

Aragorn Fuhrmann
ADVN, Universiteit Antwerpen
Contact: Aragorn.fuhrmann@advn.be

Wat een ‘foute’ schrijver ons kan leren. Pleidooi voor een pedagogisch verantwoorde verrijzenis van Cyriel Verschaeve in het klaslokaal

1. Inleiding

The odds are against Cyriel Verschaeve. De priester-dichter die ooit verplichte kost was in het Vlaamse katholieke onderwijs blijft vandaag in de regel onbelicht in de les Nederlands. Dat is een gemiste kans: het verhaal van Verschaeve raakt als geen andere

literaire casus in de Nederlandse literatuurgeschiedenis aan actuele thema's zoals 'radicalisering' en 'de opmars van extreemrechts'. Zeker nu onder Nederlandse en Vlaamse literatuurwetenschappers het inzicht groeit dat literatuuronderwijs gebaat zou zijn bij een literatuurhistorische benadering, lijkt daarom de tijd rijp voor een *comeback* van Verschaeve en andere 'foute' Vlaamse schrijvers in het klaslokaal.

2. De zaak Verschaeve: *trials and tribulations* van een 'foute' schrijver

Cyriel Verschaeve (1874-1949) staat vandaag om meer dan één reden als 'fout' geboekstaafd. Niet alleen eiste deze Vlaamse priester-dichter een hoofdrol op in de col-laboratie (met als gevolg dat de naar hem genoemde straten recentelijk voor heel wat controversie zorgden), ook zijn schrijfstijl heet tegenwoordig een aanslag op de goede smaak (Vanlandschoot 1998). Rhetorische *overkill*, eendimensionale personages en een wijdloperige verteltrant: het is maar een greep uit de literair-esthetische bezwaren die men de auteur ten laste zou kunnen leggen.

In weerwil van die bezwaren is het echter op zijn minst intrigerend dat de priester-dichter ooit om zijn poëzie, beschouwelijk proza en toneelwerk werd bewierookt. Sterker nog: iets in zijn naar huidige normen moeilijk verteerbare teksten werkte een eeuw geleden kennelijk zelfs zo goed dat hij er een grote politieke invloed door kon uitoefenen. Met zijn opzweepende verhalen over heldenmoed en offerdrang raakte de kapelaan van Alveringem een gevoelige snaar bij zijn toenmalige leespubliek en had hij een wezenlijk aandeel in de radicalisering in fascistische zin van nogal wat Vlaamse jongeren. Verschaeves aura was zelfs dermate krachtig dat hij na zijn overlijden in 1949 in een mum van tijd tot een martelaar uitgroeide voor een radicaal segment van het Vlaams-nationalisme, dat in hem de verlosser van Vlaanderen zag. In 1973 groef een groepje bewonderaars in het geheim zijn in Oostenrijk begraven lijk op en transporteerde het naar Vlaanderen, alsof de priester-dichter, net zoals de onsterfelijke helden in zijn fictie, was opgestaan uit de dood (Vanlandschoot 1998; Fuhrmann 2020).

De casus Verschaeve roept daarmee vragen op die vandaag nog steeds actueel zijn en een tweede – ditmaal pedagogisch verantwoord – verrijzenis van de kapelaan in het klaslokaal rechtvaardigen: hoe kan het gebeuren dat burgers in een democratisch bestel beginnen te fantaseren over de absolute macht en hun toevlucht nemen tot de verheerlijking van geweld? Hoe gevaarlijk is in dit verband de literaire verbeelding van heldendaden en sneuvelen voor een ideaal? Is literatuur wel zo politiek onschuldig als we soms veronderstellen?

Het moet gezegd: een attractieve les die die inhoudelijke mogelijkheden ten volle benut, vereist niet alleen veel achtergrondkennis, maar ook specifiek didactisch materiaal, wat voor de meeste leraren ongetwijfeld een brug te ver is. Om die reden heb ik een lesmodule 'Radicale schrijvers' ontwikkeld waarmee ik wil laten zien hoe dit complexe

onderwerp vertaald kan worden naar het klaslokaal. Voor ik daar dieper op inga, is het evenwel goed om eerst uit te zoomen naar het bredere debat over literatuuronderwijs in Vlaanderen (en Nederland). De casus Verschaeve noopt namelijk tot een kritische *Auseinandersetzung* met het dominante, ervaringsgerichte model dat vandaag in zwang is.

