

Lezen als groepsproces

Al suggereert het woord "literatuurdidactiek" een twee-eenheid van literair-didactisch inzicht, in werkelijkheid overheerst de tweeheid, de gescheidenheid van literaire en didactische reflectie. De didactiek onderkent soms te weinig het belang van literaire theorie, de literaire theorie heeft zich veelal te weinig om de didactiek bekommerd. De literaire reflectie is immers nog overwegend gebaseerd op het solitaire leesproces. Overdracht van literatuur doorbreekt dat solitaire lezen. Het leesproces wordt dan meer gericht naar de interactiviteit, naar de werking van een verhaal op onderscheiden lezers. Dat vraagt van de literaire reflectie een andere oriëntatie, een nog niet weten, een zoeken naar nieuwe bevindingen. Vandaar nu een literaire reflectie op literatuuronderwijs. Na een kort historisch-theoretisch exposé volgt een korte weergave van een groepsleeservaring van een verhaal van Hamelink. Het geheel heeft de intentie de literaire reflectie dichter bij de didactiek te brengen en bij te dragen aan de gewenste eenheid van literairdidactisch inzicht.

De vraag: waarom literatuuronderwijs? is te beantwoorden vanuit het inzicht in het literair, maatschappelijk en persoonlijk belang van literatuur. Het literair belang vestigt daarbij de aandacht op het werk zelf, het maatschappelijk belang ziet literatuur als waarde in cultuur en samenleving, het persoonlijk belang richt zich naar de lezer en diens ontwikkeling. Die drie belangen vormen te zamen een literairdidactische eenheid. Door ze van elkaar te onderscheiden hoop ik duidelijk te maken dat in de literaire reflectie ieder deelbelang overgewaardeerd is ten koste van de andere en dat het bundelen van de deelbelangen de taak maar ook de problematiek is van de literatuurdidactiek.

1. Het literair belang vestigt de aandacht op het werk zelf. Literatuur van enig niveau vraagt aandacht en concentratie om zichzelf wil. Die op het werk gerichte, "ergocentrische" benaderingswijze, in de zestiger jaren verbluffend snel dominant geworden, heeft waardevolle inzichten gegeven in de aard en de structuur van het literaire werk. Sindsdien is de ergocentri-

sche aanpak diep in het hoger en ook middelbaar onderwijs doorgedrongen. Studenten en ook scholieren zijn er door getraind in het vaardig onderkennen van structurele aspecten. Toch zijn de literairdidactische bezwaren niet gering.

De ergocentrische structurele analyse vooronderstelt een set van "afspraken" of conventies:

- a. het werk wordt opgevat als een autonome "wereld in woorden", als een evocatie van werkelijkheid naast en buiten de overige werkelijkheid die dan ook niet in de analyse betrokken wordt;
- b. de analyse beoogt de ene en juiste betekenis aan het licht te brengen, als een "objectief", in het werk verankerd gegeven;
- c. aan de lezer wordt de eis gesteld van "esthetische distantie"; het wordt de lezer verboden naar eigen inzicht te lezen, zijn subjectiviteit verleidt tot enkel foutief afwijken van de enig juiste leeswijze. Strak doorgevoerd is er geen persoonlijke, maar een structurele overdracht van literatuur.

In die vermeende objectiviteit zijn de resultaten van de leerling meetbaar naar kennis van structuuraspecten en naar de mate waarin de leerling de betekenisgeving van de docent heeft weten te achterhalen of nazegt. Een persoonlijke verwerking van persoonlijk doorleefde literatuur komt dan niet aan bod. De ergocentrische benadering nodigt daardoor eerder uit tot een autoritaire dan een solidaire leshouding.

2. Het belang van literatuur voor cultuur en samenleving wordt gediend door de literatuurgeschiedenis. In de 19e eeuw ontstaan uit nationaal-romantische en liberaal-burgerlijke gevoelens van trots op een groots verleden als inspiratie tot een sterker nationaal besef, heeft de literatuurgeschiedschrijving zich ontwikkeld en vertakt in vakwetenschappelijke specialisaties per historische periode. De literaire vakhistoricus opereert nu vrijwel zonder contact met een achterban; als specialist is hij in discussie met "vakgenoten". De vraag naar de zin van het verleden voor de samenleving van heden wordt nu te weinig gesteld, ook omdat onze fragmentarisch geworden samenleving geen eenheid van conceptie te bieden heeft.

