

# De lezer en het lezen: de onbekenden van het literatuuronderwijs

*De Europese literatuur bestaat al zo’n 2500 jaar, de literatuurwetenschap pakweg 250 jaar. De aandacht voor de lezer is, uitzonderingen daargelaten, nog geen 25 jaar oud. In het literatuuronderwijs staat al 150 jaar de auteur centraal, diens werk, de literaire stroming waarin auteur en werk zich bewegen of de literaire technieken waarvan auteurs zich bedienen. Pogingen het literatuuronderwijs te richten op de receptie van leerlingen, hun interpretaties, waarden en ervaringen, stuiten op grote weerstand. Wat lezen is, hoe een lezer leest, hoe lezers tot interpretaties komen en wat die interpretaties voor hen betekenen - het lijkt wel of er al eeuwen een taboe rust op lezen en lezer. Ik vraag me af hoe dat komt.*

Piet-Hein van de Ven

### Cultuur en cultuur

Ik vraag me af waarom zich pas zo kort een literatuurdidactiek aan het ontwikkelen is die zich bezig houdt met de lezer in plaats van met het literaire werk. In breder perspectief geplaatst is de vraag: waarom houden we ons bezig met teksten, theatervoorstellingen, films, beeldende kunst, muziek, in plaats van met lezers, toeschouwers, kijkers en luisteraars? Waarom is er geen (onderwijs)wetenschap die zich bezighoudt met historisch bewustzijn, lezersinterpretaties, theaterreceptie, muziekliefhebbers? Ik ontdekte vaak dat het heel moeilijk is lezenswaardige teksten te vinden over alles dat ik zou willen vangen in de term ‘cultuur-receptie’.

Nu zijn er verschillende definities van cultuur. Ze zijn bijna alle te plaatsen

op een lijn waarvan de polen twee uitersten weergeven:

1. cultuur is het beste wat de mensheid heeft voortgebracht aan kunst, aan kwaliteit van bestaan;
2. cultuur is dat wat we ‘natuurlijk’ vinden, dat wat vanzelfsprekend ons omringt, de betekenis die we geven aan ons dagelijks doen en denken.

De eerste omschrijving leidt tot het idee dat dat erfgoed aan ieder moet worden overgedragen. De tweede omschrijving vestigt meer de aandacht op de dagelijkse werkelijkheidsinterpretatie. De eerste omschrijving leidt tot een ‘leer’, de tweede gaat uit van ervaring. De eerste leidt tot denken over wat in het onderwijs aangeboden moet worden, de tweede vestigt de aan-

dacht op de receptie. Mijn stelling is dat in ons onderwijs het aanbod altijd veel belangrijker is geweest dan de receptie. En dat we dus, als we onderwijs willen geven gericht op receptie, vaak met lege handen staan.

### Leven en leer

Mijn stelling is, in breder perspectief, dat ons onderwijs een typisch westers, Europees verschijnsel is. Karakteristiek voor de westerse maatschappij is onder meer het onderscheid tussen ‘leven’ en ‘leer’, ‘praktijk’ en ‘theorie’. Het is niet ongebruikelijk dat onderscheid uit te werken langs de geschiedenis van onze filosofie, waarin het dualisme tussen ‘object’ en ‘subject’ een rijk gevarieerd thema vormt. Voor het onderwijs wordt dat onderscheid zelden tot probleem gemaakt. Ons onderwijs is als vanzelfsprekend gebaseerd op een geloof in ‘objectieve’ kennis, kennis die buiten de individuele ervaring om bestaat en via schoolvakken onveranderd doorgegeven kan worden aan leerlingen.

Inmiddels weten we dat kennis niet zo objectief is. Kennis is - en dat geldt ook voor de harde natuurwetenschappen - intersubjectief. Kennis is een sociale constructie. We weten inmiddels dat leren - kennisvorming - niet een zaak is van het overdragen van kennis. Leren is een actief proces, individuen construeren kennis binnen een bepaalde sociale context.

Dat heeft tenminste twee consequenties. De eerste luidt dat kennis groepsgebonden is: verschillende groepen mensen hebben een verschillende voorstelling van de werkelijkheid. De tweede luidt dat kennis ontstaat en bestaat binnen een bepaalde context. Het is maar de vraag of kennis onveranderd uit de ene context in een andere is in te brengen. Voor het literatuuronderwijs betekent dit dat belangrijke groepen mensen die kennis over literatuur produceren, buiten de praktijk van het onderwijs stonden of staan. Ze construeren dan ook kennis van literatuur waarin geen plaats is voor kennis over het lezen door leerlingen, of door andere niet-deskundigen. In breder perspectief: de context waarbinnen ons onderwijs, ons literatuuronderwijs in de afgelopen eeuwen vorm kreeg, is een context waarin het leren, waarin de werkelijkheidsvoorstelling van leerlingen en andere ‘gewone mensen’ niet relevant was (en is). De dominante visie op onderwijs is eeuwenlang ‘praktijkvijandig’ te noemen, of ‘praktijkvreemd’. Ik werk deze stellingname hieronder uit, puntsgewijs, om het kort te houden. Ik loop daarmee het risico van een wat karikaturale schets - maar is de kracht van een karikatuur niet juist dat in het karikaturale het wezenlijke wordt onthuld?

