

Elke D'hoker
KU Leuven
elke.dhoker@kuleuven.be

Dialogic literary argumentation: een inclusieve benadering voor het literatuuronderwijs

1. Inleiding

Dialogisch leren is al enige tijd aan een opmars bezig in het onderwijs, getuige de lijvige *Routledge Handbook of Dialogic Education* (2020) die dialogische principes toepast in verschillende onderwijscontexten. In het literatuuronderwijs lijkt een dialogische aanpak een evidentie: een klasgesprek over literaire teksten is sinds jaar en dag een beproefde methode in het secundair onderwijs. Toch toont onderzoek aan dat dergelijke discussies al te vaak de vorm aannemen van een monologische dialoog waarbij de leraar, via de vertrouwde IRE-sequentie, de leerlingen naar een vooraf bepaalde interpretatie leidt. Verschillende dialogische benaderingen voor het literatuuronderwijs proberen hiervoor een alternatief te bieden, waarbij respect voor de leerling én de tekst centraal staan.

2. Dialogisch leren

Veeleer dan één welbepaalde methode, is dialogisch leren een verzamelnaam voor een waaier aan didactische en pedagogische benaderingen die het belang van dialoog in het leerproces benadrukken. Hoewel deze benaderingen zich vaak beroepen op dezelfde theoretische principes, met name Freire, Bakhtin, Vygotsky en Gadamer, zijn er vaak grote verschillen wat betreft het doel, de principes en de methode. Het begrip 'dialoog' wordt doorgaans op één van de volgende manieren ingevuld:

- a. *didactisch* – onderwijzen en leren nemen de vorm aan van een dialoog;
- b. *epistemologisch* – alle kennis is dialogisch: betekenis ontstaat in dialoog met de context en met eerdere uitspraken en ze beïnvloedt op haar beurt toekomstige vormen van kennis; leerlingen worden uitgenodigd om deel te nemen aan de collectieve constructie van betekenis;
- c. *ontologisch* – dialoog is niet louter een methode, maar ook een doel: de openheid om zichzelf en de wereld te veranderen door interactie met anderen.

3. Dialoog in het literatuuronderwijs

Ook in de literatuurdidactiek worden dialogische principes op verschillende manieren ingezet:

- als dialoog met de *tekst* die – volgens de principes van de *reader-response*-theorie – pas betekenis krijgt in interactie met de lezer;
- als dialoog met andere *lezers*, om recht te doen aan de meerduidigheid van literaire teksten die vanuit verschillende invalshoeken en ervaringen betekenis krijgen;
- als dialoog met andere *teksten* in een erkennen van de intertekstualiteit die elke literaire tekst kenmerkt;
- als dialoog met het *leven* in de koppeling die gemaakt wordt tussen tekst en extraliteraire context, in historisch en/of hedendaags perspectief.

Al deze vormen van dialoog zijn uiteraard erg waardevol in literatuuronderwijs; de vraag is of (en hoe) ze geïntegreerd kunnen worden in één aanpak of methode.

4. Dialogische benaderingen in het literatuuronderwijs

Uit de waaier aan dialogische benaderingen die de laatste twee decennia ontwikkeld zijn, licht ik er enkele toe die telkens één, soms twee, van de hierboven vermelde vormen van dialoog centraal stellen.

- a. *Leesclubs* – Wellicht de meest bekende dialogische methode in het literatuuronderwijs zijn de leesclubs die, onder namen als ‘*literature circles*’, ‘*book clubs*’, ‘*literary gatherings*’ of ‘*book talks*’ uitvoerig beschreven en getest werden voor het lager onderwijs, het secundair onderwijs en het volwassenonderwijs. De nadruk ligt hier op het uitwisselen van lezerservaringen in een *egalitarian dialogue*, waarbij de interactie tussen de lezer, de tekst en andere lezers als het ware vanzelf interpretaties genereert (Soler-Gallart 2020: 348).
- b. *Vragen stellen* – Het verbeteren van tekstbegrip en het verdiepen van interpretatie is de insteek van zowel de *self-questioning*- als de *author-questioning*-methodes. De eerste moedigt leerlingen aan om zich tijdens de lectuur ‘authentieke’ vragen te

stellen. Deze vragen worden dan uitgewisseld en besproken door de leerlingen onderling (Janssen 2009). Bij de *questioning-the-author*-methode worden leerlingen uitgedaagd om kritische vragen te stellen aan de (impliciete) auteur, vanuit het besef dat de auteur *fallible* is en schrijft vanuit een specifieke invalshoek of context (Beck & McKeown 2006).