Aandacht voor het maatschappelijk belang van literatuur heeft voorts, toen als reactie tegen een "elitair" geachte literatuur en literatuurwetenschap, in de zeventiger jaren geleid tot een ideologische, maatschappijkritische analyse van de traditioneel "triviaal" genoemde literatuur. Die maatschappijkritische aanpak heeft enerzijds willen aansluiten bij wat de lezer (de leerling) spontaan leest en bereid is te lezen, om hen anderzijds bewust te maken van de vervalsende ideologie in zijn lectuur en hem tot kritische mondigheid te emanciperen.

Het is echter pedagogisch ondeugdelijk gebleken, de lezer zich zijn spontane leesstof kritisch bewust te maken. Als de lezer er, door verdere opleiding en beroepsmogelijkheden, niet exclusief op is aangewezen, leert hij zelf wel oordelen en waarderen. En is de lezer(es) wel op de "pulp" aangewezen, dan heeft die

- lezer(es) aan de -juist dan- elitaire emancipator geen boodschap.
3. Het persoonlijk belang van literatuur voor de lezer is het actief leesplezier. Teleurgesteld over een te weinig toegankelijke literatuur, een te afstandelijke en theoretische literatuurbeschouwing en een te ideologisch gerichte maatschappelijke benaderingswijze dreigen nu ook docenten terug te vallen op een tolereren van passief leesplezier. Een houding van: het zal me niet interesseren hoe of wat, als ze maar lezen, betekent het einde en het echec van literatuuronderwijs.

Reflectie op aard en niveau van leesplezier is dus geboden. In het (recente) verleden blijken deelbelangen te afzonderlijk benadrukt. Voor het literatuuronderwijs moet kennelijk niet worden gedacht aan een domineren van het ene belang boven het andere, maar aan meer evenwicht. Om dat evenwicht te bereiken, dienen de deelbelangen met elkaar samen te werken. Dat betekent dan het einde van de autonomie. Het literaire werk kan dan niet meer worden geanalyseerd als een autonome wereld in woorden buiten verband met lezer en samenleving. De literatuurhistorie heeft dan meer tot opdracht, het verleden te relateren aan het belang er van voor de hedendaagse lezer. De ideologiekritiek dient dan niet het leesplezier af te breken en te "ontmaskeren", maar juist te bevorderen. En van de lezer mag worden gevraagd dat hij zich actief inzet tot zingeving aan het verhaal, tot een meer persoonlijke verwerking van de wereld in het verhaal, gerelateerd aan de werkelijkheid daarbuiten. Dit in evenwicht brengen van de deelbelangen lijkt mij de taak van de literatuurdidactiek. En niet alleen negatieve overwegingen leiden tot die conclusie. Het is niet voldoende, vast te stellen dat autonoom gemaakte deelbelangen het gewenste didactische effect niet bereiken. Gewenst is het positief inzicht dat het in evenwicht brengen van de deelbelangen didactisch resultaat heeft. Daartoe lijkt mij een antwoord geboden op de vraag: waartoe literatuuronderwijs? Het antwoord heeft weer zijn historie, doorwerkend tot in het heden, en opnieuw blijkt daarin de dominantie van deelbelangen.

Al van eeuwen her dient literatuuronderwijs er toe, de leerling in kennis te stellen van de literatuur, hem te leren lezen en (creatief) te schrijven, hem in te wijden en op te nemen in de kring van de kenners, de "geletterden". Van een dominant literair deelbelang was geen of weinig sprake, zolang -tot aan het eind van de 18e eeuw- het begrip "literatuur" ruim werd opgevat als "de totale verzameling van schriftelijke teksten (c.q. de kennis daarvan), met de beperking dat zij tot het min of meer gemeenschappelijke cultuurgoed van de litterati (de geletterden; de ontwikkelden) behoorden en geen heilige teksten waren. De theologische, filosofische, politieke en historische geschriften van Pascal, Descartes, Voltaire en Hume behoorden toen evenzeer tot de literatuur als Voltaire's drama's en de romans van Defoe en Van Wolff en Deken. Dit sluit aan bij de klassieke opvatting van literatuur, waarbij eveneens geen enkel gebied bij voor-

