

Cor Geljon

LITERAIRE KRITIEK ALS DIDACTISCH HULPMIDDEL OP DE WEG NAAR DE LITERAIRE COMPETENTIE

Tijdens een nascholingscursus aan de Vrije Universiteit in Amsterdam in november 1991, waar vijf auteurs hun mening gaven over het literatuuronderwijs, keerde de schrijfster Hermine de Graaf, zelf oud-lerares Nederlands, zich fel tegen het toenemend gebruik van recensies en secundaire literatuur bij het literatuuronderwijs. Al die extra informatie brengt de leerling niet dichterbij de tekst, zo betoogde ze. Integendeel, de afstand wordt er juist door vergroot en er ontstaat een ongewenste brede bufferzone, waardoor de leerlingen het directe contact met het boek verliezen. De bespreker als tussenpersoon tussen de auteur en de lezer is een ongewenst persoon, aldus de Graaf. Zijn goede raad is een ongewenste inmenging in de verbeelding van de schrijver. In de literatuur zit een verborgen vraagstelling waarvan de auteur de lezer deelgenoot wil maken en daar heeft hij geen hulp bij nodig. Die schat aan extra informatie is dus een foppakket voor de leerling. Het gaat altijd alleen maar om het boek en dat moet hij gewoon lezen.

Misschien heeft ze wel een beetje gelijk. De macht van de besprekers is groot. Hoe vaak hoor je niet dat lezers zich bij het uitspreken van hun waardering of interpretatie verschuilen achter de opinie van een gezaghebbend criticus. Hoe vaak vallen we trouwens als leraar zelf ook niet noodgedwongen terug op recensies. Er verschijnt zo veel en de tijd ontbreekt je dikwijls om overal een weloverwogen oordeel over te ontwikkelen. Als dat voor ons min of meer professionele lezers geldt, dan geldt het zeker voor onze leerlingen.

Het is echter nog maar de vraag of de literaire kritiek in de school inderdaad niet meer kan zijn dan wat extra informatie in een foppakket, dat de leerling verwijderd houdt van de literatuur. Ik ben er van overtuigd dat de recensie juist een pedagogisch-didactisch verantwoorde functie kan hebben in het literatuuronderwijs.

We spreken de laatste jaren graag over literaire competentie als doel van ons onderwijs. Dat is een ruim te interpreteren begrip, waarmee we onder meer bedoelen dat leerlingen in staat moeten zijn kritisch een literaire tekst te lezen, te interpreteren en te plaatsen en tevens over het vermogen beschikken over hun leesvaring met anderen te communiceren. Ik denk dat het bij de literaire vorming van de leerlingen past als de leraar, als vertegenwoordiger van het vakgebied, hen zo volledig mogelijk inleedt in het literaire leven en hen confronteert met andere kennis en meningen die hen verder op weg kunnen helpen in hun groei tot literaire competentie. Daarbij hoort de literaire kritiek.

Ik wil hierbij twee aspecten onderscheiden. In de eerste plaats moet de leerling weet hebben van het genre, omdat de recensie een onmisbare rol vervult op de weg van het boek van de uitgever naar de lezer. Nog belangrijker lijkt mij echter het tweede aspect, nl. de literaire kritiek als didactisch hulpmiddel om leerlingen te leren hun mening over literatuur te formuleren:

- a. het toetsen van de eigen mening aan die van getrainde lezers;
- b. het zelf schrijven van recensies als oefening in het verwoorden van de eigen mening en als toetsmiddel.

1. Literaire kritiek als genre

1.1. Plaats en functie in het literaire circuit

De literaire kritiek brengt het werk uit de ivoren toren in de samenleving; je zou zelfs kunnen zeggen dat een boek zonder recensie niet bestaat. Daarom is het in elk geval goed met de klas stil te staan bij de plaats en functie van de recensie in het literaire circuit. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- het medium: gaat het om een dag- of een weekblad, een regionaal of landelijk blad, een kwaliteitskrant of een populair blad, hoe lang is het artikel en op welke pagina staat het en wat is de beoogde lezersgroep?
- het gezag van de recensent;
- de invloed van recensies op de verkoop;
- het canoniserend effect van recensies;
- de soorten recensies:
 - . toekomstige lezers informeren (de recensent als journalist);
 - . kritiek als literaire genre (visie op literatuur).

