

Gediversifieerd en toch gemeenschappelijk

Hugo de Jonghe

Hoe zou het literatuuronderwijs er in de nabije toekomst uit moeten zien als onze oude landsgrenzen economisch, monetair, cultureel, laten we hopen weldra ook sociaal, en stilaan toch ook wel politiek en zelfs militair aan het vervagen zijn? Moet alles bij het oude blijven? Moeten we er vrede mee nemen dat leraren in alle landen van de Europese Unie blijven doen wat ze tot dusver altijd gedaan hebben? Of moeten we het hele literatuuronderwijs een nieuwe kant op sturen?

Welke kant dan wel? Ik neem mij voor om met u na te denken over een aantal fenomenen, kwalen en wenselijkheden in verband daarmee, niet vanuit enig empirisch onderzoek maar vanuit eigen ervaringen als leraar, lerarenopleider en -begeleider, en vanuit een groot aantal binnen- en buitenlandse contacten.

1 Literatuur op school: een vreemde en bevreedende staats-nationale beperking

In veel -zo niet de meeste- Europese landen maakt zich voor de leerlingen op een bepaald ogenblik het literatuuronderwijs los uit het leesonderwijs. In Vlaanderen was dat tot niet zo lang na 1940-1945 op het moment dat de leerlingen van de basisschool naar het secundair (voortgezet) onderwijs overgaan. Na de basisschool kregen de leerlingen geen *moedertaal* meer (met daarin veel aandacht voor lezen, schrijven en spraakkunst), maar ineens Nederlandse taalleer en schrijvers. Anders gezegd: *Nederlandse taal en literatuur*.

In andere landen ging en gaat het net zo: *Langue et littérature française*, *English Language and Literature*, *Deutsche Sprache und Literatur*, *Lingua e literatura Italiana* enzovoort. Het literatuuronderwijs doet (meestal) op de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs zijn intrede, eertijds als een bekroning en verdere uitbouw van het leesonderwijs, in de zestiger en zeventiger jaren in competitie met een meer communicatief begrepen leesonderwijs.

Op de relatie tussen lees- en literatuuronderwijs ga ik hier niet in, hoe boeiend die ook is, ik beperk me tot de vaststelling dat het literatuuronderwijs in onze secundaire/middelbare scholen een taalculturele of, zo u dat wil, een staats-nationale beperking vertoont. Het leesonderwijs van de basisschool kan de facto een dergelijke beperking vertonen, maar die lijkt dan wel eerder toevallig en niet gewild te zijn: het lecturaanbod in de basisscholen en, ruimer, dat van de gehele kinder- en nu ook jeugdliteratuur, is niet beperkt tot schrijvers van eigen boden.

Hoe die beperking tot de landelijke, eigen literatuur er is gekomen, is -dacht ik- gemakkelijk genoeg te verklaren: het onderwijs heeft sedert het ontstaan van de moderne staten steeds meer een rol moeten spelen in het tot stand brengen c.q. in stand houden van het natiebesef bij de opgroeiende, toekomstige burgers. De nationale staten, volgens het idee dat in Europa tot stand is gekomen en dat tijdens

het koloniale tijdperk over de gehele wereld is uitgevoerd, kunnen niet bestaan als er bij de 'onderdanen' geen gevoel van nationale eenheid is. Om een natie te zijn, moet men zich in taal, gebruiken, geschiedenis én toekomst één voelen. Vandaar de rol die in het onderwijs aan de bestudering van het eigen territorium (aardrijkskunde), van de eigen nationale geschiedenis (vaderlandse geschiedenis), van de eigen nationale taal en van de eigen nationale literatuur (Nederlandse taal en literatuur) toebedeeld is. Ik vermoed dat een onderzoek naar staats-nationalistische 'opjutterij' ook in de scholen in de jaren die aan de zogenaamde wereldoorlogen¹ voorafgaan, tot verrassende vaststellingen zou kunnen leiden.

