

Semiotiek en literatuuronderwijs

1. Wie literatuur onderwijst krijgt met een paar heel specifieke problemen te maken. Ze kunnen worden ondergebracht in drie categorieën, die kunnen worden benoemd door drie vragen: "Waarover?" "Tot wie?" en "Hoe?"

Waarover? Want het is een complex probleem om te bepalen wat er onder literatuur moet worden verstaan. En als daarover consensus bereikt zou zijn, doemt de vraag op wat uit een bepaald corpus geschikt is om in het onderwijs aan de orde te komen.

Tot wie? Want voor de literatuurdocent is het moeilijker dan voor enige andere docent om, wanneer hij nadenkt over de vorm die hij aan zijn lessen geven wil, zich een geïntendeerde leerling voor ogen te stellen.

Hoe? Want de tijd is lang voorbij dat literatuuronderwijs louter onderwijs in de literatuurgeschiedenis was. Echter, kiezen voor een tekstgerichte aanpak brengt ook mee dat uit methoden moet worden gekozen.

De eerste twee vragen zijn relatief nog het gemakkelijkst. Niet dat zij tot antwoorden kunnen leiden die de problemen eens en voor altijd uit de wereld helpen. Over het corpus "literatuur" valt veel te kissebissen. Er moet van tijd tot tijd dood hout worden weggesneden uit het bos van de geheiligde meesterwerken, en daar komt nieuw groen voor in de plaats, waarvan moet blijken hoe levensvatbaar het zal zijn. Daarover valt te discussiëren. De discussie heeft een ideologische ondergrond. Daarom zullen er woorden vallen als "elitair" en "klasse". De gedachte dat cultuur, en dus literatuur, een middel tot sociale onderdrukking kan zijn wordt ongetwijfeld geopperd. Alles heel belangrijk. Maar omdat iedereen wel inziet dat het dodelijk zou zijn om eindeloos door te twisten, bestaat de mogelijkheid dat er overeenstemming wordt bereikt. In de handboeken staan gelukkig heel wat werken vermeld die we allemaal wel min of meer interessant en mooi vinden.

De vraag betreffende de geïntendeerde leerling is er een die

de docent geheel alleen moet beantwoorden. Gaat hij zich richten tot de jonge literatuurminnaar, die soms al een zekere bagage heeft aan gelezen boeken? Of gaat hij proberen anderen, die literatuur maar malligheid vinden, over de streep te trekken? Wat verwacht de docent? En wat verwacht hij dat de leerling verwacht? Op die vragen komen antwoorden die sterk gerelateerd zijn aan de persoonlijkheidsstructuur van de docent en ook aan zijn houding tegenover de literatuur die hij onderwijst. Op deze punten wijken de vragen die de literatuurdocent zich stelt misschien nog het minst af van die waarmee zijn collega's in andere vakken, zeg wiskunde, zeg biologie, worstelen. Toch heeft hij een handicap tegenover die collega's. Van hen staat vast dat ze iets weten dat de leerlingen nog niet weten. De literatuurdocent behandelt iets waarvan weinigen vinden dat ze er eigenlijk helemaal geen verstand van hebben. En zo ze dat al vinden, dan geldt nog dit: iedereen heeft wel een mening, ook al berust die vaak op helemaal niets.

Nee, op niets is te sterk uitgedrukt. Want waar teksten worden aangeboden en besproken, kan allerlei kennis worden gemobiliseerd die met literatuur weinig te maken heeft, maar die bij de leerling aanwezig is ten aanzien van andere teksten, het leven, de wereld, eigen belevingen, gevoelens. Dat heeft misschien het nadeel dat literatuurlessen riskeren te verzanden in vaag gezwam.

Maar er is ook een belangrijk voordeel. De docent kan aanhaken bij iets bekends en daardoor kunnen zijn lessen, gemakkelijker dan andere, levendig zijn en geestdrift wekken. Geestdrift sleept kennis mee. En de mooiste lessen zijn die van docenten die geestdrift wekken bij leerlingen, zodat blijvende belangstelling ontstaat.

Toen ik MO-Frans studeerde heb ik een tijdlang literatuurlessen gevolgd van een docent die het niet zo best deed. Hij was zo katholiek dat hij bij het behandelen van grote Franse schrijvers omstandig bleef uitleggen waarom ze net niet katholiek waren geworden en hoezeer ze zich daarin hadden vergist. Op een dag echter las hij een gedicht van Baudelaire voor. Terwijl hij het deed gleed er een traan over zijn wang. Niets heeft me er meer van overtuigd dat Baudelaire een groot dichter is. Ik vind het moeilijk om deze traan methodisch te benoemen. Toch geeft hij aan wat de kern van het literatuuronderwijs is. Geen methode kan op tegen een overgedragen emotie. Aanstaaende leraren kunnen niet worden opgeleid tot het laten vloeien van een traan bij een gedicht dat ze ontroert. Wat wel kan is dit: ze erop wijzen dat het beter is om dat te behandelen wat je zelf mooi vindt, ontroerend, belangrijk, dan enig ander kanoniek produkt waar je niet in gelooft of waar je niet van houdt. Die andere, door hun docent versmade, werken vinden de leerlingen wel op eigen

houtje, als hun enthousiasme is gewekt.

Hoe? Dat is de moeilijke vraag die overblijft wanneer de twee anderen hun antwoord hebben gevonden. Moeilijk, omdat er zoveel mogelijke antwoorden zijn sinds we het er allemaal over eens zijn geworden, dat de louter historische aanpak in onze tijd niet past. Op een dag gingen we "an den Text heran", zoals Curtius het aan het begin van zijn colleges zei. Dat kun je op erg veel verschillende manieren doen. Eerst kon het nog vaagweg "close reading" genoemd worden. Maar dat zegt weinig. Aandachtig lezen, de tekst onder de loep, uitstekend. De vraag is wat je dan doet, waar je op let. Voor de docent zijn de vragen specifiek. Hoe kan ik een ander ertoe brengen om uit de tekst iets te halen waarvan ik zelf vind dat het erin zit? Hoe kan ik de ander overtuigen dat dit erin zit? Op die vragen kwamen veel voorgestelde antwoorden, omdat ze gesteld werden op een moment dat men buiten de literatuurstudie ook juist toe was aan het opstellen van nieuwe theorieën over het analyseren en interpreteren van teksten. Marx en Freud hadden hun modellen nog niet aangeboden en hun volgelingen gevonden, of daar kwamen de linguïsten, in de sporen van De Saussure, met hun eigen bruikbare ideeën. Terwijl de een nog aan hermeneutiek deed, legde de ander zich al toe op structuuranalyse. Er kwamen handboeken over algemene literatuurwetenschap op de markt. En op een dag komt een kind thuis en zegt: "Leuk is anders. Het gaat alsmaar over flat characters en round characters. En niet over literatuur". In het literatuuronderwijs dreigde toediening van een overdosis aan methodiek.

Enerzijds begrijpelijk. Anderszijds gevaarlijk. Begrijpelijk, omdat literatuurleraren enthousiast werden door het grote methodische assortiment dat werd aangeboden. Daar was voor iedereen wel iets bij. Gevaarlijk, omdat de leerling de indruk kon krijgen dat zijn leraar de theorie interessanter of zelfs leuker vond dan de literatuur zelf. Althans, dat de docent de literatuur meer beschouwde als een aanleiding tot theoretische bespiegelingen dan als een verzameling teksten die op zichzelf erg de moeite waard waren om goed te worden gelezen. En toen in de stroom van het methodisch enthousiasme veel nieuw en onbekend jargon meekwam, ontstond er onder het grasvolk (de term is van H.C. ten Berge) de traditionele neiging om het afwijkende weg te schamperen: doe maar gewoon dan doe je al gek genoeg, zonder al die methodische dikdoenerigheid kunnen we het heel goed stellen.

