

Wam de Moor

Een misverstand omtrent tekstervervaringsmethoden

Een overweging naar aanleiding van Het CVEN-rapport

Nieuw Letterkundig Magazijn, het mededelingenblad van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden, zoals het deftig heet, is niet bepaald een blad dat door veel docenten gelezen wordt. Jammer, voor wat nummer 1 van de tiende jaargang betreft, juni van dit jaar. Daarin komt Jaap Goedegebuure namelijk terug op de "21 verplichte titels" die in 1990 zoveel commotie veroorzaakten in de media en in onderwijsland. Net als ik eerder deed, toont Goedegebuure zich geërgerd door de oppervlakkigheid waarmee de hoernalistiek zich ontfemde over het rapport van de drie ayatollah's zoals men ze noemde: Anbeek, Bekkering en Goedegebuure, die in een geheel van verschillende voorstellen bedachten dat het geen kwaad kon een aantal boeken "als oriëntatiepunten voor het onderwijs in de geschiedenis van de Nederlandse literatuur" bij titel te noemen, overigens zonder daaraan een verplichting te koppelen.

Ik lees dat stuk van Goedegebuure met gematigde instemming, al neem ik de voorstellen van de CVEN heel anders waar dan hij, tot ik ten slotte, helaas, ook hem moet betrappen op eenzelfde gebrek aan niveau als hij de media verwijt. Ter verdediging van zijn standpunt merkt hij namelijk tegen het einde het volgende op: "De kern van onze actie kan als volgt worden geformuleerd: wanneer de bereidheid tot de formulering van standaardminimumeisen voor het literatuuronderwijs ontbreekt kan men het vak beter uit het lespakket halen een combinatie zoeken met vrije expressie. De CVEN heeft in die richting gezocht, gelet op het belang dat ze hecht aan 'tekstervaring' en de verwoording daarvan. 'Wat ging er door je heen toen je Max Havelaar las?'. 'Een slok hete koffie, meneer.'"

Ach, ach, ach. De zoveelste die niet verder kijkt dan zijn neus lang is. Als Goedegebuure ook maar even de literatuurdidactiek serieus had genomen en haar ontwikkeling had gevolgd zoals hij dat met de literatuur zelf doet, zou hij weten dat 'vrije expressie' iets is van de jaren '60 en zelfs als term niet meer gebruikt wordt, dat in het verhaal van de CVEN wel degelijk standaardminimumeisen worden gesteld, zij het van een ander type dan hem interesseert, en dat tekstervaring nadrukkelijk gekoppeld wordt aan methoden, zodat de opmerking over de makelaar in koffie en het gevoel van de leerling de uitdrukking is van een vreemdeling in Jeruzalem.

In het bijzonder voor Jaap Goedegebuure onderstaande uiteenzetting, die mogelijk ook andere schouderophalers tot nut kan strekken.

Een factor die in de theorievorming over het literatuuronderwijs stelselmatig onderbelicht is gebleven is de factor 'reflectiviteit'. Deze factor is in het proces dat leidt tot zelfkennis door de confrontatie met literatuur, van het grootste belang. Een dergelijke confrontatie, dat is dan om te beginnen de randvoorwaarde, moet een persoonlijk karakter hebben. Ik bedoel daarmee

dat er sprake behoort te zijn van een bewuste verwerking van het gelezene met het oog op de eigen persoonlijkheid. Ze zal zich uiten in de vraag: Wat gaat mij dit gedicht of verhaal aan? Welke wereld van denken en gevoelen in mij wordt met dit werk geraakt?

1. Literaire competentie

Andringa, Ibsch en Schram zien 'ontwikkelingen in literaire competentie' nagenoeg synoniem aan 'het aanleren van de vaardigheden om literaire teksten te begrijpen en waarderen' (Andringa/Schram 1990:22). Geconcretiseerd betekent dit bij hen bijvoorbeeld dat er een relatie ontstaat tussen leesvaardigheden en het plezier dat lezers aan een verhaal beleven, of een relatie tussen het lezen van boeken in de eigen taal en boeken in een vreemde taal, bijvoorbeeld als het gaat om het onderkennen van ironie. Uitgangspunt voor mijn opvatting van het begrip literaire competentie is de uitspraak van Culler (1975:113), dat men pas literair competent is wanneer men een tekst kan lezen als literatuur en de middelen herkent waarvan de literaire auteur zich bedient. Preciezer geformuleerd zou ik zeggen: literaire competentie is het vermogen een literaire tekst te lezen, te interpreteren en in haar historische of sociale context te plaatsen; voorts het vermogen bepaalde literaire teksten van andere te onderscheiden; en ten slotte kennis van de conventies die een tekst in een bepaalde tijd tot een literaire tekst maken.