Secundair rijzen hier al wat vragen. Bijvoorbeeld of het tot stand komen van een Belgisch nationaal gevoel niet in de kiem gesmoord is doordat men in Vlaanderen al vroeg na de vorming van de Belgische staat geweigerd heeft iets anders dan *Nederlandse* taal en literatuur te onderwijzen, een omstandigheid die zeer bewust de noordergrens van het Koninkrijk der Belgen heeft doen negeren. Mutatis mutandis geldt hetzelfde evenzeer voor het onderwijs van de *Franse* taal en literatuur in het Franssprekende gedeelte van datzelfde koninkrijk. Bijvoorbeeld ook of de vaststelling dat op Nederlandse scholen nu minder auteurs uit Vlaanderen worden gelezen, terwijl ook het aantal Nederlandse auteurs op Vlaamse scholen er blijkens onderzoek op achteruit lijkt te zijn gegaan, niet aan nawerking van staats-nationalistische opvattingen te wijten is. Fruin en Pirenne, terwijl Frankrijk bijvoorbeeld ook nog wel even onder de nawerking van Michelet zal blijven onderwijzen! Een andere vraag is natuurlijk tot welke literatuur schrijvers behoren die in een andere dan de landstaal hebben geschreven. Zijn Maeterlinck, Georges Rodenbach en Charles de Coster minder 'Vlaams' (en dus Nederlands) dan Buysse, Teirlinck en Streuvels? Horen ze wel bij de Franse literatuur? Is Joseph Conrad wel een Engelse schrijver? Is Mendoza een vertegenwoordiger van de Spaanse (Castiliaanse) literatuur? Tot welke literatuur behoort Erasmus? Is de taal waarin geschreven wordt -hoe belangrijk ze voor de literaire uiting ook moge zijn- uiteindelijk toch niet een erg schraal criterium voor de classificatie van teksten in de bekende staats-nationale clusters?

2 Het literatuuronderwijs europeaniseren?

Laat ik even het thema van de europeanisering van het literatuuronderwijs opnemen. Gesteld dat we precies weten wat een dergelijk 'europeaniseren' inhoudt, is het dan wel wijs om dat te doen? Wat moeten we ons onder Europa voorstellen? De huidige Europese Unie van de twaalf? Of dezelfde Unie uitgebreid met Oostenrijk, Noorwegen en Finland? De overige Scandinavische landen niet? De landen van Oost-Europa en van de Balkan niet? Rusland niet? Of moeten we de hele Russische Federatie erbij nemen?

Bovendien: wat doen we met buiten-Europese literaturen in door en vanuit Europa geëxporteerde talen? De Zuid-, Centraal- en Noordamerikaanse literaturen? Australië? Afrika? Zuid-Afrika? Kiezen we dan maar niet liever een westerse dan een Europese opstelling? Kunnen we het ons veroorloven rijke literaturen als de Perzische, de Indische, de Arabische zomaar af te schrijven? Wat met China en Japan? Enzovoort, enzovoort. Dan maar een literatuuronderwijs met mondiale dimensies?

We kunnen ook enigszins andersom redeneren. Betekent europeanisering van het literatuuronderwijs niet dat we van een enge staats-nationalistische literatuuropvatting overgaan naar een Europees super-nationalisme? Van een nationale canon naar een Europese supercanon? Ook daarvoor is de laatste jaren op verscheidene plaatsen de stem verheven. Wie die kant op wil, moet er dan wel ernstig rekening mee houden dat er voor de zogenaamde kleinere literaturen in Europa nauwelijks enige belangstelling te wekken zal zijn in de landen met de dominerende Europese talen. Het zal er wel op neerkomen dat de landen Frankrijk en Engeland het laken naar zich toe zullen halen, met verontwaardigde schroom gevolgd door Duitsland (nog altijd de laagste in de pikorde der grootsten); dat daarbij noodgedwongen enige plaats zal worden ingeruimd voor enkele auteurs uit de klassieke oudheid en dat verder wellicht Italië wegens zijn onvergetelijke late middeleeuwen en zijn renaissance nog een kans zal maken. De rest zal wel naar de voet- of de eindnoten verhuizen, enkele eervolle vermeldingen in de rand van toelichtingen bij het chanson de geste, de Minnesänger, het Shakespeareaanse toneel, de Franse klassieke auteurs, de Engelse, Duitse, Franse romantiek en daarop volgende scholen tot en met het postmodernisme niet te na gesproken. Ons zal gevraagd worden niet kleinzerig te zijn, onszelf niet op te willen blazen, geen chauvinisme aan de dag te willen leggen, elke mogelijke neiging tot dominantie in de kiem te willen smoren, vrede te nemen met de bescheiden plaats die we nu eenmaal in het concert der groten in moeten nemen.