1.2. Analyse

Om het genre beter te leren kennen en later adequaat te kunnen gebruiken als hulpmiddel om de eigen mening te toetsen is het nuttig vervolgens na te gaan hoe een recensie in elkaar zit en welke factoren een rol spelen bij het tot stand komen van de recensie.

Belangrijk daarbij is het leren onderscheiden van verschillende soorten **uitspraken** die de recensent doet (beschrijvende, oordelende, waarderende en interpreterende uitspraken) en de soorten **argumenten** die hij kan hanteren: realistische, morele, emotivistische, structurele, intentionele en vernieuwingsargumenten. (Vgl. b.v. Anbeek en Fonteyn, *Ik heb al een boek.*)

Tevens kun je enige aandacht besteden aan wat Carel Peeters noemt 'de ideografie van de criticus'¹. Hieronder verstaat hij het patroon van ideeën dat de mening van de

criticus over literatuur beïnvloedt. De voornaamste elementen van dat patroon zijn kort samengevat:

Hoe is zijn psychologie (is hij een melancholicus, esteet, of optimist, is hij ijdel?), welke verwachtingen heeft hij van de literatuur (zoekt hij troost of genoegdoening, amusement of katharsis?) en wat is voor hem de verhouding tussen literatuur en leven? Heeft hij affiniteit met literaire stromingen of een bepaald soort literatuur (is hij een Elsschot-fan) en heeft hij bepaalde voorkeuren (Mulisch of Reve)? Wat vindt hij van de rol van de lezer (moet je respect hebben voor de tekst of is die vogelvrij). Wat is zijn mensbeeld, houdt hij er een bepaalde moraal op na, wat vindt hij van de rol van de filosofie in deze wereld en tot welke cultuurfilosofie voelt hij zich aangetrokken?

Het zou veel te ver voeren deze ideografie uitgebreid in de klas aan de orde te stellen, maar enkele elementen zijn zeer bruikbaar, zeker als de docent ze in verband brengt met de leesattitude van de leerlingen zelf: hoe komt het dat je bepaalde boeken mooi vindt?

Een enkele les is voldoende om de recensie als genre te behandelen. De docent geeft de klas de recensie van nog niet gelezen werk en de leerlingen proberen alleen of in tweetallen de bouwstenen van de kritiek op te sporen. Daarna proberen we klassikaal de voornaamste aspecten van een recensie te formuleren. Vervolgens vergelijken we deze met een andere recensies en stellen een lijst op met belangrijke aspecten in de kritiek. Deze checklist kan bij het werken met recensies een rol blijven spelen.

2. De literaire kritiek als didactisch hulpmiddel voor het ontwikkelen van de literaire competentie

"One cannot teach literature itself: one can only teach students to make statements about literature"

(Norman Holland in *Poems in Persons*. Norton: New York, 1973:130.)

2.1. De leerling als deelnemer in het literaire debat

Voor veel scholen geldt dat leerlingen op de literatuurtentamens toch in de eerste plaats overhoord worden. Men toetst vooral feiten en als het meezit ook wel eens een beetje inzicht. Slimme leerlingen weten inmiddels wat de leraar graag hoort en als ze handig zijn kunnen zij met een paar karakteristieke uitspraken uit boek of dictaat een eind komen.

Dat is de manier om te scoren, want de leraar is al lang blij dat ze verder zijn gekomen dan een dromerige blik die uitdrukt hoe gevoelig het was, of een kernachtig oordeel als 'een te gek boek!'. En een redelijk cijfer en een dankbare blik van de docent is doorgaans hun beloning.

Maar als je diep in het hart van de leraar kijkt, wil hij eigenlijk meer. Als we spreken over literaire competentie bedoelen we toch vooral dat leerlingen in staat zijn tot een weldoordacht, goed onderbouwd waardeoordeel over een gelezen werk. Over hoe je leerlingen tot een waardeoordeel moet brengen, verschillen de meningen.

