

Ia van Zyl

**Boekbespreking: *Die hoërskoolleerling as leser*
deur Martjie Bosman; RGN; pp.92; prys nie
vermeld nie. ISBN 0 7969 0494 4;
SENSAL-publikasies nr. 21; 1987.**

In die voorwoord by hierdie publikasie wys dr. K.P. Prinsloo, uitvoerende Direkteur van die Instituut vir Taal- en Kunstenavorsing, daarop dat SENSAL sedert sy totstandkoming in 1981 'n groot deel van sy navorsing gewy het aan die verhouding tussen literatuur en samelewing. Een aspek van hierdie navorsing gaan oor die resepsie van literatuur in die gemeenskap.

In 'n inleidende publikasie getitel *Letterkunde en leser* (Malan, 1983) is riglyne neergelê in verband met teoretiese, historiese en empiriese aspekte van die resepsie-estetika en verwante terreine. Tans gee SENSAL aandag aan navorsing oor letterkunde-onderrig. *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde* (SENSAL-publikasie nr. 14), wat eweneens in 1987 verskyn het, bevat 'n verslag deur Charles Malan en Martjie Bosman van navorsing oor sowel die onderrig as die resepsie van letterkunde. *Die hoërskoolleerling as leser* het as subtitel: Resepsieteoretiese perspektiewe op die Afrikaanse letterkunde-leerplanne vir die sekondêre skoolfase.

In haar ekserp gee Martjie Bosman as motivering vir die onderhawige ondersoek, wat sy noem "(d)ie gebrek aan belangstelling in die Afrikaanse letterkunde, veral onder hoërskoolleerlinge". Haar ondersoek is gegrond op die bydrae van die sogenaamde Konstanzer Schule van Jauss en Iser. Deur 'n ontleding van bestaande leerplanne en bydraes in vakwetenskaplike publikasies diagnoseer sy probleme in die letterkunde-onderrig. Hierdie probleme

bring sy in verband met wat sy noem “die teksgerigte literatuurbenadering wat tans op hoërskoolvlak gevolg word”. Sy bespreek vervolgens die bydrae wat ’n resepsieteoretiese aanpak kan lewer en sy kom tot die gevolgtrekking “dat ’n lesergerigte aanpak kan lei tot groter leerlingbetrokkenheid, sistematiese kennismaking met die Afrikaanse letterkunde en sy geskiedenis, en groter bewustheid by leerlinge van die relevansie van die letterkunde vir hulle leefwêreld”.

Reeds uit wat tot dusver gesê is, kan ’n mens die indruk kry dat Bosman uitgaan van die standpunt dat daar gekies moet word tussen ’n lesergerigte en ’n teksgerigte benadering – dat die twee mekaar wedersyds uitsluit. In haar *Kritiek in krisis* (p.98) het Ronël Johl reeds daarop gewys dat te simplisties in dié verband gedink word. Sy haal L.S. Venter aan: “Die nuwe paradigma vervang nie die formalisties-strukturele benadering nie; dis glad nie so dat byvoorbeeld die resepsie-estetika met sy klem op die leser die bestudering van die teks verouderd maak nie. As iemand dink dat ‘close reading’ saam met die ‘new critics’ verdwyn het of begrip van die struktuur van ’n teks en van literêre tegnieke saam met die Formaliste, dan verstaan hy die nuwe paradigma maar sleg.”