Zo kon je altijd op lachers rekenen wanneer je het beeld schilderde van de leraar die vroeg "Wat heeft de schrijver hier willen zeggen?" Dat zou toch van een domheid getuigen! Iedereen kende zo langzamerhand het weerwoord: "Als de schrijver iets anders had willen zeggen dan hij zei, dan had hij het wel anders gezegd". Het gelach over deze denkbeeldige

domoor van een leraar was in ons land zo luid en zo unaniem dat niemand voorzichtig durfde op te merken dat het toch echt voorkomt dat iemand iets anders wil zeggen dan hij zegt. In de aloude retoriek wordt een waaier van zulke gevallen aangeboden, en fraai benoemd. Met litotes zeg je minder dan je wilt zeggen. Met een hyperbool juist weer meer. Met een eufemisme verzacht je wat je zeggen wilt. Achter ironie moet je het omgekeerde zoeken van wat er wordt gezegd. En met "Mooi weertje, hè?" zeg ik tegen mijn buurman nauwelijks iets over het weer maar veel over de gewenste bestending van onze goede relatie. Ik communiceer met hem via de connotatie van het gezegde en niet via de directe denotatie. Er bestaan veel communicatiesituaties waarin bijna uitsluitend door middel van het onderhuidse, de connotaties, wordt meegedeeld en begrepen. In literatuur gebeurt het eveneens overvloedig. Methodisch fanatisme is voor de literatuurdocent een Scylla. Maar daar hoort een Charybdis bij: het schouderophalend, neersabelende, domtriomfantelijke anti-methodisme.

2. Met deze nogal lange inleiding heb ik dit willen zeggen: de literatuurdocent kan bij zijn zoeken naar een antwoord op de vraag "Hoe?" goed gebruik maken van wat er op de methodiekmart voorhanden is.

Als hij maar in de gaten houdt dat

- a. methodiek niets is zonder enthousiasme (voor de literatuur zelf, dus) en
- b. methodiek moet worden gebruikt als oogdruppels, in de juiste verdunning, want bij te sterke dosering ga je slechter zien in plaats van beter.

Na dit te hebben vooropgesteld wil ik een pleidooi houden voor het hanteren in het literatuuronderwijs van een aantal methodische instrumenten, aangeboden door de semiotiek. Niet omdat ik zou geloven dat de semiotiek voor het literatuuronderwijs een panacee te bieden zou hebben. Niet omdat ik zou geloven dat andere benaderingswijzen, zoals bijvoorbeeld de literatuursociologie, weinig of niets te bieden hebben. Maar omdat ik van mening ben dat de semiotiek, speciaal voor tekstonderzoek dat zich richt op intrinsieke schoonheid, op algemene betekenissen, op onderliggende ideologische uitgangspunten en op verteltechnieken, iets bruikbaar aanreikt waarmee leraar en leerling hun voordeel kunnen doen.

Semiotiek is tekenleer. Semiotiek kan in het literatuuronderwijs dus alleen maar als hulpmiddel worden gebruikt indien men bereid is om een tekst te beschouwen als iets waarin tekens te vinden zijn. Een teken is iets dat aanwezig is en verwijst naar iets anders dat eventueel niet aanwezig is. Het teken verwijst. Door die verwijzing komt men

tot een conclusie: het teken leidt tot interpretatie. Wie leest over een man die zijn vriendin in een ijskast opsluit en later stukken van haar lijk aan de meeuwen voert, ziet voor zijn geestesoog merkwaardige beelden verschijnen: verwijzing. En concludeert dat die jongen zeker genoeg had van dat meisje: interpretatie. De in werking gestelde tekens zijn, in dit voorbeeld, taaltekens. Niets bijzonders aan de hand. Laten we het maar meteen vaststellen: als het er om gaat eenvoudigweg de betekenis van woorden en zinnen te bepalen, heeft de semiotiek geen bijzondere rol te vervullen. Betekenissen van taaltekens zijn een zaak van de semantiek, als onderdeel van de taalkunde.

Verder lijkt het me ook goed, voor de duidelijkheid, om de demarcatie aan te geven

- a. tussen semiotiek en hermeneutiek,
- b. tussen semiotiek en structuuranalyse.

Hermeneutische methoden, zoals die van Marx en Freud, doen -eenvoudig gesteld- dit: zij zoeken een betekenis achter een betekenis. De diepere betekenis, die verborgen ligt achter een voor de hand liggende betekenis. Die diepere betekenis wordt belangwekkender, belangrijker geacht, omdat hij kan leiden tot bewustwording over grote historische, maatschappelijke, psychologische, verschijnselen en problemen. Een bewustworden zonder welke niet aan veranderingen in maatschappij of menselijk gedrag kan worden gewerkt.

Het belangrijke verschil met de semiotiek ligt daarin dat tekenleer *niet* uitgaat van wat al een betekenis heeft, maar verschijnselen tot teken benoemt en ze zodoende een betekenis toekent. Ik zou me kunnen voorstellen dat dit in tegenspraak lijkt met het voorbeeld van connotatie-semiotiek dat ik zojuist heb gegeven: "Mooi weertje, hè?" Deze woorden hebben een eerste betekenis, denotatie, en een tweede, connotatie. De denotatie gaat over het weer. De connotatie over de bestending van een relatie. Het kan lijken dat de connotatie een "diepere betekenis" is, zoals versluisde klassetegenstellingen en driften diepere betekenissen zijn, door marxistische en freudiaanse analyses aan het licht gebracht. Het is niet zo. De connotatie-semiotiek kan alleen de gelaagdheid van betekenissen in één teken laten zien, en wel door middel van een begeleidende aanwijzing (een Index, volgens de terminologie van Ch.S. Peirce). Een blik in de ogen, een glimlachje, een taalelement in de context, dat alles kan aangeven: let op, hier heb je te doen met ironie, of eufemisme, dit is metaforisch, dit is een verschuiving van denotatie naar connotatie. Buurman zal vooral naar mijn stembuiging luisteren, als ik "Mooi weertje" zeg. Terwijl het de hermeneutiek alleen om de betekenissen gaat, gaat het de semiotiek om de betekenissen in relatie tot de middelen waardoor ze tot stand komen.

In structuuranalyses gaat het ook om deze middelen. Maar door deze instrumentalistische gerichtheid bevatten structuuranalyses vaak weinig over betekenissen. Terwijl hermeneutiek voor de onwillige toeschouwer lijkt op woordgoochelarij, lijkt structuralisme voor de nee-zegger op steriel hobbyisme. Misschien heeft structuralisme in zijn zuiverste vorm wel nooit bestaan. Een onderzoeker komt er gauw toe om althans enige betekenis toe te kennen aan de resultaten van zijn speurwerk. Er bestaat een analyse van het sonnet *Les chats* van Baudelaire door Jakobson en Lévi-Strauss. Ze vonden een kaleidoscopisch geheel aan structuren. En ze konden natuurlijk niet nalaten om daaruit conclusies te trekken. Zo trokken ze de grens over van structuralisme naar semiotiek.

Semiotiek doet wat de taalkunde (de semantiek) niet doet, en semiotiek doet wat noch hermeneutiek noch structuralisme doen. Semiotiek speurt in de tekstverschijnselen op die in aanmerking komen om als teken te worden beschouwd, beschrijft hoe die tekens functioneren en kent ze een betekenis en een werking toe.

J. Kamerbeek Jr. toonde zich in zijn boek *De poëzie van J.C. Bloem in Europees perspectief* (Polak & Van Gennep, 1967) een semioticus avant la lettre toen hij het gedicht *Ademen* van Bloem analyseerde.

Leven is niet veel meer dan ademen (eerste kwatrijn).

...

Maar dat is: in de diepten van dit dal (tweede kwatrijn).
De oneindige ruimte tot zich in te leiden.

In het eerste kwatrijn, schrijft Kamerbeek, heeft een soort reductie plaats. In het tweede kwatrijn volgt een tegenbeweging die iets van een expansie heeft. "Dit ritme van reductie en expansie correspondeert met het ritme van in- en uitademen." Dat is al een fijnzinnige betekenistoekenning aan de tegenstelling van het type "niet veel meer dan/maar dat is". Kamerbeek liet het hier niet bij. De reductie speelt zich, naar zijn mening, af op het niveau van het leven en het levensbesef. Helemaal uitgewerkt heeft Kamerbeek deze gedachte niet, maar wie het werk van Bloem kent, begrijpt dat hier de mogelijkheid wordt geopend om een tegenstelling die in diens werk veelvuldig valt aan te treffen, van het type "het is weinig, maar het is toch veel", als een teken op te vatten en in verband te brengen met een algemene betekenis die in vrijwel alle gedichten te vinden is.