baat was uitgesloten maar hoogstens eisen inzake de gevormdheid van de betreffende tekst in acht werden genomen" (Mooij 1979, 309). Sinds het einde van de 18e eeuw worden, door toenemende specialisatie, in versnellend tempo allerlei gebieden uitgestoten. "Sindsdien behoren bijvoorbeeld medicijnen, wiskunde en natuurkunde niet meer tot het cultuurgood dat als gemeenschappelijk wordt beschouwd. Zij zijn tot afzonderlijke vakwetenschappen geworden en kennen hun eigen vakliteratuur. Andere wetenschappen volgen, met meer of minder vertraging: scheikunde, biologie, rechtswetenschap, filologie." (Mooij 1979, 309.) Ook de literatuur wordt "gespecialiseerd", krijgt het esthetische als eigen domein toegewezen, en vraagt een eigen, literaire leeshouding van "esthetische distantie". De Sara Burgerhart bijvoorbeeld, van 1782, is nog onversneden literair-didactisch in de auteursintentie dat de lezeressen Sara navolgen in haar onderworpen trouw aan Edeling. Goethes Werther, van 1774, stichtte verwarring omdat de "moderne" leeshouding van esthetische distantie nog niet werd begrepen. Die specialisering van literatuur, tot verenging toe in het *l'art pour l'art*, problematiseert het klassieke idee en ideaal van een ruime "republiek der letteren". In de voorbije 70er jaren werd de "culturele elite" heftig bestreden en verworpen, meer emotioneel dan overdacht. Het puur literair belang blijkt in onze dagen echter wel een marginaal deelbelang, ons literatuuronderwijs dient niet dat belang alleen te dienen.

Het cultuur-maatschappelijk aspect van literatuur stelt het onderwijs in staat, de lessen literatuur dienstbaar te maken aan overdracht van wereld- en levensbeschouwing.

Op voorwaarden is daar weinig tegen in te brengen c.q. mee in te stemmen. Als voorwaarden gelden dan een basis van consensus en vrijwilligheid en een respecteren van het literair en persoonlijk belang. Consensus en vrijwilligheid houden in dat docenten en leerlingen de doelstellingen van een vorm van bijzonder onderwijs kennen en aanvaarden. Het dwingend opleggen van een ideologie zullen wij veelal in strijd achten met democratische beginselen en daarom verwerpen. Bij aanvaardbare vormen van overdracht van wereld- en levensbeschouwing zal de eigenheid van literatuur niet door een ideologie mogen worden weggedrukt. En in het streven naar het vormen van een groepsidentiteit zal het persoonlijk belang gerespecteerd moeten blijven.

De overdracht van literatuur als deelaspect van het verstevigen van een groepsidentiteit is in onze dagen echter ook danig ge-problematiseerd. Er is geen groep meer zonder crisis van identiteit. In het stadium tussen het verloren gaan van oude en het moeizaam zicht krijgen op nieuwe zekerheden mag ook het onderwijs meer gericht zijn op de persoonlijke dan op de collectieve identiteit van de leerling. Voor welke leerlingen en hoe kan literatuur-onderwijs tot die persoonlijke identiteit bijdragen?

