

Ondermijnt lezen sociale bedrevenheid?

Ronald Hünneke

KUNSTEN, CULTUUR EN MEDIA
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Diverse onderzoeken claimen een heilzaam effect van het lezen van literatuur op empathie of inlevingsvermogen (*mind reading* in de Engelse literatuur, *gedachtelezen*), en daarmee een positief effect op het gedrag van lezers richting anderen. Het is echter mogelijk dat het geclaimde effect een direct gevolg is van de vooronderstellingen van de onderzoekers omtrent menselijk denken en voelen. In dit artikel wordt een alternatieve benadering beschreven die binnen psychologie en biologie snel terrein wint, en tot bijna tegengestelde inzichten leidt: het *enactivisme*. De inzet en de werking van literatuur, beeldende kunst, muziek, dans en theater binnen het kunstonderwijs dient op basis van het enactivisme opnieuw te worden overdacht.

Er zijn geen pleintjes meer om het op te kunnen leren.

Jeroen van Merwijk

1.

Inleiding: Gekoppelde en ontkoppelde empathie

Ludwig van Beethoven heeft een prachtige doch nooit verzonden liefdesbrief nagelaten. De hartstochtelijke woorden zijn gericht aan een mysterieuze “Mijn Onsterfelijke Geliefde”:

Hoewel nog steeds in bed gaan mijn gedachten uit naar jou, mijn Onsterfelijke Geliefde, nu en dan vreugdevol, dan bedroef[d], wachtend om te horen of het lot ons al dan niet zal verhoren - Ik kan alleen samen met je leven of helemaal niet - Niemand anders kan ooit mijn hart bezitten - nooit -nooit - O God, waarom moet men gescheiden zijn van degene van wie men zoveel houdt.

(Beethoven, fragment uit de nagelaten liefdesbrief, geciteerd in Morris 2007, p. 105)

Volgens Edmund Morris (Morris 2007, p. 104) is de brief gericht aan Antonie Brentano, dochter van een Oostenrijkse diplomaat. Jammer genoeg voor Beethoven was de sociale en fysieke afstand tussen Beethoven en Antonie onoverbrugbaar, al speelt Morris met het idee dat de *Achtste symfonie* voortkomt uit Beethovens gelukzaligheid nadat hij een keer met Antonie het bed heeft mogen delen (Morris 2007, p.104). Waar of niet, de optimistische en speelse Achtste symfonie lijkt in ieder geval eerder te zijn voortgekomen uit geconsumeerde liefde, dan uit een briefwisseling.

Ik wil mij hier beslist niet mengen in de historische wetenswaardigheden rond het liefdesleven van Beethoven, maar de brieven en de fraaie analyse van Morris slechts gebruiken om te illustreren dat tijdens het bedrijven van de liefde inlevingsvermogen en emoties een wezenlijk andere vorm aannemen dan tijdens het schrijven van een liefdesbrief. Tijdens het bedrijven van de liefde was Beethoven fysiek bij Antonie aanwezig (sic!), en bepaalden zijn gezichtsuitdrukkingen, bewegingen en geluiden wat Tonie voelde, net zoals de hare zijn gevoelens bepaalden. Beethoven danste met haar, leidde haar en werd geleid. Tijdens het schrijven van zijn

liefdesbrief, daarentegen, was Beethoven op geen enkele wijze fysiek aan Tonie gekoppeld, en ontwikkelden zijn gevoelens zich los van haar bewegingen en reacties. Om zijn gevoelens overtuigend voor haar te verwoorden, moest hij haar gedachten en gevoelens denkend achterhalen, zonder dat hem een vragende blik, een eenvoudig gebaar of een zachte zucht ter beschikking stond. En omdat haar lijf noch haar zuchten mee bewoog, verwerd zijn liefdesbrief tot een noodkreet, waarbij zijn inlevingsvermogen in Tonie werd weggevaagd door zijn wanhoop.

[Z]o dichtbij!, zo ver!...

O God, waarom moet men gescheiden zijn van degene van wie men zoveel houdt.

(Beethoven, geciteerd in Morris 2007, p. 105)

Beethovens inlevingsvermogen, empathie, kende zo twee verschijningsvormen, *gekoppeld* en *ontkoppeld*. Van gekoppelde empathie kan sprake zijn in contexten waarin mensenlichamen elkaar raken en direct op elkaar reageren, waarin, zogezegd sprake is van *sensomotorische interactie*. Ontkoppelde empathie is het inlevingsvermogen dat zich voltrekt als een dergelijke directe fysieke uitwisseling is uitgesloten.

Ik zal hier gekoppelde tegenover ontkoppelde empathie zetten in reactie op een toenemend aantal onderzoeken en publicaties dat ons ervan wil overtuigen dat lezen, het lezen van literatuur vooral, ons inlevingsvermogen verbetert. Die claim is echter te breed. De claim dat het lezen van Dickens, Eyre of Nabokov ons meer empathisch maakt is mijns inziens alleen van toepassing op vormen van ontkoppelde empathie. Als Beethoven zijn geliefde wil schrijven, moet hij inderdaad haar gedachten overdenken, zoals een lezer de gedachten van een romanfiguur overdenkt. Maar, Beethoven heeft weinig aan het type gedachtelezen waarin literatuur hem scherpte als hij, zittend op de bank naast haar, Antonie wil verleiden tot het bedrijven van de liefde. Er zijn zelfs goede gronden, zo zal ik betogen, om te vrezen dat het lezen van literatuur waarbij je je in de gedachten van personages moet verplaatsen om het verhaal te kunnen volgen, een negatief effect heeft de gekoppelde empathie van verleiden en bedrijven. Toekomstig empirisch onderzoek zal moeten uitwijzen wat werkelijk de relatie is tussen het lezen van literatuur en alledaags, gekoppeld gedachtelezen, maar tot dergelijk onderzoek is uitgevoerd dienen we ervoor te waken dat we met onze stoutmoedige vooronderstellingen omtrent de heilzame werking van literatuur en daarop gebaseerde conclusies en werkwijzen de plank niet volledig mislaan.

In de volgende paragraaf begin ik mijn uiteenzetting met een beschrijving van de theorie van het *enactivisme*, waarin de afstemming van de zintuigen en bewegingen (de sensomotoriek) van een organisme op zijn omgeving centraal staat. Deze theorie leidt tot, en dus ook van sociaal gedrag. Enactivistische analyses leiden tot alternatieve beschrijvingen van mechanismen van gedrag, zeker als lichamelijke bewegingen, stemgeluid en gezichtsuitdrukkingen een cruciale rol spelen, zoals bij gekoppelde empathie. Daarnaast verdient enactivisme sowieso de nodige aandacht omdat een snel toenemend aantal onderzoekers in psychologie, biologie en cognitieve filosofie enactivisme als nadrukkelijk uitgangspunt neemt. (Voor een overzicht zie Wikipedia over "Enactivism", "Embodied Cognition" en "The Extended Mind". Het boekje van Rob Withagen (2010) is een goed leesbare inleiding voor studenten.) Na de uitleg van het enactivisme zal ik uiteenzetten hoe binnen deze theorie wordt gedacht over kunsten, zoals boeken, video en film, en in verband daarmee over alledaags sociaal gedrag oplevert. Tenslotte zal ik mij buigen over de vraag of onderzoeken waarin een positief effect wordt geclaimd van lezen op empathie of gedachtelezen de kracht van literatuur niet verkeerd beschrijven, en daarmee literatuur- en andere vormen van kunstonderwijs eerder schaden dan baten.

