

Wam de Moor Een bruggehoofd tussen wetenschap en literatuurdidactiek

Het lijkt het oude liedje. Toen de literatuurwetenschapper, die in deze fase van de wetenschapsonwikkeling nog letterkundige heette, historisch-biografisch te werk ging, deed de gymnasiumleraar, geschoold in deze filologische benadering, op eenvoudiger niveau hetzelfde. Zodra, juist ten tijde van de invoering van de Mammoetwet, de tekst centraal kwam te staan, stortte het onderwijs zich op de tekstanalyse. Vertwijfeld en lange tijd vergeefs schreeuwden didactici vanaf de zijlijn dat de Mammoetleerling dat niet zou pikken en dat men hem als lezer moest aanspreken. Nu langs allerlei sluiptwegen van postmodernisme tot deconstructivisme mét de poly-interpreteerbaarheid van de tekst de lezer in het vizier is gekomen, zelfs in de wetenschap, wil deze opnieuw de docent in het voortgezet onderwijs van zich afhankelijk maken.

En de kloof bleef zichtbaar: Rien Segers, de literatuurwetenschapper, deed enige jaren geleden met *Over-lezen* een oprechte poging om van de scholier aandacht voor de lezer te vragen, niet door te werken aan de leesontwikkeling van de leerling zelf, maar door deze een analytische houding bij te brengen, nodig om de lezer en de productieprocessen te ontleden. Was dat literatuurles? Nee, vonden de docenten in het voortgezet onderwijs en ze lieten Segers met zijn handel zitten.

Goed standpunt

Diezelfde docenten zullen, als ze bereid zijn even een wetenschappelijke leeshouding aan te nemen, in een door Els Andringa en Dick Schram eind 1990 gepubliceerd boek, een andere hand toegestoken krijgen, een die ook gewoon lijkt nu en dan de schouder aan te raken van de lezende leerling. *Literatuur in functie* heet het, en over literatuur in functie gaat het. Andringa studeerde Duits, empirische literatuurwetenschap, cognitieve psychologie en schreef als sociaalwetenschapper een receptie-esthetisch proefschrift. Sinds 1983 werkt ze samen met literatuurdidactici in Duitsland. Schram was na zijn studie Nederlands en algemene literatuurwetenschap leraar en promoveerde in 1985 op een literatuurpsychologisch onderzoek over norm en normdoorbreking. Voegt men aan dit tweetal Elrud Ibsch toe, de moeder van de empirische literatuurwetenschap in Nederland, die met Schram de inleiding op dit boek schreef, dan zal duidelijk zijn dat de meeste bijdragen in deze bundel een proefondervindelijk karakter hebben. De samenstellers gaan er van uit, dat de literatuurdidactiek haar impulsen dient te krijgen niet alleen van de literatuurwetenschap, maar ook van pedagogische, sociologische en vooral psychologische verworvenheden en onderzoeken. Voor hen is het vanzelfsprekend dat het literatuuronderwijs de leerlingen niet kan sturen naar de beste interpretatie, maar hun belangstelling moet wekken voor verschillende interpretatiemogelijkheden. Goed standpunt.

Literatuur in functie

Andringa, Ibsch en Schram zijn met Segers de trekpaarden van de Werkgroep Empirische Literatuurwetenschap, die zich in 1990 manifesteerde met de uitgave van dit boek. Het streven van de werkgroep om onderzoek te doen naar 'hoe mensen met literatuur omgaan, hoe literatuur bijvoorbeeld gemaakt, verspreid en gereciperd wordt' (p.7) is hier gerealiseerd. Het centrale thema van *Literatuur in functie* is de interactie tussen tekst en lezer en dan gaat het vooral om de psychologische component. Wat gebeurt er en wat moet je kunnen als je verhalen of gedichten leest? Beïnvloeden verschillen tussen lezers naar leeftijd, leeservaring of geslacht het leesproces? In hoeverre stuurt de tekst zelf door zijn aard de lezer, bijvoorbeeld door middel van vertelperspectief, ironie of metafoor? Welke leesstrategieën worden aangewend? Welke emoties spelen er mee? Hoe is de invloed van de les op het leesgedrag?