De fervente aanhangers van de **tekstbestuderingsmethode**, die zweren bij een gestructureerde analyse van de tekst, komen met hun leerlingen dikwijls wel tot een goed onderbouwde analyse, maar het toekennen van een persoonlijk waardeoordeel in adequate bewoordingen blijft ook bij hen te vaak een vrome wens. Hun leerlingen hebben dikwijls te weinig vertrouwen in het eigen oordeel, omdat de methode min of meer suggereert dat er slechts één antwoord goed is. Het moet hun duidelijk gemaakt worden, dat er natuurlijk zoets bestaat als een immanente of intrinsieke waarde van het werk - het werk is goed op zichzelf - maar altijd onder bepaalde voorwaarden, voor bepaalde mensen, in bepaalde situaties. Na de gedegen analyse moet dus een uitdagende confrontatie volgen met verschillende elkaar tegensprekende kritieken op het werk. Tom van Deel noemde in *Trouw* het boekenweekgeschenk van Cees Nooteboom 'grandioos' terwijl Heumakers in *De Volkskrant* spreekt van 'sjieke kitsch'. *Het Wilde Feest* van Adriaan van der Veen werd indertijd door de criticus van het *Nieuw Israelitisch Weekblad* 'een schreeuw tegen het gemengde huwelijk' genoemd, bij een meer existentialistisch ingestelde recensent ging het in deze roman in eerste instantie om het durven nemen van de eigen verantwoordelijkheid. Dit soort uitspraken kan leerlingen prikkelen tot het bepalen van een eigen standpunt.

De voorstanders van een **tekstervaringsaanpak**, waarbij vooral de primaire respons van de leerling uitgangspunt is voor verdere behandeling, blijven m.i. te vaak steken in het louter persoonlijke standpunt, waardoor leerlingen niet veel verder komen in hun oordeelsvermogen. Steeds is reflectie nodig om je bewust te maken van de betrekkelijke beperktheid van je eigen visie. Die kan tot stand komen door de uitwisseling van gedachten, wat ook gebeurt bij verschillende tekstervaringsmethoden, maar het alleen confronteren met reacties van medeleerlingen kan niet het einde zijn. Nadat de leraar de inzichten die in de klas leven heeft samengevat, moet hij zijn leerlingen in contact brengen met analyses en waardeoordelen van getrainde lezers. Dat betekent dat de leerlingen recht hebben op hun eigen mening, maar ook, dat ze moeten leren luisteren naar het waardeoordeel van anderen. En die zijn vooral te vinden in de literaire kritiek.

Naar aanleiding van *Place de la Bastille* van Leon de Winter schreven sommige critici dat het hier gaat om een reële zoektocht van de hoofdpersoon naar zijn verdwenen tweelingbroer, anderen zeggen dat hij op zoek is naar zichzelf en naar de noodzaak van zijn eigen bestaan. De vraag aan de leerling is: waar sta jij?

Een leraar die zijn klas confronteert met en laat reageren op recensies laat zijn leerlingen in zekere zin deelnemen aan het literaire debat. Hij zit daarbij, zoals

Soetaert al opmerkte, in een dubbelrol. Enerzijds vertegenwoordigt hij het literaire systeem en presenteert de meningen die in het literaire circuit opgang doen. Aan de andere kant moet hij met veel respect met de respons van zijn leerlingen omgaan, opdat de confrontatie van onbewuste kennis met nieuwe kennis een eerlijke kans krijgt. Het gaat daarbij niet om het afdwingen van een consensus, maar wel om de leerlingen uit te nodigen mee te discussiëren over een mogelijke consensus. (Soetaert 1990)

Samengevat:

- a. Leerlingen moeten vertrouwen krijgen in hun eigen respons.
- b. Ze moeten hun respons kunnen meedelen aan / delen met klasgenoten.
- c. Ze moeten hun mening toetsen aan die van klasgenoten en andere professionele lezers.
- d. Ze moeten groeien van participant naar spectator.²

2.2. Van participant naar spectator

De begeleiding van de groei van participant naar spectator is een opdracht voor de docent. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen simultaan beide functies kunnen uitoefenen in een combinatie van afstandelijkheid en engagement. De context en het leesdoel bepalen welk aspect overheerst en een gedwongen tweede lezing is vanzelf altijd al meer spectatorachtig.