Laat ik twee voorbeelden geven uit de Franse cultuursfeer. Eén: het 'Mémorial Goethe' te Sessenheim in de Elzas, waar Goethe met zijn vriend Weyland, beiden studenten te Straatsburg, naartoe trok en waar hij een prille liefde opvatte voor Frederike, de dochter van de dominee, een avontuur dat hij in zijn *Dichtung und Wahrheit* zo innemend heeft beschreven. Er staan vitrines in het Mémorial, waarvan de ene -als ik het me nog woordelijk herinner- als opschrift draagt: *Aperçu de la littérature française*, en een andere: *Rapports entre la littérature française et le jeune Goethe!* Twee: in de muziekgeschiedenis onderscheidt men op de overgang van middeleeuwen naar renaissance al langer de zogenaamde Nederlandse scholen. In een reeks recente uitzendingen op France Musique had men het steevast over de 'écoles franco-flamandes', waarbij de oude Nederlanden met hun Diets- en hun Franssprekende gewesten volkomen de mist ingingen. Ik voeg er nog een imaginaire drie aan toe (voor mijzelf evenwel reëel genoeg): kunt u zich voorstellen hoeveel kennis van Franse, Engelse of Duitse auteurs van ons verwacht wordt in een gesprek over Europese literatuur met docenten uit die cultuursferen? En hoe weinig kennis we van hen kunnen verwachten als met de nodige schroom de naam van een Nederlands of Vlaams auteur vooruitgeschoven wordt? Achterberg? Van Ostayen? Couperus? Boon? Nooit van gehoord. On ne peut pas lire tout. What are they important for? Schick mir mal was von denen.

En het houdt niet op: wat doen we met de culturele, zogenaamd ethnische minderheden in onze nationale staten? Precies de cultureel en literair vaak rijke en principieel interessante regio's die binnen de nationale staten steeds het zwarte schaap zijn geweest. De Catalanen? De Galiciërs? De Friezen? De Bretoenen, de Welshmen, de Ieren en de Schotten? De Sorben? De Macedoniërs? En ga zo maar door. Betekent europeanisering voortgezette negatie, voortgezette verdrukking? De cultuurpolitiek van de nationale staten gaf in het verleden één grote strijd te zien om van pluriformiteit, van een welhaast kaleidoscopische, ongemeen boeiende veelvormigheid tot

strakke uniformiteit te komen. Wat is er met de in de middeleeuwen zo bloeiende en nog tot in de late negentiende eeuw produktieve Provençaalse cultuursfeer gebeurd? Waar is de Keltische literatuur gebleven? Wordt het de cultuurpolitiek van het eenwordende Europa om tot een gemarchandeerd evenwicht tussen de grote overwinnaars te komen?

3 Intermezzo: canon en leraar

Ik ben geen voorstander van een aan het onderwijs opgelegde canon, al vind ik het voor bepaalde leerlingen wenselijk of misschien zelfs noodzakelijk om bepaalde auteurs te lezen. Ik betreur het dat auteurs als Dante, Lope de Vega, Villon, Erasmus, Goethe en Schiller, Jane Austin en Dickens in de regel niet gelezen worden, zelfs niet door leerlingen die na doorlopen voortgezet onderwijs geestes- of menswetenschappelijke richtingen inslaan. Of zulke auteurs door centrale onderwijsinstaties moeten worden opgelegd, is evenwel een andere kwestie. Het lijkt me veel beter de aandacht op de leraren zelf te richten, ervoor te zorgen dat zij ruim belesen mensen zijn en hun dan het nodige krediet maar te geven. In die zin valt het me bij voorbaat al erg moeilijk om enig heil te zien in een zogenaamde Europese canon.