- c. *Socratic seminars* – In *Paedeaia socratic seminars* (en verwante methodes als *collaborative reasoning*) vormt de literaire tekst de aanleiding om morele of filosofische discussies te voeren rond bepaalde levensvragen of sociale problemen (Billings & Fitzgerald 2002). Een verwante insteek vindt men in handboeken die literaire teksten gebruiken als opstapje naar of illustratie bij een debat over een maatschappelijk thema.

In empirisch onderzoek hebben deze benaderingen alle hun waarde bewezen voor het stimuleren van betrokkenheid bij de lezers, het verhogen van het leesplezier en het verdiepen van de lees- en analysevaardigheid. Vanuit het perspectief van literatuuronderwijs, echter, lijken ze tekort te schieten op het vlak van de formele, intertekstuele en historische dimensies van literatuur, m.a.w. op het vlak van de meer traditionele componenten van literatuurgeschiedenis en literaire analyse. Het gevolg is een tweedeling in het literatuuronderwijs, waarbij het spoor van de literatuurgeschiedenis, met aandacht voor vorm, genre en historische context louter parallel loopt aan het spoor van de literaire dialoog, waarbij persoonlijke ervaring en interpersoonlijke discussie vooropstaan (Van de Ven 2006).

5. *Dialogic Literary Argumentation*

Een benadering die probeert om de verschillende aspecten van literatuuronderwijs – en de verschillende vormen van dialoog – samen te brengen is die van de *Dialogic Literary Argumentation* (DLA), ontwikkeld door een groep onderzoekers aan de Ohio State University o.l.v. George E. Newell. Eerder dan een concrete methode is DLA een onderwijsmodel, gebaseerd op gedetailleerde observaties van instructie en interactie in literatuurlessen in het hoger secundair onderwijs. De flaptekst van *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation* beschrijft het model als een “*inquiry-based approach to engage students in communicating and exploring ideas about literature. As a process of discovery, Dialogic Literary Argumentation facilitates conversation – ‘arguing-to-learn’ – as a method to support students’ diverse perspectives and engagement with one another in order to develop individual and collective understandings of literature and its place in the world*” (Seymour 2020). Net als andere dialogische benaderingen vertrekt DLA vanuit het idee dat lezen en leren sociale processen zijn, en dat tekstuele interpretatie en literaire kennis dus ontstaan in en door de interactie met andere lezers. De onderzoekers voegen daar enkele belangrijke aspecten aan toe die vervat liggen in termen als:

- *inquiry-based* – De discussie wordt niet enkel gedreven door vragen van leerlingen, maar ook door impulsen van de leraar die nieuwe onderzoekspistes kan openen;
- *argumentation* – Dit vereist dat persoonlijke perspectieven en interpretaties onderbouwd worden met tekstuele elementen, niet in termen van competentie of debat, wel met het oog op *arguing-to-learn*, het verdiepen en verbreden van tekstbegrip, zonder dat een consensusinterpretatie bereikt moet worden (cf. *reading for complexity*);
- *literature* – Aandacht voor de eigenheid van literaire teksten, voor intertekstuele en indexicale elementen;
- *place in the world* – De literaire dialoog geeft aanleiding tot een dialoog over mens en maatschappij.

6. Inclusieve aanpak

Als model slaagt DLA er op deze manier in om enkele tegenstellingen en breuklijnen van het literatuuronderwijs met elkaar te verzoenen. Zo streeft de benadering naar een verzoening van de formalistische literatuuraanpak van het *New Criticism*, de ervaringsgerichte focus van *reader-response-criticism* en de maatschappijkritische benadering van de *critical theories*. DLA brengt ook de vier componenten van literatuuronderwijs samen, die in didactische benaderingen al te vaak van elkaar gescheiden worden: de lezer, de tekst, de historische context en de maatschappij. De aanpak vertrekt immers van de persoonlijke lezerservaring, maar deze wordt beargumenteerd op basis van de tekst. Ook de bredere discussie over levensvragen en maatschappelijke problemen wordt gevoed door een (inter-)tekstueel besef van historisch en cultureel verschil.

7. Tot slot

In de twee handboeken over DLA weigeren de auteurs hun aanpak te verengen tot één methode of stappenplan. Immers, “*a single method or strategy is wholly insufficient for teaching students to construct complex and substantive understandings of literature*” (Seymour 2020: 19). Toch is het mogelijk om enkele concretere consequenties van hun aanpak te distilleren voor de klaspraktijk, met name wat betreft de tekstkeuze (*depth vs. coverage*), de houding van de leraar-coach en mogelijke discussie-gebaseerde activiteiten.

Referenties

Beck, I.L. & M.G. McKeown (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic.

- Billings, L. & J. Fitzgerald (2002). "Dialogic discussion and the Paideia seminar". In: *American Educational Research Journal*, 39 (4), p. 907-941.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.
- Mercer, N. et. al. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. New York: Routledge.
- Seymour, M. et. al. (2020). *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation*. New York: Routledge.