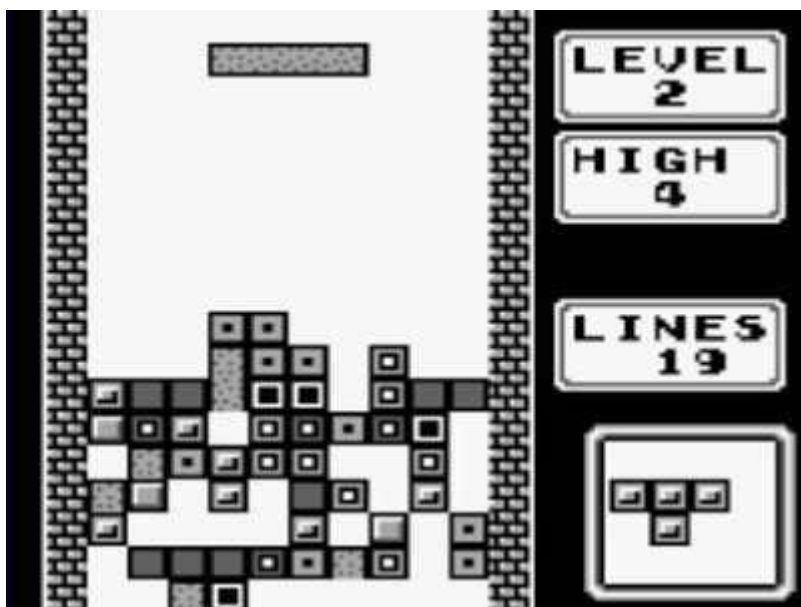
Een laatste waarschuwing vooraf. Enactivistische theorieën vormen een breuk met traditionele theorieën omtrent cognitieve waarden waarin de computermetafoer centraal staat, en waarbij de hersenen worden vergeleken met een *informatieverwerkend* systeem dat via de zintuigen *input* krijgt, en dat een *output* geeft in de vorm van gedrag. Sommigen vatten, aangemoedigd door vereenvoudigde berichtgeving in kranten, de metafoer zelfs letterlijk op en menen dat de hersenen kunnen worden onderverdeeld in gebieden voor gespecialiseerde vormen van informatieverwerking, zoals taal of emotieherkenning. Dit beeld, aangeduid als *cognitivism*, is

zowel succesvol als hardnekkig, en maakt het enactivisme lastig te begrijpen, want enactivisten beschrijven het handelen en denken van organismen juist zonder *input* en *output*, zonder *informatieoverdracht* en zonder gelokaliseerde, gespecialiseerde gebieden in het de hersenen waarin deze processen zich zouden voltrekken. Enactivisme legt dus een wezenlijk anders fundament onder het onderzoek naar menselijk denken en handelen en leidt derhalve tot tegen-intuïtieve conclusies. Ik zal hieronder daarom het enactivisme stap voor stap inleiden, uitleggen, en het verschil met traditionele theorieën weergeven, maar door het andersoortige karakter van het enactivisme, kan ik niet alles tegelijk doen. Theoretische aanscherpingen en begrippen zal ik gaandeweg invoeren, en een verdediging zal soms even op zich laten wachten. Mijn voornaamste doel is een gedegen indruk te geven van het enactivisme en van de consequenties hiervan op het overdenken van de mogelijke effecten van kunstonderwijs op sociaal gedrag en welbevinden.

3.

Methode van onderzoek: Enactivisme

Historisch gezien staat de analyse van Kirsch en Maglio (1994) van het computerspelletje *Tetris* aan het begin empirisch onderzoek op basis van enactivistische uitgangspunten.



Afbeelding 1. Screenshot van het computerspel *Tetris*.

Bij *Tetris* moet de speler verschillend gevormde blokjes die omlaag vallen zo draaien en verschuiven dat de ruimtes onder in de schacht opgevuld raken en daardoor verdwijnen. (Ik ga er vanuit dat iedere lezer, anders dan in 1994, het spel wel een keer heeft gezien of gespeeld. Zie ook Afbeelding 1.) Kirsh en Maglio beschrijven nauwgezet hoe goede spelers de knoppen voor het draaien en verschuiven van de blokjes niet slechts gebruiken om de blokjes te plaatsen, maar ook en vooral om na te denken, *epistemic action*.

We present data and argument to show that in Tetris [...] certain cognitive and perceptual problems are more quickly, easily, and reliably solved by performing actions in the world than by performing computational actions in the head alone. We have found that some of the translations [verschuivingen, RH] and rotations made by players of this video game are best understood as actions that use the world to improve cognition. These actions are not used to implement a plan, or to implement a reaction; they are used to change the world in order to simplify the problem-solving task.

[...] We argue that traditional accounts are limited because they regard action as having a single function: to change the world. By recognizing a second function of action - an epistemic function - we can explain many of the actions that a traditional model cannot.

(Kirsh en Maglio 1994, p. 513 - *summary*)

Epistemische handelingen, handelingen waarmee de omgeving wordt gemanipuleerd om problemen op te lossen, maken het mogelijk *Tetris* te spelen op de snelheid die het spel vereist. "Denken door te doen," is het devies bij *Tetris*. Via de knoppen duwen en trekken bedreven spelers aan de blokken, om vervolgens met hun vingers op de nieuwe waarnemingen te reageren. Ze zijn meesters in sensomotorisch gekoppelde interactie, en daarmee snelle denkers.

Althans, dat laatste is de vraag, want hoewel er een brede consensus is over het bestaan van epistemische handelingen, blijft de vraag wat er zich, bewust of onbewust, in het hoofd van de *Tetris*-spelers afspeelt. Het zou zo kunnen zijn dat de overdenkingen zijn geautomatiseerd, en zich razendsnel voltrekken. De discussie gaat dus over de vraag of de handelingen van de spelers extra input leveren voor een informatieverwerkend proces in de hersenen, of dat het denkproces zich voornamelijk buiten de hersenen afspeelt, in de handen, de ogen en het beeldscherm. Met andere woorden, (*cognitivism*) vormen hersenen een plek waar het denken zich afspeelt en waar verschijnselen die we doorgaans associëren met de menselijke geest zich bevinden, of (*enactivism*) zijn de hersenen een orgaan dat gedachteloze invloed heeft op de handelingen van een bewegend lichaam in een omgeving, zodat het resulterende organisme kan worden beschreven in termen van een geestrijk wezen?

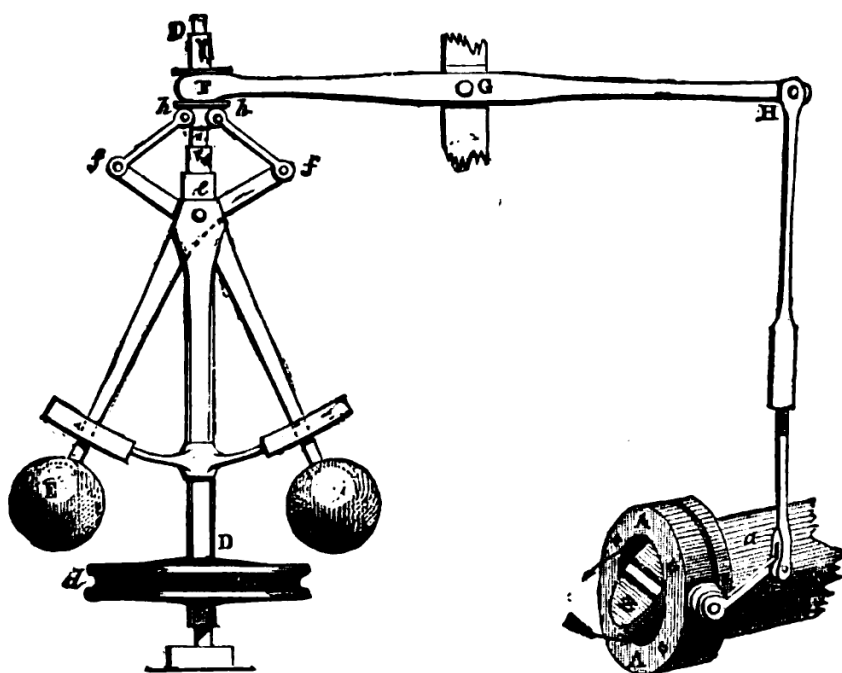


FIG. 4.--Governor and Throttle-Valve.