Overigens moeten we ook een onderscheid maken tussen literatuuronderwijs als *praxis* en literatuuronderwijs als *beschouwing* (zie mijn bijdrage aan de HSN-conferentie 1992). Praxis is: scholing in het lezen zelf; beschouwing is: reflectie op het lezen, waarbij zich in elkaar verglijdende mogelijkheden voordoen tussen de extremen van strikt functionele beschouwing -in dienst van de lectuur, van de praxis- en strikt disciplinaire beschouwing, van eventuele lectuur losstaande kennisoverdracht in verband met het literaire fenomeen. Die beide, praxis én beschouwing, wil ik het liefst onder het overkoepelende begrip 'literaire competentie' verenigd zien: een literair competente lezer wéét niet alleen, maar kàn ook een hoop dingen, terwijl dé literaire competentie zelf een ideaaltypische abstractie is, die net zomin als dé vrijheid of dé liefde ooit menselijk realiseerbaar is. In het onderwijs worden allerlei graden van literaire competentie nagestreefd en bereikt, afhankelijk van de mogelijkheden van leerlingen, leraren, toegemeten tijd en middelen. Voor alfa-leerlingen zal enige kennis van gecanoniseerde auteurs mijns inziens nooit mogen ontbreken; voor hun leeftijdgenoten in het Vlaamse beroepssecundair onderwijs of in het Nederlandse lbo is dat een tamelijk onzinnige gedachte.

4 Naar een gedenationaliseerd literatuuronderwijs

Geen europeanisering dus, omdat daarvan in geen enkel opzicht heil te verwachten is. We moeten maar weer eens onder de ogen durven te zien wat voor uitzicht literatuur en cultuur in het algemeen hadden vóór de vestiging van de nationale staten, een proces dat op gang kwam met de opkomst van het vorstelijke centralisme vanaf de vijftiende eeuw en dat zijn definitieve beslag kreeg in de nationalistische staatsopvatting van de negentiende-eeuwse romantiek.

Daarvoor moeten we in de eerste plaats buiten de enge staats-nationale kaders van de in se romantische negentiende-eeuwse literatuurbenadering zien te komen, toen de

vooral na Napoleon getrokken staatsgrenzen als cultuurgrenzen zonder enige terughoudendheid tot in de verre middeleeuwen teruggeprojecteerd werden. Pirennes *Histoire de Belgique* bijvoorbeeld, meende toen al te kunnen bogen op illustere verzetsstrijders die als 'oude Belgen' de strijd met de legioenen van Julius Caesar niet uit de weg waren gegaan: Vlamingen kennen Ambiorix en Boduognat uit hun vroege geschiedenisboeken. Hoogtepunten in die geschiedenis waren uiteraard de momenten waarin de geografie van het negentiende-eeuwse België al min of meer herkenbaar was, zoals ten tijde van de aartshertogen Albrecht en Isabella in de achttiende eeuw tot en met de Brabantse omwenteling, en -na de inlijving door Frankrijk en de 'smadelijke vereniging' met het Noorden- de vorming van de actuele staat in 1830, het beginpunt van een 'grootse toekomst', met het nodige patriottische pathos bezongen in een hymne als *Naar wijd en zijd*. Hoe het Nederlandse pendant er uitziet, kunnen onze Nederlandse vrienden beslist zelf voldoende uitmaken².

Laat ik als voorbeeld de ons allen bekende, maar wellicht slechts door een enkeling gelezen Erasmus nemen. Hij schreef in het Latijn, omdat hij duidelijk geen boodschap had aan het gebruik van de volkstaal. Wellicht niet of toch niet in de eerste plaats omdat hij die volkstaal versmaadde, maar omdat voor het werk dat hij te leveren had én voor het publiek dat hij wilde bereiken, het Latijn als medium voor de hand lag: een publiek van geletterde humanisten, die zich door geen grenzen opgehouden wisten. De literatuur in de volkstalen is ontstaan uit de noodzaak om geschrift, tekst en boek ook in het bereik van andere bevolkingslagen te brengen, niet uit het besef dat het gebruik ervan een meerwaarde zou gaan betekenen (al is dat mettertijd, in de eerste plaats al voor de poëzie, niet zo gek gebleken): er manifesteert zich publiekgerichtheid in. Zo ontstaat er Europese literatuur *in* het Provençaals, *in* het Italiaans, *in* het Catalaans, *in* het Diets, *in* het Duits, *in* het Engels enzovoort. Het idee van een nationale literatuur ontstaat pas in latere tijden, als een niet te vermijden gevolg van de ontwikkeling van de nationale staten.