Literatuur doet een beroep op lezers die in staat en bereid zijn de literaire, culturele en persoonlijke (deel)belangen te bundelen en te coördineren. Dit houdt in dat de lezer vanuit een persoonlijke visie zin geeft aan het verhaal, daarbij zo trouw mogelijk het verhaal tot zijn recht laat komen, de wereld van het verhaal relateert aan de werkelijkheid daarbuiten en in laat werken op zijn persoon. Literatuuronderwijs dient dan zowel de bereidheid tot lezen te bevorderen als het vermogen tot persoonlijke zingeving. Die bereidheid tot lezen en dat vermogen tot zingeving behoren dan ook in een (universitaire) lerarenopleiding te worden aangemoedigd en ontwikkeld, en niet juist tegengewerkt. Dat vraagt van alle literatuurdocenten in een lerarenopleiding een didactisch inzicht in hun wetenschappelijke benadering van literatuur. Het ideaal of de eis van wetenschappelijke "objectiviteit" wordt ook daardoor gerelativeerd. Als studenten niet gedurende het geheel van hun opleiding worden geoefend in het verwoorden en beargumenteren van hun persoonlijke zingeving aan literatuur, dan kan de vakdidacticus in de weinige tijd van de beroepsgerichte fase daar ook maar weinig aan verhelpen. Het is niet voldoende, de studenten te vertellen dat zij hun "vakwetenschap" moeten "vertalen" naar de school, de didactiek is daarentegen wezenlijk deel van alle literaire reflectie. En dat niet alleen om leraren op te leiden, maar ook om de wetenschap zelf te behoeden voor puur vakwetenschappelijke specialisatie zonder uitstraling naar buiten. Gelukkig wordt dat meer en meer ingezien.

Als literaire reflectie erkent dat een verhaal eerst tot zijn recht komt door de persoonlijke zingeving van de lezer, dan ligt daarin ook het antwoord op de vraag naar het belang van lezen voor de lezer. Literatuur vraagt niet om "esthetische distantie", literatuur wil worden gelezen, verwerkt, opgenomen, vraagt wisselwerking, interactie tussen tekst en lezer. Die interactie heeft een esthetische werking door de wederzijdse recreatie. Literatuur nodigt uit tot recreatie in de dubbele zin van ontspanning en herschepping. Dat actief leesplezier is het doel van literatuuroverdracht, ook naar het persoonlijk belang van de lezer toe. Door in recreatieve activiteit zich het verhaal "eigen" te maken, verandert er ook iets in de lezer. Het verwerken van de leeservaring heeft potentieel een driedelig effect: het verhoogt de literaire competentie, het verruimt de horizon van de lezer en het ontwikkelt de eigen identiteit. Literatuur als proces van zingeving geeft daardoor nieuwe inhoud aan het klassieke ideaal van de "humaniora": "de studiën die iemand tot mens vormen". (Van Dale)

Een gewenste wijze van overdracht is het lezen als groepsproces. Want wie bij solitair lezen zin geeft aan een verhaal, behoeft zich veelal van de inbreng van eigen ervaringen in het proces van zingeving niet zo zeer bewust te zijn: hij kan, en zal veelal, zijn zingeving ervaren als de, quasi lezer-onafhankelijke, zin

van het verhaal. Als echter in groepsactiviteit zingevingen van elkaar blijken te verschillen, en als die verschillen niet zijn terug te voeren tot aanwijsbaar fout lezen, dan blijkt de invloed van de eigen lees- en leefervaring. De lezer wordt zich dan niet alleen meer bewust van het verhaal, maar ook van zichzelf. Tevens ervaart hij, via het verhaal, ervaringen van anderen.

Een voorwaarde is dat het verhaal lezers aanspreekt, dat het elementen bevat die de activiteit stimuleren. Dat vooronderstelt een bereidheid in de lezer tot activiteit, en de pessimisten onder de leraren die menen dat hun leerlingen niet tot lezen te motiveren zijn, zullen uit die houding van kleingelovigheid en te gering vertrouwen inderdaad hun cultuurpessimistisch gelijk krijgen. Vertrouwt men op het re-creatief vermogen in zoveel mogelijk lezers als men bereiken kan, dan nog zal niet ieder verhaal door iedere deelnemer spontaan als boeiend worden ervaren. Maar dan wijst de ervaring uit dat de leesbereidheid wordt gestimuleerd althans aanwezig blijft door het willen weten wat anderen er dan van maken.