Maar de eerste stap blijft de persoonlijke respons: niet een samenvatting van de inhoud, een karakterbeschrijving of de vraag naar de diepere betekenis, maar stoom afblazen zowel positief als negatief. Daarna moeten ze hun respons kritisch beschouwen om te komen tot een weloverwogen waardeoordeel.

In de bovenbouw zullen we de leerlingen steeds meer moeten aanmoedigen om die waardeoordelen in adequate bewoordingen te formuleren, omdat ze daar uiteindelijk op beoordeeld zullen worden.

Bij het tentamineren van gelezen boeken beoordelen we immers minder de leeservaring van de leerlingen, dan wel de manier waarop ze die in taal omzetten, afhankelijk van hun wil om er iets over te zeggen en hun vaardigheid.

Schrijven en spreken over literatuur vergt een heel speciale taalbeheersing. Aan de ene kant moet je je spontane respons uiten, aan de andere kant ben je de criticus die beweringen moet doen. Je bent als lezer deelgenoot van het verhaal, maar wordt tegelijkertijd gedwongen afstand te nemen. Je maakt gebruik van een verhalende tekst en er wordt van je verwacht dat je nu zakelijke taal gebruikt. Je zit als leerling met gevoelens, vage meningen zowel ten opzichte van de inhoud en impact van het verhaal als van het leesproces (aangrijpend onderwerp, slecht geschreven, jammer van die onsympathieke hoofdpersoon, het was te lang, maar hier en daar toch wel spannend omdat je toch wil weten hoe het afloopt).

Al met al een complexe taak, die veel oefening vereist, d.w.z. veel praten en schrijven en de recensie is daarbij uitdagend oefenmateriaal. Ik geef een aantal voorbeelden.

3. Enkele oefeningen

3.1. Lezen en discussiëren

Recensies in vogelvlucht

Kies een bepaald aspect van een werk waarover verschillend geoordeeld wordt. Haal uit zoveel mogelijk recensies het citaat (bij voorkeur één zin) dat over dat aspect handelt.

De leerlingen krijgen de reeks uitspraken en kruisen de zinnen aan waarmee zij het eens zijn en strepen de citaten door waarmee zij het oneens zijn.

Ze vergelijken de antwoorden in tweetallen en gebruiken hun reacties als de basis voor een discussie.

Wie heeft gelijk?

Neem een korte tekst waarover de officiële meningen nogal uiteenlopen en presenteer de leerlingen twee tegengestelde recensies. Word je overtuigd door een van beide of is er niet zoiets als het juiste antwoord?

Uit welke hoek waait de wind?

Laat aan de hand van twee totaal verschillende benaderingen zien tot welk oordeel een bepaald uitgangspunt kan leiden. B.v. accent op de tekstanalyse vs. leesgemak of morele/intentionele/feministische benadering.

Kritische analyse van kritieken

Welke elementen bevat de kritiek? Hoe is de mening onderbouwd? Zijn de argumenten overtuigend? etc.

3.2. Lezen en schrijven

Het zelf schrijven van recensies dwingt tot reflectie op de tekst en het ontwikkelen van een waardeoordeel over de tekst. Het is een goede oefening in het objectiveren en formuleren van gedachten en waardeoordelen (i.p.v. 'dat boek leest wel lekker weg'). Bovendien kan het dienen als toetsmiddel of als één van de mogelijkheden voor het leesdossier.

Begin vooral niet met ingewikkelde romans en de bijbehorende geleerde analyses van gerenommeerde critici, maar met korte teksten en eenvoudige, beperkte opdrach-

ten. Schrijf bijvoorbeeld bij een kort verhaal zelf een (aantal) kritiek(en) en vraag de leerlingen daarop te reageren en laat ze daarna over een ander verhaal zelf een recensie schrijven. Vraag verschillende collega's hun mening over een boek op papier te zetten, leg ze de leerlingen voor en laat ze een standpunt bepalen. Langzamerhand moet de leraar duidelijk maken welke eisen hij aan een dergelijk werkstuk stelt.