Wat ik evenwel mis in een dergelijke formulering is het element van de bewustwording bij de lezer welke betekenis de tekst voor hem heeft en wat hij, lezenderwijs, inbrengt in de tekst. Overeenkomstig Mukarovsky's perfecte hypothese van het artefact en het esthetisch objekt ben ik als lezer niet alleen in staat een tekst te lezen als literatuur, maar ik weet mij ook de voltooiër van de tekst die mij als artefact gegeven is. Lezersconcretisaties, *lezersteksten*, vormen mijns inziens dan ook het complement van de mogelijk door de auteur bedoelde tekst, de *auteurstekst*. Realisering van beide tijdens het lezen van literaire teksten behoort dan tot iemands literaire competentie. De weg ernaartoe kan zijn die van zelfontwikkeling, ze is in meer formele zin die van het literatuuronderwijs.

2. Reflectiviteit

In ons land heeft de literatuurdidactiek tussen 1970 en 1990 de wende gemaakt van het strikt studerend en analyserend lezen naar het lezen in onbekommerde vrijheid en vandaar, vanaf 1980, in de richting van het triadisch paradigma, het zoeken naar een evenwicht tussen het gewone en het schoolse lezen, het tekstgerichte en ervaringsgerichte lezen, tussen de betekenis van de literaire canon en het bevattingsvermogen van de leerling. Er is in deze periode een aantal dualismen geïmpliciteerd. Een daarvan is de strikte scheiding tussen cognitie en affect, tussen verstand en gevoel. Een ander, van meer procesmatige aard, is de merkwaardige scheiding tussen leerproces en toetsing. Weliswaar ziet men dankzij Van Gelder theoretisch in dat de toetsing deel uitmaakt van dat leerproces, maar in de interactie binnen de klassen zijn het samen behandelen van de leerstof door leraar en leerling en de toetsing twee heel verschillende dingen.

Wanneer ik als leraar mijn leerlingen hun opstellen teruggaf, drukte ik hen altijd op het hart om toch vooral goed te kijken wat ik had aangestreept. En vroeg ik hun om een volgend opstel te schrijven, dan zei ik er altijd bij: 'Kijk eens naar je vorige stukjes, wat vind je daar aan positieve en negatieve kanttekeningen bij je tekst?' Leerlingen deden daar uit zichzelf zelden iets mee. De schoolcultuur was volstrekt vreemd aan het maken van persoonlijke foutenanalyses. Had een leerling zijn punt binnen, dan was dat het enige dat telde en kon het gemaakte proefwerk gerust in de prullenmand. Als zoveel kinderen steeds dezelfde fouten blijven maken, komt dat omdat in hun lessen het element *reflectiviteit* ontbreekt. Zij leren nooit om hun aanwezigheid op school als een continuüm te zien, als een lijn bijvoorbeeld van A in september naar B in juli, waarop zij voor allerlei vakken en onderdelen daarvan een proces doorlopen. Zij leren nooit op afstand te gaan staan van zichzelf en hun leeractiviteiten, omdat de school ze dat niet leert.

Literatuuronderwijs is naast schrijven een heel goed gedeelte van het curriculum om het beginsel reflectiviteit op toe te passen. Daarvoor zijn bepaalde condities noodzakelijk (zie De Moor/Thissen 1986 en Thissen/De Moor 1986). In de definitie die Damsma (1985) van reflectiviteit geeft is essentieel 'dat mensen nadenken over hun taalgebruik voor, tijdens en na taaluitingen; dat voor onderwijs, waarin deze reflectiviteit wordt nagestreefd, groepswork wezenlijk is.' Dat is maar een gedeelte van de werkelijkheid natuurlijk. Groepswork lijkt me geen *conditio sine qua non* meer, wanneer er alternatieven gevonden kunnen worden die ook de eenling brengen tot reflectie op het geheel van zijn handelingen. Hét middel om tot persoonlijke reflectie te komen lijkt het logboek of leesdossier, maar wanneer dit slechts, zoals in het geval beschreven bij Damsma, een opsomming geeft van activiteiten, komt er van reflectie nog niets terecht. Wezenlijk zijn de procedures, de werkvormen waarmee expliciet naar reflectiviteit wordt toegewerkt. Sinds ik in 1978 Bleich's *Readings and Feelings* las, ben ik van mening dat een leraar aandacht moet besteden aan de uiteenlopende reacties der leerlingen op gelezen literatuur en met hen samen kan achterhalen waarom de reacties zo verschillend zijn. Als leerlingen bijvoorbeeld hun eigen voorkeuren leren kennen voor bepaalde schrijvers en het waarom van hun afkeer van andere auteurs, leren ze ook veel over zichzelf. Die eigenheid zullen de meeste leerlingen nooit onderkennen, wanneer daar in de les niet uitdrukkelijk aandacht aan wordt geschonken.