Het echte semiotische werk zou er uit bestaan om alle vindplaatsen in het werk van J.C. Bloem te inventariseren. De vraag zou zijn: waar doet zich dit teken voor, een constructie

van het type "niet veel, maar veel"? Hoe dat teken functioneert hangt van de context per gedicht af. Als de constructie, zoals in het gedicht *Ademen*, kan verwijzen naar de inademing en de uitademing waarnaar de titel ook verwijst, dan zal de poëtische werking wel erg geslaagd zijn. Of er een algemene betekenis betreffende een levensgevoel kan worden toegekend, hangt af van allerlei andere betekenissen die in de gedichten ook aan te treffen zijn. Weinig is veel, schijnen nogal wat gedichten van Bloem te zeggen. Of moet het zijn: het is niet veel, maar ik doe het ermee? De vraag is interessant. Maar nog veel interessanter is de vraag: waarom is dit mooi? Het is een vraag die in het literatuuronderwijs aan de orde moet komen. Neem de volgende verzen:

Dit heb ik bij mijzelve overdacht,
Verregend op een miezerige morgen,
Domweg gelukkig, in de Dapperstraat.

Iedereen kent ze. Iedereen vindt ze mooi. Waarom? Er moet iets in de tekst zitten dat, in samenwerking met de betekenis en uiteraard ook met onze geëfende sensibiliteit, deze regels maakt tot superieure poëzie.

Bij een inventarisatie zullen ongetwijfeld allerlei structuurkenmerken op de kandidatenlijst van mooimakers komen: alliteraties, assonanties, ritmische kenmerken, connotaties van woorden. Voor wie goed zoekt rolt er dan iets uit dat vergelijkbaar is met wat Kamerbeek vond in *Ademen*: formele elementen worden tot tekens omdat ze verwijzen naar iets waar de woorden zelf ook al naar verwijzen, en misschien verwijzen ze ook wel naar een aspect van de algemene thematiek in Bloems werk.

Welke tekens dat allemaal precies zijn? Ik ga *niet* proberen om ze op te sommen. Met dit artikel doe ik geen poging om een semiotische analyse te leveren. Ik wil liever prikkelen dan etaleren.

Prikkelen tot belangstelling voor de semiotiek als heuristiek. Dat wil zeggen: semiotiek als een benaderingswijze die ertoe leiden kan dat men iets op het spoor komt, misschien iets dat niet erg onverwacht is, misschien ook wel iets verrassends. Het gaat om een instelling bij het lezen: wat kan ik eventueel als teken beschouwen? Of iets een teken is hangt uitsluitend af van degene die leest. Het is zijn privilege om dit wel en dat niet als een teken te beschouwen. Het is de taak van de literatuurdocolent om te bevorderen dat van dit privilege een goed gebruik wordt gemaakt.

3. Daarmee zijn twee belangrijke voordelen aangegeven die de semiotische aanpak kan hebben in de onderwijssituatie. Ten eerste kan er worden gestimuleerd, tot zorgvuldig observeren,

tot participeren in de gezamenlijke analyse, door de vraagstelling: wat vinden we in deze tekst opvallend, of merkwaardig, of belangrijk? Bijzonder genoeg om als een teken te worden opgevat. De antwoorden kunnen variëren van "lange zinnen", "onbegrijpelijk", "kil", tot "spannend", "vervelend". Het zal zaak zijn om dan wat abstract wordt benoemd door middel van concrete termen te laten preciseren. Semiotische analyse is een beweging van het aanwezige naar het afwezige, en veelal is dat een beweging van concreet naar abstract. Didactisch gezien is hiermee het tweede voordeel aangegeven: terwijl de souvereiniteit van de zingever, de homo semioticus, de gedachte aan een opgelegde, verplichte, geautoriseerde, interpretatie uitsluit en dus gunstig werkt voor de brainstorm aan het begin van de analyse, komt de beweging van concreet naar abstract (want de docent dwingt af dat met iets concreets wordt begonnen) overeen met een behoefte van leerlingen om beweringen te grondvesten op bespreekbare waarnemingen. Zoals het bij een brainstorm hoort mag niets worden uitgesloten als belachelijk, niet er ter zake, of dom. Wanneer er wordt gezegd "Ik vond er niets aan", dan is dat ook een teken, dat tot andere tekens leiden moet: de tekst bevat kennelijk concrete elementen die tot deze conclusie voeren. Waar vond je niets aan? zal een eerste vraag zijn. Het is duidelijk dat de negatieve reactie niet per se tot diskwalificatie hoeft te leiden, noch van de tekst noch van de lezer. Er is alleen maar geen mooie verhouding tussen die twee tot stand gekomen.

Stel dat iemand te kennen geeft *De Fenix* van Marja Brouwers een kil boek te hebben gevonden (en daarom niet leuk, of juist wel). Dan is het zaak om een kleine inventarisatie te maken van tekstelementen die tot die conclusie voeren. "Het vertrek waarin die man zit te werken is zo kil." "Hij reageert ook erg kil op zijn vriendin als die weer bij hem terugkomt." En misschien komt er ook iets over van een koele, ongeëmotioneerde stijl. De kans bestaat dat er dan een semiotische sprong wordt gemaakt: de kilheid van de kamer houdt verband met de kilheid van een karakter. Of een andere: de kilheid van stijl correspondeert met kilheid op het niveau van de thematiek. Er kan dan winst zijn in twee richtingen. Er kan begrip ontstaan voor de thematiek. Er kan waardering ontstaan voor de vorm waarin deze thematiek aan de orde wordt gesteld. Ik noem de gunstige mogelijkheden. Een ongunstige mogelijkheid is dat men niet aan het vinden van tekens toekomt, of dat er wel tekens worden gevonden maar dat deze niet interessant of relevant worden gevonden.

In deze eerste, inventariserende, fase hoeft het woord semiotiek niet te vallen en ook geen enkele semiotische term. Of het daarna wel gebeurt hangt af van de doelstelling die men zich bij verdere bespreking gaat stellen. Die doelstellingen

manifesteren zich het best als vraagstellingen. In vier volgende paragrafen ga ik voorbeelden geven van vraagstellingen die men zich naar mijn mening in het literatuuronderwijs veroorloven kan, en waarvoor de semiotiek naar mijn gevoel iets te bieden heeft.

Ik zal wat semiotische begrippen hanteren. Ik weet niet zeker of dit in de klas ook moet gebeuren, of juist niet. Hoe minder hoe beter, misschien. Niet uit lafheid tegenover de anti-methodische uitsliepers. Maar om te voorkomen dat de docent zich gefrustreerd zal voelen, wanneer hij voor de zoveelste keer te horen krijgt, dat de leerling vindt, dat hij het zonder al die moeilijke woorden ook wel had kunnen bedenken. Het is niet voor veel mensen weggelegd om te begrijpen dat bij nieuwe begrippen nieuwe woorden horen, en tot dit besef kunnen leerlingen altijd nog geraken, later, op het tertiaire niveau bijvoorbeeld.

Zelf neem ik hier voor om me zoveel mogelijk te beperken in het gebruik van vakjargon, ook al is een minimum onvermijdelijk. Uitleggen wat semiotiek is en welke stromingen er al zo binnen de semiotiek bestaan, uiteenzetten wat de semiotische uitgangspunten zijn en welke inhoud aan gebruikte begrippen wordt gegeven, ik wil het allemaal *niet* doen. Ik moge kortheidshalve verwijzen naar mijn inleiding (Van Zoest, 1978) en het vervolg daarop, al is dat veel minder op de literatuurstudie gericht (Van Zoest, 1986a).

Vier vragen dus, om aannemelijk te maken dat je met semiotiek uit de voeten kunt in het literatuuronderwijs, steeds met minstens één voorbeeld erbij. Die vier vragen zijn:

- kunnen vormverschijnselen geheime verleiders zijn?
- waar gaat het boek over?
- wat zit er achter?
- wat is de verteltruc?

4. Kunnen vormverschijnselen geheime verleiders zijn? Wie de vraag leest begrijpt wel dat het voor mij een retorische vraag is, zo'n vraag met ingebouwd antwoord. Het antwoord is: ja. Laten we eens een zinnetje van Nescio onder de loep nemen: "Bavink en Bekker liepen voorop, daarachter kwam Kees in zijn eentje, mij hadden ze met Hoyer opgescheept." Het is de eerste zin van de vertelling *Buiten-IJ*, waarin een wandeling wordt beschreven door het polderland ten Noorden van Amsterdam.