Een verhaal, in het vwo te lezen en gelezen, dat lezers fascineert én lezers afstoot, is bijvoorbeeld Brandoffer op zondag van Hamelink (1). Het verhaal stoot af door het gebeuren: jongens van een knapenvereniging, kamperend in de duinen, observeren hun vriendje -maar buitenstaander- Reu tijdens diens vrijen met een meisje en "brandofferen" hem in een daartoe met petroleum door-drenkte vermolmde boomstam. Het verhaal fascineert onder meer door de werking van de elementen. Zand en zee en maan drijven, "met de diepe wilde angst van kinderen die nog leven vanuit de gevoelens onderin hun jachtige buik" (24), de jongens tot hun gruweldaad. Als lezers over het verhaal aan het woord komen, vermildert hun gruwelijk-afstotende van het verhaalgebeuren tot inzicht in de nog primitieve angst voor verboden seksualiteit en in de onbegrepen, magische werking van de elementen, de vloed van de zee. Die werking van de elementen (water, aarde, vuur en lucht) lijkt een vooral en primair literair gegeven, in die zin dat eerder ervaringen vanuit de literatuur op de werkelijkheid worden overgebracht dan andersom. Literatuur wordt dan bron van ervaring, reikt inzichten aan die wij daarbuiten niet of niet zo bereiken, voegt een dimensie, een diepte toe aan ons bestaan.

Literatuur bereikt dat effect ook door de lezer uit te nodigen, kennis van buiten het verhaal te integreren in zijn leeservaring. Zo doet Brandoffer op zondag een beroep op enige vertrouwdheid met de bijbel, in die mate dat zonder inzicht in bijbelse toespelingen een essentie van de werking verloren gaat.

De spanning rond Reu is al voelbaar nog voor de jongens op kamp gaan.

Er was toen nog een evenwicht, dat spoedig verbroken zou worden. Het was voelbaar in de warme zomerse schemering, het maakte onze kleine geharde lichamen jeukig, het verontrustte onze geniepige spelen die steeds een slachtoffer vergden en zochten. Terwijl ik alleen met de Pok naar huis liep, zei hij peinzend: "Het moest net als in de bijbel zijn, gevechten met de Filistijnen. Als we in gevaar komen, brengen we een offer. De rook stijgt heel hoog de lucht in, tot waar God is. Hij maakt ons dan onkwetsbaar." (27)

Het gezegde blijft de ik bij. Na hun bespieden van Reu en het meisje zegt weer de Pok: "In de bijbel werd je doodgemaakt als je zoiets gedaan had" (33), en in een tweede rechtszitting (38): "Hij is des doods schuldig" (39). Reu, gevangen genomen, slaat het kruis dat de jongens van hem vragen.

We hadden het niet verwacht, het verhoogde de spanning, het was of hij een teken gemaakt had dat zijn noodlot onafwendbaar maakte. Hij haalde het naar zich toe. Ik kan het niet uitleggen (39).

Als het offer is gebracht -en bijna volbracht, de Reu leeft nog als de leider tussenbeide komt- ontkent de Pok, als Petrus, tot driemaal toe zijn schuld. Alleen de ik bekent schuld, de leider antwoordt hem:

"Ik weet het" zei hij, "we vragen erom. We weten niets anders. We zullen veel bidden dat het jou en de anderen maar vooral jou, mag vergeven worden." (43)

Literatuurdidactiek en literaire interpretatie hebben bij een verhaal een gelijk én ongelijk belang. Het belang is gelijk voorzover het verhaal voor zijn werking vraagt om interpretatie en zingeving; het belang is ongelijk voorzover een didacticus -docent, leider van een leesclub- de reacties peilt van de deelnemers, de zijne inclusief, en meer de werking van het verhaal beoogt dan de gaafheid van een interpretatie. Hoe de didacticus meer lezersgericht en de interpretator meer tekstgericht zich opstelt, is mij gebleken bij bespreking van dit verhaal in groepen beginnende eerstejaarsstudenten. Als voorbeeld geef ik de slotalinea (43):

De jongen in het zand stootte geluiden uit. De leider boog zich over hem. De vloed was toen al over zijn hoogtepunt.