3. Procedures die reflectiviteit bevorderen

Al in 1974 wees Robert T. Witkin op het belang binnen de respons op een kunstwerk een interne en een externe factor te onderkennen. Werkend met docenten in de 'creative arts' stelde hij vast dat twee factoren in het kunstonderwijs wezenlijk zijn: *adaptatie* en *respons*. Door adaptatie kan het individu niet alleen feiten met elkaar in verband brengen en logische sequenties onderscheiden, hij weet zich ook persoonlijk te verhouden tot de wereld waarin hij leeft. Maar adaptatie betekent niet, mag althans niet betekenen, dat de wereld binnen het individu wordt aangetast door de wereld

buiten hem, want de heelheid van de eigen innerlijke wereld is de bron van iemands gemotiveerdheid, van zijn enthousiasme en zijn gevoelens ten opzichte van het leven. In de relatie tussen eigen binnen- en buitenwereld ervaart het individu twee reacties, waarvan de ene meestal niet en de tweede meestal wel bewust is: de interactie van buiten naar binnen veroorzaakt in eerste instantie stoornissen die ik als een gewaarwording onderga, dit is de interne (of 'subject') respons. Ze is voorwaarde om daarna tot een externe (of 'object') respons te komen. Zo'n externe respons kan men ook aanduiden als 'geuite respons' (Purves 1971: 'expressed response').

Wil van der Veur (1986) heeft heel concreet een interessante reeks mogelijkheden aangeboden waaruit leerlingen er een aantal kiezen zoals een verhaal of roman lezen met de opdracht het werk te analyseren; een fictionele tekst voordragen of voorlezen; een nader te bepalen aantal leesverslagen schrijven voor de Lijst, waarin ook de 'beleving' wordt vermeld, met tenminste één convergerend thema; een creatieve/expressieve schrijfopdracht naar aanleiding van een fictionele tekst; een schriftelijk werkstuk waarbij gebruikt is gemaakt van zowel primaire als secundaire literatuur ('gericht schrijven'-achtig); een individueel gesprek of een spreekbeurt naar aanleiding van leesverslag of scriptie; een schriftelijke toets met open en gesloten vragen (bijvoorbeeld omtrent tekst- en/of literatuurgeschiedenis); de samenstelling van een (eventueel thematische) bloemlezing van gedichten, voorzien van inleiding en toelichting; een nader te bepalen aantal verwerkingsopdrachten naar aanleiding van fictionele teksten; een serie stellingen over fictie die verdedigd moeten worden; een open vragenlijst over leeshouding en -gedrag van de leerling; een geschreven 'leesgeschiedenis' van de leerling van basisschool tot heden, door mij eerder de 'leesautobiografie' genoemd.

Veel van die hier geboden op zichzelf waardevolle procedures kunnen leiden tot puur cognitieve handelingen waarbinnen op geen enkele wijze naar de leerling zelf als lezer behoeft teruggewezen te worden. Het valt in dat geval, wanneer de reflectie uitsluitend ten dienste staat van het begrip en verstaan van het gelezen werk, moeilijk om te spreken van *reflectiviteit*. Soms hangt het er maar vanaf welk accent de factor 'beleving' krijgt. De gangbare praktijk is dat de analyse en het hermeneutisch insluiten van de gelezen tekst zoveel aandacht vergen dat er voor de beantwoording van onderling verschillende vragen als 'Wat vind ik ervan?' en 'Wat heb ik met deze tekst te maken?' slechts weinig ruimte overblijft. Een ervaringsfeit is ook, dat wanneer een docent de leerlingen geen kans geeft om meteen na het lezen van de tekst hun eerste respons te uiten, de behoefte om zulks te doen nadat men een groot gedeelte van de les aan de analyse heeft gewijd, nagenoeg verdwenen is. Men mag niet verwachten dat de leerling thuis in staat is zo'n leesverslag in het kader van zijn beleving van de tekst te plaatsen, wanneer het er in de klas aan toe gaat als boven omschreven.