Laten we enkele opvallende vormverschijnselen registreren:

- a. de drieliding van de zin;
- b. de actieve vorm van de werkwoorden in de eerste stukken, tegenover een passieve constructie (volkse variant van de lijdende vorm) in het laatste;
- c. de alliteratie van de namen in het eerste stuk.

De driedeling van de zin komt overeen met de geleding van het wandelende gezelschap. Het verschil tussen actief en passief zou goed in verband kunnen worden gebracht met de keuze die de genoemde wandelaars hebben gemaakt of *niet* hebben gemaakt bij de samenstelling van hun kleine optocht. Bavink, Bekker en Kees zijn onderwerp in hun zinnnetjes, de andere twee deelnemers niet. De eerste drie lijken zelf over hun lot te hebben beschikt. Van de ik-figuur en van Hoyer kan dat niet worden gezegd. De alliteratie lijkt erop te wijzen dat Bavink en Bekker goed bij elkaar horen.

Op deze manier worden vormelementen in een gelijkenisrelatie gebracht met de elementen in de werkelijkheid waarnaar ze verwijzen. Als we deze vormelementen tot tekens verklaren komen we tot interpretaties waartoe ook de woorden in de zin zelf ons al uitnodigen: de wandelaars lopen in drie kleine rotten, waarvan het laatste niet op grond van eigen keuze (niet op grond van sympathie) is samengesteld, zoals met het eerste waarschijnlijk wel het geval is. Natuurlijk waren woorden genoeg om dit te weten, en de vormelementen voegen zich daarbij als een versiering, die zijn interpretatie krijgt dankzij een betekenis die de lezer al langs andere weg bereikt.

Dat neemt niet weg dat de vorm in dit geval niet toevallig lijkt. Hij vertoont een soort harmonie met de inhoud van het vertelde. Waar zich dit voordoet zegt men: de vorm staat in dienst van de inhoud, zoiets.

Ik heb geen bezwaar tegen een dergelijke formulering. Binnen een algemenere theorie en typologie, zoals Ch. S. Peirce die voor de semiotiek heeft ontworpen, spreek ik liever van ikoniciteit. Dat is: het functioneren van een teken dat gekenmerkt wordt door gelijkenis tussen teken en denotatum. Het is mijn hypothese dat, waar zich ikoniciteit voordoet in een tekst, deze tekst een speciale werking krijgt, die ik graag de verleidende werking noem.

Misschien zal men het met me eens zijn: het proza van Nescio heeft een bijzondere charme, die je wel geheimzinnig zou kunnen noemen. Maar een deel van het geheim is waarschijnlijk wel te vinden. Ik denk dat de verleidende werking van ikoniciteit een deel van het geheim is. Het kan overigens op alle mogelijke plaatsen en niveaus in een tekst worden gevonden, en het zoeken ernaar hoeft nooit te worden gestaakt, want er is altijd meer dan je denkt.

Het bij Nescio gevonden voorbeeld betreft het niveau van de zin. Maar de algehele structuur van een roman kan net zo goed als een ikonisch teken worden opgevat. Het verschil in structuur is opvallend voor wie een vergelijking maakt tussen twee romans van Mulisch, *Het stenen bruidsbed* en *De aanslag*. In *Het stenen bruidsbed* constateert de lezer sprongen heen en weer in de tijd, die het voor sommige lezers

nogal moeilijk maken om de lijn van de vertelling chronologisch te reconstrueren. In *De aanslag* lijkt de loop van de vertelling zich lineair te ontrollen, van 1945 naar 1981. Op het niveau van de beschreven werkelijkheid zijn er tussen de boeken grote overeenkomsten. In beide gevallen gaat het om een verband tussen na-oorlogse gebeurtenissen met een ingrijpend evenement dat heeft plaatsgevonden aan het einde van de Tweede Wereldoorlog en waar de hoofdpersonen in beide gevallen nauw bij betrokken waren. In *Het stenen bruidsbed* kijkt de lezer vooral mee met een "beul". In *De aanslag* daarentegen met een "slachtoffer". Een overeenkomst is echter weer dat zij beiden hun toekomst tegemoet lopen met het gezicht naar het verleden (dit beeld is van Mulisch zelf). Mijn veronderstelling is deze: de verschillende structuren van beide romans zijn ikonisch voor de wijzen waarop de hoofdpersonen worstelen met de verwerking van het verleden. Weerbarstig en heftig gekweld in het eerste boek. Langzaam, voortdurend, diepgaand, in het tweede.

De aanslag is verdeeld in vijf episoden, en die vijfdeling doet denken aan de indeling van klassieke tragedies in vijf bedrijven. Toeval? Ik denk van niet. Bij een goede schrijver is de vorm nooit toeval, noch in het kleine noch in het grote. De klassieke tragedie laat de worsteling zien van een mens met een chaos waarin hij terecht is gekomen, vaak een innerlijke chaos. Hij probeert die teboven te komen door ordening. De strenge indeling in bedrijven geeft dat streven naar ordening weer. In *Het stenen bruidsbed* lijkt het wel of het omgekeerde gebeurt. Daarin wordt juist de verwoestende interventie van de chaos in een bestaande orde benadrukt. Nogmaals, dit zijn "prikkelend" bedoelde gedachten bij twee goed vergelijkbare boeken. Kan de leraar met dit soort dingen bij zijn leerlingen aankomen? Ja, daar ben ik van overtuigd. Natuurlijk hoeft het niet in hoogdravende of geleerde termen. Hoewel een minimum aan anti-banaliteit nu ook weer geen kwaad kan. Ik denk dat het inspirerend kan werken, wanneer de leerlingen de heuristische mogelijkheden van iconiciteit worden getoond. Zou het niet zo kunnen zijn dat, als er wat tijd wordt uitgetrokken om zich over het beginzinnetje van Nescio te buigen, er iemand op de gedachte komt om het ritme binnen elk van de drie zinsdelen te vergelijken met dat van de twee andere. Misschien wordt men het er over eens dat het zinsdeel "Bavink en Bekker liepen voorop" veel kittiger klinkt, qua ritme, dan de volgende stukjes, waarvan het laatste vooral opvalt door lengte en een zekere traagheid. Bavink en Bekker hebben niet alleen in de zin, maar ook in de vertelde werkelijkheid, de leiding genomen en stappen pormantig vooraan. Terwijl de ik-figuur wat onwillig achteraan bungelt met zijn opgedrongen maat, Hoyer. En misschien wordt het dan interessant om eens een paar andere eerste zinnen van

Nescio te onderzoeken. Waarom zijn sommige daarvan zo onvergetelijk en onvergelijkkelijk? "Behalve de man, die de Sarphatistraat de mooiste plek van Europa vond, heb ik nooit een wonderlijker kerel gekend dan de uitvreter" gaat langs een wonderlijke kronkelweg naar het verrassende laatste woord. "Jongens waren we - maar aardige jongens" komt bij het ontroerende einde via een hoogst curieuze en verrassende hik in het midden, die onverwachte tegenstelling "maar". Daarmee is alles lang niet gezegd, uiteraard; ikonisch georiënteerd denkwerk kan nog veel opleveren over Nescio's geheim.

5. Waar gaat het boek over? Iedere literatuurdocent kent waarschijnlijk wel het teleurstellende gevoel dat opkomt, wanneer hij hoort of leest hoe een boek door een leerling wordt samengevat. Daar gaat het toch eigenlijk helemaal niet om in dat boek, denkt hij. De docent heeft de indruk dat de leerling een aantal onbeduidende feiten achter elkaar plakt zonder er blijk van te geven, dat hij ook maar enigszins het idee heeft, dat er achter die aaneenschakeling van namen en gebeurtenissen een verbindend principe kan zitten. Een samenvatting van Van het Reve's *De avonden* kan beginnen met de zin "De hoofdpersoon werd op een ochtend wakker, keek op zijn horloge en viel weer in slaap". Dat wordt een lang en saai résumé. Het boek kan ook worden samengevat met de zin "Het boek gaat over een jonge knaap die, in het Amsterdam van 1946, geen raad weet met zijn vrije tijd". Als een leerling dat zo zou zeggen, zou de docent meer dan in het eerste geval de indruk hebben, dat er begrepen is waar het boek over gaat. Toch zal het hem nog niet meevallen om de eerstgenoemde leerling te overtuigen dat de tweede het beter deed. Het valt immers niet te ontkennen dat *De avonden* gaat over Frits van Egters, die wakker wordt, op zijn horloge kijkt, weer in slaap valt, dat alles meer dan eens. De oplossing van het dilemma kan wellicht in zicht gebracht worden door gebruik van semiotische handgrepen. Uitgangspunt moet dan wel zijn dat samenvatten een wijze van interpreteren is, en dat er goede en slechte interpretaties zijn. De fundamentele techniek is hier vooral: van het concrete naar het abstracte gaan. De constatering dat Frits van Egters iemand is die geregeld op zijn horloge kijkt, zal door niemand worden bestreden. Frits is buitengewoon tijdbewust. De verteller noteert geregeld overdenkingen als "Ik heb nog een flink uur", "We zijn over de helft", "Kostbare tijd, die niet meer te achterhalen is, heb ik vermorst", "De dag is voor tweederde voorbij". Het woord tijd en woorden uit het semantische veld dat daarbij hoort, zoals uur, komen in concreto bij herhaling in het boek voor. Zo'n complex van aanwezige, concrete, taalelementen kan

worden benoemd als *motief*. Zoek de woorden en hun familieleden die vaak terugkomen in een tekst en je vindt de motieven in die tekst.

