

Ronald Soetaert

## EEN VERLICHT LITERATUURONDERWIJS. HEIMWEE NAAR LITERATUUR EN EUROPA

motto:

*"Europeaan: iemand die heimwee naar Europa heeft" (Milan Kundera)*

Het thema 'Europa' is ongetwijfeld het meest modieuze op deze conferentiedag. Laat ik daarom maar onmiddellijk een en ander relativeren. Door toevoeging van het etiket Europa worden de problemen rond het literatuuronderwijs niet opgelost. Waarden staan vandaag ter discussie: zowel dé literatuur als dé canon zijn daardoor complexe begrippen geworden. Ook de Europese beschaving kan niet langer beschreven worden als een heilsgeschiedenis met een happy ending. De begrippen die we in dit debat zullen hanteren zijn oud, beladen en – hoe positief wij ze ook willen voorstellen – vaak misbruikt. Europa wordt misschien langzamerhand een economische realiteit, maar het blijft een brandende kwestie of het daarom ook een politieke en culturele entiteit zal worden.

Ondanks en vooral aan de hand van deze bedenkingen wil ik in deze lezing het belang van (goed) literatuuronderwijs verdedigen, en zeker pleiten voor verruiming van het nationale perspectief. Vermeylen schreef ooit dat we eerst Vlaming moesten worden om Europeeër te kunnen worden (hetzelfde zal wel gelden voor een Nederlander die Europeaan wil worden). En ik geloof in de volgorde van dit proces: kennis van en inzicht in de eigen identiteit is de basis voor verdere verruiming van de blik.

Mijn theoretische bespiegelingen zijn de achtergrond van een aantal projecten die de voorbije jaren aan de UG (Universiteit Gent) ontwikkeld werden. Het zijn projecten geweest die als doel hadden de leraar bij zijn praktijk te helpen. De voorstellen werden bediscussieerd met leraren die de theorie confronteerden met de praktijk. Zoals bij een aantal andere lezingen die ik op de conferentie *Het Schoolvak Nederlands* gaf, wordt ook deze lezing vergezeld van een verslag waarin een leraar de praktische haalbaarheid van een aantal theoretische voorstellen bespreekt (zie de bijdrage van Mark Maes in deze bundel).

### 1. Algemene principes

Vooraleer wat dieper in te gaan op het probleem van Europa, eerst enkele

algemene principes over literatuuronderwijs die het verdere betoog dienen te schragen. Op het Taaluniecongres 'Letteren in de knel' heb ik de stelling verdedigd dat de literatuur een apart kennisgebied is (Soetaert 1989). Hoewel dat ook dient gerelativeerd te worden: zo'n kennisgebied heeft relaties met andere gebieden, en dient geconfronteerd te worden met de leefwereld van de lezers – met de openbaarheid in de moderne maatschappij. Uit die laatste eis haal ik mijn algemene doelstelling voor het literatuuronderwijs: het vormen van competente en kritische lezers. Dat impliceert reflectie op de functie van literatuur voor het individu en de maatschappij. Tot de literaire socialisatie hoort ook kennis van de literaire canon. De complexe cultuur waarin we leven – een cultuur met een steeds groeiend verleden, én bewustzijn van dat verleden – maakt zo'n selectie onvermijdelijk. En zo'n selectie wordt door een voortschrijdende democratisering steeds complexer. Ook al omdat we ons sterk bewust zijn van het feit dat de canon maakwerk en dus mensenwerk is. Een menselijke constructie die als zodanig dient doorgegeven te worden.

In de back-to-basics-beweging hoor ik te veel nationalistische oprispingen de verdediging van het literatuuronderwijs vergezellen. De nationale canon is zeker niet zo vanzelfsprekend meer. Ook tegenover het nationale staan we – tenminste sommigen van ons – anders: onderwijs ten dienste van het inprenten van patriotische gevoelens, ik hoop dat ook u daar uw wenkbrauwen bij optrekt. De geschiedenis leert ons immers dat de uitvinding van de cultuurpolitiek in Europa neerkomt op het etaleren van nationale gevoelens. Via zulke gevoelens probeert men individuen vast te hechten aan een collectiviteit. Een collectiviteit die zich historisch legitimeert om zo alle kritiek tegen eeuwenoude, traditionele vooroordelen het zwingen op te leggen. In die betekenis heeft het nationalisme iets totalitairs, omdat het iedereen wil onderwerpen en geen kritiek aanvaardt. Omdat het literatuur en andere kunsten – als symbolische goederen – de opdracht geeft positief mee te werken aan het creëren, het bezingen, het bestendigen... van de nationale samenhang. Vandaag heet dat dan wel 'Europese samenhang', maar het mechanisme blijft hetzelfde: er wordt van het onderwijs gevraagd de economische en politieke constructie 'Europa' te legitimeren. Waarschijnlijk voelen we ons daar als leraren taal & literatuur zelfs door geflatteerd: ons vak blijkt immers plots opnieuw belangrijk te zijn. In elk geval is een lezing over literatuuronderwijs – en over de Europese literatuur – weer bon-ton op conferenties.