De-nationaliseren van het literatuuronderwijs houdt in dat we het staats-nationale epitheton uit de benaming van het literatuuronderwijs laten vallen. Geen Nederlandse literatuur meer, maar literatuur zonder meer. Hetzelfde uiteraard ook in de andere landen en cultureel autonome of culturele autonomie nastrevende regio's in de Europese wereld die op dit ogenblik onze gedachten bezighoudt. Of dat uiteindelijk moet leiden tot een zelfstandig vak literatuur op school, wil ik hierbij in het midden laten (al ben ik er wel een voorstander van). Het zou op zijn minst gezegd een aantal hypothesen kunnen lichtén, zoals die van de stiefmoederlijke behandeling van de anderstalige literaturen in de betrokken taalvakken.

In een gedernationaliseerd literatuuronderwijs vallen de staats-nationale beperkingen weg, ook die van een Europese 'super-cultuur'. De aandacht gaat dan helemaal naar de literatuur zonder meer. De taal waarin geschreven is, wordt van haar eerstetransrol ontheven. Er wordt gelezen in de taal of de talen die de lezers op een bepaald ogenblik in hun ontwikkeling beheersen, of er wordt gewoon van (goede) vertalingen gebruik gemaakt. Grote boeken uit mijn eigen lectuur als vijftien-zestienjarige waren Defoe's *Robinson Crusoe* in het Engels (al ontging me wel een en ander, zodat ik het boek later bij een betere kennis van het Engels opnieuw ter hand nam) en Van Dam's mooie vertaling van Cervantes' *Don Quichot*, maar ook Hoffmanns boeiende *Erzählungen*. Origineel en vertaling dus.³

5 De aanpak: concentrisch verruimende kringen

Het bijmengen van wat meer tekst van anderstalige origine bij eigen erfgoed zie ik dus geenszins als een vooruitgang in het literatuuronderwijs, al is het uiteraard wel beter dan helemaal niets in die zin te ondernemen. Het ergste is en blijft uiteraard het idealiseren van alles wat van eigen bodem is⁴.

Nu biedt niet alleen de literatuur voldoende mogelijkheden om op een goedmoedig-humoristische wijze tegen het nationaliteitenverschil aan te kijken. Het mag ons evenwel niet de ogen doen sluiten voor de verschrikkingen van alle binnen- of buitenlandse staats-nationalistische dominantietendensen. Wie dat niet in de gaten heeft, moet maar even de oorlogskerkhoven aan de Marne of aan de IJzer gaan bekijken. Ik kan me maar moeilijk een grotere leugen voorstellen dan de patriottische leuze van het zinvolle sterven voor het vaderland.

Goed, maar wie het staats-nationalisme in opvoeding en onderwijs, en dus ook in het literatuuronderwijs afzweert, moet wel aangeven op welke wijze een gedernationaliseerd literatuuronderwijs in zijn werk kan gaan. Betekent dat dan niet automatisch het accepteren van toch maar een ruimere terreinafbakening in de zin van een engere of ruimere Europese, een westerse of een mondiale optie? Het hangt er mijns inziens maar van af (a) waar je van uitgaat, en (b) waar je uiteindelijk naartoe wil.

Aan het uitgangspunt kan maar weinig twijfel bestaan: goed literatuuronderwijs kan en moet op een heel vroege leeftijd starten, in de meest kind-nabije cultuursfeer die er te vinden is, de directe eigen omgeving van het kind zelf. Op dat moment kan de afstand tussen de tekst en het tekst ervarende, luisterende of vanaf de eerste jaren van de lagere school ook lezende kind niet groot zijn. Dat houdt onder meer in dat het om teksten in de eigen moedertaal gaat. Of die origineel zijn of vertaald, speelt niet de minste rol. Wat wel een rol speelt, is dat het teksten zijn waar het kind in een of ander opzicht, voor zijn ontwikkeling of voor zijn vermaak, wat aan heeft: aftelrijmpjes, liedjes, verhaaltjes, sprookjes. Naargelang het kind groeit, kan de afstand, of liever: kunnen *de afstanden* gaan toenemen. Hier kan het afstandsbeleid van Moffetts *Teaching the Universe of Discourse* (1968) weer gepast zijn intrede doen. Waar het dan op aankomt, is dat literatuur vanuit het verworvene over steeds toenemende afstanden verkend wordt: in de tijd, in de ruimte, in maatschappelijke, filosofische en religieuze achtergronden enzovoort. Als stelregel moet daarbij gelden dat het bereik van de lezende jongere steeds verder wordt uitgebreid, door steeds datgene binnen te halen wat eigenlijk nog net buiten dat bereik ligt. De afstand ook in de taal, door op exploratie te gaan in de vroegere ontwikkelingsfasen van de eigen moedertaal én in de literaire produktie waarvoor andere talen zijn gebruikt.

