

Piet-Hein van de Ven

Kunstmatig lezen of literaire socialisatie?

Een bespreking van:

Gerard De Vriend, *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdamse Historische Reeks, Amsterdam, 1996 (dissertatie UvA), ISBN 90-73941-12-1

1. Inleiding

De Vriend verkent de invloed van de academische literatuurwetenschap op het literatuuronderwijs. Met name verkent hij hoe met Drop's *Indringend Lezen* (1970) de academische structuuranalytische benadering de school binnendringt. De Vriend verwerpt "het 'kunstmatig' lezen van de gespecialiseerde literatuurbeschouwers" (228) en "een eenzijdige visie op het lezen van literatuur" (226) als uitgangspunt voor literatuuronderwijs. Literatuuronderwijs moet aansluiten op de algemene doelstelling van het onderwijs, die De Vriend typeert als "individuele ontplooiing" (226), en bij de "fase van een literair socialisatieproces" (226) waarin de leerlingen zich bevinden. Ik geef eerst een samenvatting, daarna bespreek ik enkele hoofdpunten.

2. Een samenvatting

Hoofdstuk 1 schetst het probleem. De succesrijke verkoop van *Indringend Lezen* (Drop, 1970) is een voorbeeld van de "nauwelijks onderkende route waarlangs ontwikkelingen in de academische literatuurstudie de school kunnen binnendringen" (3). De vanzelfsprekendheid waarmee een schoolboek een vertaling vormt van literatuurwetenschappelijke verworvenheden komt voort uit een gegroeide consensus over de waarde van literatuur en literatuurstudie. Die "legitimerende consensus" (8) leidt tot een gebrek aan reflectie over literatuuronderwijs, waardoor de didactische inrichting van dat onderwijs haaks kan komen te staan op geaccepteerde en na te streven doelen. Die didactiek kan er dan toe leiden dat "leerlingen leren over teksten (te) praten in termen waarvan de draagwijdte ze ontgaat, of ze leren vooral dat te zeggen, wat de leraar klaarblijkelijk wil horen over literatuur" (8).

Hoofdstuk 2 zet uiteen hoe close reading en structuuranalyse de academische literatuurbeschouwing in Nederland gaan domineren. Het succes van de ergocentrische

literatuurstudie begint bij de autonomie-opvatting van de New Critics. Het is, zo formuleert De Vriend in navolging van Graff (1979) te danken aan de "vermeende methodologische kracht en de schijnbaar gemakkelijk aan te leren interpretatiemethode" (20). Dit leidde tot een intrinsieke literatuurbenadering, en "tot een exclusief, specialistisch estheticisme" (25). Close reading en structuuranalyse krijgen in ons land een warm onthaal aan de universiteit. Maar de nieuwe benadering neemt niet de plaats in van de oude opvatting. Ze komt daarnaast te staan. De Vriend noemt dit, met Graff (1987), *patterned isolation*: de literaire faculteit pareert vernieuwende ontwikkelingen door ze op te tellen bij het bestaande onderzoek: "Vernieuwing is welkom, maar men houdt het nieuwe zo geïsoleerd, dat er van een effect op de institutie als geheel geen sprake is" (50). Dat komt ook doordat de methodische bruikbaarheid meer telt dan een wezenlijke oriëntatie op achterliggende doelstellingen. In navolging weer van Graff (1987) noemt De Vriend dit een *routinization-process*.

Patterned isolation en *routinization* representeren overigens niet de enige factoren die een rol spelen in het al dan niet slagen van een vernieuwingsbeweging. Een potentiële vernieuwing van het New Critics-denken is gelegen in het werk van Iser en Jauss, een koerswijziging die "beoogde te komen tot een theorie van receptie en werking van literatuur" (51). Iser wil het lezen van literatuur onderzoeken als een proces van interactie tussen tekst en lezer. Dit perspectief zou volgens De Vriend kunnen, eventueel zelfs moeten leiden tot empirisch onderzoek naar de feitelijke werking van literatuur. Iser werkt echter deze interactie uit langs de lijn van in de tekst aanwezige regelingsmechanismen, die het lezen controleren, waarmee de "aandacht voor de lezer (...) in deze werkingsesthetica een (...) loos gebaar" is (55). De Vriend constateert dan ook dat Iser "zijn esthetica onvoldoende (heeft) uitgewerkt" (61). Hij "gebruikte begrippen en formuleringen die (te) sterk herinneren aan standpunten uit het tekstgerichte interpretatie-onderzoek" (61).