1. Ons taal- en literatuuronderwijs vindt zijn oorsprong in de klassieke retorica, waar de discrepantie tussen leer en leven begint. De zeven vrije kunsten zijn activiteiten voor vrije mensen, vrijgesteld van het produktieproces, in hun vrije tijd. De ‘school’ bestaat dank zij een slaven economie. De retorica beziet het taalgebruik, dat wel. Maar dat is wel het taalgebruik van de politieke elite, voor een heel specifieke communicatiesituatie.

2. Rond 300 voor Christus verandert het perspectief. Niet langer het taalgebruik, maar de taalvorm krijgt de meeste aandacht. Het perspectief verschuift van taalpraktijk naar taaltheorie. Het Grieks wordt dank zij de veroveringen van Alexander de Grote wereldtaal en moet terwille van handel en bestuur worden onderwezen aan ambtenaren in de veroverde gebieden. Grammatica wordt belangrijker dan retorica. Daar komt bij dat men in deze periode probeert orde te scheppen in de chaos van Homerische geschriften. Men vraagt zich af welke versie van Homerus - want er duiken er steeds meer op - de juiste versie is. En parallel daaraan ontwikkelt zich de vraag: welke taal is de juiste Homerische taal, en dus het zuiverste Grieks.

Voor het taalonderwijs betekent dit aandacht voor het taalsysteem en het daaraan inherente ‘elementariseringsprincipe’: de door taalanalyse opgeleverde taalelementen worden stapsgewijs aangeleerd, van kleiner naar groter (van grammaticale elementen naar taal en gedachtenrijkdom in literaire en filosofische teksten, al komen de meeste leerlingen niet aan die teksten toe!), waarbij het grammaticaonderwijs sterk domineerde.

3. De school als institutie is ontstaan in de dertiende eeuw. De kloosters kennen een vorm van arbeidsdeling. Werken aan geschriften, kopiëren en studeren, is mogelijk dankzij het feit dat medebroeders het land bewerken en dus voor het dagelijks eten zorgen. De school ontstond zo in de context van boek en geschrift, en buiten die van leven en werken van gewone mensen.

4. Die school diende op de eerste plaats religieuze doelen. De leer van de kerk diende verkondigd. En die leer is nu eenmaal gericht op het hiernamaals, dat superieur is aan het leven. De christelijke praktijk steekt schril af bij die leer: hoeveel miljoenen zijn er in Europa en daarbuiten niet omgebracht terwille van de leer? Die hoge idealen van de Christelijke leer staan ook in schrille tegenstelling tot de praktijk in de school: slecht betaalde leraren; leerlingen die op allerlei ook oneerlijke wijzen hun schoolgeld moeten verdienen; enorm grote klassen; een groot tekort aan leermiddelen; zeer straffe discipline, met lijfstraffen en opsluiting.
5. Onderwijs dient het onderwijs in de katholieke leer, later ook die van de reformatie. Daarna (ast), al in de zeventiende eeuw, dient het het uitdragen van nationalistische ideeën. De teksten vormen een canon van kerkelijke, religieuze geschriften. Later komt er aandacht voor de klassieke auteurs, voor vaderlandslievende teksten. Het zijn dus niet de teksten waarin het dagelijks denken, doen en voelen van gewone mensen centraal staat.
6. Die teksten functioneerden bovendien als model. Naast het elementariseringsprincipe kent het taalonderwijs het navolgingsprincipe. De aandacht voor retorica verengt zich tot die voor de ‘elocutio’, de wijze van uitdrukken, de stijl. De zuivere leer van de kerk staat slechts één vormgeving toe. De zuivere (literaire) taalvorm bevat de zuivere (ethische) gedachte. Er is dus slechts één interpretatie van deze teksten toegestaan.

Kortom, in de geschiedenis van ons taal- en literatuuronderwijs staat de leer los van het leven, en is de leer belangrijker. De deskundigen leggen hun werkelijkheidsvoorstelling op aan de leken. Kenmerkend voor het onderwijs is dat de theorie wordt beschouwd als superieur aan de praktijk, de ideeën staan boven de werkelijkheid. De literatuur is belangrijker dan het lezen, de gewenste tekstinterpretatie stuurt als het ware de leeservaring. Ons onderwijs is georganiseerd rond leerstof (vakken en lesroosters), niet rond leren. Het onderwijs is bedoeld voor overdracht van kennis die door hen ‘boven ons’ van belang wordt geacht voor ‘ons hier beneden’. In de commotie rond literatuuronderwijs gaat het bijna steeds om de vraag *wat* er al dan niet wordt gelezen. *Hoe* er wordt gelezen en *hoe* lezers met hun leeservaringen omgaan, wat ze ermee doen, dat blijkt veel minder van belang.