Verder aan in haar studie sê Bosman wel dat sy nie te kenne gee dat resepsieteorie die enigste of selfs die beste benaderingswyse tot letterkunde en die onderrig daarvan bied nie, maar dat ’n resepsie-aanpak wel ’n betekenisvolle bydrae tot die onderrigsituasie kan lewer (p.65). Die resepsie-estetikus Segers, na wie se skaal vir die evaluering van literêre werke deur leerlinge sy verwys (vgl. pp.57 en 58), sluit ’n struktuuranalise by die resepsiebenadering in. Bosman se voorstelle vir die resepsiebenadering van *Swart pelgrim*, waarvolgens leerlinge se resepsie dien as uitgangspunt vir ’n verdere bespreking – wat ’n struktuuranalise insluit – lyk interessant en waardevol en kan met vrug as voorbeeld vir die bespreking van ander werke gebruik word. Dit wil my egter voorkom of hierdie soort aanpak noodwendig daartoe sal lei dat nog meer tyd as wat tans die geval is aan die bespreking van ’n enkele werk gewy word, en hierteen het Bosman ernstige besware (vgl. p.24). Dié soort inkonsekwentheid kom meermale voor. Waar sy dit byvoorbeeld het oor die inhiberende effek van die eksaminering van letterkunde op die onderrig daarvan, noem sy dit as ’n probleem dat die eksamenstelsel onderwysers verplig om te konsentreer op feite, op dinge wat objektief getoets kan word. “Die suksesvolle student,” sê sy, “word gesien as iemand wat gedril is om te memoriseer, vir die eksamen goed afgerig is, ‘geslaag’ het maar nog nooit die geleentheid gekry het om vir homself te leer dink nie” (pp.39–40). By haar eie voorstelle vir evaluering is dit egter presies op hierdie objektief toetsbare feite dat sy die grootste klem wil laat val. Sy stel dit so: “By hierdie doelstelling (d.w.s. die doelstelling dat die onderrig van die letterkunde ook daartoe moet lei dat die leerling genoeg kennis van die vak opdoen om aan die einde van die jaar in die eksamen te slaag – I.v.Z), behoort die klem te val op kennis, dit wil sê feite in verband met die Afrikaanse letterkunde wat intersubjektief geldig is. Alle leerlinge moet oor

dieselfde stof geëksamineer word en die individuele insigte van onderwysers of leerlinge moet 'n minder belangrike plek inneem" (pp.67–68).

Dat daar wel 'n buitengewone gebrek aan belangstelling in die Afrikaanse letterkunde – of dan in die letterkunde in die algemeen – by die hoërskoolleerling bestaan, en dat hierdie feit teruggevoer kan word na die metodes van onderrig (een van Bosman se navorsingsveronderstellings soos op p.4 uiteengesit), word myns insiens ook nie met wetenskaplike navorsingsresultate gestaaf nie. In *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde* deur Martjie Bosman en Charles Malan (voortaan slegs *Beplanning* genoem), wat myns insiens deurentyd saam met Bosman se studie gelees moet word, word verwys na 'n RGN-ondersoek wat bevind het dat 13,5% van die Afrikaanssprekendes van mening was dat letterkunde-onderrig op hoërskool latere leesgewoontes en -belangstellings negatief beïnvloed het. Dit lyk my na 'n besonder lae persentasie! Ook haar verwysing na die bevindinge van 'n landwyse ondersoek in 1981 dat sowat 'n vyfde van die bevolking ernstige literêre werke verkies (vgl. p.3), ondersteun myns insiens nie haar veronderstelling dat daar 'n gebrek aan belangstelling by die breë publiek is nie. Die bevinding lyk my, om die waarheid te sê, besonder bemoedigend! Die Nederlandse letterkundige Marcel Janssens sê in sy boek *Woorden en Waarden* (p.102): "Tekstlezen is nu eenmaal sociaal gezien een elitaire bezigheid [. . .]." Verwag musici byvoorbeeld dat meer as 20% van die bevolking klassieke musiek bo popmusiek moet verkies? Daar is buitendien heelwat onderwysmense wat sal argumenteer dat indien daar wel by hoërskoolleerlinge 'n gebrek aan belangstelling is, dit slegs deel van 'n algemene gebrek aan belangstelling ook by die breë publiek is en dat dit nie op die skouers van die onderrig geplaas behoort te word nie.

Dit wil my dus voorkom of alles nie honderd persent pluis is met Bosman se premisses nie. Wetenskaplik gesproke het sy nagelaat om haar navorsing deeglik te begrond. Dit sou tog seker redelik maklik wees om by wyse van steekproewe in skole (met vraelyste aan leerlinge en onderwysers) vas te stel presies wat die belangstellingspeil van leerlinge werklik is en wat die aard en effek van die onderrig in hierdie verband is. Soos sake nou staan, wil dit my voorkom of die motivering vir haar navorsing grotendeels op hoorsê en gerugte berus; nie 'n goeie wegspringplek vir 'n verslag wat die hervorming van die hele stelsel van letterkunde-onderrig ten doel het nie. Om 'n meningspeiling deur "'n bekende vrouetydskrif" en die mening van 'n enkele onderwyseres soos uitgespreek in 'n vaktiedskrif en van 'n enkele akademikus as enigste bewyse aan te voer (vgl. p.2), is myns insiens onvoldoende. Hierdie argumente egter voorlopig daar gelaat; laat ons Bosman se verslag van nader beskou.