Het boek vertoont een heldere indeling: een zeer gecondenseerde, helaas niet van jargon gevrijwaarde, inleiding door Ibsch en Schram, drie afdelingen met elk drie of vier onderzoeksverslagen, en een afrondende analyse door Andringa. Dat lezers geen specialistische voorkennis nodig hebben, zoals in het voorwoord wordt gesuggereerd, is een uitspraak die op zijn minst relativering behoeft. Men moet wel thuis zijn in kernbegrippen van de literatuurwetenschap, zoals hermeneutiek, heuristiek, formalisme, structuralisme, lezersconcretisatie, en mijn persoonlijke ervaring tijdens de behandeling van de overigens rijke en indrukwekkende inleiding, waarin met zevenmijlslaarzen door de empirische literatuurwetenschap en de wetenschappelijk gefundeerde literatuurdidactiek wordt gebanjerd, is dat mijn vierdejaarsstudenten Nederlands, Frans en Engels een krachtig beroep deden op mijn kennis van deze zaken. Maar goed, een afgestudeerde, die zijn vak goed heeft bijgehouden, moet met *Literatuur in functie* wel uit de voeten kunnen. En heeft er dan zelfs een op vele punten interessant en degelijk werk aan, waar hij inspiratie uit kan putten.

De goeroes van de empirie

De inleiding heeft als doel de gebruiker bij te praten over allerlei ontwikkelingen in de literatuurwetenschap waarbinnen nog vóór de lezer algemene belangstelling kreeg, aan die lezer of toeschouwer (Aristoteles!) aandacht werd besteed. Het communicatiemodel van Jakobson (zender, boodschap, ontvanger c.q. auteur, tekst, lezer), de lijn van artefakt naar esthetisch object die Mukarovsky zichtbaar maakte, dat zijn voor de literatuurdidacticus vertrouwde gegevens waarmee in de praktijk te werken valt. Elke schrijver, elke lezer heeft zijn eigen referentiekader, zijn eigen geschiedenis, verbeeldingswereld, fantasie, taaleigen, levenservaring, enzovoorts, en daarin ligt een belangrijke reden waarom wij teksten verschillend waarnemen en verschillend interpreteren. Elke lezer maakt van dat ene artefakt -de auteurstekst noem ik hem- zijn eigen 'concretisatie' of lezerstekst. Met het doorbreken van dat inzicht in de literatuurwetenschap betekenden de zekerheden van

hermeneutiek niets meer. Met name de empirische literatuurwetenschap vocht de validiteit van de 'zogenamd wetenschappelijke interpretatie' aan.

Achtereenvolgens bespreken de inleiders kort het verschil tussen de receptie-esthetica, die in zekere zin trouw bleef aan de hermeneutiek, en de empirische literatuurwetenschap. Met name Norbert Groeben stelde normen vast voor deze laatste wetenschap: 1. niet zelf als onderzoeker teksten interpreteren; 2. van sociaal-psychologische methoden gebruik maken wanneer je je hypothesen wilt systematiseren en toetsen; 3. in plaats van 'de lezer' gebruik maken van reële lezers, te weten proefpersonen. Hoe geldig interpretaties zijn is dan niet afhankelijk van connaisseurs, maar van reële lezers. Andere goeroe van de empirische literatuurwetenschap: Siegfried J. Schmidt. Van hem komt het begrip 'het literaire systeem', dat in de Nederlandstalige literatuurdidactiek is geïntroduceerd door Soetaert en Van Peer, en in de literatuurwetenschap wordt gehanteerd door Verdaasdonk, Van Rees, Steinmetz en Ibsch.

Hoe literatuur functioneert heeft volgens Schmidt te maken met de verwijzingsfunctie van taal: in het dagelijks leven verwijst taal -via referentiële teksten- naar waarheid en werkelijkheid, in het literaire systeem gaat het niet om dit type waarheid. *Feitenconventie* staat hier tegenover *esthetische conventie*. Deze tegenstelling lijkt mij minder nieuw dan hier gesuggereerd wordt. Evenmin de antithese *monovalentie* - *polyvalentie*, inhoudende dat een referentiële tekst volgens de normen eenduidig is en een fictionele tekst meerduidig. Men zou niet alleen naar Rosenblatt kunnen verwijzen, die al in 1937 in *Literature as Exploration* sprak van 'efferent' (=doelgericht) en 'esthetisch' lezen, maar ook naar Maatje -dat was toch al in 1970?- en naar vele literatuurdidactische betogen over fictie en non-fictie in *Moer en Levende Talen*.

Tegen de autoriteit van de superlezer

Interessant is het contrast tussen de Europese en de Amerikaanse empirische literatuurwetenschap. Terwijl aan deze kant van de oceaan het zoeken naar de wetenschappelijk meest verantwoorde methoden plaats vond, hadden Rosenblatt (al vóór 1940), Bleich, Holland, Fish en anderen vanaf 1968 vooral ten doel met hun experimenten in te gaan tegen de autoriteit van de superlezer, van de kenner die eigen normen en wensen als feiten presenteerde en die zijn interpretatie de enig juiste achtte.