Afbeelding 2. De Watt Governor

De zogenaamde *Watt Governor* dient bij deze discussie als model om het verschil tussen geautomatiseerde gedachten (verdedigd door *cognitivisten*) en een gedachteloos schakelorgaan (verdedigd door *enactivisten*) te overdenken (zie Shapiro 2011 voor een uitgebreide bespreking). De Watt Governor is een door James Watt in 1788 uitgevonden apparaat dat de snelheid van een stoommachine constant houdt. Het werkt verrassend simpel (zie Afbeelding 2). Twee ballen zijn op armen bevestigd aan een as die meedraait met de stoommachine. Als de as sneller gaat draaien, gaan de ballen door de middelpuntvliedende kracht naar buiten en wordt de stoomtoevoer dichtgeknepen. Als de as langzamer gaat draaien, gebeurt het tegenovergestelde: de ballen

zakken naar de as toe en de stoomtoevoer komt verder open te staan. Zo draait de stoommachine op een snelheid die voor praktische toepassingen constant genoeg is. (Zie voor een prachtige uitleg en animatie:

<http://www.youtube.com/watch?v=OG1AiaNTT6s>.)

In principe zou de Watt Governor kunnen worden vervangen door een computerchip, een rekenmodule. Als de snelheid van de machine wordt omgezet in een digitaal signaal dat als input dient voor de chip, en de chip berekent op basis daarvan hoever de stoomtoevoer open of dicht moet en geeft de uitkomst door als outputsignaal, dan kan een schakeling dat signaal gebruiken om de stoomtoevoer aan te passen. Het grote voordeel van een dergelijke chip is de universele toepasbaarheid ervan. Iedere machine, ieder apparaat, hoe andersoortig ook dan een stoommachine, kan door de chip worden beheerst, mits de werking van het apparaat wordt omgezet in een inputsignaal dat de chip kan verwerken. De chip voert het rekenwerk uit onafhankelijk van hoe die verder is aangesloten. De Watt Governor functioneert daarentegen slechts als de rest van de machine erop is afgesteld.

Enactivisten beschouwen de hersenen als een orgaan waarin door interactie met een omgeving Watt Governors ontstaan. Hersenen koppelen onderdelen van het lichaam op een fysieke wijze, zonder dat daarbij informatie wordt verwerkt, op een wijze die is afgesteld op de bijzonderheden van een lichaam. Zij claimen dus dat hersenen slechts functioneren zolang ze aan die fysieke omgeving zijn gekoppeld. Voor enactivisten zijn de hersenen een wirwar van Watt Governors voor de sensomotorische interactie met de wereld. *Cognitivisten* echter claimen dat in de hersenen modules, netwerken, informatiestromen (*wetware*, in het Engels) ontstaan, die ook los van een fysieke omgeving kunnen functioneren, mits voorzien van een juiste input. Voor cognitivisten vormen de hersenen dus een informatieverwerkend systeem dat waarnemingen, via doelen, aan handelingen koppelt. De modules in de hersenen kunnen in principe ook zonder een dergelijke omgeving op hun functionaliteit worden bestudeerd. Enactivisten menen niet dat mensen niet in staat zijn tot internalisatie (zoals bij fantaseren, dromen of hoofdrekenen), maar zij menen dat het menselijk vermogen tot internalisatie slechts begrepen kan worden vanuit een handelend lichaam in een omgeving. Hoe radicaler de enactivist, hoe harder zij de cognitivistische claims van informatieverwerking ontkent.

Indien, zoals cognitivisten menen, het inlevingsvermogen van Beethoven een module is, dan kan deze worden gebruikt om Antonie een brief te schrijven, maar tevens om haar in directe fysieke interactie te begrijpen en verleiden. Volgens enactivisten kan dit nooit (!) het geval zijn, omdat het schrijven van een brief en het in directe interactie verleiden van een geliefde twee fysiek onvergelykbare activiteiten zijn.

Tot zover een snelle schets van de stand van fundamenteel onderzoek binnen de cognitiewetenschappen, waarbij ik de posities van enactivisten en cognitivisten zo scherp mogelijk tegenover elkaar heb gezet.

Toch is dit niet slechts een *filosofische* discussie zonder praktische consequenties. Met name voor het onderwijs is zij van groot belang, aangezien zij betrekking heeft op het zogenaamde *transfervraagstuk*: Hoe kunnen we er voor zorgen dat wat in een onderwijscontext is geleerd, daarbuiten wordt toegepast? Wanneer zijn de jonge mensen die we onderwijzen in staat om het geleerde in andere, alledaagse contexten toe te passen? En als we het hebben over de relatie tussen kunstonderwijs en empathie, hoe kan kunstonderwijs bijdragen aan empathie in het dagelijks leven? Of, specifiek, maakt het lezen van literatuur ons beter in alledaagse vormen van empathie?

Bij dergelijke vraagstukken lopen de antwoorden van cognitivisten en enactivisten sterk uiteen. Cognitivisten zullen er de nadruk opleggen dat onderwijs robuuste denkmodules dient op te leveren in combinatie met een sterke interne motivatie. Enactivisten zijn pessimistischer over eenvoudige modulaire oplossingen voor transferproblemen. De sensomotorische situatie waarin een boekhouder bij een bedrijf zich bevindt, verschilt niet zoveel van de sensomotorische situatie van een student *Midden en Klein Bedrijf*. Maar, de situatie van een arts die zich in haar spreekkamer bevindt verschilt radicaal van die van een arts in opleiding die ter voorbereiding van haar tentamen een boek leest over de praktijk van de spreekkamer. Dit verschil in sensomotorische context is, volgens enactivisten, een van de grootste problemen voor het onderwijs.

In een zorgvuldig opgezet experiment in december 1970 zorgden John Darley en Daniel Batson ervoor dat seminariestudenten op weg naar een kantoorgebouw door een steeg kwamen waar zij een “shabbily

dressed person slumped by the side of the road” aantreffen (Darley and Batson, 1968). Alvorens op weg te gaan naar het kantoorgebouw hadden de studenten te horen gekregen dat ze daar een korte presentatie moesten geven. De ene helft van de studenten was gevraagd een presentatie te geven over de beroepsmogelijkheden voor seminariestudenten. De andere helft van de studenten kreeg de gelijkenis van de *Barmhartige Samaritaan* uit Lucas 10 (30-36) voorgelezen en moest daarover een presentatie geven.