De Vriend zelf karakteriseert deze innovatieproblematiek in navolging van Groeben (1977) als *hermeneutische Assimilation*. De aan Iser te ontnemen aandacht voor de echte lezer wordt tot aandacht voor de in de tekst geïmpliceerde lezer. "Bij het gevestigde (interpretatieve) literatuuronderzoek lijkt immers eenvoudig de gedachte niet op te komen dat er andere vragen over literatuur kunnen worden gesteld" (63-64). Isers denkbeelden zijn object van een "*neutraliserende verwerking*" (64). Zonder problemen, aldus De Vriend, "transformeert men in potentie toch nieuwe mogelijkheden voor de literatuurwetenschap naar de vertrouwde tekstgerichte interpretatie en integreert ze in de institutionele onderzoekspraktijk. Zo worden potentiële vernieuwingen van de literatuurstudie 'onschadelijk' gemaakt: men selecteert inzichten die in tekstgericht onderzoek kunnen worden ingepast en gaat voorbij aan elementen die tot een radicale koerswijziging van de literatuurstudie kunnen leiden" (74-75). In mijn woorden: het dominante, interpretatieve paradigma herformuleert Isers visie tot een binnen het paradigma passende vraagstelling.

De hoofdstukken 4 en 5 beschrijven de geschiedenis van het literatuuronderwijs. De overheersende doelstelling van het literatuuronderwijs ligt in het aristocratische

vormingsideaal, dat De Vriend verheldert met behulp van Matthijssens (1982) rationaliteitentheorie. Dat vormingsideaal werd vakwetenschappelijk ingekleurd. Ons middelbaar onderwijs werd namelijk 'disciplines oriented': vakwetenschappelijke verworvenheden zouden de inhoud van schoolvakken bepalen. Eigen onderwijsdoelen komen daardoor in het gedrang. Deze oriëntatie bleef dominant, ook na de Mammoetwet van 1968. De Vriend heeft, zoals uit het vervolg van zijn betoog blijkt, nogal wat moeite met deze vakwetenschappelijke dominantie van het schoolvak. Het verbaast me dan ook, als ik in deze samenvatting even een kritische opmerking mag maken, dat hij het schoolvak verkeerd benoemt. Hij spreekt van 'Nederlandse taal- en letterkunde' (135, maar ook elders). Het afbrekingsstreepje ontbreekt in de legale, officiële benaming van het vak. En dat maakt toch ook inhoudelijk wel wat verschil.

De Vriend vat zijn reconstructie samen in de alleszeggende formulering: "Dat in de periode na de Mammoetwet de nieuwe vakdidactici voornamelijk de hoe-vraag van het literatuuronderwijs lijken te behandelen. De antwoorden van hun voorgangers op de wat-vraag en de waarom-vraag bleven ook in die periode impliciet geldig. Juist die consensus over het literatuuronderwijs vergemakkelijkte het binnenhalen van verworvenheden van de academische literatuurstudie in de literatuurles" (152).

Hoofdstuk 6 biedt een kritische beschouwing over het succesboek *Indringend Lezen*, leidend tot de volgende kwalificaties. Het boek kent een onmethodische benadering, het gaat uit van de niet waargemaakte opvatting dat de structuuranalyse gemakkelijk kan worden aangeleerd, het bergt in zich het risico van louter memoriseren van structuuranalytische concepten, en het sluit niet aan bij de (lees)ervaring van de leerling. De Vriend erkent dat Drop met zijn herziene schoolboek *Inlevend lezen* (1983) meer bij de leerling probeert aan te sluiten, maar concludeert dat ook in *Inlevend Lezen* de tekstkeuze uiteindelijk wordt verantwoord vanuit de leerstof, niet vanuit de leerling. Ook bij *Inlevend lezen* gaat het om het antwoord op de vraag hoe literatuur gelezen moet worden. De wat- en waarom-vraag komen niet aan de orde. Men blijft er blijkbaar van overtuigd dat de academische literatuurbenadering zonder meer naar het literatuuronderwijs kan worden overgeplant.

In hoofdstuk 7 presenteert De Vriend een gedachtengoed dat nieuwe perspectieven biedt. Het gaat niet aan literatuuronderwijs louter te zien als vertaling van vakwetenschap. Het literatuuronderwijs kan en moet eigen doelstellingen formuleren. Voor De Vriend is een doelstelling als 'esthetische ervaring' in combinatie met 'individuele ontplooiing' zeer goed te verdedigen. De leerlingen zouden "de specifieke werking van literatuur kunnen ervaren, vanuit de opvatting dat 'the enjoyment of literature remains as ever the source from which all its other values spring'" (189, De Vriend citeert hier Rosenblatt 1970). Tegenover de genormeerde interpretatie als resultaat van lectuur stelt De Vriend in het voetspoor van Rosenblatt de literaire ervaring, "waarin de betrokkenheid van elke individuele lezer wordt benadrukt, maar waarin het aandeel van de literaire tekst niet is verwaarloosd" (191). De literatuurles biedt de mogelijkheid om op zoek te gaan naar culturele en individuele waarden - het gaat dus