Zoals gezegd, ik vind dat we deze modieuze stroom dienen te relativiseren, maar verzet me tegen een verregaand relativisme waardoor de literatuur op school bedreigd werd. Denken we maar aan een beweging als de anti-pedagogiek waar de inhoudelijke vragen van de culturele overlevering uit het beeld verdwenen. Of denken we ook aan extreme vormen van communicatief onderwijs, waar de literatuur als kennisgebied dreigde te verdwijnen. Kortom, ik vind het een goede zaak dat we weer over de inhoud van het 'schoolvak' spreken. Om geen misverstanden te creëren: ik pleit hier niet voor een reactionair herstel van de aloude cultuuroverdracht, maar wel voor een kritische cultuuroverdracht met aandacht voor de autonomie van de leerlingen. Die emancipatie zit in de werkvormen, de houding

van de leraar tegenover de leerlingen en in ... het lesmateriaal. Over dat laatste wil ik het hier hebben: de inhoud van het literatuuronderwijs. De aandacht voor de literatuurgeschiedenis en de literaire canon dient vergezeld te worden van kritische vragen ingebed in de traditie. Dé traditie wordt hier dus niet voorgesteld als een onwrikbaar gegeven, maar als basis voor mogelijke verandering, waarbij aan de traditie strenge vragen gesteld worden: wat is voor de huidige generatie, de vroegere en de toekomstige de betekenis van een bepaald soort kennis binnen een bepaalde cultuur?

Vanuit het geschetste theoretische perspectief zal ik in wat volgt ingaan op de periode van de Verlichting. Eén van de belangrijkste perioden in onze Europese geschiedenis. Toen werd immers de basis gelegd voor al de problemen, twijfels ... die hierboven kort geschetst werden. Ik zal een poging ondernemen deze periode te behandelen vanuit de problematiek die al ter sprake kwam. Hiermee wil ik enerzijds mijn betoog verderzetten, maar anderzijds de inhoud van dat betoog als onderwerp van het literatuuronderwijs suggereren, als een onderwerp van het literatuuronderwijs voor Nederland en Vlaanderen in een verenigd Europa.

## 2. De Verlichting

De periode van de Verlichting is zo'n belangrijke periode voor de Europese geschiedenis dat ze in elk geval op geen enkel curriculum zou mogen ontbreken. Precies in Nederland en Vlaanderen dreigt de Europese dimensie van de Verlichting wel eens in de schaduw terecht te komen. Als het Europese perspectief een correctie kan leveren op het nationale, dan dient precies voor deze periode hoogstnoodzakelijk werk geleverd te worden.

De Verlichting – met de Franse Revolutie – is voor heel wat denkers wat Pinkstereen voor andere denkers is. Het is genoegzaam bekend: kunstenaars en filosofen creëren zich een traditie – een canon – waarin zij zich zelf situeren. Voor heel wat moderne denkers is de Verlichting 'het verloren paradijs van de intellectuelen' (een titel uit de Volkskrant); voor andere denkers wordt die periode dan weer als een hel beschreven. Ook de periode van de Verlichting moet op een kritische manier benaderd worden. Misschien is dat wel de belangrijkste les van de Verlichtingsfilosofen: er bestaan geen heilige teksten.

