. 2.1), haar onderwijzen creëert ook toekomst. “Een bevlogen docent [...] zorgt ervoor dat het denken van zijn of haar leerlingen ook vleugels kan krijgen”. Kennis en vaardigheden zijn essentieel, maar als “voorwaarde voor de hoop waarmee leerlingen de toekomst projecteren die hun op grond van het geleerde nastrevenswaardig dunkt”. (Hermsen 2014: 215). Dat sommige romans aanzienlijke invloed hadden op denkpatronen of maatschappelijke veranderingen, is daar een stevig argument voor.

## **4. Specifiek literair**

### *4.1 De spelingen van de ambiguïteit*

Literatuur laat, als poëtische interpretatie van de werkelijkheid, de traditionele één-op-één-verhouding tot de werkelijkheid los. Ze realiseert een zekere vervreemding die de lezer moet overbruggen. Zoals alle kunst verschilt ze van consumptie omdat ze “een interval [schept] tussen zien en begrijpen en tussen vervreemding en toe-eigening, een moment van hapering kortom, omdat er te midden van de stortvloed aan beelden ineens een vraagteken wordt opgeworpen dat ons aan het denken zet” (Hermsen 2014: 275).

Door het specifieke van de taalcomponent heeft de literaire kunstvorm bij deze situatie trouwens een voorsprong: ze noopt leerlingen om over communicatie, begrip en nuances na te denken. Taal op zich is immers anoniem: een virtueel systeem, een neutrale code (Ricoeur 1991: 75 e.v.). Literatuuronderwijs onderzoekt hoe verschillende zenders van die code gebruikmaken, belicht de variatie in de registers en (bij open teksten) de spelingen van de ambiguïteit. Die ambiguïteit ligt ook in de dialogische taal-situatie zelf vervat. Wat is betekenis? Wat de auteur bedoelt (indien we dat kunnen achterhalen?) of wat de lezer er van maakt? Literatuuronderwijs onderzoekt dit spanningsveld en creëert zo alertheid voor genuanceerde gedachtewisseling – helend voor een categorische maatschappij. Het schakelt veel simplisme uit en traint jongeren, doorheen divergerende interpretaties, om effectief en empathisch naar de ‘Ander’ op zoek te gaan. Het resultaat is dus niet alleen meer esthetische beleving van literaire kwaliteiten, maar een vorm van breder denken, verstandhouding en een open geest.

#### 4.2 *De mens van binnen uit*

Camera’s filmen het privéleven, maar kijken niet in de hoofden. Literatuur daarentegen laat aan jongeren, als geen andere kunstvorm, de subtiliteit van bewustzijnsprocessen zien: ze toont gemakkelijker hoe iemand is dan hoe hij eruitziet. De lezer krijgt op een directe, vaak verrassende manier toegang tot de ‘geheime kamers’ van het innerlijke leven. Je ziet de menselijke geest met al zijn oordelen en vooroordelen, bedoelingen en bijbedoelingen, angsten en verwachtingen, kortom, met al zijn facetten in volle werking. Het is een leerschool in psychologie.

#### 4.3 *De betovering van de taal*

We kunnen ons afvragen of gebrek aan rust, haastig mailverkeer en afkeer van vormelijkheid geen hinderpaal geworden zijn om te genieten van schrijvers die met hoog stijlgevoel onderwezen waren (de Jong 2013: 71-72). Toch zijn er altijd mensen geweest “die de cultuur van de taal en de contemplatie zijn toegedaan, die elkaar herkennen door het geschrevene, [...] die één ding gemeen hebben: uit het dagelijks leven willen stappen en een ruimere wereld willen betreden door de betovering van de taal” (Missine 2013: 88). Bas Heijne wees op een intrigerende, niet in scène gezette foto van Marilyn Monroe, die in een speeltuintje *Ulysses* zit te lezen: “haar gezicht vertoont de afwezigheid van de echte lezer, de lege uitdrukking van iemand die ergens helemaal vol van is. Blijkens een gesprek met haar had vooral de taal dat bewerkstelligd. Ze zei dat ze *Ulysses* in de auto had liggen en daar al een hele tijd in bezig was. Ze zei dat ze hield van de klank van de woorden en dat ze er voor zichzelf hardop uit voorlas terwijl ze haar best deed het te begrijpen – maar ze vond het erg moeilijk” (Heijne 2011: 19).

#### 4.4 Creativiteit door visualisering

‘Betovering’ noemt Marcel Möring het woord dat werkt: “het simsalabim dat de lezer verplaatst naar een andere wereld die is opgetrokken uit papier en inkt en desondanks zo levendig is dat die groepjes tekens op papier in ons hoofd worden omgezet in mensen, huizen, bossen, gebeurtenissen, geur en smaak en tijd” (Möring 2012: 58). Literatuur daagt uit om actief te visualiseren, om privé onze eigen ‘verfilming’ te maken vanuit het ‘scenario’ van de tekst. Zo vormt ze een doorgedreven aanzet tot kwaliteiten die zelfs de zakenwereld bij hedendaagse jongeren onvoldoende aanwezig acht: de troeven van een gedurfd voorstellingsvermogen en een scheppende verbeelding.