om de ontmoeting van de lezer met de tekst, waarbij de betrokkenheid van de lezer nadrukkelijk in het geding is, maar waarbij de lezer ook een leerproces moet ondergaan waarin hem geleerd wordt de eigen reactie op het literaire werk te begrijpen en te verbreden. Iedere mens heeft van jongs af aan ervaringen met fictie, dus ook een verwachtingspatroon waar literatuurlessen bij zouden kunnen aansluiten. In woorden van De Vriend: "Het literatuuronderwijs zou er dus goed aan doen om zich te informeren over de belangen van de leerlingen, uiteraard vooral die waar die hun literaire ontwikkeling en leesmotivatie betreffen" (196).

De Vriend bespreekt dan kort het werk van Appleyard (1994) en Scholes (1982). De laatste vraagt aandacht voor de culturele situatie, waarbinnen de tekst gelezen wordt: schrijver, lezer en tekst maken deel uit van een cultureel systeem en ontleen aan dat systeem hun vorm en hun bestaan. De tekstanalytische benadering isoleert het lezen van die culturele context, dus van de menselijke ervaring.

Appleyard stelt onder meer dat lezers niet per se in de tekst zelf geïnteresseerd zijn. Hun aandacht gaat uit naar de betekenis die de tekst kan hebben voor hun leven, naar personages waarmee ze zich kunnen identificeren, of naar de ideeën van de auteur die hun eigen overtuigingen en vooroordelen kunnen onderbouwen. "Het tekstanalytisch ingerichte literatuuronderwijs is dan ook strijdig met hun belangen als lezer" (197). Appleyard constateert dat lezers de neiging hebben de tekst over te slaan, ze verlenen de tekst een directe, buitentekstuele betekenis. Voor De Vriend staat een dergelijk lezen - ook al is dat van belang vanwege een aansluiten bij de literaire socialisatie van leerlingen - toch haaks op het zijns inziens normatieve karakter van literatuuronderwijs: "het gaat me vooral om het besef dat de invulling van dat literaire lezen steeds gebonden zal blijven aan een literatuuropvatting, of een esthetica, zodat het onvermijdelijk is dat er een normerende werking van uit gaat. Elke esthetica bevat immers normatieve uitspraken die de waarde van de esthetische ervaring, of de werking van literatuur postuleren" (205). Als voorbeeld van een dergelijke normering wijst De Vriend op het werk van Steinmetz (1979, 1981): "Literatuur zou vooral 'werken' als lezers het tot dan toe 'vreemde' weten in te passen in hun wereldbeeld, waarbij in het beste geval de eigen identiteit van de lezer op het spel komt te staan. Als de lezer de pragmatische dimensie van de tekst inadequaat acht, zou er sprake zijn van literaire receptie, want dan heeft de conventionele decodering niet voldoende betekenis opgeleverd" (207). De lezer moet dan een creatieve inspanning leveren om de tekst een nieuwe betekenis te geven, aangezien de 'vanzelfsprekende, natuurlijke' betekenis niet voldoet.

Op basis van deze overwegingen verwerpt De Vriend de didactische vraag naar 'hoe' de literatuurwetenschappelijke benadering 'vertaald' moet worden naar het onderwijs als een te beperkte vraag. Hij pleit voor een 'pedagogische' benadering. Hij ziet het leren lezen van literatuur als een socialisatieproces gekenmerkt door een voortdurende wisselwerking tussen de 'fictieve wereld van het literaire werk' en de werkelijkheid van de eigen levenservaring. Ons beeld van de werkelijkheid wordt mede gevormd in de omgang met fictie, de omgang met fictie wordt mede gevormd door onze werkelijkheidservaring. Het literatuuronderwijs moet dan ook aansluiten

bij de bij leerlingen al bekende conventies van fictionaliteit. Anderzijds maakt literatuuronderwijs deel uit van een leerproces van een zich ontwikkelend individu.

De Vriend eindigt zijn studie met een warm pleidooi voor empirische studies naar literatuuronderwijs en naar lezen. De literatuurwetenschap als zodanig benadert het literatuuronderwijs teveel uitsluitend vanuit de leerstof. Empirisch onderzoek naar onderwijs en lezen kan deze eenzijdige benadering pareren.