De relatie tussen empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek wordt niet alleen verantwoord met de motivering dat deze wetenschap het onderwijs ideeën voor de les zou kunnen aanreiken. Minstens zo belangrijk achten Ibsch en Schram, en ik geef ze daarin gelijk, gefundeerde kennis aangaande 'leesmotivatie, tekstbegrip en -waardering in samenhang met specifieke kenmerken van lezersgroepen' (p.19), of omtrent het literatuurdidactisch handelen door de docent en de wijze waarop leerlingen daarop als lezers reageren. Die leerlingen leren deel te nemen aan het literaire systeem, daarin behoren zij competent te worden. Schmidt is er zelfs voor dat leerlingen in het *secundaire* onderwijs onderzoek doen naar de wijze waarop literatuur functioneert in het literaire systeem. Ik denk dat

de poging die Segers hiertoe heeft ondernomen, aangeeft, dat men dan toch te veel bezig is met de marginale extra's en te weinig toekomt aan het leggen van de relatie tussen leerling en tekst die met name door de reader response critici wordt nagestreefd. Wel wijs van Ibsch en Schram om hier vooral aan het *tertiaire* onderwijs te denken. Dat lijkt mij de juiste plaats, ook in de lerarenopleidingen van het hoger beroepsonderwijs.

Wetenschap die bevestigt wat je al weet

Misschien heeft Koos Hawinkels wel gelijk wanneer hij in zijn bespreking van het eerste deel, 'Ontwikkelingen in literaire competentie' opmerkt dat dit weinig verrassends biedt, in zoverre dat je op grond van eigen ervaringen als leraar kunt vaststellen dat belezenheid, kennis van de wereld en ideologieën nodig zijn om literatuur te kunnen lezen (zoals Els Andringa vaststelt door veertien lezers het verhaal *Eb en vloed* van Hotz te laten lezen), en met name om ironie te verstaan (zoals zowel Alie Toussaint-Dekker als Armand Van Assche, in zijn laatste bijdrage aan de literatuurdidactiek, concluderen), of dat belezenheid de lezer flexibel maakt in zijn wijze van reageren op tekst en belezenheid in moedertaal nuttig is bij het lezen van boeken in een vreemde taal (aldus Toussaint-Dekker). Maar dan nog is het nuttig voor de ontwikkeling van de literatuurdidactiek dat de lezer ziet hoe de onderzoeker tot zijn resultaat komt. En dat dit resultaat op een andere manier gefundeerd is en tot fijnere nuances leidt dan het fundament dat de leraar vindt in zijn eigen lespraktijk. Hoe anders het resultaat kan zijn dan je veronderstelt, blijkt onder het onderzoek dat Gerard Steen deed naar het onderscheiden van metaforen. Je zou verwacht hebben dat metaforen naar het oordeel van lezers een tekst literair maken. Steen ontdekte, door groepen studenten en scholieren te confronteren met een tekst vol metaforen en dezelfde tekst met tot realiteiten herleide 'metaforen', dat hiervan geen sprake was! Zijn stuk is jammer genoeg een voorbeeld van het gebrek aan overdrachtstechniek, en een niet gericht zijn op de beoogde doelgroep, dat het boek wel vaker ontsiert.

Zulks geldt overigens niet voor het nieuws brengende stuk van Edmund Licher over de fotogrammen van Brecht: prachtig materiaal, interessante toelichting, begrijpelijk beschreven onderzoekstechniek, goede resultaten. Brecht interpreteerde zijn 'Kriegsfibel', foto's over de oorlog waar hij teksten bij maakten, ook persoonlijk, en men zou daar in de les de interpretatie van de leerlingen tegenover kunnen stellen, om zo tot een dialoog tussen auteur en lezers te komen omtrent het onderwerp. Ook Cees Tuk is onderwijsman genoeg om zijn onderzoek naar de receptie van een reeks gedichten door de DDR-dichteres Sarah Kirsch verstaanbaar te verslaan. Hij legde in drie lessen aan leerlingen uit Nederland en Duitsland deze gedichten voor, omdat hij wilde weten in hoeverre kennis van de context het verstaan van de tekst beïnvloedt. Uiteraard is dit een soort onderzoek dat veel vaker is gedaan. Tuk concludeert wat u al dacht: ja, we moeten de leerlingen in de Duitse les 'kennis van land en volk' blijven bijbrengen. Het is vooral de procedure die mij aantrekkelijk lijkt om er in de klas mee te experimenteren.