In 1989 werd in Europa – maar vooral in Frankrijk – de Franse Revolutie herdacht. Een omwenteling die eerst Frankrijk en daarna Europa op zijn grondvesten deed wankelen. Frankrijk zou vrij vroeg de revolutionaire ideeën ook gewapenderhand uitdragen. Het is een bijverschijnsel van de Franse Revolutie dat de helden van de Verlichting zich in het buitenland op een allesbehalve verlichte manier gedroegen. De Spaanse schilder Goya heeft die wreedheden op een ongenadige manier geschilderd (zie ook Offermans 1988). En hoe luidruchtig de Franse Revolutie in 1989 ook werd herdacht in Frankrijk, midden in het feestgewoel vroeg W.F. Hermans (1989) zich af: 'Onze allereigenste Bataafse Republiek geniet de eer de

eerste vazalstaat van de Franse Republiek te zijn geweest (1795). Het kostte wel een paar centen. Zal Nederland de tweehonderdste verjaardag van dit feit in 1995 gaan vieren?\*

Het is ook de taak van de vakinhoudelijke nascholing dergelijke teksten, ideeën, vragen... aan de leraren te presenteren. Wie de artikelen van Hermans en Offermans leest of ter sprake brengt in de klas, geeft trouwens ook weer kennis door over twee bekende literatoren, en ondertussen wordt ook een andere tekstsoort – het literaire essay – behandeld (voor verdere voorbeelden zie de bijdrage van Marc Maes in deze bundel).

Die discussie over de erfenis van de Verlichting behoort tot de intellectuele achtergrond van de Europeaan; het is een onmisbare schakel voor wie wil deelnemen aan het actuele openbare debat over culturele ontwikkelingen. Die ontwikkelingen zijn geen eigendom van één taalgebied, dus in alle taalgebieden zullen teksten in vertaling (of waar het kan in het origineel) moeten gelezen worden. Het wordt dus woekeren met de tijd, aangezien ik evenmin pleit voor een literatuuronderwijs dat zich beperkt tot het doorgeven van weetjes; het gaat hier wel degelijk om een redengevend onderwijs (zie Imelmao 1977). Ook wil ik niet de indruk wekken dat er alleen maar beroemde buitenlanders moeten gelezen worden (buitenlanders die gezien ons klein taalgebied per definitie altijd beroemder zullen zijn). Ik deel de mening van Pleij (1991: 166) dat het tot de opvoeding van elke beschaafde Nederlander of Belg behoort "de ontwikkeling van de nationale literatuur in hoofdtekken te kennen". Die kennis kan inzicht geven in de constructie van een culturele identiteit. Daartoe behoort ook enig sociologisch inzicht in de manier waarop een bepaalde maatschappij zich ontwikkeld heeft.

Het kan daarom boeiend zijn te zien hoe bepaalde Europese denkbeelden zich hebben ontwikkeld in kleinere taalgebieden, of preciezer uitgedrukt: hoe de ideeën van de Verlichting in Nederland en Vlaanderen werden ontvangen. Wat betekent de Verlichting in en voor ons taalgebied? Welke historische inzichten en ervaringen dragen we mee? Ik zal die vragen voornamelijk beantwoorden vanuit het Vlaamse perspectief, maar ook het Nederlandse perspectief ter sprake brengen. Niet alleen uit beleefdheid omdat ik in Amsterdam spreek maar ook omdat in het debat over een Europese letterkunde de vraag naar het gemeenschappelijk Nederlandstalig perspectief zich opdringt; kunnen wij van een gemeenschappelijke literatuur spreken?

In ieder geval is er sprake van een min of meer gemeenschappelijke taal en een gedeelde confrontatie met de Europese geschiedenis, waarop beide landen echter anders gereageerd hebben. Wat Hermans ook beweert in het citaat hierboven, het Noorden heeft in vergelijking met andere landen waarschijnlijk wel minder te klagen gehad over de Franse bezetting. Men kon in Nederland een zekere culturele identiteit behouden en ontwikkelen, zelfs meewerken aan de modernisering van de staat. De Zuidelijke Nederlanden werden op een heel wat hardere manier geconfronteerd met het Franse chauvinisme. De volkstaal werd als een vijandig instru-

ment gezien, aangezien het geen passend instrument was om de Verlichtings-ideeën door te geven. Dergelijke accenten op de taalgeschiedenis zijn typisch voor een Vlaamse cultuurgeschiedenis; er zijn nu eenmaal – tot vandaag – redenen waarom die taalperikelen tot de verbeelding van de Vlaming spreken. De Nederlanders krijgen geregeld het verwijt te horen dat zij zich te onverschillig of zelfs hautain gedragen tegenover een problematiek die ook hen aanbelangt.