3. Een bespreking

Gerard de Vriend heeft een sympathiek boek geschreven. Ik deel zijn opvatting over de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak, ik steun zijn pleidooi voor empirisch onderzoek. Ik heb echter wel wat kritiek, en ook vragen. Ik beperk mij hieronder tot de relatie vakwetenschap-schoolvak, en het alternatief van de literaire socialisatie. Maar ik begin met een kritische opmerking over De Vriend's gebruik van het conceptuele kader van de rationaliteitentheorie.

Rationaliteitentheorie

De Vriend stelt onder meer dat Matthijssen "een onderscheid heeft gemaakt tussen historisch gesitueerde vormingsidealen, die hij heeft aangeduid als rationaliteiten, dat zijn omvattende regelsystemen die ten grondslag liggen aan de organisatie van leerprocessen. Elke rationaliteit heeft in deze optiek een centraal ordeningsprincipe" (86). Hierna noemt De Vriend dan de diverse culturele kapitalen die met de diverse rationaliteiten verbonden zijn. Het lijkt me van belang te stellen dat die omvattende regelsystemen niet alleen aan de organisatie van leerprocessen ten grondslag liggen, maar dominante of alternatieve werkelijkheidsinterpretaties impliceren, die zich uiten in 'ziens- en zijnswijzen'. In het kort: een dominante rationaliteit bepaalt in vergaande mate dat wat we als vanzelfsprekende zienswijze hebben leren ervaren in onze socialisatie, dat wat we in onze cultuur als vanzelfsprekende instituties hebben leren accepteren (zijnswijzen). De organisatie van leerprocessen valt dan ook niet zozeer rechtstreeks uit een rationaliteit af te leiden, als wel indirect, en wel uit de institutionele vormgeving (zijnswijze) van de werkelijkheidsinterpretatie (zienswijze). Ik kan het dan ook niet eens zijn met De Vriend's typering van de Mammoetwet als uitvloeisel van een sociale rationaliteit. Weliswaar beoogt de Mammoet - daarin heeft De Vriend gelijk - de individuele ontplooiing, maar daarmee is nog niet gezegd dat de Mammoetwet streeft naar het cultureel kapitaal dat de sociale rationaliteit met 'individuele ontplooiing' bedoelt: sociale bewustwording, autonomie, sociale participatie. Integendeel, individuele ontplooiing als zodanig vertegenwoordigt het cultureel kapitaal van de technische rationaliteit. Daarin wordt met name de aandacht voor het individu, de opvoedbaarheid van dat individu voor het eerst nadrukkelijk gearticuleerd als operationalisatie van een algemener maakbaarheidsdenken. De Vriend laat terecht zien dat de Mammoetwet meer overheidsbemoeienis inhoudt, ook met inhoudelijke vormgeving van het onderwijs. Controleren en beheersen (van boven af) zijn kenmerkend voor technisch-rationeel

denken. De individuele ontplooiing (een zienswijze) past dan ook als jargon heel goed binnen het denken van de 'talentjacht' (Van Heek, 1968) en krijgt vorm binnen de zijnswijze van de onderwijsreorganisatie, die een bestuurbaarder (Dodde, 1983) en gecontroleerder (De Vriend) onderwijs beoogt.

Echt oneens ben ik het met De Vriend waar hij stelt dat "de inrichting van die nieuwe middelbare school (de HBS, PHVDV) immers (kon) leiden tot een bezinning op de klassieke culturele vorming, omdat Thorbeckes wetgeving een ander vormingsideaal leek te belichamen" (80). Ik denk dat Matthijssen heel duidelijk maakt dat die klassieke culturele vorming aan heel wat bezinning heeft bloot gestaan en werd vervangen door een ander denken. De HBS is bij Matthijssen het geïnstitutionaliseerde gevolg van een technisch-rationeel denken, is een gevolg van een herbezinning van de waarde van de klassieke vorming, en niet de oorzaak daartoe. Dat vervolgens die HBS met een klassieke gymnasiumcultuur werd 'behept', is een uiting van wat Matthijssen noemt de *inwerking* van de oude rationaliteit op de nieuwe - schoolvakinhouden zijn niet rechte lijnen van rationaliteiten af te leiden.

Overigens zou Matthijssens theorie ook heel goed gebruikt kunnen worden ter verheldering van de symbiose van 'esthetische ervaring' en 'objectieve methode' van zowel New Critics als structuuranalyse. Hier lijkt mij sprake van een wederzijdse inwerking van twee visies die twee verschillende kennisvormen vertegenwoordigen. In mijn interpretatie is het succes van Drop mede te wijten aan die schijn van objectiviteit, die een ongrijpbare want 'onmeetbare' literaire ervaring aanpast aan de eisen van de institutie school. Het uitwerken van die gedachte gaat evenwel deze bijdrage te buiten (zie Van Pinxteren, Sturm & Swennen, 1986).