#### Literatuuronderwijs

Vanaf de negentiende eeuw kennen we een literatuuronderwijs, waarin cultuur/literatuur staat voor het beste dat onze beschaving heeft voortgebracht. De literatuur biedt ons de norm voor beschaving, opvoeding, algemeen belang, zedelijkheid, moraal, vaderlandsliefde. Het literatuuronderwijs heeft dan ook niets van doen met werk, leven, ervaringen, ontwikkeling. Literatuur is de ‘leer’ die het leven van een norm voorziet. En die norm staat niet der discussie, die is immers ‘objectief’, geldt voor ieder. De literatuurwetenschap onderzoekt de auteur, diens werk, de literaire techniek. Als vanzelfsprekend verwoordt men dan als inhoud van het literatuuronderwijs de geschiedenis, de tekst, de theorie. Het literatuuronderwijs dient zorg te dragen voor een vruchtbare overdracht aan de jonge lezer van het grote werk en de daarin vervatte bood-

schap. Alle handboeken in het lezen van literatuur handelen als vanzelfsprekend over auteurs, stromingen, literaire technieken. Ze gaan nauwelijks in op wat lezen is. Men vindt nauwelijks aanwijzingen hoe om te gaan met de mogelijkheden en problemen van lezers, hun begrip, verwachtingen en behoeften.

#### Theorie en praktijk

Natuurlijk ontdekt men dat het onderwijs heel wat ingewikkelder is dan velen zouden willen. Aanbod en receptie lopen lang niet altijd parallel. De resultaten van het onderwijs vallen tegen. Lezers lezen in hun vrije tijd niet louter ‘hoge literatuur’, ondanks het onderwijs. Deze ‘praktijk’ kan men niet ontkennen. Wel bestrijden. De gemakkelijkste vorm van bestrijden is de praktijk te vergeten. Dat zien we in aanwijzingen voor literatuuronderwijs van de hand van hen die zich op grote afstand ervan bevinden: politici, literatuurwetenschappers, cultuurjournalisten. Het is gemakkelijk om leraren te wijzen op de mogelijkheden van de kunst en de waarde ervan - dat versterkt de legitimiteit en het belang van het eigen werk. Het is moeilijker om te bewerkstelligen dat die mogelijkheden worden gerealiseerd in het leven van mensen, in de praktijk van het onderwijs. Cultuur is immers iets dat door ‘hen hierboven’ wordt overgedragen aan ‘hen daaronder’. Cultuur is iets dat het volk wordt gebracht, niet iets waarover het al beschikt. Het belang van het eigen referentiekader van de lezer, de eigen cultuur, wordt genegeerd. Receptieonderzoek maakt echter duidelijk hoe gecompliceerd en moeizaam de relatie tussen literatuur en lezen, tussen aanbod en receptie is; hoe belangrijk juist in de receptie de rol van dat eigen referentiekader is. Er zijn literatuurwetenschappers die de

praktijk vergeten door de lezer te verenigen tot de in de tekst geïntendeerde lezer. Dat leidt tot de zogenoemde receptie-esthetica, die voornamelijk onderzoek doet naar de lezer in de tekst in plaats van naar de lezer in de fauteuil of de schoolbank. Er zijn politici, literatuurwetenschappers en cultuurjournalisten die de praktijk bestrijden door de problemen te verenigen tot het tekstaanbod, tot het gezag van de canon.

Zo’n canon is een typisch voorbeeld van ‘theorie’, van ‘aanbod’, van leer die belangrijker is dan praktijk, lezen, lezer. Het idee is immers een vaste literatuurlijst van literaire werken voor te schrijven voor het literatuuronderwijs. Als alle leerlingen zo’n lijst lezen, is de kwaliteit van het literatuuronderwijs als het ware gewaarborgd. Vanuit de onderwijspraktijk kan men duidelijk maken dat de tekstkeuze afhankelijk is van meer factoren: de individuele ontwikkeling van leerlingen, de context van de individuele klas of leerlinggroep, de doelen en leeservaringen van de docent, de afspraken met een sectie en andere collega’s (bijvoorbeeld gezamenlijke thema’s), het toevallige cultuuraanbod in de context van de school. De keuze van teksten is slechts een onderdeel van het probleem van literatuuronderwijs. Het meest van belang is hoe leerlingen lezen en waarom en in welk groter verband. Men kan de kwaliteit van literatuuronderwijs nu eenmaal niet zonder meer verhogen door betere boeken te gaan lezen. De rijkere potentie van dergelijke boeken moet men niet verwarren met de gerealiseerde waarden - ofwel de theorie niet met de praktijk.