De eerste zin vervolgt de parallellie met het lijdensverhaal waarin ook Christus luide kreten slaakt voor hij de geest geeft. Wie min of meer vertrouwd met het lijdensverhaal de parallellie ziet of er door andere opmerkzaam is gemaakt, aanvaardt deze lezing van de slotalinea. Een "sluitende" literaire interpretatie echter vergt

meer. Het uitstoten van geluiden is, in verhalen van Hamelink, vaak ook doods- en geboortekreet, in een aan de Christus tegengestelde "richting": geboren worden is sterven. "Geboorte: ik vouw mij op voor de dood" luidt opheldering 7 als besluit van zijn bundel De eeuwige dag (2). In Brandoffer op zondag wijst de putscene met Maan (25,39) enigmatische naar die interpretatie, maar kennelijk te zwak om, geïsoleerd van andere verhalen, voor de werking op de lezer overtuigend te zijn. Anderzijds komt door die aandacht voor "Hamelinkse" motieven het bijbels aspect minder in zicht (3).

De parallellie met het lijdensverhaal geeft, naar de praktijk heeft uitgewezen, een doorwerking van Brandoffer op zondag in drieërlei opzicht:

1. het lijdensverhaal blijkt niet slechts een historisch gebeuren, maar behoudt, ook exemplarisch, actualiteit;
2. de collectiviteit, eerder dierlijk dan christelijk, beheerst door een duistere kracht in en buiten haarzelf, slachtoffer de onbegrepen buitenstaander;
3. de collectieve schuld wordt maar door een enkeling erkend en beleiden. Er gaat van het verhaal, zo blijkt ook uit de reacties van lezers die na de oorlog geboren zijn, een sterke werking uit naar de collectieve schuld aan de oorlog, aan moord en massamoord, aan het echec van het christendom.

"Het stront van Golgotha" bulkte Maan. Hij was krankzinnig, maar op dat moment was hij er het dichtste bij." (40)

Zo krijgt het verhaal zijn literairhistorische plaatsbepaling in het thema van de collectieve schuld in de literatuur van de vijftiger en zestiger jaren. Maar didactisch van meer belang, geeft het ook adolescenten van nu ervaring van en inzicht in de sinistere macht van duistere collectiviteit, door de tijden heen.

De weerstand bij didactici tegen de "autonome" literaire analyse mag worden omgebogen naar de ontwikkeling van een literair-didactische theorie-en-praktijk. De didactische interesse lijkt nu nog eerder uit te gaan naar het proces dan naar het resultaat. Daarom wil ik nog kort ingaan op twee kennelijk actuele vragen: de voorbereiding en de leservaringen. De voorbereiding houde men, paradoxaal, intensief en globaal. Intensief naar de werking van het verhaal, het gedicht, op de docent zelf, maar ook globaal, onuitgewerkt, om open te blijven voor opvattingen van anderen, om te kunnen ontvangen, te incasseren soms, én te geven. Docendo discimus: door te onderwijzen leren we ook zelf, een eeuwenoude en weer actuele waarheid. De globaal intensieve voorbereiding maakt dan een uitnodigende, stimulerende groepsactiviteit mogelijk, met, uiteraard, wisselend resultaat. De ervaring wijst uit dat wat de lezers zelf ontdekken, voor hen waarde heeft. Daarom gaat het om interpretatie in

dienst van de werking. Zo gaat een gedicht, een verhaal, op school gelezen hopelijk niet voor het leven verloren, en ontwikkelt de lezer zijn vermogen zélf te lezen. Binnen dat kader zijn er anekdotes over ervaring te over te vertellen, maar ervaringen lijken mij aan de instelling ondergeschikt. De beste ervaringen zijn die van wederzijds verrijkend inzicht.

Groningen, augustus 1983

Noten

1. Hamelink Jacques, *Brandoffer op zondag*. Uit: id. *Het plant-aardig bewind*; Zes verhalen, Amsterdam 1964.
De cijfers achter de citaten verwijzen naar de pagina's in deze uitgave.

2. Hamelink Jacques, *De eeuwige dag*, Amsterdam 1964.

3. Oversteegen, J.J. *De optiek van de grensganger*. In: *Merlijn* II, (1964) nr. 4, 1-28 en II, nr. 5, 29-45.

Oversteegen, J.J., Jacques Hamelink: *Vademecum bij een gedicht*. In: *Literair Lustrum*, Amsterdam 1967, p. 141-154.

Bibliografie

- Mooij, J.J.A., *Tekst en lezer*; Opstellen over algemene problemen van de literatuurstudie, Amsterdam 1979.