De helft van de studenten had dus een Bijbelse tekst over medeleven en empathie gehoord, een paar minuten geanalyseerd en overdacht, terwijl de andere studenten hadden nagedacht over een onderwerp dat niets met het helpen van anderen te maken had. De tekst die de studenten te horen hadden gekregen en overdacht, maakte echter geen enkel verschil voor hun bereidheid om de man langs de kant van de weg te helpen, zo stelden Darley en Batson vast. Of studenten hielpen of niet hing af van de haast waarmee ze zich naar het kantoorgebouw spoedden (Darley en Batson, p. 105)

Dit experiment, waarbij niet zomaar wordt gelezen, maar intensief wordt gelezen en begrepen, zou ons zeer kritisch moeten maken ten opzichte van alle onderzoeken waarin een gemakkelijk verband wordt gelegd tussen lezen en empathie. Ook al kan lezen de interpretatiemogelijkheden vergroten, ook al kunnen de seminariestudenten zich het leed van de hulpbehoevende man beter voorstellen, dan nog is er geen enkele garantie dat ze daadwerkelijk hulp verlenen. En als beschrijvende literaire empathie wordt niet zomaar omgezet in bedrijvende empathie, wat wordt er dan bedoeld met een *vermogen tot empathie* ?

4.

De kwestie: Does Reading Literary Fiction Improve Theory of Mind (?)

Mijn grootste bezwaar tegen, zo goed als alle, onderzoeken naar de effecten van het lezen van literatuur op het vermogen tot inleving en sociale omgang met anderen, is dat de vooronderstellingen van cognitivisme in de opzet van het onderzoek zijn ingebakken. Dat geldt met name voor de onderzoeken van Mar et al., “Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers” (Mar et al. 2010), “Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds” (Mar et al. 2005) en het overzichtshoofdstuk “Effects of Fiction” in Oatley 2011. Hier zal ik het recente onderzoek van David Comer Kidd en Emanuele Castano, “Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind”, als voorbeeld nemen, mede omdat dit onderzoek zich recentelijk heeft mogen verheugen in een grote perssaandacht. In hun inleidende alinea schrijven Kidd en Castano:

“The capacity to identify and understand others’ subjective states is one of the most stunning products of human evolution. It allows successful navigation of complex social relationships and helps to support the empathic responses that maintain them. Deficits in this set of abilities, commonly referred to as Theory of Mind (ToM), are associated with psychopathologies marked by interpersonal difficulties. Even when the ability is intact, disengagement of ToM has been linked to the breakdown of positive interpersonal and intergroup relationships.”

Kidd and Castano 2013, p. 1

Het vermogen om grip te krijgen op de intenties van anderen is voor een sociaal dier als de mens van levensbelang. Daarover verschillen de meningen niet. We zouden echter kunnen discussiëren over de vraag of de aanduiding van dit vermogen als een *Theory* (of Mind) gelukkig is. Over het algemeen worden onder theorieën (reken)modellen verstaan die al dan niet op een situatie kunnen worden toegepast. Dat komt al akelig dicht in de buurt van een module in het hoofd die al dan niet kan worden toegepast. In de laatste zin van het citaat maken Kidd en Castano dan ook die stap. ToM kan intact zijn, maar losgekoppeld (“disengaged”). De schrijvers gaan in dit citaat dus gemakkelijk van een vermogen dat het in dagelijks leven een voorname rol speelt naar het hanteren van een theorie, ToM. Het is dan ook geen wonder dat ze even later stellen dat het

lezen van literaire fictie processen oproept ("engages") die overeenkomen met het toepassen van ToM in het alledaagse leven ("real life"):

"Our contention is that literary fiction, which we consider to be both writerly and polyphonic, uniquely engages the psychological processes needed to gain access to characters' subjective experiences. Just as in real life, the worlds of literary fiction are replete with complicated individuals whose inner lives are rarely easily discerned but warrant exploration."

"Readers of literary fiction must draw on more flexible interpretive resources to infer the feelings and thoughts of characters. That is, they must engage ToM processes."

(Kidd en Castano 2013, p. 1)

ToM is dus niet verbonden met specifieke sensomotorische omstandigheden, maar kan door de juiste input worden geactiveerd. Beethoven schrijft en verleidt op basis van een en dezelfde module. ToM is geen Watt Governor die de omgang met anderen reguleert en slechts in combinatie daarmee kan worden begrepen. ToM is een module die desnoods ook in aanwezigheid van bladzijden met letters haar werk kan doen, mits de input maar in het juiste formaat wordt aangeboden:

Bruner, like Barthes and Bakhtin, has proposed that literature engages readers in a discourse that forces them to fill in gaps and search "for meanings among a spectrum of possible meanings". Bruner argues that to elicit this writerly stance, literary fiction triggers presupposition (a focus on implicit meanings), subjectification [depicting reality "through the filter of the consciousness of protagonists in the story"], and multiple perspectives (perceiving the world simultaneously from different viewpoints). These features mimic those of ToM.

(Kidd and Castano 2013, p. 1)

Verderop haalt Emanuele Castano een eigen artikel uit *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (Deaux en Snyder 2012) aan om te onderbouwen dat een "disengagement of ToM has been linked to the breakdown of positive interpersonal and intergroup relationships." (In dit artikel in *The Oxford Handbook* wordt overigens de relatie tussen empathie en ToM niet uiteengezet.) "Is empathy an inhibitor of antisocial behavior?, vraagt Castano zich vervolgens af (Castano 2012, p. 422). Wat ook hier onmiddellijk opvalt is de loskoppeling van sociaal gedrag en empathie. Empathie ontstaat niet in sociale verwevenheid, maar gaat eraan vooraf en kan gedrag stimuleren of voorkomen. De module waarmee de emotionele en affectieve toestand wordt herkend, levert (wellicht via een empathiemodule) de input voor de module waarmee het gedrag wordt aangestuurd.

Kidd en Castano staan in het veronderstellen van een onafhankelijke ToM-module beslist niet alleen, zoals onder meer blijkt uit de onderzoeken waarnaar zij verwijzen (en ook Louise Barrett (2010) wijst op de alomtegenwoordigheid van deze wijze van analyseren). Dé autoriteit op het gebied van empathie, Simon Baron-Cohen, heeft het softwarepakket waarmee empathie kan worden getraind zelfs *Mindreading* genoemd, wat toch de gedachte met zich meebrengt dat gedachten gelezen worden. Dat neemt niet weg dat de aanname van een onafhankelijke ToM op z'n minst voorbarig is. In wat volgt zal ik eerst laten zien dat in onderzoeken die op een ToM-leest zijn geschoeid ongetwijfeld een meer of minder groot positief effect van lezen op inlevingsvermogen zal worden gevonden, maar dat van dat resultaat steeds onduidelijk zal zijn in hoeverre het ecologisch valide is, in hoeverre het iets zegt over de relatie tussen het lezen van literatuur en alledaags gedachtelezen.

Termen als *inlevingsvermogen*, *empathie* en *gedachtelezen* leiden bijna automatisch tot de veronderstelling dat dit cognitieve vermogens zijn die zich in het hoofd bevinden. Daarom, en om de ecologische validiteit van bovenstaande onderzoeken te bespreken introduceer ik een nieuwe term: *sociale bedrevenheid*. Deze term sluit nauw aan bij wat Kidd en Castano hierboven zelf schreven: "It allows successful navigation of complex social relationships and helps to support the empathic responses that maintain them," (Kidd and Castano 2013, p. 1).

Definitie

Sociale Bedrevenheid is het vermogen om in een sociale context (een context waarin je fysiek contact hebt met andere mensen) te krijgen wat je wilt (een zoen van je minnaar, een goede samenwerking, een gezellig samenzijn, sympathie van de anderen, enzovoort).

Nu zullen de meest dogmatische cognitivisten onmiddellijk tegenwerpen dat sociale bedrevenheid iets anders is dan inlevingsvermogen, gedachtelezen of empathie. Dat is logisch, want binnen het cognitivisme vormen inlevingsvermogen of empathie aparte modules die al dan niet worden aangewend. In de discussie met enactivisten is het echter geen argument, omdat enactivisten nu precies menen dat inlevingsvermogen niet los te koppelen is van sociale bedrevenheid, het vermogen om het fysieke gedrag succesvol af te stemmen op anderen.