Een gevaar hierbij is dat leerlingen het inderdaad leuk vinden om hun eigen mening tegenover die van een deskundige te verdedigen of met behulp van officiële lezingen een eigen opinie te ontwikkelen, maar dat ze zullen blijven denken dat uiteindelijk, als het op becijfering aankomt, de mening van de leraar toch de beste is. In een onderzoeksverslag uit Engeland, waar het schrijven van literaire essays op school heel gebruikelijk is, zegt een van de ondervraagde studenten: 'We worden aangemoedigd onze eigen ideeën in de discussie naar voren te brengen, maar dat is niet altijd wat we uiteindelijk opschrijven. Voor het essay krijgen we een cijfer. Ik schrijf dus bij voorkeur de wenselijke kritieken' (Protherough 1986)

Enkele opdrachten

- a. Terugschrijven: geef je commentaar op een recensie
 - Lees (een verhaal uit) *Veertig* van Kees van Kooten.
 - Lees onderstaand stuk uit de provinciale courant:

HET ZAL JE VADER MAAR WEZEN

De weekbladen *Privé* en *Story* voorzien ons wekelijks van de meest intieme informatie over de vaderlandse sterren en politici en zo blijven we nauwkeurig op de hoogte van wie het met wie doet en waarom. Men zegt dat de slachtoffers dat vreselijk vinden, maar boze tongen beweren, dat ze hun ontuchtige handelingen meestal zelf naar de redactie doorbellen. Sommige artiesten doen het nog slimmer: zij houden het scandaleuze nieuws in eigen hand en maken er een boekje van. In *Veertig* van Kees van Kooten komen we alles te weten over 's mans tot op heden verborgen leven: hoe hij als jongeman door een Parijse schoonmaakster genomen werd, hoe hij opgewonden droomt van een rijsschooljuffrouw, hoe hij worstelt met zijn prostaat en hoe vaak hij zijn vrouw bedrogen heeft.

Zo'n weekblad gooi je meteen weg, maar een boekje zou toch enige boekenkastwaarde moeten hebben. Die kan ik er niet in vinden. O ja, ik bewonder natuurlijk de knappe stijl en de originele woordgrappen, want ik ben ook niet van de straat, maar voor de rest is het toch niet meer dan wegwerpinformatie van een potlodenverkoper. Als iemand mij niet binnen veertien dagen van het tegendeel kan overtuigen gaat *Veertig* bij mij op de stapel oude kranten. Ik ben mijn eigen *Privé*, zegt hij ergens opgewekt in een interview. Ik moet dan altijd meteen denken aan het gezin van zo'n man. Lekker als je vader zijn hele hebben en houwen zomaar in de leesbibliotheek voor het grijpen legt. Arme vrouw, arme kinderen.

- Schrijf een ingezonden stuk, waarin je de auteur van dit artikeltje ervan overtuigt dat *Veertig* wel degelijk in de boekenkast thuishoort.
 - Vergelijk jouw stuk met dat van anderen en zoek overeenkomsten en verschillen
- b. Lees van twee recensies het fragment dat over een bepaald aspect van een roman gaat en schrijf naar aanleiding van deze passages een eigen stuk over dit aspect.
- c. Schrijf een recensie bij een kort verhaal.
- Lees de tekst en noteer je vragen bij de tekst. Schrijf op wat je van het verhaal vindt. (alle positieve en negatieve punten)
 - Overleg in tweetallen: vertel elkaar wat je van het verhaal vindt, bespreek de vragen en probeer oplossingen te vinden.
 - Schrijf een recensie. De recensie bevat in elk geval een korte inhoud, een interpretatie en een evaluatie. Probeer verschillende soorten argumenten te hanteren
 - In groepen: Lees elkaars recensie. Gesprek over de waardering voor het verhaal; inventariseren en bespreken van de problemen. Plenaire verslaggeving.
 - Lees recensie(s) over het verhaal en toets je eigen mening aan de opinie van de criticus.
 - Schrijf een ingezonden stuk n.a.v. de gelezen recensie of: herschrijf - indien nodig- je recensie.
- d. Schrijf een recensie voor klasgenoten/ schoolkrant over een boek of verhaal, waarin duidelijk uitkomt waarom de lezers het wel of niet moeten lezen en wel of niet op hun lijst zouden moeten zetten. De recensie bestaat in elk geval uit een korte inhoud, een interpretatie en een evaluatie. Behandel een aantal positieve en negatieve kanten van het verhaal en probeer verschillende soorten argumenten te hanteren.
- e. Lees met een groepje enkele verhalen, maak een rangorde naar waardering en stel een juryrapport op.
- f. Toetsing/schoolonderzoek (leesdossier).
Schrijf n.a.v. een gelezen werk een zo compleet mogelijke recensie, waarin duidelijk je degelijk onderbouwde waardering voor het boek onder woorden wordt gebracht.