Aan de hand van een goede keuze van teksten en historische momenten kunnen in het onderwijs moderne brandende kwesties geanalyseerd worden. Als voorbeeld van zo'n 'goede' keuze zal ik mijn betoog verder zetten aan de hand van het werk van J.B. Verlooy (1746–1797). Zijn *Verhandeling op d'Onacht der moederlyke Tael in de Nederlanden* bevat heel wat paradoxen die typisch zijn voor de Vlaamse (taal)geschiedenis en levert nog steeds een interessante bijdrage aan de actuele discussie over taal en natie. Opvallend is in elk geval de manier waarop Verlooy aansluit bij de progressieve ideeën uit de Verlichting (Smeyers & Van den Broeck 1979: 17). Hij protesteerde tegen de macht van de geestelijkheid en pleitte voor meer aandacht voor betere boeken, zodat er minder bijgeloof zou zijn. De Franse invloed op Verlooy leidt tot die merkwaardige Vlaamse paradox dat de Vlaamse intellectueel, doordrongen van de Franse cultuur, zich verzet tegen de verfransing. Verlooy was een kind van de Franse cultuur, dus hield hij ook van die cultuur waarin de Verlichting was ontstaan (hij was bijvoorbeeld sterk beïnvloed door o.a. Montesquieu, d'Alambert, Rousseau...). In een figuur als Verlooy vinden we een uitstekend essayist, een voorbeeld van iemand die in Vlaanderen en Nederland kan besproken worden. Een fragment van zijn essay, een bespreking van zijn gedachtengoed geeft een interessant perspectief om de hedendaagse problemen in een historisch licht te bekijken.

Lessen geschiedenis (die onvermijdelijk bij de historische letterkunde behoren – het is een misverstand dat literatuuronderwijs alleen met schoonheid te maken heeft) zijn noodzakelijk als achtergrond om argumentaties te begrijpen, standpunten van diepgang te voorzien, begrip te krijgen voor andere meningen.. Het gaat hier over meer dan een typisch Vlaams stokpaardje, zoals de recente ontwikkelingen in Europa aantonen.

Door het feit dat de grenzen wegvallen, worden Nederland en Vlaanderen wel verplicht om gezamenlijk dit kleine taal- en cultuurgebied te verdedigen. Plots is het perspectief niet langer de natie, maar de taal. In Vlaanderen wordt in 1836 de Maetschappij van de Vlaamsche Letteroefening opgericht met als kemspreuk: 'De Tael is gantsch het Volk' een uitspraak die aansloot bij een romantische filosofie waarin het volksbewustzijn in de taal een uiting vindt. De Nederlanders begrijpen bepaalde vormen van nationalisme niet goed, omdat zij nu eenmaal uitgaan van hun eigen staatsnationale denken. Nederland is immers al lang een natie, en die vanzelfsprekendheid kleurt de sociale identiteit van de burgers: 'De Nederlandse nationale zelfdefinitie had een uitdrukkelijk staatkundige grondslag. Het Standaard-Nederlands (Hollands) bood geen plaats aan de Vlamingen als taalverwanten en nog steeds komt bij Nederlanders weerstand tot uitdrukking tegen het opnemen

van een gemeenschappelijke Nederlandstalige identiteit.\* (Van der Plank 1985: 133). En in Europa zal dat geregeld ter sprake komen. Het voortbestaan van de nationale identiteit was voor het Noorden nooit een serieuze vraag. Maar precies door de Europese eenmaking worden de Nederlanders vandaag verplicht te denken in termen van taal, volk, culturele identiteit etc. Daarom moeten – volgens de Nederlander Van Doorn (1989) – zijn landgenoten "te rade gaan bij cultuurgemeenschappen die zich zonder de protectie van een staatsbestel wisten en weten te handhaven. Niet alle culturen en taalgroepen hebben het immers tot de vestiging van een eigen staat kunnen brengen.\*"

Nou ja, dit impliceert niet dat ik zou suggereren dat alle wijsheid uit Vlaanderen komt. Neen, ik suggereer wel dat meer wijsheid gehaald kan worden uit een confrontatie, uit een historische verdieping van de discussie. Het gaat om een andere invulling van het begrip nationalisme en culturele identiteit. En dat heeft te maken met de eigen historische achtergrond van beide landen. Zelfs al komen we dus op een moment – de periode van de Verlichting – waarop duidelijke verschillen tussen beide landen vallen aan te duiden, toch kunnen de literatuur- en algemene geschiedenis vanuit een gemeenschappelijk perspectief gezien worden, met aandacht voor eigen accenten, en zeker aandacht voor confrontatie met de Europese geschiedenis.