We moeten bijvoorbeeld de afstanden tussen een bekend -en wellicht nog op leatuurlijsten voorkomend- boek als Anne de Vries' *Bartje* en jonge lezers niet onderschatten: een verhaal dat zich in een voor moderne kinderen niet meer herkenbare wereld afspeelt. Wat de tijd, de opgeroepen ruimte en de socio-culturele setting betreft, staat het verhaal voor hen op een welhaast onoverbrugbare afstand. Dat het een Nederlands boek is en dat het dus wat de taal betreft nauwelijks een afstand impliceert, maakt het er niet leesbaarder op. Het ligt wel voor de hand dat ook de taal vaak een afstand uitmaakt, maar dat geldt evenzeer voor Nederlandse

boeken en geschriften uit vroegere periodes als voor boeken in andere talen. Wordt de taal-afstand te groot, dan moet vertaling uitkomst bieden. Of moet gebruik worden gemaakt van op een bepaald ogenblik verworven kennis van vreemde talen. Dat gebeurt in het literatuuronderwijs veel te weinig: leerplannen en onderwijspraktijk laten zien hoezeer het vreemde-talenonderwijs tijdens de laatste decennia van het literatuuronderwijs vervreemd is geraakt.

Zo beschouwd is een gedenationaliseerd literatuuronderwijs -literatuuronderwijs tout court- nergens identiek, omdat steeds vanuit een andere, eigen moedertaalachtergrond vertrokken wordt. Met het beeld van de steen en de vijver zou men kunnen zeggen dat de literaire verkenning in concentrisch verwijdende kringen verloopt, vanuit het centrale punt waar de steen door het oppervlak heen is gegaan. Gooit men de steen van op een andere plaats aan de kant in het water, dan doet zich precies hetzelfde beeld voor, maar vanuit een ander raak- of vertrekpunt. Waar de steen ook terecht komt, steeds zullen de naar buiten en verder verlopende kringen over het hele vijveroppervlak uit willen deinen: men exploreert hetzelfde veld, maar benadert het vanuit zijn eigen specifieke invalspunt. Zo ziet een gedenationaliseerd literatuuronderwijs er anders uit in Denemarken dan in Portugal, anders in Ierland dan in Griekenland. Hoofdzaak is daarbij de wil, of zo men wil eerder de drang, wellicht zelfs de onstuitbare drang, om vanuit het verkende en bekende steeds verder af liggende regio's te ontdekken. Wie de uitdeinende beweging met kunstgrepen tegen wil gaan, moet wel weten hoe onnatuurlijk dat is: het komt neer op een miskennen van de natuurlijke tendens om vanuit het bekende het onbekende te verkennen, die in alle leren gegeven is en die men op rekening van het natuurlijke leerinstinct van de mens zou kunnen schrijven. Het ergste wat men kan doen, is uiteraard het 'verkavelen' van het vijveroppervlak in zoveel eigen veldjes als er mogelijke trefpunten zijn. Maar dat is precies wat we met een staats-nationalistisch opgevat literatuuronderwijs gewoon zijn te doen.

Ook het interculturele literatuuronderwijs kan in deze gedachtengang mijns inziens niet het minste probleem oproepen. Wat men in de eerste plaats wil exploreren, is niet het verst verwijderde, maar datgene wat in de eigen omgeving toch afstand vertoont. Aan de initiële steenworp hoeft daarvoor niets te veranderen.