De motieven in *De avonden* zijn: tijd, weer, eten en drinken, wassen, onwilligkeurige handelingen, konijntje, spiegel en aandacht voor eigen lijf, pesten van mensen, pesten van dieren, het opstellen van een leefregel, verwachting, kachel, radio, lezen, roken, sleutels, begroeting, geld, scherp, waarnemen, tellen, andermans uiterlijk, kaalhoofdigheid, ruzié, overbodige raadgevingen, herinnering, gruwelijk verhaal, gezondheid, ziekte, dood, film, bespiegelingen over conserveren, doelloos wandelen. Ik noem hier op wat een brainstorming met studenten ooit eens heeft opgeleverd. Bij een andere gelegenheid werd daar nog aan toegevoegd: bloed en pijn, ruiken en stank, uit het raam kijken, slagen en mislukken, kamperen, brief.

Het is goed om royaal te zijn en in eerste instantie de rijke schakering aan motieven zonder kritiek te accepteren.

Natuurlijk overlappen ze elkaar menigmaal (bijvoorbeeld: andermans uiterlijk, kaalhoofdigheid) en zijn ze vrijwel nooit van gelijke frequentie (bijvoorbeeld: tijd ten opzichte van film). Om over ongelijke importantie niet te spreken.

De motieven kunnen worden opgevat als proposities -*Dicisigns* in de terminologie van Ch. S. Peirce- die zich in het interpretatieproces verenigen tot grotere samenhangende verbanden: *Arguments*, alweer een woord van Ch. S. Peirce. Deze grotere eenheden, die kunnen worden opgesteld door motieven op grond van iets gemeenschappelijks bijeen te brengen, deze *Arguments* in de algemene tekenleer, noemen we, als het over literatuur gaat: *thema's*.

Terwijl motieven meestal kunnen worden benoemd met woorden die in de tekst te vinden zijn, moeten thema's meestal noodgedwongen een naam krijgen die je niet direct uit de tekst haalt. Van de concrete woorden in de tekst naar de motieven was al een abstraherende stap, maar gaande van motieven naar thema's gaan we pas goed van concreet naar abstract. De motieven *Tijd* en *Weer* kunnen tot een thema bijeen worden gebracht: voorwaarden waaraan iedereen buiten zijn wil om aan onderworpen is. Ook de motieven *Ziekte*, *Dood* horen erbij, maar ze kunnen ook worden gegroepeerd met bijvoorbeeld

Kaalhoofdigheid tot een thema: voortschrijdend verval. Eten, drinken, kachel, radio, lezen, zijn motieven die samen een thema kunnen vormen: kleinburgerlijke cultuur. Spiegel en wassen: bezig zijn met zichzelf. Zinloze handelingen en pesten kunnen als psychologische symptomen worden opgevat en dan leiden tot het opstellen van thema's als: *neurose*, of poging tot verzet of ontsnapping. Andere motieven zullen ongetwijfeld in andere combinaties samen te brengen zijn, en er rollen

zeker nog andere thema's uit, zoals: poging tot communicatie, bewustmaking.

Wanneer er zo een aantal thema's zijn benoemd, zal het mogelijk worden om een volgende abstraherende stap te doen, door ook thema's te groeperen naar hun overeenkomst en samenhang. Dit gaan naar steeds meer abstractie en samenhang is iets dat fundamenteel kenmerkend is voor het interpretatieproces. Interpreteren is samenhang aanbrengen, op basis van de aanname dat die samenhang er van het begin af aan al is. Men zou ook kunnen zeggen: interpreteren is het bewustmaken, het terugvinden, van een veronderstelde samenhang. Bij het samenvoegen van de thema's in *De avonden* kan men tot de constatering komen dat de hoofpersoon zich onderworpen voelt aan allerlei voorwaarden die hem in zijn vrijheid beperken. Deze voorwaarden zijn gedeeltelijk van universele aard: tijd, weer, verval, ziekte, dood. En gedeeltelijk van sociale en culturele aard: verstikkende gewoonten in een kleinburgerlijk milieu. Een superthema kan dus worden: benauwenis door existentiële onvrijheid. En een complementair superthema is dan: het verzet daartegen. Dat verzet mislukt, gedeeltelijk omdat tegen bepaalde voorwaarden van de mesnelijke conditie geen succesrijk verzet mogelijk is. Rammelen aan de ketenen van het bestaan, het zou het thema kunnen worden genoemd van de "condition humaine". Reve is een van de schrijvers, zoals bijvoorbeeld ook Céline, bij wie dit thema onder hyperconcrete werkelijkheden na goed krabben altijd weer tevoorschijn komt. Het verzet van Frits van Egters mislukt gedeeltelijk door de psychologische gegevens die hem eigen zijn. Hij is te karakterzwak om de banden van de kleinburgerlijkheid te slaken.

Ook dat is een element van zijn "condition", maar dan een waar wat aan te doen valt, zoals in latere boeken van Reve ook zal blijken.

Als erop deze manier over de motieven en thema's in een boek met leerlingen wordt gepraat, zal, naar ik aanneem, hun bereidheid om mee te doen aan de discussie worden bevorderd, hun inzicht worden vergroot. En misschien leren ze er door om betere, meer terzake doende samenvattingen te maken van het behandelde boek en van andere.

Omdat samenvatten interpreteren is, lijkt het me heel legitiem om van goed samenvatten een onderwijsdoel te maken. Als een leerling het een beetje onder de knie heeft gekregen kan hij op de vraag "waar gaat het boek over?" een antwoord geven dat nog veel discussie zal uitlokken, maar dat tenminste niet onzinnig, oppervlakkig of onbeduidend is. En hij heeft zich dan een vaardigheid verworven waarmee hij het arsenaal van zijn intelligentie en gevoeligheid uitbreidt.

6. De vraag naar de verleidelijke werking van vormverschijnselen en het zoeken naar ikoniciteit brengt aandacht met zich mee voor tekens in hun verwijzende functie. De vraag naar de diepere betekenis, de thema's brengt aandacht met zich mee voor het *interpretatieproces*. Met de tot dusver behandelde vragen heb ik dus gekeken in de richting van denotatum en van interpretatie. Je kunt nog een andere richting uitkijken, en wel naar de *Ground*. Ik gebruik hier de term van Ch. S. Peirce, die daarmee aangeeft: dat waarop het tekengebruik, het semiotisch proces, gegrondvest is. Eenvoudigheidshalve wil ik hier liever van code spreken, de verzameling van regels die je moet kennen om tekens te kunnen herkennen en ze te kunnen interpreteren. De Nederlandse taal is een code die je moet kennen om een Nederlands boek te kunnen lezen. Dat is een wel erg simpel voorbeeld van een eenvoudig kenbare code. Maar we weten allemaal dat er verborgen codes zijn, sub-codes zo men wil, waarvan het bestaan vaststaat zonder dat ze gemakkelijk expliciet te maken zijn. Er zijn codes volgens welke mensen in staat zijn om te herkennen of ze van dezelfde sociale klasse zijn, van dezelfde geestelijke familie, enzovoort. Buitenstaanders kennen dikwijls die codes niet, maar vermoeden hun bestaan. Zelfs voor hen die op basis van dergelijke codes interpreteren, is het moeilijk om zich bewust te maken, hoe die regels precies luiden.