4. Slot

In de docentenboekjes met vragen en opdrachten, die onder de naam Bijdehandreeks jaarlijks naast de Bulkboeken verschijnen hebben Irene den Boer en ik een groot aantal van deze lessuggesties verwerkt.³ Het blijkt niet zo moeilijk bij een roman recensies te vinden die een totaal verschillende mening verkondigen. Wel weten we helaas niet of onze opdrachten de veronderstelde gevolgen hebben. De enige gegevens die ik bezit, zijn ervaringsgegevens van mijzelf en enkele collega's. Wij hebben sterk de indruk dat de literaire mondigheid door het kritisch aanwenden van recensies inderdaad verbeterd is. Om dat echter stelliger te kunnen poneren is onderzoek nodig; ik hoop u daarover in een later stadium te kunnen rapporteren.

Noten

- 1 Carel Peeters in een nascholingscursus aan de VU in Amsterdam over Literaire Kritiek.
- 2 Een aantal ideeën in deze paragraaf zijn ontleend aan Protherough 1986.
- 3 Bijdehandreeks. Uitg. Bulkboek, Henri Polaklaan 14 1018 CS Amsterdam

Literatuur

Fokkema, Douwe en Elrud Ibsch, *Literatuurwetenschap en cultuuroverdracht*. Muiderberg: Coutinho, 1992.

Protherough, Robert, *Teaching Literature for Examinations*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press, 1986.

Soetaert, Ronald, Reacties op en met recensies. in: *Vonk*, december 1990.

Soetaert, Ronald, Over de relevantie van de evaluatie en de evaluatie van de relevantie. in: Wam de Moor (red), *Stiefkind en Bottleneck*. Nijmegen, 1990: 107-117.

Bijlage

In de maand januari van het jaar 1945, toen de Hitler-oorlog ten einde liep, droomde een boerin uit Thüringen dat haar zoon op het veld haar riep. Toen zij slaapdronken het erf op ging meende zij haar zoon bij de pomp te zien, hij stond te drinken. Toen ze hem aansprak zag ze dat het een van de jonge Russische krijgsgevangenen was die op de boerderij dwangarbeid verrichtten.

Enkele dagen later beleefde zij iets merkwaardigs. Ze bracht de gevangenen hun eten in een klein bos in de buurt, waar zij boomstronken moesten uitgraven. Onder het weglopen keek zij over haar schouder en zag zij dat dezelfde jonge krijgsgevangene, een ziekelijk persoon overigens, zijn gezicht naar de blakken pan met soep bracht die iemand hem aanreikte, en wel op een teleurgestelde manier, en plotseling veranderde dit gezicht in dat van haar zoon. Snelle en snel in elkaar overvloeiende veranderingen van het gezicht van de betreffende jongeman in dat van haar zoon overkwamen haar gedurende de daaropvolgende dagen vaker.

Toen werd de krijgsgevangene ziek; hij bleef zonder verzorging in de schuur achter. De boerin kende een toeneemende drang om hem iets versterkends te brengen, maar daarin werd zij gehinderd door haar broer, een oorlogsinvalidé, die de boerderij beheerde en de gevangenen ruw behandelde, vooral nu, nu het om alles of niets ging en het dorp bang voor de gevangenen begon te worden.

De boerin zelf kon haar ogen niet sluiten voor zijn argumenten; ze vond het geenszins juist om deze Untermenschen te helpen, ze had vreselijke dingen over hen gehoord. De angst voor wat de vijand haar zoon aan het oostelijk front al niet kon aandoen verliet haar geen minuut. Dus had zij haar halve voornemen om *dir* gevangene in zijn verlatenheid te helpen nog laten varen, toen zij op een avond in de ondergesneeuwde boomgaard een groep gevangenen betrapte bij een druk gevoerde bespreking, die waarschijnlijk in de kou plaatsvond om in het geheim gehouden te kunnen worden.