Schoolvak en vakwetenschap

De Vriend stelt dat in de loop van deze eeuw de relatie tussen schoolvak en vakwetenschap vooral wordt gezien als 'vertaalprobleem'. De vraag hoe literatuur te onderwijzen was relevanter dan de wat- en de waaromvraag.

De Vriend had deze aandacht voor uitsluitend de hoe-vraag kunnen verhelderen met Matthijssens theorie. Kenmerkend voor een technisch-rationeel denken is het geloof in een objectieve feitelijke wereld, een buiten de mens bestaand kennisbestand dat wordt gegenereerd door de wetenschap en vervolgens aan nieuwere generaties overgedragen. Het 'wat' en het 'waarom' hoeven in dat denken niet geproblematiseerd te worden: de wetenschap leert ons de werkelijkheid kennen (wat) en beheersen (waarom). In deze zin vormt het literatuurwetenschappelijk denken over onderwijs een specimen van positivistisch denken over literatuur en literatuuronderwijs. Het is dan ook te begrijpen dat in de jaren zeventig met de opkomst van sociaal-rationeel denken niet alleen het hoe, maar ook het wat en waarom ter discussie komen. Ik denk dat het zuiverder is te stellen dat met name het 'dat' van literatuuronderwijs niet ter discussie stond. Literatuuronderwijs blijkt inderdaad een 'voldongen feit'. Maar het wat en het waarom daarvan kwamen stevig ter discussie. De Vriend stelt weliswaar dat "onderwijsvernieuwers" de structuuranalyse geestdriftig binnenhaalden. Maar een oriëntatie op de nieuwe vakdidactische handboeken laat zien dat in elk geval die vernieuwers bepaald kritisch stonden tegenover Drop. Zowel Griffioen (1974:230)

als de Leidse Werkgroep (1980:346) tonen zich kritisch. Ze zijn bang dat het lezen van literatuur geblokkeerd gaat worden door de structuur-analytische aanpak - opmerkelijk gegeven omdat dit precies De Vriends bezwaar is. Griffioen & Damsma, (1978:311) zien daarnaast het gevaar dat close-reading doel in zichzelf en selectiemiddel aan het worden is. Ze vinden dat niet alleen literaire, maar alle fictieve teksten (dus ook jeugdliteratuur, triviaalliteratuur, detectiveromans, science fiction en strips) een plaats in het onderwijs verdienen, zodat elke leerling de eigen smaak kan (leren) bepalen. Kortom, de vakdidactici hebben zich zeker niet alleen met een 'hoe-vraag' bezig gehouden. In de periode van *Indringend* en *Inlevend Lezen* staan wel degelijk ook het wat en het waarom ter discussie. En, zoals ik al eerder betoogd heb (Van de Ven, 1996), dat lijkt me ook de opdracht van de vakdidactiek: het wat, hoe, en waarom van een schoolvak aan de orde stellen en zodoende de relatie tot de verwante vakwetenschap(pen) problematiseren.

De Vriend geeft weliswaar aan dat hij niet ingaat op de lespraktijk van de leraar, maar concludeert wel: "Zonder veel discussie werd de structuuranalyse in de literatuurles binnengehaald: het ontlenen aan de academische literatuurbeschuwing zorgde hoogstens voor een vertaalprobleem" (185). Het is voor mij erg moeilijk stellingen als deze te begrijpen. Als De Vriend naar eigen zeggen niet ingaat op de lespraktijk, wat bedoelt hij dan met de stelling dat de structuuranalyse binnen de literatuurles wordt gehaald? Ik aarzel tussen twee interpretaties:

- 1 het onderscheid tussen retoriek en praktijk wordt weliswaar door De Vriend verwoord, maar de facto houdt hij in zijn interpretatie van het literatuuronderwijs geen rekening met dit onderscheid. Deze interpretatie zou ik kunnen ondersteunen door een aantal passages te geven uit De Vriends geschiedschrijving in hoofdstuk 4 en 5. Die bevat naar mijn idee tal van plaatsen waar deze reconstructie van retoriek wordt gepresenteerd als een reconstructie van de praktijk. Maar het gaat te ver daar nu op in te gaan.
- 2 Voor De Vriend vertegenwoordigt een schoolboek de praktijk van het onderwijs, uitgaande van de verzwegen veronderstelling dat de intentie van een schoolboek wordt gerealiseerd door de leraar.