5.

De analyse: Interacties met media en mensen

Wanneer we uitsluitend naar de sensomotorische aspecten kijken, is lezen een radicaal andere bezigheid dan interacties die bestaat uit praten, uitdagen en speels plagen. Een lezeres zit bijna bewegingsloos met haar boek. Haar ogen glijden over de letters en de woorden. Zo nu en dan slaat ze een pagina om. Wellicht dwaalt haar blik een enkele keer weg van de letters, de ruimte om het boek heen in. Dit type sensomotoriek zal ik aanduiden met de term *verstild*. Verstilde sensomotoriek wil niet zeggen dat er in het lichaam en de hersenen van de lezer helemaal niets gebeurt. Integendeel, tijdens het lezen zal ze waarschijnlijk een beeld creëren dat past bij hetgeen ze in het boek leest. Op haar gezicht zullen vagelijk de emoties af te lezen zijn die het lezen oproept. Ze zal de namen en gebeurtenissen die ze tegenkomt onthouden, en herinneren als er naar wordt verwezen. Maar dit alles gebeurt in een verstilde sensomotorische relatie tot de omgeving.

Bij speelse interacties met andere mensen is bijna het tegenovergestelde het geval. Hier zijn de bewegingen van het lichaam en de stem het instrument om de situatie te begrijpen, de knoppen van het *Tetris*-spel. Het voornaamste daarbij is dat deze bewegingen niet moeten zijn afgestemd op een onveranderlijk object, zoals een boek of een beeldhouwwerk, maar op een omgeving die reageert, en soms onverwachts reageert, op deze bewegingen. Wat aldus ontstaat, is een sensomotorische dans tussen mensen met een schier onvoorspelbaar verloop. Voor dit type sensomotoriek gebruik ik de term *verweven*. Bij een verweven sensomotoriek zijn de bewegingspatronen sterk afhankelijk van de omgeving en de reacties van die omgeving. De sensomotoriek van goede *Tetris*-spelers is verweven met het toetsenbord en het beeldscherm. Maar dat is niets vergeleken met een meisje dat een jongen plaagt en uitdaagt, die verwevenheid lijkt meer op de wijze waarop de sensomotoriek van een bejaagd prooidier is verweven met het roofdier. De ogen van het meisje zullen op de jongen zijn gericht. Haar gezichtsuitdrukkingen zijn enerzijds een reactie op de jongen, anderzijds een op hem gerichte actie. De woorden die ze gebruikt komen zonder nadenken, want ze duwt en trekt met haar woorden. Natuurlijk heeft ze gedachten naast hetgeen er daadwerkelijk gebeurt, al moeten we de hoeveelheid daarvan niet overschatten, want iedere bijgedachte maakt haar minder slagvaardig. Haar bewegingen in reactie op de jongen, haar verweven sensomotoriek, is leidend.

Psycholoog en etholoog Louise Barrett (2010) spreekt bij primaten en dolfijnen in dit verband over "behavioural coordination". Het vormen van coalities, bijvoorbeeld, als twee individuen gezamenlijk hun agressie richten tegen een derde, wordt gekarakteriseerd door gecoördineerde en synchrone bewegingen van de coalitiepartners. Zo gaan bavianen schouder aan schouder staan, en lopen in strakke formatie op hun slachtoffer af. Dolfijnen vertonen vergelijkbaar gedrag. (Barrett 2010). Barrett beschrijft het afstemmen van gedrag nadrukkelijk niet als een vorm van informatie-uitwisseling, maar als een vorm van *affect-inductie*, waarbij het gecoördineerde gedrag de emoties van de betrokken op een directe wijze beïnvloedt (Barrett 2010). In hun analyse van de betekenis van de gebaren van chimpansees komen Catherine Hobaiter en Richard Byrne

tot een vergelijkbare conclusie. Veel gebaren hebben geen eenduidige betekenis, en verkrijgen die pas in de daaropvolgende interactie (“[E]xactly what the signaler wants by giving the gesture may often become clear only after some further interaction,” Hobaiter en Byrne 2014). Gebaren zijn dus geen simpele vorm van informatie-uitwisseling, maar een vorm van gedragsafstemming, verweven sensomotoriek.

De vraag die in dit essay centraal staat kan nu als volgt worden geherformuleerd: Kan een verstilde sensomotorische interactie waarbij het gaat om de overdracht van informatie, zoals lezen, leiden tot de verbetering van vormen van sterk verweven sensomotoriek, zoals sociale bedrevenheid? In wetenschappelijke onderzoeken waarbij in deze vraag “sociale bedrevenheid” wordt vervangen door “gedachtelezen” of “Theory of Mind” wordt er vrijwel gedachteloos vanuit gegaan dat een verstilde sensomotoriek modules op kan leveren die later in een verweven sensomotorische interactie een rol kunnen spelen. De kwintessens van het enactivisme is dat zoiets niet, of slechts in uitzonderingsgevallen, zal plaatsvinden. Zoals een Watt Governor slechts zal functioneren in een specifieke stoommachine, en met wat kunst en vliegwerk, in fysiek vergelijkbare machines, zo zal de vaardigheid waarmee een boek wordt gelezen en begrepen slechts toepasbaar zijn in vergelijkbaar verstilde contexten, van kunstinterpretatie bijvoorbeeld.

Het opvallende is dat in psychologische onderzoeksmethodes waarmee sociale bedrevenheid wordt gemeten bijna zonder uitzondering media worden gebruikt die vragen om een verstilde sensomotoriek, zoals te lezen of voor te lezen teksten, vragenlijsten en video’s. Een veelgebruikte, mede door Baron-Cohen ontwikkelde, meetmethode als *Faux-pas test*, bijvoorbeeld, geeft de expliciete instructie dat de onderzoeker verhaaltjes dient voor te lezen op een neutrale manier, zonder de reacties van de onderzochte te versterken. Degene die wordt onderzocht moet dus aandachtig luisteren, verstillen, om daarna vragen en vervolgvragen over een verhaaltje zoals het volgende te beantwoorden:

Rogier was net begonnen bij een baan op een nieuwe werkplek. Op een dag was hij in de koffiekamer aan het praten met een nieuwe vriend, André. ‘Wat doet jouw vrouw?’ vroeg André. ‘Ze is advocaat’, antwoordde Rogier. Een paar minuten later kwam Carla binnen in de koffiekamer, ze zag er geïrriteerd uit. ‘Ik had zojuist een vreselijk telefoongesprek’, vertelde ze aan hen. ‘Advocaten zijn allemaal zo arrogant en heberig. Ik kan ze niet uitstaan’. ‘Wil je even komen om deze verslagen na te kijken?’ vroeg André aan Carla. ‘Nu niet’, antwoordde ze, ‘Ik heb mijn koffie nodig’.

Vraag aan de onderzochte:

Heeft iemand iets onhandigs gezegd of iets wat hij of zij beter niet had kunnen zeggen?

(Stone en Baron-Cohen, *Faux-pas test*, vraag 9, Gregory 2002 & Stone 1998)

Kan een dergelijke test ooit sociale bedrevenheid meten? Andere tests maken gebruik van stripverhalen, foto’s van gezichten of ogen (de *Facial Expressions of Emotion Stimuli and Tests* en de *Reading the Mind in the Eyes Task*, zie hieronder), en een enkele keer wordt er gebruik gemaakt van video. Zijn dit testen voor sociale bedrevenheid of testen voor specifieke vormen van mediavaardigheid? Kan met een passief medium de vaardigheid in verweven sensomotoriek worden gemeten?