Die openingsin van die inleidende Hoofstuk 1 lui soos volg: "Een van die boeiendste ontwikkelings wat die afgelope twee, drie dekades op literatuurteoretiese gebied plaasgevind het, is die wegbeweeg van 'n teksgesentreerde na 'n lesergerigte benadering." Hieruit blyk reeds dat Bosman die genoemde

twee benaderings as opposisioneel tot mekaar beskou. Ek het reeds hierdie saak bespreek.

Ek wil graag in hierdie verband ook verwys na 'n opstel getitel "Die ideologiese rol van die leser in *Magersfontein, o Magersfontein!*" (in *Beeld van waarheid* saamgestel deur A.P. Grové) waarin Charles Malan dit duidelik stel dat die hoofdoel van die literêre kommunikasieproses is om te kommunikeer en dat 'n kommunikasieproses eers geslaag kan wees "wanneer die reaksie van die ontvanger van die boodskap beantwoord aan die bedoeling van die sender" (p.72). En dit is tog seker vanselfsprekend dat die bedoeling van die sender slegs afgelei kan word deur allereers op die teks te konsentreer. Hoe anders?

Verder aan maak Bosman haar myns insiens skuldig aan dieselfde soort ooreenvoudiging wanneer sy beweer: "By die resepsieteorie val die aksent veral op een element in dié proses (d.w.s. die literêre kommunikasieproses – I.v.Z.), naamlik die leser" (p.8). In sy bespreking van resepsie-estetiese aspekte van die kommunikasieproses tussen teks en leser (vgl. pp.70 en 71 van *Letterkunde en leser*), wys Charles Malan pertinent daarop dat die leser met bepaalde teksture "gekonfronteer" word, dat die leser in hierdie literêre konfrontasie "gelei" word en dat dit hom dus nie vry staan om te interpreteer soos hy wil nie. Hieruit is dit duidelik dat die klem in die resepsieteorie net so sterk, of sterker, op die teks val as op die leser. Bosman se ooreenvoudiging beïnvloed myns insiens die geldigheid van haar gevolgtrekkings ten opsigte van benaderings wat by die letterkunde-onderrig voorkeur behoort te geniet.

Ek stem met haar saam dat daar ook voldoende aandag gegee moet word aan leerlinge se resepsies van voorgeskrewe werke en dat hierdie resepsies in die klaskamer met mekaar vergelyk behoort te word om groter leerlingbetrokkenheid te verkry. In 'n bespreking van die subjektiwiteit van resepsies konstateer sy: "Die teks moet egter steeds die tema van die gesprek bly" (p.49). Sy verwys ook goedkeurend na Verschuren (1984:282) se waarskuwing dat wanneer die "sogenaamde behoeftes van die leerling" die uitgangspunt van die onderrig word, die letterkondeles kan onttaard in "een discussie over individuele leeservaringen in de affektieve en emotionele sfeer". Bosman konkludeer dat dit "baie belangrik (is) dat daar in die onderrigpraktyk deeglik onderskei moet word tussen die toelaatbaarheid van subjektiewe elemente in leerlinge se eerste respons op literêre werke en die strewe na objektiwiteit in hulle bestudering van verskillende resepsiedokumente" (p.51). Sy dui egter nie aan hoe hierdie objektiwiteit bereik kan word nie. Myns insiens kan slegs 'n teksgerigte benadering, waarmee die adekwaatheid van resepsies getoets kan word, hierdie doel dien.

In haar inleidende hoofstuk meld Bosman dat daar nog nie ondersoek gedoen is na "die huidige stand van die Afrikaanse letterkunde-onderrig vanuit die perspektief van 'n resente literêre teorie soos die resepsie-estetika nie."

Ek vind dit, terloops, jammer dat sy oënskynlik nie kennis geneem het nie van S.C. Brand se M.Ed.-verhandeling getitel *Die sosialisering van die sekondêre skoolleerling deur middel van letterkunde-onderrig* wat in 1986 by die Universiteit van Pretoria afgehandel is. Hoewel die resepsie-estetiek in hierdie verhandeling sover ek kan onthou, nie by name genoem word nie, is die perspektief bepaald 'n resepsie-estetiese.