Hoe het ook zij, beide interpretaties komen erop neer dat De Vriend erg weinig drempels tussen retoriek en praktijk inbouwt, tussen de verwoording van nieuwe ideeën in een schoolboekje en de realisatie ervan in de praktijk. Ik heb daar zo mijn twijfels over. Zeer interessant in dit kader vond ik De Vriend's hoofdstuk 2 en 3, waarin hij de opkomst van de New Critics beschrijft alsmede het alternatief van de receptie-esthetica. De Vriend geeft aan dat:

- 1 de benadering van de New Critics probleemloos geplaatst kon worden naast de oudere vakwetenschappelijke paradigma's: hij noemt dat *patterned isolation* (50).
- 2 Hij geeft aan dat Iser's vernieuwende idee wordt *geassimileerd* binnen het bestaande paradigma (63).
- 3 Hij wijst op wat hij noemt *verwerkingsverschijnselen* als *routinization-process* en op de *institutionele bepaaldheid* van de uitwerking van bepaalde ideeën.

De gecursiveerde concepten werken binnen de literatuurwetenschap blijkbaar als innovatieresistente factoren. Waarom gaat De Vriend er vanuit, dat dergelijke innovatieproblemen zich niet voordoen bij vernieuwing van het schoolvak? Wie zegt dat Drop zomaar werd toegelaten tot de les? De Vriend vermeldt zelf dat *Lodewick* nog altijd een bestseller was in de 'eerste periode Drop'. *Indringend Lezen* maakte deel uit van een serie, die een voornamelijk historisch oriëntatie op literatuur(onderwijs) bood. Zou het niet zo kunnen zijn dat de structuuranalyse een plaats kreeg naast het historisch-biografische - een vak erbij, een benadering erbij, geïsoleerd van het historische element? Een benadering die bovendien goed aangepast kon worden aan de institutionele eis van toetsing, van objectieve toetsing? Uit het schaarse praktijkonderzoek weten we bovendien dat *Indringend Lezen* niet volgens de letter werd gebruikt; er is sprake van een institutionele bepaaldheid van dat gebruik, van wat ik nu zou noemen routinization-processen (zie Van Pinxteren, Sturm & Swennen, 1986). Kortom, De Vriend stelt terecht dat de vakwetenschap niet het alleenrecht heeft op het vaststellen van doelen en methoden van literatuuronderwijs. Ik zou daaraan willen toevoegen dat de vakwetenschap zich moet realiseren dat, zelfs al zou vakwetenschap heel verantwoord en bruikbaar worden vertaald in een onderwijsmethode, dat dan nog die methode maar een methode is. Dat wil zeggen een tekst die door leraren gelezen, geïnterpreteerd en verwerkt wordt binnen een context van leraarbiografie, leraarervaring, schoolse institutie en niet te vergeten leerlingverwachtingen. De Vriend bestudeert *Indringend lezen* geïsoleerd van die context. Hij stelt zelf dat geïsoleerd lezen een kunstmatig lezen is dat weinig met de werkelijkheid van doen heeft. Misschien had hij zich, in zijn onderzoek naar hoe ontwikkelingen in de literatuurwetenschap doordringen naar het onderwijs, zijn eigen visie op lezen moeten realiseren.

Literaire socialisatie

De Vriend vraagt om een herbezinning van het wat, hoe en waarom van literatuuronderwijs. Hij bespreekt in dat kader enkele auteurs met vernieuwende perspectieven en introduceert het belang van 'literaire socialisatie' (zie mijn samenvatting daarvan aan het einde van par. 2). Ik vraag me af of De Vriend met die bespreking een alternatief voor het wat, hoe en waarom van literatuuronderwijs presenteert. Hij doet dat in elk geval niet expliciet. Een tweede vraag is, gegeven het pleidooi van De Vriend voor empirisch onderzoek, waarom hij bij zijn schets van alternatieven geen gebruik maakt van bestaand empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs en lezen. Ik ga hieronder kort in op de besproken auteurs. Ik construeer daarbij een mogelijk wat, hoe en waarom van literatuuronderwijs. Daarna problematiseer ik deze constructie. Tot slot ga ik in op de behoefte aan empirisch onderzoek.

Het *wat* kan liggen in de opvattingen van Scholes (1985). Deze pleit voor het onderwijs in het schoolvak Engels als 'textual study', met als noodzakelijke onderdelen 'reading', 'interpreting', 'criticism'. "Het lezen van (literaire) werken zou moeten leiden tot reflectie, tot bezinning op de culturele werkelijkheid, zodat elke individuele leerling door het literatuuronderwijs de 'macht van de tekst' leert inzien

en beheersen" (199). Het citaat verwoordt ook een *waarom* van literatuuronderwijs. Dat is niet verrassend, het wat, hoe en waarom van een bepaald vak (onderdeel) hangt zeer nauw samen (Van de Ven, 1996).