De jongeman stond erbij, rillend van de koude, en waarschijnlijk vanwege zijn bijzonder verzwakte toestand schrok hij het meest van haar. Midden in de schrik nu tekende zich weer die vreemde verandering af, zodat zij in het gezicht van haar zoon keek, het was erg geschrokken. Het hield haar zeer bezig, en hoewel zij haar broer plichtsgetrouw op de hoogte stelde van het onderhoud, besloot zij om de jongeman de klaargezette hamzwoerd toch maar toe te stoppen. Dit bleek net als menige goede daad in het Derde Rijk, uiterst moeilijk en gevaarlijk te zijn. Zij had bij deze onderneming haar eigen broer als vijand en ze kon ook de krijgsgevangenen niet vertrouwen. Toch lukte het haar. Zij ontdekte echter tegelijkertijd dat de gevangenen werkelijk van plan waren te ontsnappen, omdat het gevaar voor hen met de dag groter werd dat zij vanwege de oprukkende Rode Legers naar het westen verslept of gewoonweg afgemaakt zouden worden.

De boerin kon bepaalde, haar pantomimisch en met een paar schamele woordjes Duits duidelijk gemaakte wensen van de jonge gevangene, met wie zij door de merkwaardige belevens een band had, niet afslaan en liet zich op die manier in met de vluchtplannen van de gevangenen. Ze zorgde voor een jas en een grote b'ik-schaar. Eigenaardig genoeg vond de verandering sindsdien niet meer plaats; de boerin hielp nu alleen een

vreemde jongeman. Dus was het een schok voor haar, toen er op een morgen aan het eind van de maand februari tegen het raam werd geklopt en zij door het glas in de schemering het gezicht van haar zoon ontdekte.

Dit keer was het haar zoon. Hij droeg het aan flarden gescheurde uniform van de Wafflen-ss, zijn onderdeel was in de pan gehakt, en hij vertelde opgewonden dat de Russen nog maar enkele kilometers verwijderd waren van het dorp. Zijn terugkeer moest beslist geheim gehouden worden. Bij een soort krijgsraad, die de boerin, haar broer en haar zoon in een hoek van de zolder hielden, werd vooral besloten om zich van de krijgsgevangenen te ontdoen, omdat zij wellicht de ss-er hadden gezien en zich bovendien, zoals wel te voorzien was, zouden uitspreken over hun behandeling. In de buurt was een steengroeve. De ss-er stond erop dat hij hen in de komende nacht één voor één uit de schuur zou lokken en afmaken. Vervolgens kon men dan de lijken naar de steengroeve brengen. 's Avonds moesten ze nog wat liters brandewijn krijgen; dat zou hun niet erg opvallen, dacht de broer, omdat hij samen met zijn knechten de laatste tijd al uitgesproken vriendelijk voor de Russen was geweest, om hen op het laatste moment nog gunstig te stemmen.

Toen de jonge ss-er zijn plan ontvouwde zag hij plotseling zijn moeder beven. De mannen besloten om haar in geen geval in de buurt van de schuur te laten komen. Vol ontzetting wachtte zij toen op de nacht. De Russen namen de brandewijn zo te zien in dank aan en de boerin hoorde hen dronken hun melancholische liederen zingen. Maar toen haar zoon tegen elf uur de schuur inging waren de gevangenen weg. Zij hadden net gedaan alsof ze dronken waren. Juist de nieuwe onnatuurlijke vriendelijkheid van de boerderij had hen ervan overtuigd dat het Rode Leger dicht in de buurt moest zijn.