#### 4.5 Een leraar met een verhaal

Mensen zijn van nature de brengers en beluisteraars van verhalen: kinderen leven in de ban van de vertellende stem (de Jong 2013: 25). Kennis- en cultuuroverdracht verliepen eeuwenlang op die manier en de waarde van een narratieve aanpak is bewezen. We moeten ophouden met dit zomaar ouderwets of autoritair te noemen (Hermsen 2014: 216). Een tekst of auteur situeren, de context van een periode schetsen, de voorgeschiedenis van een tekstfragment aanreiken, etc., het zijn lesmomenten waarbij de literatuurdocent, naast aanwending van activerende werkvormen, ook zelf het verhaal kan vertellen. Hij mag dat.

Het belangrijkste lijkt ons echter dat hij met onvermoeibare passie het verhaal brengt van zijn eigen leesavontuur. De grootste stimulans om vroeg of laat aan het lezen te slaan, is misschien wel de herinnering aan een gedreven docent die een leven lang op het netvlies blijft staan.

Moet dat dus echt, die literatuur? Ja. “Boeken lezen, je geest ontwikkelen, nadenken en rust nemen luidt het devies, in plaats van genoeg te nemen met de ‘economische verdwazing’ [...]. De geest heeft oefening en bezieling nodig, en de literatuur is daarvoor de uitgelezen plek” (Hermsen 2014: 203). En wat er vooral nog vaker moet: aan leraren en aan beleidsinstanties opnieuw uitleggen dat literatuuronderwijs wel degelijk, zelfs in aanzienlijke mate, bijdraagt tot een sterkere ontplooiing van individu en maatschappij.

## Referenties

Beck, C., E. Sullivan & N. Porter (1972). *Effects of a moral discussion program on moral judgment*. Toronto: Ontario Institute for Study of Education.

- Berthoud, E., S. Elderkin & M. Dessing (2013). *De boekenapothek*. Amsterdam: Podium. [*The Novel Cure* (2013). Edinburgh: Canongate; vertaling Hester Tollenaar & Roos van de Wardt].
- Bloch, E. (1959). *Gesamtausgabe. Band 5. Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kapitel 43-55*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- De Botton, A. & J. Armstrong (2013). *Kunst als therapie*. Houten: Terra Lannoo. [*Art as Therapy* (2013). London: Phaidon; vertaling Gerre van der Kleij, Maarten Schellekens & Henja Schneide].
- De Jong, O. (2013). *Wat alleen de roman kan zeggen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Augustus.
- Duyndam, J. & M. Poorthuis (2003). *Levinas*. [Reeks Kopstukken Filosofie; De Morgen – Bibliotheek, 2006, nr. 20] Rotterdam: Lemniscaat.
- Geljon, C. (1987). 'Morele reflectie in de literatuurles'. In: J. Gerits, H. de Jonghe, P. Nieuwenhuijsen & W. Verlaeck (red.) *Tweede Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, p. 73-83.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Dick Coutinho.
- Heijne, B. (2011). *Echt zien: literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Polak & Van Genneep.
- Hermsen, J.J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht/Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers.
- Kohlberg, L. (1979). 'De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning'. In: W. Koops & J. J. van der Werff. *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Missine, L. (2013). *Oprecht gelogen. Autobiografische romans en autofictie in de Nederlandse literatuur na 1985*. Nijmegen: Vantilt.
- Möring, M. (2012). *De hele wereld*. Amsterdam: Polak & Van Genneep.
- Otten, W.J., K. Verheul & C. Hunt (2010). *Niets heb ik van mijzelf*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Provoost, A. (2014). *Eerlijk waar? Over het desavoueren van het verzonnen verhaal*. Luster: Het zoekend hert.
- Ricoeur, P. (1991). *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur*. Baarn: Ambo.
- Savage, S. (2009). *Firmin. Belevissen van een grootstedse onderkruiper*. Utrecht: Signatuur. [*Firmin. Adventures of a Metropolitan Lowlife* (2006). Minneapolis: Coffee House Press; vertaling Hans Vierdag].



- S.n. (2014). *Nederlands. Derde graad aso–tso–kso. Leerplan secundair onderwijs*. Brussel: VVKSO. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>.
- Van Iseghem, J. (1994). 'Relationele waardenbeleving in de taalles. Aantekeningen bij een lessenspakket Nederlands'. In: *Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs*, jg. 18 [themanummer], nr. 69-70, p. 1-8.