Naast Scholes' wat presenteert Appleyard (1994) het *hoe*: aansluiten bij de leeservaring van leerlingen, hun verwachtingen ten aanzien van nieuwe teksten, het voor hen nog aanwezige werkelijkheidskarakter van de tekst. Appleyard biedt ook een *waarom*: de belangen van de leerlingen. Zij lezen ter identificatie, zij zoeken naar wat de tekst voor het eigen bestaan en de eigen opvattingen daarover te bieden heeft.

Rosenblatt (1970) en Steinmetz (1979) verwoorden dan een *waarom* respectievelijk een *norm*. In de ogen van Rosenblatt is "de lezer een ethisch wezen met sociale bedoelingen, haar drijfveer voor het opdoen van literaire ervaringen, waarbij literatuur blijft "as ever the source from which all its other values spring" (Rosenblatt 1970, geciteerd door De Vriend:189). En de norm van Steinmetz ligt dan hierin, dat leerlingen moeten zien dat tekst en werkelijkheid niet zonder meer in elkaars verlengde liggen, dat ze de tekst zien als een constructie en door die constructie heen het zo ontdekte 'nieuwe' inpassen in hun wereldbeeld.

Laat ik beginnen met Scholes, het wat. Het aantrekkelijke van Scholes' ideeën vind ik dat een tekst niet losgemaakt kan worden van zijn culturele context. Dat heeft bij De Vriend als consequentie dat het lezen van een tekst een reflectie op die culturele context moet inhouden. Ik vraag me af of het niet ook consequent zou zijn de (culturele) context van het lezen object van reflectie te maken. Misschien bedoelt De Vriend in het voetspoor van Scholes dat ook wel, maar ik vind het niet helder verwoord terug. Mijn vraag heeft te maken met het hoe, in de betekenis van aansluiten bij de leeservaring. Sarland (1991) maakt duidelijk dat veel beginnende tieners ervaringen met fictie hebben, die tot nu toe weinig plaats in het literatuuronderwijs hebben gekregen: horror, sex, geweld in de boeken van bijvoorbeeld Stephen King, in de verfilming daarvan, in de vele actiefilms met een 'Schwarzeneggergehalte'. Het lezen van een literair werk, een goed jeugdboek vindt dan plaats in de context van die verwachting. Dat levert een vergelijking op, waarin het literaire werk het in de beleving van de leerling meestal aflegt (Malmgren & Van de Ven, 1994). In deze vorm van aansluiting komt een wat-antwoord, dat ernstige consequenties heeft voor het waarom - de ook bij Rosenblatt nog steeds geldende humaniserende waarde van literatuur. Tegelijkertijd komt daarmee de norm (Steinmetz) in het geding. De fictie waarmee veel leerlingen kennismaken is ook voor hen geen echte werkelijkheid, maar projecteert voor hen wel elementen die van belang zijn in hun socialisatieproces: ze horen 'erbij', ze hebben de films gezien, de boeken gelezen, ze 'weten waar Abraham de mosterd haalt' om maar eens een ver buiten die wereld staande uitdrukking te hanteren.

Een aansluiten bij de leerlingen, hun verwachtingen en belangen, het onderstrepen van de culturele context van de tekst en van het lezen betekent dat het literatuuronderwijs in zich richt op persoonlijke vorming, op reflectie op waarden, normen, cultuur en de betekenis van dat alles voor de eigen persoonlijkheid. Daarmee kiest De Vriend - nogmaals, in mijn reconstructie - voor een literatuuronderwijs als

een socialisatieproces en tegen een literatuuronderwijs dat wordt ingevuld vanuit een aanboddenken: een al dan niet verplichte, maar in elk geval representatieve en kwalitatieve lijst van literaire werken. Literatuuronderwijs gegeven vanuit zo'n aanboddenken leidt tot wat Applebee (1996) zo mooi genoemd heeft: knowledge-out-of-context. En dat blijkt in Applebee's onderzoek tamelijk oppervlakkige en snel slijtende kennis.