Nog dieper weg ligt dat waarop de code gebouwd is: de ideologie. Ideologie is het onuitgesprokene dat, impliciet, de code rechtvaardigt. Zo is er een duidelijke code voor verkeerstekens met hun digitale helderheid: rood is stoppen, groen is doorrijden, daar horen geen nuances bij. De ideologische achtergrond zou als volgt kunnen worden samengevat: het is in het verkeer beter dat er of-of-tekens worden gebruikt, want er moet iets geregeld worden in een ritme van toestaan en verbieden voor verkeersdeelnemers aan wie je het niet kan overlaten om zelf voor een goede veiligheid en doorstroming te zorgen (op zijn minst een deel van hen is tot alle kwaad geneigd).

Kennis van de code is uitgangspunt voor het direct contact met de tekst. Geen probleem, men kent de taal. Met de sub-codes ligt het problematischer. Men kan een vakjargon leren beheersen en ook inzicht krijgen in de literaire code. De grondregels voor zulke "talen" zijn doorgaans wel bekend. Voor literair taalgebruik geven de definities en regels van de oude retoriek een voorbeeld van wat zo'n code zou kunnen zijn. Vakjargons en andere boevetalen hebben eenvoudiger beregelingen. Vaak gaat het louter om substituties in het vocabularium.

Indien men de vraag "wat zit er achter?" opvat als een technische vraag, een vraag naar de onderliggende codes, dan

leidt de vraag tot aardig zoekwerk, naar stijlfiguren, naar lexicale vervangingen.

Maar de vraag "Wat zit er achter?" richt zich meestal op de ideologische basis van een tekst. Hij is interessanter, maar ook moeilijker. Het opsporen van de ideologie in een tekst vraagt veel inventiviteit. Een afgeronde methode is er niet. Wat het ook wel weer spannend houdt. Waar het op aankomt is het stellen van de juiste vragen.

De vraag die ik suggereer als fundamenteel voor het vinden van de ideologie in een tekst is: waar zit de barst? Met de barst bedoel ik zoiets als de Fehlleistung, de verspreking, waarvan Freud de symptoomfunctie heeft ontdekt. De barst in de tekst is de plaats waar iets niet klopt, waar iets eigenaardigs aan de hand is, waar iets de aandacht trekt, misschien wel door een soort zich manifesterende krampachtigheid om juist niet de aandacht te trekken.

De barst in de tekst is de opvallend onopvallende vilthoed van de geheime agent, waardoor je denkt: Hé, er is iets met die man.

Er zijn kwalitatieve en kwantitatieve barsten in de tekst, in iedere tekst. De barst is kwalitatief wanneer je je afvraagt: waarom wordt dit zo gezegd? De barst is kwantitatief wanneer je je afvraagt: waarom wordt daar helemaal niets over gezegd? Of juist het tegenovergestelde: waarom wordt dat zo vreselijk benadrukt, vaak herhaald?

Laat ik om te illustreren wat ik bedoel nogmaals Van het Reve's *De avonden* als voorbeeld gebruiken.

Frits van Egters zegt op een bepaald moment "Kostbare tijd, die niet meer te achterhalen is, heb ik vermorst". Dat is wat ik noem een kwalitatieve barst in de tekst. Er is namelijk iets eigenaardigs met die gedachte. Ten eerste krijgt de lezer helemaal niet de indruk dat de tijd kostbaar is voor Frits, want de minutieuze beschrijvingen van zijn handelingen en overdenkingen wekken juist de indruk dat hij over een zee van tijd beschikt en dat het overvloedige aanbod van tijd die tijd zo goedkoop maakt, dat Frits zich kan permitteren om er nogal spillerig mee om te springen.

En, omdat hij de tijd kennelijk zo verlummelt, is het verbazingwekkend dat hij niet alleen het woord kostbaar, maar ook nog zelf het woord vermorst gebruikt. De toevoeging "die niet meer te achterhalen is" is redundant, overbodig.

Natuurlijk is vermorste tijd niet meer te achterhalen. Dat geldt net zo goed voor welbestede tijd. Deze overdenking geeft zicht op de verborgen ideologie in de tekst: er zijn twee soorten tijd, kostbare en niet-kostbare, tijd die je kunt vermorsen en tijd waarvan je niet zegt dat je hem vermorsen kunt. Van de tijd die je kunt vermorsen valt te zeggen: wat zonde dat die niet te achterhalen is.

Als we ons afvragen "waar wordt veel over gezegd?" en "waar wordt niets over gezegd?", zijn de antwoorden niet zo moeilijk te vinden. Er wordt veel gezegd over de vrije tijd. Er wordt niets gezegd over de werktijd. Om het te formuleren in termen die de titel van het boek suggereert: we lezen alles over de avonden, niets over de dagen. De feestdagen aan het einde van het jaar, de vrije dagen, hebben van Van het Reve als het ware de status gekregen van ere-avonden. De avonden, dat is: kostbare tijd. De dagen, de werkdagen, wel te verstaan, dat is: de on-kostbare tijd. Die kun je niet vermorsen, misschien omdat die sowieso al vermorst is. In tegenstelling met de avond-tijd, die je vermorst als je er verkeerd mee omspringt. Er zijn twee werelden. Die van de arbeid waarin we zorgen voor de dag van morgen en ons onderwerpen aan de wetten die zijn opgesteld om de wereld in stand te houden. En de wereld van de soevereine mens die doet waar hij zin in heeft zonder acht te slaan op de toekomst, waar hij de wetten van de wereld overtreedt. (Dit denkbeeld ontleen ik aan de Franse filosoof Georges Bataille.) Zo zijn er ook twee soorten tijd, die we simpelweg als werktijd en vrije tijd kunnen aanduiden. De avonden gaat uit van deze tweedeling.

Een conflict tussen de imperatieven van de twee soorten tijd is er in *De avonden* niet of nauwelijks. Daarvoor is de ideologie te scherp gesneden: alleen de wereld van de soevereiniteit is de moeite van het beschrijven waard. De wereld van de arbeidende mens is geen regel waard.

Als die onderliggende ideologie in het boek herkend is, wordt ook duidelijker wat de bijfiguren en Frits zelf representeren. De moeder is zorgend bezig en in zoverre vertegenwoordigt ze de wereld van de arbeid. Toch probeert ze zich wel eens mooi te maken op haar manier, of te roken op haar manier, of een feestelijk drankje te kopen op haar manier. Jammerlijke mislukkingen in de ogen van Frits. Moeder is door haar verleden, door haar maatschappelijke conditionering, niet goed gepredisposeerd om toegang tot de wonderwereld van de soevereiniteit te krijgen. Door gebrek aan talent ook. En dan is er ook de verstikkende invloed van de echtgenoot. Hij heeft wel enige cultuur, maar die is zo verstard en waarschijnlijk ook dermate in dienst gesteld van de arbeidswereld, dat een sprong naar iets dat moeder of Frits in vervoering zou kunnen brengen onmogelijk wordt gemaakt. En de vrienden? Ze willen wel, net als Frits, maar kunnen niet, net als Frits. In het culturele vacuüm van 1946 weten jongeren wel wat ze niet met hun vrije tijd willen doen. Maar hoe ze wel de sprong moeten maken naar de wereld van de soevereiniteit, dat weten ze niet. Tot een dergelijke interpretatie kom je, als je aanneemt dat je via genoemde barsten in de tekst het ideologisch uitgangspunt in *De avonden* hebt gevonden.

Wat zit erachter? De vraag is dikwijls interessanter in verband met niet-fictionele teksten dan in verband met literatuur. Maar oefeningen in tekstbegrip, uitgevoerd op literaire teksten, maken de tekstvaardigheid in het algemeen groter, en wat is er tegen om twee vliegen in één klap te slaan, om òn begrip te oefenen, òn kennis te maken met mooie, waardevolle teksten uit het literaire corpus? Oefenen in de beantwoording van de vraag "wat zit er achter?" moet misschien wel zo nu en dan gebeuren aan de hand van niet-literaire, manipulatieve, persuasieve, teksten. Uitzonderingsgewijs naar mijn smaak. De reclamefolder en de politieke pamfletten komen ongevraagd wel in de bus. De literatuur niet; op zijn rijkdom moet worden gewezen. Het lijkt een paradox, om te willen oefenen in waakzaamheid en gelijktijd te oefenen in vervoering. Maar literatuurdocenten weten hoe dat kan worden gecombineerd.