6 Nog eens: het belang van begeleiding

Ik wil ten slotte nog even terugkomen op de persoon van de begeleidende leraar of lerares. Van die hangt het immers in grote mate af hoe de verkenning van de literatuur verloopt. Er zijn uiteraard ook andere factoren in het spel, zoals de bereikbaarheid van boeken voor de lezende jongere. Literatuurverkenning kan alleen in een rijkelijk met boeken gestoffeerde omgeving zinvol verlopen. Ik maakte eerder al allusie op auteurs als Cervantes, Hoffmann en Defoe, die tot mijn eigen prille exploratie van de literaire vijver behoorden. Cervantes was een cadeau van mijn vader, die de twee delen van de *Don Quichot* ergens voor een prik had meegenomen, of misschien wel voor de volle prijs gekocht om iemand een plezier te doen. Hoffmanns *Erzählungen* stonden in zijn eigen behoorlijk voorziene bibliotheek; het was een boek dat me met zijn vreemde gotische letters -nog een uitdagende afstand-behoorlijk intrigeerde. *Robinson Crusoe* had ik van mij toegeschoven sigarettengeld in

een tweede-handsboekhandeltje in de Brusselse binnenstad gekocht: één van de vele boeken die ik daar voor derving van rookgenot heb weggehaald. Ik haal dat hier even aan om duidelijk te maken hoe belangrijk het aanbod is dat voor een jongere lezer openstaat. Wat de doorslag gaf, waren de boekenliefde en het boekenbezit -Nederlands, Duits, Engels en Frans- van mijn vader. Omdat niet iedereen dat geluk kan hebben, moeten scholen en leraren het tekort voor de grote meerderheid van de jongeren maar compenseren. Klassen zouden moeten bulken van de boeken.

Dat moeten niet alleen Nederlandse boeken zijn, maar boeken ook in andere talen, uitnodigend tot het bestrijken van steeds grotere afstanden. Overigens is het mijn ervaring dat het lezen op dit ogenblik in het vreemde-talenonderwijs nog sterk ondergewaardeerd is als middel om de talenkennis uit te breiden. In dat onderwijs ligt het accent nog veel te eenzijdig op de persoon van de vreemde-taalleraar, veel te weinig op de -leerder en de strategische uitrusting waarover hij mentaal beschikt. Maar dat is een ander verhaal.

Noten

1. Men kan zich afvragen of de wereldoorlogen - zeker de tweede - niet eerder te beschouwen zijn als Europese natie-oorlogen, waarvan de gevolgen over de andere continenten uitgeslagen zijn.
2. Een regionale ontvoogdingsbeweging zoals de Vlaamse Beweging zou een dergelijke Belgische natievorming met haar eigen wapens bevechten, namelijk door het bestaan van een evenzeer tot in de vroege middeleeuwen teruggeprojecteerde Vlaamse natie te claimen. Maar dat is iets wat op dit ogenblik op tal van plaatsen in Europa aan de gang is. Wie het als fenomeen veroordeelt, moet m.i. consequent en wellicht met nog meer reden ook de natievorming veroordelen die geleid heeft tot het ontstaan van de staten waarbinnen miskende, onderdrukte of alleszins gefrustreerde minderheden het proces van de natievorming op een kleinere schaal overdeden.
3. Men kan zich voorstellen welke mooie kansen voor vakoverschrijdend lezen een zelfstandig schoolvak literatuur hierin zou bieden: voor de literatuurles maken de leerlingen dan immers gebruik van de talenkennis die ze in de taalvakken hebben verworven.
4. In zijn nog altijd erg leesbare boekje *Letters from England* (Geoffrey Bles, Londen; vert. van Paul Selver) wijdt de Tsjech Karel Capek (1925) een hoofdstukje aan zijn bezoek aan de British Empire Exhibition in Wembley. Het treft hem dat er van de toen vierhonderd miljoen niet-Britse onderdanen van het Rijk niets te zien is dan de ruwe grondstoffen van hun landen, omgezet in typisch Britse eindprodukten. Hij zegt: "There are four hundred million coloured people in the British Empire, and the only trace of them at the British Empire Exhibition consists of a few advertisement supers, one or two yellow or brown huxters and a few old relics which have been brought here for curiosity and amusement. And I do not know whether this is a terrible decadence of the coloured races or the terrible silence of the four hundred millions; nor do I know which of these two things would be more dreadful. The British Empire Exhibition is huge and filled to overwhelming; every-thing is here, including the stuffed lion and the extinct emu; only the spirit of the four hundred millions is missing. It is an exhibition of English trade. (Blz. 69-70)