Zo bezien zijn de resultaten van onderzoeken naar de positieve effecten van lezen triviaal, aangezien de onderzoeken naar het effect van lezen op sociale behendigheid juist van dergelijke verstilde meetmethoden gebruik maken. Vanuit een enactivistisch perspectief ligt het volkomen in de lijn der verwachting dat ieder onderzoek waarbij een passief onderzoeksmedium wordt gebruikt om de effecten van het lezen van literatuur op sociale bedrevenheid te meten een (klein) positief resultaat zal opleveren. Zonder al te veel risico kan zelfs worden voorspeld dat naarmate sensomotorische interactie die nodig is om de test te maken meer gelijkenis vertoont met die van de leestaak het effect groter zal zijn. Dus als proefpersonen een tekst voorgelegd krijgen die lastig leesbaar is, waarbij een grotere concentratie is vereist en hun ogen langzamer over de regels bewegen en vaker terugspringen, dan zullen zij daarna een test in een passief medium beter maken dan proefpersonen die een gemakkelijker leesbare tekst voorgelegd kregen. Na een verstilde sensomotorische taak zal een trainingseffect te zien zijn bij een volgende sensomotorisch verstilde taak. En mensen die sowieso vaker lastige

teksten lezen zullen gemiddeld beter scoren op testen in een passief medium. Deze effecten van priming en training worden dan ook in diverse onderzoeken gevonden (onder meer in Kidd en Castano 2013, Mar et al. 2006). Een sensomotorische training stimuleert vormen van vergelijkbare sensomotoriek.

Maar als dit enactivistische idee zou worden toegepast op verweven sociale bedrevenheid, dan zou het idee dat literatuur lezen gedachtelezen stimuleert onmiddellijk worden verlaten. De sensomotoriek die is vereist om grip te krijgen op alledaagse sociale situaties verschilt van, en is zelfs tegengesteld aan, de sensomotoriek van lezen. Zo beschouwd zou lezen wel eens de alledaagse sociale slagvaardigheid kunnen vertragen, aangezien er volgens het enactivisme geen sprake is van een ToM, inlevings- of empathiemodule die aan sociale handelingen voorafgaat. Gebrekkige sociale bedrevenheid komt niet voort uit een disfunctionerende empathiemodule, of een empathiemodule die niet verbonden is met het handelen, maar uit gebrekkig handelingsproces, uit handelingsverlegenheid. Gebrekkige sociale bedrevenheid is een kwestie van niet weten wat te doen, zoals een slechte of onervaren minnaar niet in staat is de juiste bewegingen te maken om een liefde te verleiden, terwijl zijn brieven weergaloos zijn.

6.

Kunstonderwijs: het versterken van sociale bedrevenheid

Socrates: [...] [D]e voortbrengselen van de schilderkunst lijken te leven zoals ze daar staan. Maar vraag je ze wat, dan bewaren ze een plechtig stilzwijgen. Hetzelfde gebeurt ook met geschreven woorden: je zou verwachten dat ze als een verstandig wezen konden praten, maar vraag je hun iets omdat je meer over hun beweringen wilt weten, dan verwijzen ze altijd en eeuwig naar dat ene.
(Socrates in de Plato's Faidros, 275D, vertaling van Warren en Molegraaf)

Wij enactivisten delen de zorg van Socrates: schilderijen en geschreven woorden hebben hun tong verloren, en zijn niet langer verstandige wezens waarmee kan worden gesproken. De sensomotorische verstilde interactie met een geschilderd of geschreven medium verschilt van de verweven interactie met een schilder of een spreker. Als we niet, zoals de cognitivisten doen, op voorhand uitgaan van een universeel inzetbare module waarin empathische kennis tot stand komt, dan kan de vraag hoe kunstonderwijs kan bijdragen aan het ontwikkelen van sociale bedrevenheid niet langer worden beantwoord door losjes te wijzen naar vormen van empathie of inleving die binnen kunstvormen een rol spelen. Zoals betoogd, vragen passieve media nu eenmaal om een andere vorm van sensomotorische interactie en begripsvorming dan andere mensen of interactieve media.

Op grond van deze enactivistische overwegingen kan kunstonderwijs worden onderverdeeld in onderwijs dat gericht is op de verstilde omgang met passieve media en kunstonderwijs dat vormen van verweven omgang traint.

Improvisatietheater is een goed voorbeeld van dat laatste. Stel, bijvoorbeeld, dat er een toneel wordt opgebouwd van een kamer met een tafel en een stoel. Een speler krijgt de opdracht om aan de tafel te gaan zitten. De lerares fluistert in haar oor of ze boos of verdrietig moet spelen. Daarna krijgt een tegenspeler de opdracht: "Loop de kamer binnen, ga naar het meisje dat aan de tafel zit, en ontdek of ze boos of verdrietig is." In het vervolg kan de lerares aanwijzingen geven, zoals "Leg anders je hand eens voorzichtig op haar schouder," of "Vraag: 'Is er iets?'" of "Haal de stoel van de andere kant van de tafel en ga naast haar zitten." Van een dergelijke training verwachten wij enactivisten, een meer positieve uitwerking op sociale bedrevenheid dan van het lezen van een tekst over een meisje dat boos of verdrietig aan een tafel zit.

Enige ondersteuning hiervoor komt uit een onderzoek van Schellenberg (2004). Hij was in eerste instantie niet op zoek naar effecten van kunstonderwijs op sociale bedrevenheid, maar naar de effecten van muzieklessen op het IQ van kinderen. Alhoewel hij er niet op uit was vond Schellenberg dat

[c]hanges in social behavior (as measured by the BASC) told a different story. Improvements in adaptive social behavior were evident in the drama group, $t(33) = 4.00$, $p < .0005$, but the two music groups and the no-lessons group did not change from before to after the lessons ($ps > .15$). The drama group had a significantly larger improvement than the other groups, $t(129) = 2.88$, $p < .005$ (medium effect size, $d = 0.57$), which did not differ from each other.

(Schellenberg 2004, p. 513)

Wat Schellenberg vond was, kort gezegd, dat muzieklessen (keyboard of zang) het IQ licht deden toenemen en dat dramalessen een significante verbetering te zien gaven in de sociale bedrevenheid. Jammer genoeg vermeldt het paper niet wat de precieze inhoud van de dramalessen is geweest. Maar van dramalessen waarin van de kinderen wordt gevraagd om op het spel van elkaar te reageren, en ik kan mij bij 36 wekelijkse lessen niet voorstellen dat zoiets niet met enige regelmaat gebeurt, mag op enactivistische gronden worden verwacht dat het enig effect heeft op de sociale bedrevenheid buiten de lessen.

Mar et al. schrijven in "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds" over dit onderzoek:

"Schellenberg (2004) randomly assigned 6 year-olds to 36 weeks of music lessons, drama lessons, or a waiting list. Only children who had received training in drama displayed an increase in adaptive social behaviour (medium effect-size; $d=0.57$). Education in a narrative art for these children thus appears to have improved empathic or perspective-taking abilities to the extent that measurable changes in prosocial behaviour occurred." (Mar et al. 2006, p. 697)

Het gemak waarmee Mar et al. toneellessen beschrijven als onderwijs in een narratieve kunst ("education in a narrative art") en het verband dat zij vervolgens leggen tussen die narrativiteit en empathie of inleving ("perspective-taking"), laat zien dat zij zich geenszins bekommeren om de sensomotoriek van sociale bedrevenheid. Dit terwijl de test die Schellenberg gebruikt in zijn onderzoek de BASC (Behavior Assessment System for Children) is. In deze test worden de observaties van ouders en leraren gebruikt om de sociale bedrevenheid van de kinderen te scoren. Deze test heeft dus als groot voordeel boven de testen die Mar et al. gebruiken dat niet wordt onderzocht hoe goed de kinderen zijn in de omgang met een passief medium, maar hoe goed ze zijn in de omgang met andere kinderen. Aangezien in toneellessen de omgang met andere kinderen wordt getraind, ligt het effect dat Schellenberg vindt ligt voor de hand, en hoeft het niet vanuit de narrativiteit van het medium toneel te worden verklaard.