Het komt er ook op aan bepaalde kwesties onderwerp van onderwijs te maken – omdat ze vandaag actueel blijken te zijn, omdat ze het onderwerp zijn van politiek en filosofisch debat, aangezwengeld door de recente ontwikkelingen zoals de Europese eenmaking (i.v.m. het actuele belang van het debat over nationalisme zie Finkielkraut 1987). Hiermee wil ik niet suggereren dat wij deze problemen in het literatuuronderwijs zullen oplossen, of moeten oplossen vooraleer ze te behandelen. Neen, ik suggereer veel meer deze problemen in het onderwijs te thematiseren, als onderwerp van discussie te presenteren. Aan de hand van de verhandeling van Verlooy kan gepraat worden over staat, natie, nationalisme, patriottisme... Aandacht voor de Vlaamse geschiedenis dient niet alleen uit vriendelijke belangstelling te gebeuren, maar als een vorm van confrontatie, als een manier om zich bewust te worden van eigen (voor)oordelen.

Ik hoop hier niet de indruk te wekken dat ik Vlaanderen als voorbeeld stel voor Europa. Integendeel, er zijn irritante kanten aan Vlaanderen. En één van de irritantste heeft te maken met het onderwerp van deze lezing: vanuit het Vlaamse perspectief dient geconstateerd te worden dat de Verlichting een vergeten maar vooral verzwegen periode is. De Vlaamse cultuurgeschiedenis heeft twee fundamentele momenten gemist. Ten eerste: de pre-Romantiek (met het accent op de autonomie van de kunst, waardoor de relatie tussen kunst en nationale of religieuze dienstbaarheid werd verbroken). Ten tweede: de Verlichting (toen de traditie van het moderne op gang kwam). Het is zelfs goed mogelijk dat er in Vlaanderen veel meer aansluiting was dan algemeen vermoed wordt, maar in de geschiedschrijving – en zeker in het onderwijs – wordt ze vaak verzwegen.

Zoals men kan zien houdt de verdediging van de literatuurgeschiedenis en van de literaire canon heel wat in: het houdt een voortdurende revisie in van bestaande canons, voortdurende problematisering van de canonwerken, en kritisch wantrouwen jegens de ideologie waarmee werken geselecteerd, geïnterpreteerd en geëvalueerd worden.

## Literatuur

- Finkielkraut, A. (1987), *La Défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Finkielkraut, A. (1987), *De Ondergang van het Denken*. Amsterdam: Contact. 1988.
- Hermans, W.F. (1989), Tweehonderd jaar bloedvergieten, in: *NRC-Handelsblad*, 14.7.1989.
- Imelman, J.D. (1977) *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff. 1982.
- Offermans, C. (1988), *Niemand ontkomt*. Amsterdam: Bezige Bij. 1988.
- Pleij, Herman (1991), *Het Nederlandse onbehagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Soetaert, R. (1989), Wat baten kaars en bril als den uil niet lezen wil?, in: *Nederlandse Taalunie*. Publikatieblad, jaargang 2, nummer 2, oktober 1988, p. 33-37. Ook gepubliceerd in: *Verslag van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1987: De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. (red. J. Thissen, W. de Moor en R. Soetaert). Nederlandse Taalunie. 's-Gravenhage. 1988.
- Van der Plank, P.H. (1985), *Taalsociologie. Een inleiding tot de rol van taal in het maatschappelijk verkeer*. Muiderberg: Coutinho.
- Van Doorn, J.J.A. (1989), Tussen Vaderlands Verleden en Europese Toekomst, in: *De Volkskrant*, 4 november 1989.
- Verlooy, J.B. (1788), *Verhandeling op d'Onacht der moederlyke Tael in de Nederlanden*. Ingeleid en toegelicht door J. Smeyers en J. Van Den Broeck. Den Haag: M. Nijhoff. 1979.