7. Geen vertelling of er wordt een truc toegepast. Het hoort ook bij het literatuuronderwijs dat die truc wordt signaleerd. Het is kinderspel om eens te bekijken of een verhaal wordt verteld door een ik of door een hoofdpersoon die wordt aangeduid als hij of zij. Kinderspel, maar niet zonder belang. Wie *De avonden* heeft gelezen denkt na een week dat hij een ik-vertelling onder ogen heeft gehad. Hij merkt pas dat hij zich vergist, als hij zich de eerste zin in herinnering brengt. Verdraaid, Van Egters wordt als hij aangeduid. Had *De avonden* net zo goed, of beter, een ik-vertelling kunnen zijn? Hm. Het moet toch iets uitmaken, dat het niet zo is. De vertel-truc bestaat er misschien uit dat er iets van distantie is geblazen tussen de held en degene die hem als een hij aanduidt en dus ook tussen de held en degene die kennis neemt van zijn belevenissen en zieleroerselen. Als we hier over discussiëren, komt een bespiegeling over de vertel-truc op gang.

Een inventarisatie van mogelijkheden die er op het gebied van vertellen zijn komt ongetwijfeld uit bij de kwestie van de vertelstrategie, van de manipulatie van de lezer, van de macht van de verteller die de feiten precies zo kan selecteren, rangschikken en kleuren als hem goeddunkt. Een bespreking van die mogelijkheden zal ook leiden tot een discussie over identificatie, die te maken heeft met de bevoordeling in verhalen van bepaalde personages, speciaal de hoofdpersoon. Sinds de verschijning van (Bal, 1978) beschikken alle literatuurdocenten over een ruime keuze aan begripsinstrumenten die bij het behandelen van de vraag "wat is de vertel-truc?" bruikbaar zijn. Een nieuw en aantrekkelijk begrip is: focalisatie. Het vat samen wat een van de kernpunten bij het vertellen is: op wie is de aandacht gericht, en hoe richt dit personage op zijn beurt weer onze

aandacht op allerlei zaken? Wie het begrip focalisatie per se zou willen vermijden kan met het begrip aandacht ook goed uit de voeten.

In elk traditioneel verteld verhaal zit een persoon die de meeste aandacht krijgt, de hoofdpersoon, de held. Hij is de eerst gefocaliseerde, een eerste aandachtstrekker. Maar hij wordt niet alleen, passief, gefocaliseerd. Hij focaliseert op zijn beurt actief in de vertelling. Hij is ook een aandachtvestiger. We zeggen dat we door zijn ogen meekijken naar wat er in het verhaal gebeurt. Hij vestigt onze aandacht op zichtbare en onzichtbare dingen om en in hem. Hij doet dat door middel van tekens. Hij is de bevoorrechte tekengebruiker, zender van betekenissen, binnen de tekst.

Deze bevoorrechting van een personage in de vertelling is voor de lezer belangrijk. Want de lezer is, of hij wil of niet, onderworpen aan een mechanisme waarvan hij zich maar half en half bewust is, en waarvan hij heel moeilijk afstand neemt. Dat is het mechanisme van de identificatie.

We identificeren ons graag met een hoofdpersoon. Dat wil zeggen dat we geneigd en genegen zijn om zijn visie op de werkelijkheid te delen, aanvaardbaar, aantrekkelijk of sympathiek vinden. We betrappen ons er op dat we met hem meeleven, hopen dat hij slaagt in zijn ondernemingen, zelfs als die niet door de beugel kunnen. De centrale aandachtstrekker/aandachtvestiger in het verhaal is een groot ideologisch verleider binnen de tekst. We kruipen zonder aarzelen in zijn huid en nemen bereidwillig alles over wat daar aan vast zit, zijn denken, zijn voelen, en zijn semiotische eigenaardigheden, bijvoorbeeld zijn focalisaties, waaraan zijn zienswijzen, letterlijk en figuurlijk, onverbrekkelijk verbonden zijn.

Dit in de gaten hebben betekent: kritisch zijn tegenover klakkeloze identificatie. Iets als de vervreemding die Brecht in zijn toneel nastreefde. Het is een kwestie van waakzaamheid, vooral tegenover jezelf.

Een enkele keer drukt een schrijver zijn lezer hard met zijn neus op diens al te gretige bereidheid om zich met een hoofdpersoon te identificeren. Het beste voorbeeld dat ik ken is het verhaal *L'enfance d'un chef*, uit de bundel *Le mur* van Sartre. Bespreking van dit verhaal met studenten heeft me geleerd dat het moeilijk is om je los te maken van het identificatie-mechanisme. De in het verhaal centraal geplaatste jongen groeit op in een burgerlijk milieu, niet erg verschillend van dat van zijn lezers. Veel van zijn belevenissen als kind, als jongeman, zijn herkenbaar voor iemand uit een burgerlijk milieu. Vrijwel alle studenten hebben heel lang sympathie voor hem, identificeren zich met hem. Tot hij meedoet aan racistische gewelddadigheden. Op dat moment dwingt de lezer zich om zich los te maken van de solidariteit

die hij tot dan voelde met die aankomende chef, die toekomstige baas. Weg met de identificatie. Want: weg met die visie op de werkelijkheid, weg met zulk handelen en denken. Maar het blijkt moeilijk te zijn. En vanaf dat moment wordt het interessant om na te gaan, hoe de verteller ons op het verkeerde been heeft gezet. Hij had ons kennelijk even beetgenomen, door zijn vertel-truc. Wie de vertel-truc kent wordt weerbaarder tegenover manipulatie door verhalen. Bovendien is het verbluffend om te zien hoeveel subtiële technieken ten dienste van de vertelstrategie kunnen worden gebruikt. Hoe uitgebreid een docent zijn leerlingen daar op wijzen moet weet ik niet. Overdrijving is nooit goed, uiteraard. Maar het kan boeiend zijn om eens een geval van geraffineerde focalisatiewisselingen in een fragment te laten zien. Een minimum is wel dat de leerlingen worden gewezen op de globale mogelijkheden van perspectiefveranderingen. Het is een van de grandioze kanten van Multatiuli's *Max Havelaar* dat hij het boek laat beginnen door aandachttrekker/aandachtvestiger Droogstoppel. Wie die eerste bladzijden leest ontkomt niet aan een paradoxale mengeling van gevoelens, denk ik. Als nuchtere Nederlander -wat we allemaal toch een beetje zijn- kruip je zonder enige moeite in de huid van de koffiemakelaar. We hebben allemaal iets van Droogstoppel in onze genen. Tegelijkertijd moeten we om hem lachen, omdat hij zo caricaturaal is. En misschien zijn we ook geërgerd. Omdat hij met zijn bekrompen ideologie dan toch maar een afslachter is van idealistische en artistieke bevlogenheid. Het kost ons dan ook geen moeite om later de perspectiefzwenkingen in de *Max Havelaar* mee te maken, en het Droogstoppelperspectief te vergeten. Voortgaand in de vertelling begrijpen we dat die leuke, niet onaardige, Droogstoppel, in wiens huid we even hebben gezeten, medeplichtig is aan de in het boek beschreven misstanden. De *Max Havelaar* is niet zo maar een roman. Het is ook een soort pamflet, in de literaire zin van het woord. Het vraagt om stellingname, om het trekken van politieke consequenties. Zo beschouwd is het uiterst geraffineerd van Multatiuli om zich in het begin te richten tot de Droogstoppel in zijn lezers. Alleen door beïnvloeding van zijn lezers, door veranderingen in hun Droogstoppel-mentaliteit, kan de schrijver Multatiuli hopen dat er een soort eerherstel wordt bereikt voor degene die voor zijn held, Max Havelaar, model heeft gestaan. Alleen zo kan hij hopen dat er iets zal veranderen in het officiële Nederlandse handelen in "de gordel van smaragd". Het past perfect in de vertelstrategie van de *Max Havelaar* dat Droogstoppel de laatste is die nog bij naam genoemd wordt, in de voorlaatste zin, gericht aan Zijne Majesteit, de toenmalige koning.