De bijzondere status van dramalessen met betrekking tot sociale bedrevenheid wordt nog eens bevestigd door de metastudie van Ellen Winner e.a. (Winner 2013) naar de effecten van kunstonderwijs:

Initial evidence concerned with education in dramatic art appears the most promising, with a few studies revealing that drama classes enhance empathy, perspective taking, and emotion regulation – plausible findings given the nature of such education. (Ibid., p. 8)

Het lastige van de studie van Winner e.a. is dat zij geen analyse geven van de gebruikte methoden om verbeteringen in sociale bedrevenheid vast te stellen, terwijl dat juist van het grootste belang is, zoals hierboven uiteengezet. Tegelijkertijd stellen Winner e.a. vast dat "[t]he extant empirical research does not always build on strong theoretical frameworks" (Ibid., p. 12), en pleiten daarna voor een versteviging van de theoretische kaders, alvorens verder onderzoek naar de effecten van kunstonderwijs te verrichten. De huidige discussie tussen enactivisten en cognitivisten noopt echter tot een omgekeerde aanpak, waarbij zeer zorgvuldige empirische studies met diverse meetmethodes, opgezet met een minimum aan vooronderstellingen, worden gebruikt om theoretische kaders te versterken. Zo zouden naast theaterlessen, bijvoorbeeld ook van muzieklessen waarbij leerlingen op elkaar moeten reageren, kunnen worden onderzocht

wat het effect op sociale behendigheid is. (Al vermoed ik dat dit effect veel kleiner zal zijn dan dat van theater, of van dans- en sportlessen waarbij interactie met andere spelers een beslissende rol speelt.)

7.

Therapie: is therapie op basis van een passief medium contraproductief?

Omdat lezen, en foto's of video's kijken tot sensomotorische *verstilling* leidt, ligt het erg voor de hand dat interactie met deze passieve media sociale bedrevenheid ondermijnt. Vergelijk bijvoorbeeld nog eens een meisje dat op haar bed ligt te lezen met een meisje dat op het schoolplein tikkertje speelt met jongens. Net zo min als we verwachten dat een meisje dat tikkertje speelt beter gaat lezen, mogen we verwachten een meisje dat veel leest handiger wordt in de omgang met jongens. Hedendaagse therapeutische methoden, zoals die van Baron-Cohen, trainen dus niet het vermogen tot empathie, inlevingsvermogen, sociale bedrevenheid of zelfs gedachtelezen, maar de vaardigheid om met de semiotiek van specifieke mediale vormen om te gaan.

Hier moet één voorbeeld volstaan om dit laatste te illustreren: het waarnemen van emoties op foto's. De weergave van emoties op foto's is niet eenvoudigweg realistisch, als we 'realistisch' naïef opvatten als intuïtief gelijkend op de werkelijkheid. Gedurende ons leven moeten we leren om naar foto's te kijken. Tussen de makers van foto's en de bekijkers ervan ontstaat in een visuele cultuur een complexe beeldtaal. De vraag hoe een gezichtsuitdrukking van verdriet of woede er in het dagelijks leven, en niet op een foto, uitziet is lastiger dan u in eerste instantie geneigd zult zijn te denken. Afbeelding 3 laat foto's van gezichtsuitdrukkingen zien, die worden gebruikt in de *FEEST* (*Facial Expression of Emotion: Stimuli and Tests*), een test om te bepalen in hoeverre iemand in staat is gezichtsuitdrukkingen te herkennen. In het dagelijks leven komen we zelden iemand tegen die een dergelijk gezicht trekt.



Afbeelding 3. Afbeeldingen van gezichtsuitdrukkingen zoals die worden gebruikt in de FEEST (Facial Expression of Emotion: Stimuli and Tests).

Strikt genomen wordt met de FEEST dus getest hoe goed iemand met afbeeldingen om kan gaan, en niet welke gezichtsuitdrukkingen iemand in het dagelijks leven herkent. Dat dit over het algemeen wel voetstoots wordt aangenomen, is het gevolg van het verwarren van het herkennen van emotionele toestanden in verweven sensomotoriek, een proces dat bij de FEEST afwezig is, en het machtig zijn van de beeldtaal die in de fotografie en andere visuele media wordt gebruikt om emotionele toestanden weer te geven. In de dagelijkse praktijk stuiten we zelden op gezichtsuitdrukkingen die zo extreem zijn als op de foto's uit de FEEST. Daarnaast zijn gezichtsuitdrukkingen in het dagelijks leven ambigu. Stel dat ik op de faculteit een bekende tegenkom met een uitdrukking zoals de vrouw rechtsonder. Volgens de beeldtaal van de fotografie kijkt zij bedroeft (als er aan mijn vermogen tot het begrijpen van beeldtaal niets mankeert, tenminste). Maar is zij ook bedroeft? Kan zij niet boos zijn, of woedend zelfs? Kan zij niet walgen van iets dat zij zojuist heeft meegemaakt? In het dagelijks leven is een dergelijke gezichtsuitdrukking, juist in deze groteske vorm, in de eerste plaats een uitnodiging tot een sensomotorische interactie. Haar emotionele toestand zal in die verweven interactie blijken, en niet uit de uitdrukking die zij gebruikt om de interactie op gang te brengen. Om dezelfde redenen geeft een neutrale gezichtsuitdrukking geen enkele garantie dat iemands emotionele toestand neutraal is.

Volgens het perspectief van de talige analyse echter (Baron-Cohen's mind *reading*, *gedachtelezen*), bestaat het verschil tussen interacties met foto's en interacties met mensen niet. Mensen die in het dagelijks leven sociaal-emotionele problemen hebben worden op basis hiervan in klinische settingen getraind door ze aan de hand van video's op de elementen van emotionele expressies te wijzen, zoals opgetrokken mondhoeken, ontblote tanden en samengeknepen ogen. Daarbij leren ze hoe uit een combinatie van deze elementen uitdrukkingen van emoties, zoals angst, blijdschap of verdriet, zijn te destilleren. Voor het bekijken van foto's, video's en film kan deze aanpak werken, want we leven in een cultuur met beeldtalen. Enactivisten zoals ik vrezen dat voor het dagelijks leven dergelijke trainingen op z'n minst gemankeerd zijn, en zelfs contraproductief kunnen werken. In plaats van het stimuleren van actief onderzoekend gedrag aangevuld met een gevoeligheid voor de reacties van de ander, wordt namelijk een contemplatieve, verstilte houding aangeleerd die in de praktijk juist het proces van emotieherkenning ondermijnt. In theorie kunnen problemen van sociale interactie door een dergelijke training dus juist worden vergroot, omdat een passieve, denkende onderzoekende blik, hoe genuanceerd ook, in de praktijk leidt tot onbegrip en uitsluiting.