Bosman verwys ook na Charles Malan se mening dat uitgebreide navorsing nodig is oor die wyse waarop leerlinge met verskillende kulturele agtergronde literêre werke resepteer om letterkunde-onderrig in 'n gedifferensieerde samelewing tot sy reg te laat kom (vgl. p.2). Dit wil my voorkom of sy met haar huidige verslag hierdie ontbrekende navorsing vooruitloop. Die kar word as't ware voor die perde gespan. Aannames oor die aard van die letterkunde-onderrig in die hoërskool en leerlinge se reaksie daarop word gemaak wat nie deur empiriese navorsing begrond is nie. Sy verskaf byvoorbeeld geen oortuigende bewyse nie vir haar navorsingsveronderstelling dat "die teksoutonome of formalisties-otonomistiese benadering" tans "gangbaar" is in die onderrig van die letterkunde (vgl. p.4). Na aanleiding van haar ontleding van skoolsillabusse lei sy af dat wat sy noem die "otonomisties-formalistiese benadering" voorgeskryf word uit die feit dat sillabusse meld dat literêre begrippe aan die hand van afsonderlike werke onderrig moet word uit die feit dat daar te min werke voorgeskryf word. Sy lei af dat elkeen van die prosawerke tussen drie en ses maande lank gefynkam word en kom dan tot die gevolgtrekking: "Hierdie werkwyse spreek duidelik van 'n formalisties-otonomistiese literatuurbenadering. Die aandag in die onderrigsituasie word toegespits op die enkele literêre werk [. . .]" (vgl. p.24). Afgesien daarvan dat dit my na 'n ongegronde afleiding lyk (daar is heelwat meer ongegronde afleidings en ongereverdigde kritiek op onder meer sillabusse, waarop ek weens 'n gebrek aan ruimte nie verder kan ingaan nie), wil dit voorkom of Bosman in hierdie verband nie kennis neem van praktiese probleme ten opsigte van die voorskryf van meer werke nie.

Dit dui op nog 'n opvallende leemte in haar studie – die feit dat sy nie haar voorstelle deur middel van gesprekke met voorskryfkomitees, ensovoorts, ten opsigte van praktiese uitvoerbaarheid getoets het nie. Dit is verder opvallend dat leerlinge self – oor wie dit per slot van sake in haar navorsing gaan – nêrens persoonlik betrek word nie. Ek sou dit as die kernswakheid van die huidige verslag wil beskou.

In die geheel gesien is my indruk van hierdie studie dat Bosman, weens haar oorbeklemtoning van die voordele van die resepsie-estetiek, te selde by die werklike probleme uitkom. Dit lyk my veral noodsaaklik dat daar baie meer indringend as wat sy dit doen, besin moet word oor alternatiewe wyses van eksaminering, oor die moontlikheid om 'n onderskeid te maak tussen Afrikaans as vak vir die gemiddelde leerling en Letterkunde as vak vir leerlinge met 'n besondere belangstelling en aanleg in hierdie rigting en oor die invloed wat die stelsel van merietetoekennings aan onderwysers (onder

meer gegrond op eksamenresultate) op die onderrig van die letterkunde het. 'n Ander knellende probleem, waaraan Bosman weinig aandag gee, is myns insiens die feit dat veral die eietydse letterkunde eenvoudig buite die begripsvermoë van leerlinge (en heelwat onderwysers?) val en dat die oorgrote meerderheid van leerlinge ervaringsgewys en emosioneel nie ryp is om hierdie boeke te lees nie, wat nog te sê op die wyse van die resepsie-estetika daarop te reageer! Bosman verwys self na 'n ondersoek in Swede wat aangetoon het dat 'n gedig (en m.i. ook enige ander letterkundige werk) “geen persoonlike eiendom in die sin van persoonlike belewenis word as dit nie selfstandig vanaf die eerste lesing begryp word nie” (vgl. p.35). Daar moet myns insiens ook veel meer indringend gekyk word na prof. Elize Botha se voorstel, waarna in *Beplanning* verwys word, dat meer aandag aan jeugletterkunde gegee moet word.

Mense wat in staat is om Bosman se studie krities te lees, sal wel heelwat wenke vir die verbetering van die onderrig daaruit kan haal. Veral haar idees in verband met die sistematiese uitbreiding van leerlinge se verwagtingshorison en 'n herwaardering van die literatuurgeskiedenis (alhoewel hier ook heelwat slaggate is) lyk my van belang. Die afdeling oor die onderrigpraktyk – vanaf p.51 – bevat interessante gedagtes. Om hierdie rede sou ek wel wou aanbeveel dat almal wat belang het by die letterkunde-onderrig haar verslag lees, ook met die oog op 'n verdere gesprek in hierdie verband.