Produktief-creatieve opdrachten dragen zeker bij tot beter begrip bij de leerling van wat er ambachtelijk aan de hand is als schrijvers schrijven, maar reflectiviteit ontstaat pas, wanneer de leerling over het door hem gemaakte en de wijze waarop dat tot stand is gekomen, gaat nadenken in termen van

zichzelf. Hoe heb ik dit bereikt? Waarom heb ik -of als het om groepswork gaat: hebben wij- het precies zo en niet anders gedaan?

De reflectiviteit wordt nadrukkelijk bevorderd wanneer je leerlingen zelf een bloemlezing laat samenstellen en op hun eigen manier toelichten of inleiden. En ook de vragenlijst over leeshouding en -leesgedrag, zie bijvoorbeeld in *Moedertaal didactiek* (Leidse Werkgroep 1980), alsmede *de leesautobiografie* zetten mensen aan het denken.

Toch kunnen alle dertien procedures de basis vormen voor een toename van de reflectiviteit bij de leerling, wanneer zij onderdeel gaan worden van wat we eerder noemden: *het leesdossier*. De leerling maakt in dat geval via een *balansverslag* -we zouden die procedure eraan toe kunnen voegen- letterlijk de balans op van wat hij in zijn leesdossier heeft zitten aan lees- en studievervingen.

4. Tekstervaringsprocedures

In Van der Veurs schema is jammer genoeg een tekort geslopen dat eerder is aangegeven door Thissen (1986). Terecht wijst deze terug naar het schema omtrent 'expressed response' van Purves waar Van der Veur van af is gegaan. Essentieel voor Purves' schema, en daarin was het zo'n twintig jaar geleden revolutionair, is dat de twee variabelen *inhoud* (teksten, leerstof) en *gedrag* (leerlingactiviteiten, vaardigheden, attitudes) aan elkaar gekoppeld worden. Tegenover de verschillende literaire inhoudscategorieën zoals poëzie, toneel, proza, context en terminologie wordt van de leerlingen verwacht dat zij gedrag vertonen op de gebieden van: herscheppen, betrokkenheid uiten, waarnemen, interpreteren en waarderen. Het zijn alle vijf gedragscategorieën die zich lastig laten objectiveren, maar ze zijn wezenlijk in een proces om literair competent te worden.

Deze opvatting ligt, als bekend, aan de basis van de empirie der reader response critics, van Rosenblatt tot Holland. Zij hebben afgerekend met de 'intentional and affective fallacies' die de New Critics -ik denk met name aan I.A. Richards met zijn *Practical Criticism* uit 1929- in lezersinterpretaties aan de kaak stelden. Bleich sprak zelfs uitdagend van 'Subjective Criticism'. Bij hem vormen de interpretaties van literaire teksten een belangrijke bijdrage aan de reflectiviteit omtrent de eigen persoonlijkheid. Ik lees de tekst, maar ook: de tekst leest mij, laat mij, als ik beseft hoe mijn waarneming van de tekst wordt beïnvloed door mijn referentiekader, mijn verleden, mijn heden, mijn verhouding tot taal en denken, enzovoorts, zien wie ik ben.

In de vertaling van deze opvatting hebben we in 1980 de begrippen 'tekstervaring' en 'tekstervaringsmethoden' geïntroduceerd, en vervolgens deze afgebakend tegen de gangbare, op studie van de tekst gerichte methoden die we 'tekstbestuderingmethoden' noemden. Uit Andringa/Schram 1990 en Het CVEN-rapport 1991 blijkt dat deze begrippen her en der ingang hebben gevonden. Ze zijn er niet minder controversieel om. En omdat de begrippen niet eenduidig zijn ontstaan er ook misverstanden over.