Het zoeken naar een antwoord op de vraag "wat is de

vertel-truc?" is een zaak van pragmatische semiotiek. Dat is de semiotiek waarbij de rol van de tekengebruiker ook in de analyse wordt betrokken. Het bestuderen van dit soort aspecten in een vertelling kan worden gedaan zonder al te veel vakjargon. Het onderzoek kan aan het licht brengen hoe betekenissen, door middel van tekens, worden gemobiliseerd binnen het bewustzijn van fictieve personages en binnen onszelf. Laten zien hoe Multatuli probeert de Droogstoppel in ons allemaal om te turnen, het lijkt me een zinvol doel voor een literatuurles. Een van de zinvolle doelen die men zich stellen kan en waarmee, dunkt me, de semiotisch georiënteerde benaderingswijze even zinvol correspondeert.

8. In zijn boek *Het literatuuronderwijs op school*. Een kritische analyse (Van Gennep, 1977) stelt Teun A. van Dijk fundamentele problemen van het literatuuronderwijs aan de orde en geeft hij aan in welke richting er naar zijn mening naar verbetering moet worden gezocht. Verbetering, of liever gezegd: algehele vernieuwing. Want de strekking van het boek is vooral dat zij die zich met het literatuuronderwijs hebben bezig gehouden, er tot dusver met de pet naar hebben gegooid. Simpeler gezegd: voor Van Dijk was iedereen gek.
- Ik hoop dat de lezer duidelijk geworden is, dat ik met het voorafgaande niet iets vergelijkbaars heb willen zeggen. Net als Van Dijk vind ik dat het geen kwaad kan om bestaande literatuurhandboeken met een kritisch oog te beschouwen. Ook ik acht het goed om voortdurend te blijven nadenken en discussiëren over de doelstellingen van het literatuuronderwijs en de daaruit voortvloeiende consequenties. Maar ik ben van mening dat er ook in Knuvelder, ook in Lodewick veel te leren valt. En de doelstelling van zuivere kennisoverdracht door middel van literatuurgeschiedenis acht ik zeer honorabel. Waar ik lijnrecht tegenover Van Dijk sta is zijn vooronderstelling "De onderwijscontext is in principe rationeel" en de daaraan verbonden stelling "Irrationeel onderwijs is derhalve misleidend, ideologisch en juist fataal voor de ontwikkeling van gevoelens". Er wordt veel gevoeld en aangevoeld, wanneer het over literatuur gaat. Dat is ten eerste nu eenmaal een feit. En ten tweede is het geen kwaad.
- Het is allerm minst mijn bedoeling geweest om het goede dat er wordt gedaan op het gebied van het literatuuronderwijs, minachtend van tafel te vegen. Ik heb ideeën willen aandragen voor hen die er misschien behoefte aan hebben om zich tot het krijgen van nieuwe ideeën te laten inspireren. Ik weet dat zulke docenten bestaan, want ik ben er zelf ook zo een. Om een voorbeeld te geven: in datzelfde drammerige boek van Van Dijk waarover ik het zojuist had, heb ik veel gedachten gevonden

waar ik wat aan heb voor de onderwijspraktijk. Het onophoudelijk volledig ondersteboven gooien van doelstellingen, programma's, methoden, in het onderwijs werkt, geloof ik, contraproductief. Zonder vernieuwing is het de dood in de pot, maar complete omwenteling kan een soort verlamrend effect hebben, vooral als de omwentelingen elkaar snel achtereen blijven opvolgen. Voor het politieke bedrijf heeft Karl Popper voorgesteld om onrecht te minimaliseren, aan het bestaande te blijven sleutelen zonder onmiddellijk een blauwdruk van volmaaktheid te willen verwerkelijken. Naar mijn smaak moeten we het vergelijkenderwijs ook zo doen in het literatuuronderwijs. Het goede handhaven, en saaie routine vervangen door nieuwe experimenten. Natuurlijk zijn die experimenten afgeleiden van nieuwe behoeften, vraagstellingen, inzichten van nieuw ontworpen methodieken en conceptuele instrumenten. Zo zie ik mijn semiotische voorstellen ook: het tonen, als door een demonstrateur, van een nog tamelijk jonge ideeën-technologie.

Uiteraard moet daarbij systematiek worden betracht. Ik heb dat proberen te doen bij het aangeven van vier vraagstellingen, horend bij vier verschillende semiotische kijkrichtingen. Ik zou het inacht nemen van deze vraagstellingssystematiek wel willen aanbevelen. Ik heb namelijk de illusie dat het vier belangrijke vragen zijn, die aansluiten bij behoeften die thans bij literatuurgebruikers leven. Ik heb niet de illusie dat ik daarmee alle mogelijke vragen zou hebben genoemd. Om een voorbeeld te noemen van wat ik terzijde heb gelaten: de mogelijkheid om literatuuronderwijs te laten bijdragen tot bevordering van het creatieve schrijfvermogen van leerlingen. Niet per ongeluk heb ik daar niet over gesproken, maar met opzet. Ik zie er niets in om de literatuurles daarvoor te laten dienen. En al zou het zo zijn dat de literatuurles daar wel goed voor is, dan zie ik geen rol weggelegd voor de semiotiek. Ook over de maatschappelijke plaats en het maatschappelijk functioneren van de literatuur heb ik niet gerept. Op dat punt heeft de semiotiek wel degelijk zijn rol te spelen in het onderwijs, maar ik betwijfel sterk of we met deze problematiek al op middelbare scholen moeten aankomen. Ik heb willens en wetens nagelaten om het te hebben over de toepasbaarheid van semiotiek op andere dan literaire teksten. Dat was moeilijker afzien. Want speciaal de vragen "Kunnen vormverschijnselen geheime verleiders zijn?" en "Wat zit er achter?" lenen zich er bij uitstek voor om eens een uitbreiding van het literatuuronderwijs naar persuasieve, niet-fictionele, teksten, speciaal uit politiek en reclame, te proberen. We weten allemaal dat sensibilisering van de leerlingen voor verleidingstechnieken en ideologische implicaties in niet-literaire teksten een bijproduct is van het literatuuronderwijs. Hoe de semiotiek ook op niet-literair

gebied kan worden toegepast, probeert een collectief van semiotici te illustreren in de bundel *De macht van de tekens. Opstellen over maatschappij, tekst en literatuur* (Hes, 1986). Ik denk dat de literatuurdocent van het militante type, of op zijn minst met maatschappelijke belangstelling, het niet helemaal zal kunnen laten om af en toe zijn lessen in deze richting een uitbouw te geven. Een bezwaar lijkt me dit niet, integendeel. Maar ik zie wel het gevaar, dat de aandacht zich al te veel verplaatst van de literatuur die de moeite zozeer waard is, naar die onfraaie pamfletten uit reclame en politiek. Als ergens overdaad zou schaden dan is het wel op dit punt. Zoals gezegd: die pamfletten vallen toch wel in de bus. De literatuur niet.

De semiotiek kan zijn diensten bewijzen bij de analyse van teksten die een rol spelen bij machtsuitoefening door instituties die er op uit zijn om zichzelf en die machtsuitoefening in stand te houden. Het is nodig dat de docent en ook de leerling dat weten. De leerling komt er wel achter, als zijn docent het hem eerst mogelijk heeft gemaakt om die wel aantrekkelijke teksten, de literaire, zo te lezen, zo te bekijken, dat hij iets ontdekt: hoe ze in elkaar zitten, hoe ze functioneren, en hoe hun specifieke charme (dd. betovering) zijn bijzondere uitwerking heeft.

Utrecht, voorjaar 1986

Bibliografie

Bal, M., *Narratologie; De theorie van vertellen en verhalen*. Muiderberg: Coutinho 1978.

Dijk, A. van, *Het literatuuronderwijs op school; Een kritische analyse*. Amsterdam: Van Gennep 1977.

Jakobson, R., C. Lévi-Strauss, "'Les Chats' de Charles Baudelaire". In: *L'Homme*, janvier 1962.

Kamerbeek J. Jr., *De poëzie van J.C. Bloem in Europees perspectief*. Amsterdam: Polak en Van Gennep 1967.

Zoest, A. van, *Semiotiek; Over tekens, hoe ze werken en wat we er mee doen*. Baarn: Ambo 1978.

Zoest, A. van, *Zin zien; Over interpreteren*. Muiderberg: Coutinho 1986a

Zoest, A. van, (red.), *De macht van de tekens; Opstellen over maatschappij, tekst en literatuur*. Utrecht: Hes, 1986b.