Boeiende werking

Zeer interessant is het experiment met het verschijnsel 'boeiende werking' dat Frans Rutten ondernam. Er is veel onderzoek gedaan naar het begrip 'spanning', maar dat je als lezer werkelijk aan je stoel gekluisterd zit vanaf de eerste tot de laatste regel kan met veel meer dan spanning alleen te maken hebben. Rutten wilde weten wat dat is en hoe de boeiende werking van één procédé dat vaak wordt toegepast, namelijk het procédé 'vragen oproepen', ontstaat. Hij koos daarvoor het Kuifjesboek 'De Zaak Zonnebloem'. Vragen als: 'Door wie en waarom worden Kuifje en zijn vriend Haddock bespioneerd in het park van kasteel Molesloot (zie p. 2)? Hoe te verklaren dat er in hun directe omgeving allerlei glazen voorwerpen spontaan breken (p.3 e.v.)? Waarom is er op hun vriend Zonnebloem geschoten en door wie (p.7)?' Soms staan die vragen letterlijk in de tekst, soms zijn ze erin opgesloten. Ruim vijftig proefpersonen kregen op zes in de tekst gespreide plaatsen de vijfpuntsvraag voorgelegd: 'Hoe graag wil je nu verder lezen?' en scoorden dan.

Overdracht van literatuur

In het derde deel van de bundel gaat het onder de titel *Overdracht van literatuur* over twee onderzoeken die direct met het literatuuronderwijs te maken en een, dat van Rien T. Segers, betreft de geaardheid en taak van de literaire kritiek. Welke eisen stelden zeventien proefpersonen aan een literaire recensie en zou daaruit af te leiden zijn aan welke normen een goede recensie dient te voldoen? Het materiaal werd gevormd door zevenentwintig recensies op Hermans' *De heilige van de horlogerie*. Wat waren de beste, wat de slechtste recensies in de ogen van deze Heren Zeventien? Ik noem ze met een hoofdletter want Segers achtte hen 'hooggeschoold'. Geen wonder dus dat de recensies uit de kwaliteitsbladen het hoogste scoren. Interessanter is dat als meest genoemde criteria naar voren komen, in deze volgorde: stijl, achtergrondinformatie, interpretatie, waarde-oordeel. Structuur en originaliteit nemen een veel lagere positie in dan je zou verwachten. Ik kijk uit naar een vervolg op dit onderzoek, waarbij Segers bijvoorbeeld leerlingen van 4 havo laat scoren.

Voor de literatuurdidactiek is interessant het resultaat dat Cor Geljon en Dick Schram boekten in hun vergelijking van wat ze noemen 'identificerende' naast tekstbestuderende lesmethoden. Helaas wordt niet verklaard waarom ze de oppositie tekstervaring-tekstbestudering doorsnijden en voor tekstervaring iets anders in de plaats stellen -dat naar mijn mening niet geheel samenvalt met tekstervaringsmethoden. Zoals zij de identificerende methode beschrijven is dit niet een 'tekstervaringsmethode', maar een methode tussen zo'n methode en een tekstbestuderingsmethode in, aangezien ze meer afstand schept ten opzichte van de lezer en de tekst dan in een tekstervaringsmethode, maar minder dan in een tekstbestuderingsmethode. Dit betekent dat ik met hun conclusie dat een 'identificerende' methode weliswaar bij meisjes meer en bij jongens minder succes boekt dan een tekstbestuderingsmethode, wel iets kan doen, maar geen ant-

woord heb op de vraag of teksterveringsprocedures kansrijk zijn. En dat is toch belangrijk, nu het CVEN-rapport de genoemde oppositie heeft overgenomen. Lezend in het grondige betoog van Will van Peer en Fred Marschall, dat het laatste onderzoekverslag is uit de bundel, realiseert men zich hoe dikwijls men in de literatuurles bezig is om met name gedichten te parafraseren. Zeer terecht dat eens gekeken werd hoe dat gaat en wat er van de overdracht van literatuur terecht komt. De onderzoekers legden veertien lessen bij tien verschillende docenten vast en gingen na hoe hun parafrasing verloopt. Het blijkt dan dat populair parafraseren van een literaire tekst, bijvoorbeeld van Hooft en Huygens, tot niets leidt. Zo'n verslag van onderzoek zet tot nadenken. En men vraagt zich af of hier wel sprake is van goed literatuuronderwijs. Neen dus, want de docenten slagen er niet in om de paradox van het parafraseren goed te hanteren. 'De parafrase drukt ons als het ware met de neus op de rijkdom en volheid van het origineel' schrijven beide onderzoekers in hun conclusie en het is hun verdienste dat ze dit parafraseren problematiseren waar het totnutoe een van de niet opgemerkte handelingen in het lesgeven was.