3. Een paar kritische kanttekeningen bij het paradigma van de leeservaring

Eind vorige eeuw onderging het Vlaamse en Nederlandse literatuuronderwijs een metamorfose. Het oude, tekstgerichte model maakte plaats voor een aanpak waarin de leeservaring van de leerling voorop stond. De leraar moest leerlingen voortaan begeleiden in hun beleving van literatuur en hen leren om die beleving onder woorden te brengen (Dirksen 2000; 2005). Deze ervaringsgerichte benadering is niet gespaard gebleven van kritiek. Sceptici voerden aan dat tekstbestudering en analytische vaardigheden in het nieuwe model vaak een stiefmoederlijke behandeling genoten. Er werd onder meer op gewezen dat beide polen (tekstervaring en tekstbestudering) niet onverenigbaar zijn en elkaar idealiter juist zouden moeten versterken (Wuyts 2006; Bernaerts, Uyttersprot & Van der Haven 2018).

Verruiming van het dogma van de leeservaring of niet, de moedige leraar die een les aan Cyriel Verschaeve wil wijden, zal in het huidige, op beleving geënte model weinig houvast vinden. Daarvoor is de kloof tussen de belevingswereld van Verschaeves oorspronkelijke leespubliek en die van onze hedendaagse leerlingen-lezers gewoon te groot geworden. De vraag is echter of daarmee niet vooral een beperking van het op tekstervaring gefixeerde literatuuronderwijs zichtbaar wordt. Recentelijk waarschuwde de Antwerpse hoogleraar Kris Humbeek nog: “Voor jongere lezers zijn Vermeylen, Stijn Streuvels en Cyriel Buysse – en ik vrees eveneens Paul van Ostaijen, Louis Paul Boon en Hugo Claus – nauwelijks minder ‘oud’ dan Conscience of Gezelle” (Humbeek 2020: 79; zie ook: Van Kerckhove 2018). Betekent dat dan dat we leerlingen alleen nog maar de allerrecentste, meest modieuze romans mogen laten lezen? Volgens Humbeek is dat een contraproductieve strategie. Hij acht het verstandiger om “af en toe in te zetten op het vreemde, zelfs lichtjes exotische karakter” van zogenaamd verouderde, niet langer als esthetisch ervaren literatuur (Humbeek 2020: 79).

Tot een soortgelijke vaststelling komen de Nederlandse literatuurwetenschappers Sander Bax en Erwin Mantingh. De (historische) afstand tussen tekst en leerling willen zij niet uitsluitend als een te overbruggen hindernis zien, maar ook als een uitgangspunt. De crux bestaat er volgens hen in om literaire teksten te lezen in het licht van hun (literair-)historische context en juist op die manier invoelbaar te maken. Historisering en actualisering gaan daarbij samen (Bax & Mantingh 2018). Die accentverlegging naar historisering – en dus ook een sterker kennisgerichte benadering van literatuuronderwijs – is een tendens die de jongste tijd veld wint in de Nederlandse en Vlaamse literatuurwetenschap. Het gaat daarbij niet zozeer om een blinde terugkeer naar het

klassieke kennisgerichte onderwijs waar de ervaringsgerichte aanpak tegen reageerde, als wel om een evenwichtige synthese tussen beide benaderingen. Zo is de leerling in dit nieuwe model geen passieve toehoorder, maar een onderzoeker. Leerinhouden worden daarbij voortdurend benaderd vanuit prikkelende (onderzoeks)vragen en via urgente maatschappelijke kwesties (Van der Deijl, Dietz & Stronks 2018).

Deze nieuwe didactische concepten – ‘literatuurhistorisch redeneren’, ‘letterkundige onderzoeksvaardigheden’ – dienen als richtsnoer voor de lesmodule ‘Radicale schrijvers’. Ook de voornaamste principes die aan dit onderwijspakket ten grondslag liggen (‘thematische structuur’, ‘multimediaal materiaal’ en ‘intermediale verbanden’), heb ik ontleend aan de hierboven behandelde theorievorming. Hetzelfde geldt voor enkele principes die hieronder niet nader worden toegelicht, maar eveneens hun weg hebben gevonden naar de lesmodule: ‘samenwerkend leren’, ‘productiviteit en creativiteit’ en ‘differentiatie’ (Bax & Mantingh 2018). Een belangrijke rol is ten slotte weggelegd voor de derde en digitale *Encyclopedie van de Vlaamse beweging* (EVB), die in de loop van 2023 zal verschijnen. Met een aanbod van duizenden lemma’s, tientallen overzichtsartikelen en een rijke databank van audiovisueel materiaal (Fuhrmann 2021), vormt dit nieuwe online naslagwerk een handzaam hulpmiddel voor leraren Nederlands die niet terugdeinzen voor een historiserende benadering van literatuur.