Kunstonderwijs heeft ditzelfde gevaar. Ieder uur dat aan passieve media wordt besteed in plaats van aan drukke, ruwe, sluwe spelletjes zoals verstopperijtje, tikkertje, en schipper-mag-ik-overvaren, wordt niet besteed aan sociale bedrevenheid. Wellicht leidt dergelijk lees- en kunstonderwijs op een te jonge leeftijd zelfs tot een vermindering van sociale bedrevenheid, of een minder snelle ontwikkeling ten opzichte van leeftijdsgenoten. Waar het sociale behendigheid betreft is de kwestie wat voor type kunstonderwijs op welke leeftijd aan jongeren moet worden aangeboden dus een uiterst precaire zaak die vraagt om grondig onderzoek.

8.

Ten slotte: Literatuur

Uit het bovenstaande volgt niet dat het lezen van literatuur, het kijken naar beeldende kunst, of meer in het algemeen de omgang met passieve kunstmedia niet kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van specifieke vormen van sociale bedrevenheid. Zeker in ontkoppelde situaties waarin we ons moeten inleven in anderen zonder een mogelijkheid tot directe interactie, kan literatuur ons helpen met het vinden van rijkere en welwillendere interpretaties.

Martha Nussbaum is wellicht de bekendste filosoof die heeft geschreven over deze effecten van het lezen van literatuur. Mar et al. refereren aan haar in hun paper (2005) waarin zij de positieve effecten van literatuur op sociale bedrevenheid onderzoeken:

Martha Nussbaum (1995) has taken the argument yet further. She has proposed that literature, most typically the novel, actively develops a form of imaginative thinking and feeling about others and their

predicaments that is essential for social life, not just in personal relationships, but also in more public modes such as the administration of justice.

(Mar et. al 2005, p.696)

Waar Mar et. al het idee vandaan halen dat Nussbaum voorstellings- en inlevingsvermogen (“imaginative thinking and feeling about others”) essentieel acht voor *persoonlijke* relaties (“essential [...] in personal relationships”), is verre van duidelijk. In *Poetic Justice* schrijft Nussbaum namelijk:

The literary imagination is a part of public rationality, and not the whole. [...] I defend the literary imagination precisely because it seems to me an essential ingredient of an ethical stance that asks us to concern ourselves with the good of other people whose lives are distant from our own.

[Nussbaum 1995, p. xvi]

Publieke rationaliteit heeft betrekking op mensen die meer of minder ver van ons af staan (“people whose lives are distant from our own”). Het is de rationaliteit van de rechter die haar oordeel moet vellen op basis van getuigenverklaringen en dossiers. Het is de rationaliteit van de stemmer die slechts enkele beelden en krantenartikelen heeft om te beslissen of zij het asielbeleid van haar regering goedkeurt. Publieke rationaliteit is gebaseerd op de ontkoppelde empathie die we nodig hebben voor de verstilde interpretatie van passieve media. Er is derhalve geen garantie dat een rechtvaardige rechter haar minnaar begrijpt, net zo min als kinderen van een voorstander van een menselijk asielbeleid geheid een begrijpende moeder hebben. Nussbaum bepleit de *metacognitieve* effecten van literatuur. Met haar onderschrijf ik de mogelijkheden van literatuur om ons voorstellings- en inlevingsvermogen te verrijken, maar het is een farce om deze kennis te laten samenvallen met de sociale bedrevenheid die nodig is om je geliefde te bereiken.

Het is veelzeggend dat geen van de empirische onderzoeken naar het effect van lezen op sociale bedrevenheid de filosoof Richard Rorty citeert. Want hoewel Rorty de positieve effecten van literatuur hartstochtelijk onderschrijft en verdedigt, wijst hij ook op de andersoortige, tegengestelde, wrede effecten van literatuur en kunsten. In *The Barber of Kasbeam: Nabokov on Cruelty* (Rorty 1989) laat Rorty zien hoe de lezers van Nabokovs *Lolita* op basis van hun literaire voorstellingsvermogen, en niet gehinderd door weerstand of tegenspraak, met genoegen meegaan in de kunstzinnige obsessie van Humbert Humbert (de hoofdpersoon die de veel te jonge Lolita schaakt). Voor Nabokov en voor Rorty is Humbert echter het paradigmatische voorbeeld van een wrede kunstenaar, “a vain and cruel wretch who manages to appear ‘touching’ ” (Rorty 1989, p. 158). Humbert ervaart *Lolita* als een creatie die voortkomt uit zijn eigen kunstzinnige voorstellingsvermogen, en daardoor wordt hij ongevoelig voor haar lijden, staat hij los van haar. Hij koestert *Lolita* en houdt van haar en tegelijkertijd ziet hij haar noden en verlangens niet. De moraal van *Lolita*, Rorty’s moraal van *Lolita*, is niet

to keep one’s hands off little girls but to notice what one is doing, and in particular to notice what people are saying. For it might turn out, it very often does turn out, that people are trying to tell you that they are suffering.

(Rorty 1989, p. 164)

Onze wreedheden liggen niet in de fouten in onze interpretaties, maar in ons onvermogen om ons handelen met anderen te verweven, met anderen te dansen. En hoe meer wij onder de indruk zijn van onze kunst om teksten en anderen te interpreteren, hoe meer we genieten van onze steeds rijkere duidingen van een kunstwerk, hoe groter het gevaar dat wij door deze empathische ontkoppeling onze eigen wreedheden niet zien.

Does too Much Literary Fiction Improve Cruelty? (Only further research will tell...)

Literatuur

- Barrett, Louise (2010) . Too much monkey business. in Semin and Echterhoff, eds. (2010) pp. 207-224.
- Castano, Emanuele (2012). Antisocial Behavior in Individuals and Groups. An Empathy-Focused Approach. In *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*. Eds. Deaux, Kay and Mark Snyder. Oxford: Oxford University Press. 419-445. Print.
- Darley, John M. and Daniel C. Batson (1973). From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol **27**(1), Jul 1973, 100-108.
- Gregory, C. , Lough, S., Stone, V.E., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. In *Brain*, **125**, 752-64.
- Hobaiter, Catherine and Richard W. Byrne (2014). The Meanings of Chimpanzee Gestures; In *Current Biology* **24**, 1-5, July 21 (2014).
- Kidd, David Comer and Emanuele Castano (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind; In *Science Magazine*, 3 October 2013, 10.1126, science.1239918.
- Kirsh David, P. Maglio (1994). On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action. In *Cognitive Science* **18**, 513-549 (1994).
- Mar Raymond A., Keith Oatley, Jacob Hirsh, Jennifer dela Paz, Jordan B. Peterson (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to Fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. In *Journal of Research in Personality* **40** (2006) 694–712.
- Morris Edmund (2007). *Beethoven / druk 1. Bevlogen Levens*; Wormer, Inmerc. (Vertaling: Kim Maclean).
- Nussbaum, Martha C. (1995). *Poetic Justice - The Literary Imagination and Public Life*; Beacon Press Books, Boston; ISBN 0-8070-4108-4.
- Oatley, Keith (2011). Effects of Fiction. In Oatley, Keith (2011); *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*; Malden MA: Wiley.
- Schellenberg, E. Glenn (2004). Music Lessons Enhance IQ. In *Psychological Science*, Vol. **15**, No. 8 (Aug., 2004), pp. 511-514.
- Semin G. and G.. Echterhoff, Eds (2010). *Grounding Sociality: Neurons, Minds and Culture*, New York: Psychology Press.
- Shapiro, Lawrence (2011). *Embodied Cognition*. New York, Routledge.
- Stone, V.E., Baron-Cohen, S. & Knight, R.T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. In *Journal of Cognitive Neuroscience*, **10**, 640-656.
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing.
- Withagen, Rob (2010). *Een bewogen fundament. De filosofische grondslagen van de bewegingswetenschappen*. Uitgevers, Rotterdam