Het vak literatuur

Samenstelster Els Andringa sluit het boek af met een stuk dat al het gebodene in een didactisch perspectief plaatst. Wat is dat eigenlijk voor een vak, 'Literatuur'? vraagt zij zich af. Het heeft, zoals het doorgaans wordt gegeven en ondergaan, geen duidelijke, instrumentele functie, zoals taalvaardigheid bij Nederlands en de vreemde talen, rekenen, natuur- en scheikunde. Men zou Andringa aan kunnen vullen: het wordt daardoor gemakkelijk over een kam geschoren met de andere vakken waarin het gaat om de werking van de cultuur of sociale ontwikkeling: geschiedenis, maatschappijleer, katechese, expressievakken. En daar komt volgens haar bij dat 'Literatuur' als vak altijd deel uitmaakt van méér omvattende vakken, de talen. Symptomatisch voor die ondergeschiktheid, kan men zeggen, is het feit dat het onderwijs in de klassieken pas dankzij het nieuwe eindexamen - waarover Van Hooff in Tsjip 2 en Habets in dit nummer het nodige schrijven - méér is geworden dan vertaalonderwijs, namelijk: echt literatuuronderwijs. Bij de moderne vreemde talen was 'literatuur' altijd behalve doel ook middel om de taalvaardigheid vergroten. Juist docenten die een sterk accent legden op literatuur als middel verzetten zich het meest tegen het lezen van literatuur in vertaling. Vanuit hun optiek begrijpelijk.

Nu heeft - zoals ik in de aanvang van dit stuk opmerkte - het literatuuronderwijs wel altijd leentjebuurg gespeeld bij de literatuurwetenschap, maar Andringa heeft toch een te hoge pet op van die wetenschap, wanneer ze suggereert dat het de tekstwetenschap was die de introductie van triviale literatuur in de klas 'bewerkstelligde'. Dat is niet zo gegaan. Integendeel: toen de uitvoering van de Mammoetwet leraren duidelijk maakte, dat ze lang niet altijd ernstige gymnasiasten of nuchtere HBS'ers tegenover zich hadden zitten, maar een populatie die voor een deel aan de 'Hohe Literatur' een broetje dood had, hebben dezen vanaf 1972 in *Moer*, *Levende Talen* en andere organen een pleidooi gevoerd voor de

'lectuur van de leerling' (strips, kasteelromans en degelijke) tegenover de 'literatuur voor de Lijst'. De invloed van Van Dijk c.s. acht ik volstrekt nihil, zo min als de materialistische literatuurwetenschap enige invloed uitoefende op de school.

Direkte invloed mag men van het boek dat Andringa en Schram ons in *Literatuur in functie* bieden óók niet verwachten, maar voor het eerst kreeg ik tijdens de lectuur van de rijke inleiding van Ibsch en Schram, het afsluitende opstel van Andringa en de empirische bijdragen van zowel didactici als literatuurwetenschappers aan de bundel, de gewaarwording dat het werkelijk over onderwijs en wetenschap van literatuur tegelijk gaat. Met de uitstapjes die literatuurwetenschappers als Bronzwaer of Pleij zich in het verleden veroorloofden schoot je nooit wat op. Zij konden gemakkelijk de staf breken -en Pleij kan alleraardigst uitpakken, dat weten we allemaal, dus hij lijkt ook nog gelijk te hebben- over de literatuurdidactiek, omdat ze zich absoluut niet verdiepten in de werkelijke problemen van het literatuuronderwijs. In haar vermelding van produktieve methoden lijkt Els Andringa's scoop wat versmald tot de Duitse

didactiek, maar wat door haar en Dick Schram is bijeengebracht in *Literatuur in functie* valt naar mijn mening alleszins serieus te nemen. Door de literatuurdidacticus zo goed als de docent voor de klas. 's Avonds, met de pijp aan, te bestuderen onder de bureaulamp. Dat wel.

Els Andringa, Dick Schram, *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten 1990. ISBN 90 368 0216 4. 298 pp.

De bespreking door Koos Hawinkels verscheen in *Levende Talen* 460, april 1991, pp. 196-197.