De Russen kwamen in de tweede helft van de nacht. De zoon lag dronken op zolder, terwijl de boerin, door paniek gegrepen, zijn ss-uniform probeerde te verbranden. Ook haar broer had zich bedronken; zij moest de Russen zelf ontvangen en de kust geven. Ze deed het met een versteend gezicht. De Russen vertrokken de volgende morgen, het Rode Leger zette zijn opmars voort. Moe door te weinig slaap wilde de zoon opnieuw brandewijn hebben en hij beweerde vast van plan te zijn om door te breken naar de zich terugtrekkende Duitse legeronderdelen en door te vechten. De boerin probeerde het niet eens om hem duidelijk te maken dat doorvechten slechts een wisse ondergang betekende. Wanhopig versperde zij hem de weg en zij probeerde met alle macht hem tegen te houden. Hij slingerde haar in het hooi terug. Terwijl zij zich weer oprichtte, voelde zij een disselhout in haar hand en ver uithalend sloeg zij de tierende man neer.

Diezelfde morgen reed met een ladderwagen een boerin naar het volgende marktplek bij het bureau van de Russische commandant. Zij leverde haar zoon met ossestrikken vastgebonden als krijgsgevangene af, opdat hij, zoals zij dat aan een tolk probeerde duidelijk te maken, in leven zou blijven.

Vertaald door M. en L. Crutsh

Enkele opdrachten bij het verhaal *De Twee Zoons* van Bertold Brecht.

1. Terugschrijven

Dit verhaal doet mij qua stijl en inhoud nog het meest denken aan een sprookje. Het vertelt in enkele bladzijden heel veel gebeurtenissen en het decor waarin het verhaal speelt blijft vaag. De figuren zijn ook sprookjesfiguren: wel herkenbaar, maar niet realistisch. We weten niet wat ze denken en je kunt ook niet echt met ze meeleven. Daardoor is het een wegwerpverhaaltje gebleven: aardig om even te lezen, maar verder heeft het niets om het lijf.

Opdracht: Reageer op dit artikelje uit een plaatselijk blad en schrijf een ingezonden stuk, waarin je aantoont dat het verhaal meer is dan zo maar een sprookje. Lees de commentaren aan elkaar voor.

2. Kritieken in vogelvlucht

Hier volgt een aantal citaten uit kritieken. Kruis de zinnen aan waar je het mee eens ben. Streep door waar je het mee oneens bent. Bespreek de resultaten met je buurman/vrouw. Daarna volgt een discussie in groepjes.

- a. Brecht laat overduidelijk zien dat het naïeve idealisme ten onder gaat.
- b. Het blijft onduidelijk wat Brecht wil. De lezer moet zelf zijn conclusies trekken.
- c. Als we de geweldspiraal willen doorbreken zullen we - zoals de vrouw - naar andere middelen moeten zoeken. Dat is de les van dit verhaal.
- d. Daarom is dit een verhaal met een feministische strekking.
- e. Meer dan een mislukte poging tot een modern sprookje kan ik er niet in zien.
- f. Dit is een verhaal dat niet aan plaats en tijd gebonden is; het kan altijd en overal spelen en is daarom altijd weer actueel.
- g. Oude koek: oorlog maakt slachtoffers, maar dat weten we nu intussen wel.
- h. Het gaat er om dat je als enkeling de wereld niet kunt veranderen. Solidariteit, dat is de politieke boodschap van Brecht.
- i. De naïviteit van de vrouw is onbegrijpelijk en ergert daarom de lezer.

3. Zoveel hoofden, zoveel zinnen

Twee meningen over dit verhaal. Met welke voel je je het meest verwant of heb je nog een andere mening? Verwerk je antwoorden in een commentaar op deze stukjes.

- A. De vrouwen zijn in deze typische mannenwereld het slachtoffer, zoals ze dat in iedere oorlog zijn. Ze verliezen hun mannen en zonen en omdat ze de spelregels in deze wereld niet kennen, zijn ze zelfs in staat goedgelovig hun eigen kind over te leveren aan de vijand. En zo blijft de vrouw de eeuwige verliezer, want de lezer weet maar al te goed dat de Russen de zoon direct zullen afmaken.
- B. In dit verhaal gaat het om de kracht van vrouwen. Deze vrouw lapt de mannencultuur van oog om oog aan haar laars. Ze helpt de gewonde Rus en gaat dwars tegen alle regels in met haar zoon naar de vijand, omdat ze weet dat dit de enige manier is om de geweldspiraal te doorbreken. Daarmee is de vrouw de overwinnaar in dit verhaal en een voorbeeld voor alle vrouwen.