#### Weerstand tegen verandering

Er zijn nogal wat weerstanden tegen receptiegericht literatuuronderwijs. Ze kennen elk hun eigen achtergronden. Er zijn weerstanden bij leerlingen. In

de literatuurtheorie erkent men dat teksten niet worden gelezen in een lege context. Er is de context van de intertextualiteit: iedere tekst ontleent een deel van zijn betekenis aan de relatie met andere teksten. Dat is zo. Maar iedere tekst ontleent ook een deel van zijn betekenis aan de leessituatie: de sociale omgeving, bijvoorbeeld die van het onderwijs. Het lezen van een boek wordt door leerlingen vaak geïnterpreteerd als een opdracht. Er zullen vragen over worden gesteld waarbij de leerlingen de antwoorden moeten geven die de leraar wil hebben. Anderzijds ervaren leerlingen dat lezen mag dienen als ontspanning, als ‘afkoppelen’, een beetje vrije tijd binnen de school. Beide leerlingervaringen stimuleren niet tot lezen als manier jezelf en de wereld te leren kennen, eigen ervaringen en die van anderen te leren kennen, conflicten en problemen te zien en de relatie tussen persoonlijke ervaringen en de maatschappelijke werkelijkheid.

Literair begrip is meer dan tekstbegrip. Leerlingen moeten worden geconfronteerd met het beeld dat in de tekst wordt gegeven van de wereld. Dat moeten ze leren vergelijken met het eigen beeld. Het leren begrijpen van de realiteit gaat hand in hand met de ontwikkeling van sociaal, historisch en literair inzicht. In het literatuuronderwijs ontmoeten leerlingen andere werkelijkheidsvoorstellingen, een ander taalgebruik, andere ervaringen, misschien nieuwe en ongewone. Wat gebeurt er bij het botsen van oude en nieuwe beelden? Worden leerlingen bevestigd in hun opvatting dat de school en de leerstof (literatuur bijvoorbeeld) iets vreemds voor hen is? Of leren ze zich herkennen in het ongewone? Krijgen ze nieuwe inzichten over zichzelf en de wereld? Deze vragen zijn niet gemakkelijk voor leerlingen. Uit het hoofd leren van jaartallen en stro-

mingen mag dan vervelend zijn, het is wel een duidelijker opdracht en in die zin veel gemakkelijker.

Weerstand tegen receptiegericht literatuuronderwijs komen ook voort uit de institutionele basis van ons onderwijs. Ons onderwijs is stevig onderhevig aan controle van buiten af: exameneisen, eindtermen, domeinbeschrijvingen, schoolonderzoekvoor-schriften. Die controle van buiten af zet zich voort in controle van binnen uit: proefwerken, werkstukken, overhoringen. Nu is er op zich niets mis met die controle, ware het niet dat die de eis van ‘objectiviteit’ met zich meebrengt. En die objectiviteit leidt weer tot duidelijke afbakening van leerstof, duidelijke normen, heldere feiten, eenduidige interpretaties, kortom tot makkelijk toetsbare gegevens. En literatuurgeschiedenis of literaire theorie zijn zoveel gemakkelijker en objectiever te toetsen dan leeservaring en verwerking.

#### **Boksen tegen de traditie**

Weerstand komt voor een belangrijk deel ook voort uit niet-weten. We kunnen ons bijna geen voorstelling maken van een onderwijs dat uitgaat van het lezen en leren van leerlingen. We hebben daar weinig ervaring mee, we hebben weinig goede voorbeelden. We moeten dat nog leren: veranderen van onderwijs is een proces van vallen en opstaan, van uitproberen en herzien. Het is een leerproces en zo’n leerproces vergt de mogelijkheid tot leren: tijd voor reflectie, samenwerken, feedback, construeren van nieuwe kennis. Leerprocessen kosten tijd en die krijgen leraren in Nederland nu eenmaal niet in hun idioot volle baan. Veel leraren doen hun uiterste best. Nog niet altijd lukt het. Ik wil er met deze bijdrage op wijzen dat dat logisch is. Lezersgericht, receptiegericht litera-

tuuronderwijs is iets dat echt nieuw is. In het vormgeven aan dat nieuwe literatuuronderwijs moeten leraren opboksen tegen onze hele onderwijs-traditie. Ons denken over onderwijs, over goed en slecht onderwijs, over belangrijke en onbelangrijke onderwerpen, over leren en niet-leren, wordt gekenmerkt door denken in termen van leerstof: het aanbod aan teksten, literaire theorie, literatuurgeschiedenis. De lezer en het lezen zijn eeuwenlang taboe geweest. ■