Nogmaals, ik weet niet of mijn reconstructie van De Vriend's denken klopt. Ik vrees van niet, want waarom moet ik dan zoveel veronderstellingen inbouwen in mijn interpretatie? Waarom komt De Vriend niet zelf met een duidelijke verwoording van wat hij ziet als het wat, hoe en waarom van literatuuronderwijs dat aansluiting zoekt bij het literaire socialisatieproces? Één reden daartoe wil ik De Vriend nageven: hij pleit nadrukkelijk voor empirisch onderzoek. Waar ik (gedeeltelijk, zie Van de Ven & Malmgren, 1996) speculeer, vraagt De Vriend om empirie. Zonder empirische kennis van literatuuronderwijs is het presenteren van alternatieven een hachelijke zaak. Zonder kennis van wat leraren nastreven en verwerklijken, zonder kennis van wat leerlingen verwachten en hoe ze literaire teksten recipiëren, zonder een zorgvuldig uitgevoerde en onderzochte implementatie blijft elk voorstel voor een didactische benadering een hoopvolle, maar wellicht kansloze retoriek. Daarom ook stelt het mij teleur dat De Vriend bij zijn schets van alternatieven geen gebruik maakt van bestaand onderzoek. Ik wijs op Andringa (1990), Fry (1985) en Holland (1975), die onderzoek presenteren naar de receptie van leerlingen. Ik wijs alleen al op het uitvoerige onderzoek van Langer (onder meer 1995) naar innovaties van literatuuronderwijs. Ik wijs voor Nederland ook nadrukkelijk op Janssen, die in haar proefschrift (Janssen, 1998) ook al eerder gepubliceerde resultaten presenteert van onderzoek naar de relatie tussen retoriek en praktijk, en de meer lange-termijnresultaten van literatuuronderwijs. In kringen van vak- en literatuurdidactici zijn de door De Vriend genoemde nieuwe perspectieven allang gemeengoed. Dergelijke ideeën worden in nieuwe methodes ingebracht - en dat roept inderdaad de vraag op naar praktijkonderzoek. Ik vraag me af waarom De Vriend hier allang bekende alternatieven als 'nieuw' presenteert. Misschien omdat zijn studie geschreven is voor het literatuurwetenschappelijk forum? Dat forum, ik herhaal, bepaalt niet zonder meer de inhoud van het schoolvak, dat geeft De Vriend goed weer. Impliceert De Vriend met zijn schets van 'nieuwe' perspectieven dat dat forum zelfs achterloopt op het schoolvak? Hoe dan ook, dat forum moest zich De Vriend oproep maar aantrekken, en de relatie met het schoolvak vormgeven in het bijdragen aan empirisch onderzoek naar (vernieuwend) literatuuronderwijs. Zo doende kan de neerlandistiek de eigen pretenties pogen te praktiseren (Viskil, z.j.). Als De Vriend met zijn studie bereikt dat die boodschap bij de vakwetenschap doordringt, dan heeft hij met zijn boek goed werk geleverd.

Bibliografie

Applebee, A.N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago and London. The University of Chicago Press.

- Andringa, E. (1990). Leeservaring: wat maakt het uit? Leesprocessen bij het verhaal 'Eb en vloed' van F.B.Hotz. In: E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 27-49.
- Appleyard s.j., J.A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodde, N.L. (1983). *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800*. Coutinho: Muiderberg.
- Fry, D. (1985). *Children Talk about Books: Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes: OUP.
- Graff, G. (1979). *Literature against itself. Literary ideas in modern society*. Chicago & London.
- Griffioen, J. (1974). *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Tjeenk Willink & Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. & H. Damsma (1978). *Zeggenschap; grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groeben, N. (1977). *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma-durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*. Kronberg/Ts.
- Heek, F. van (1968). *Het verborgen talent (milieu, schoolkeuze en school-geschied)*. Meppel: Boom.
- Holland, N. (1975). *Five Readers Reading*. New Haven/London: Yale University Press.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers (diss. UU).
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek (1980). *MoedertaalDidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Malmgren, L.G. & P.H. van de Ven (1994). *Democracy, Space, Refugees, Environment, Love.... A case study on thematic literature teaching in a Swedish school*. A report on the IMEN Research Project Reading Literature in Comprehensive School (11-13). Occasional Papers in Mother Tongue Education 6. Nijmegen: IMEN.
- Matthijssen, M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Pinxteren, P. van, J. Sturm & A. Swennen (1986). *Leren onderzoeken, leren van onderzoek: letterkunde-onderwijs op de VHBO. Spiegel, 4, 2, 7-42*.
- Rosenblatt, L. (1970). *Literature as exploration*. London: Heineman.
- Sarland, C. (1991). *Young People Reading: Culture and Response*. Milton Keynes, Philadelphia: OUP.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Steinmetz, H. (1979). *Lezen: plezier en inspanning. Forum der Letteren, 20, 249-256*.
- Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ven, P.H. van de & L.G. Malmgren (1996). *Kalle and Lena - A Portrait of Two Readers. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 15, 1, 83-96*.
- Viskil, E. (z.j.). *Wat unbidan we nu? Naar een raad voor de neerlandistiek*. Den Haag: Sdu Uitgevers (1998).