5. Tekstervaring in relatie tot tekstbestudering

Zo'n misverstand klinkt door in *Het CVEN-rapport*. Dat de CVEN de reflectiviteit van de leerlingen wil bevorderen blijkt uit haar belangstelling voor tekstervaringsmethoden en uit haar pleidooi voor het leesdossier. Maar in de uitwerking op p. 115-117 wordt een misverstand zichtbaar omtrent de tegenstelling tekstervaringsmethode - tekstbestuderingmethode dat ik jammer vind. Daar leest men dat leerlingen niet alleen literaire teksten moeten kunnen analyseren, interpreteren en beoordelen, maar ook over hun leeservaringen moeten kunnen praten en schrijven. De commissie onderscheidt onder meer als werkwijzen enerzijds tekstbestuderingmethoden voor interpretatie, analyse en beoordeling, anderzijds tekstervaringsmethoden voor, onder andere, een verslag van de persoonlijke reactie. Ik zou daar, gezien het voorafgaande, blij mee moeten zijn. Maar er wringt iets.

Tekstervaringsmethoden dienen de leerling bewust te maken van het subjectieve karakter van lezen. Deze bewustwording is geen particuliere aangelegenheid, waar de leerling alleen maar wat aan heeft voor het privé lezen, meestal het extensieve lezen, maar ze behoort vervolgens dóór te werken bij de toepassing van tekstbestuderingmethoden. Die relatie wordt in de presentatie door de CVEN niet zichtbaar. Mijn indruk is, dat veel verzet dat in het verleden bij onze literatuurwetenschappers zo goed als docenten is gerezen tegen tekstervaringsmethoden, voortkomt uit koudwatervrees door onbekendheid, begrijpelijke angst voor therapeutische manoeuvres, en onvrede over de vaagheid van de terminologie. Dit vindt ook grond in de gedachte dat dergelijke methoden alleen maar gevoelservaringen blootleggen. Die gedachte lijkt me onjuist; het gaat niet alleen om het bewust maken van affectieve en associatieve vermogens, maar ook om opinies, gedachtegangen, wijze van redeneren. Zelfs bij Bleich kan men dat al zien. Ook bij hem gaat het veel meer om een holistische ervaring. En in de variant die ik voor het onderwijs probeer te ontwikkelen is het therapeutisch karakter nog veel meer teruggedrongen ten gunste van de persoonlijke notitie en de klassediscussie, bijvoorbeeld door het accent te leggen op de dubbelvraag: Wat is voor jou het belangrijkste tekstgedeelte in deze tekst en waarom?

Het is moedig dat de CVEN, doordrongen van het nut van tekstervaringsmethoden, expliciet de aandacht heeft willen vestigen op deze mogelijkheid, maar het had met meer zorg voor de wezenlijke samenhang tussen tekstbestudering en tekstervaring moeten gebeuren. Ik blijf intussen het belang van expliciete tekstervaringsmethoden zien in de doelstelling voor de lezer-in-ontwikkeling de relatie zichtbaar te maken tussen lezer en tekst. Aandacht voor deze methoden sluit geen veroordeling van tekstbestuderingmethoden in. Wel wanneer deze exclusief blijken voor te komen. Maar in het omgekeerde geval -alleen tekstervaringsmethoden- zou mijn verzet even absoluut zijn.

Andringa, E., Schram, D. (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten 1990.

Bleich, D., *Readings and Feelings. An Introduction to Subjective Criticism*. Urbana (Illinois) 1975.

- Braet, A., Hendrix, T., *Het CVEN-rapport*. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. Den Haag 1991.
- Culler, J., *Structuralist Poetics*, London 1975.
- Damsma, H., e.a., *Taalbeschouwing als reflectiviteit. Eerste verslag van het onderzoeksproject reflectiviteit*. Studies in Leerplanontwikkeling 4. Enschede 1985.
- Ibsch, E., Schram, D., 'Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek'. In: Andringa/Schram 1990, 9-24.
- Leidse Werkgroep, *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg 1980.
- Moor, W. de, Thissen, J., 'Wie leest, leest zichzelf. Reflectiviteit in het literatuuronderwijs'. In: *Moer* 1986, 5, p. 20-29.
- Moor, W. de, 'Uit de greep van de rattenkoning. Literatuuronderwijs op weg naar literaire competentie'. In: *Bzzlletin* 184, februari 1991, p. 3-10.
- Purves, A., 'Evaluation of learning in literature'. In: Bloom, B.S. (eds.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York 1971, p. 697-767.
- Thissen, J., Moor, W. de, 'Reflectiviteit in theorievorming in de literatuurdidactiek'. In: *Levende Talen* 414, oktober 1986, p. 515-519.
- Veur, W. van der, 'De hete brij: een leesdossier?'. In: *Levende Talen* 410, april 1986, 232-234.
- Witkin, R.T., *The Intelligence of Feeling*. London 1974.