4. De lesmodule ‘Radicale schrijvers’

Een eerste component is ‘de thematische structuur’ van deze lesmodule. Het werk van Verschaeve wordt benaderd via het thema ‘radicalisering’. Zo dient de analyse van een passage uit de *Dietse gestalten* (1933-1934) als uitgangspunt voor een meer algemene reflectie op de verheerlijking van geweld en de totstandkoming van extremistische ideeën. Daarbij bekijken de leerlingen onder meer een interview door het Hannah Arendt Instituut over extreemrechtse radicalisering vandaag. Overigens wordt hier niet toevallig een tekst aan een videofragment gelinkt.

Een tweede, onderliggende principe van de lesmodule zet in op ‘multimedialiteit’. Bijzonder bruikbaar in dit verband is de omvangrijke verzameling foto’s, prenten en audiovisueel materiaal die de digitale *Encyclopedie van de Vlaamse beweging* beschikbaar zal stellen. De analyse van Verschaeves werk kan op die manier afgewisseld worden met het beluisteren van zijn beladen radiotoespraak “De strijd om ons erfgoed” in 1944 of met een individuele opdracht, waarbij leerlingen zelfstandig in de EVB op zoek gaan naar een, in literair-historisch opzicht, interessant beeld, en het van een korte verantwoording voorzien.

Behalve multimediaal, is de lesmodule ten slotte ook ‘intermediaal’ van opzet: de leerlingen onderzoeken hoe de analyse van literatuur ook toegepast kan worden op andere media en culturele contexten. Bij het inzoomen op Verschaeves literaire verbeelding

heb ik daarom gekozen voor de lens van de man-vrouwbeelden in diens werk: hoe gebruikt de schrijver beelden van ideale mannen en vrouwen als glijmiddel voor zijn politiek-ideologische ideeën? De analyse kan vervolgens verrijkt worden door in te zetten op een vergelijking met eigentijdse discoursen over mannelijkheid en vrouwelijkheid, bijvoorbeeld reclameadvertenties of een populaire serie zoals *Game of Thrones*. In hoeverre zijn de fantasieën die deze cultuurproducten construeren verschillend van die van Verschaeve? Zijn er ook raakvlakken?

Onder meer met behulp van deze principes wil de lesmodule ‘Radicale schrijvers’ leraren over hun koudwatervrees voor bedaagde, niet-canonieke én politiek incorrecte literatuur heen helpen. Cyriel Verschaeves verrijzenis in het klaslokaal mag dan een ongemakkelijk vooruitzicht zijn, saai en klassiek zal het er in een les over deze ‘foute’ schrijver in ieder geval niet aan toe gaan. Zij die de duik in Verschaeves literaire verbeelding aandurven, zullen kennis maken met een even gevaarlijke als intrigerende kant van literatuur, die we vandaag nog zelden te zien krijgen. Is dat geen ervaring waar leerlingen iets van kunnen opsteken?

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bernaerts, L., V. Uyttersprot & K. Van der Haven (2018). “Leren door literaire kennis. Een transhistorische blik”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 331-357.
- Dirksen, J. (2000). “Een beheerste revolutie. Theorie en praktijk van het nieuwe literatuuronderwijs”. In: R. Rymenans & H. De Jonghe (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Amsterdam: Stichting Het Schoolvak Nederlands. p. 113-119.
- Dirksen, J. (2005). “Literatuuronderwijs en emotionele intelligentie”. In: A. Mottart (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de vijfde conferentie*. Amsterdam: Stichting Het Schoolvak Nederlands. p. 47-50.
- Fuhrmann, A. (2020). “En vandaag kunnen wij verzekeren: Verschaeve is niet dood! Discours en retoriek tijdens de bedevaarten naar Solbad Hall (1950-1973)”. In: *WT. Tijdschrift over de geschiedenis van de Vlaamse beweging*, 79 (4), p. 221-292.
- Fuhrmann, A. (2021). “Een eerste proeve. Nieuws over de encyclopedie van de Vlaamse beweging”. In: *ADV-N-Medelingen*, 71, p. 10.
- Humbecck, K. (2020). “Natieconstructie als kleine provocatie van onze literatuurwetenschap”. In: G. Willems & B. De Wever (red.). *De verbeelding van de leeuw. Een geschiedenis van media en natievorming*. Antwerpen: Peristyle, p. 73-116.

- Van der Deijl, L., F. Dietz & E. Stronks (2019). “Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* en *LitLab.nl* scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (1), p. 235-256.
- Van Kerckhoven, M. (2018). “Cyriel Buysse? Neen, die ken ik niet!”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 311-330.
- Vanlandschoot, R. (1998). *Kapelaan Verschaeve*. Tielt: Lannoo.
- Wuyts, R. (2006). “Tekstervaring en tekstanalyse: aparte werelden of toch één?”. In: *Vonk*, 36 (1), p. 21-28.