

Mark van Bavel

### Voor een klapzoen van Europa, driewerf houzee?

Een bespreking van:

Wam de Moor (red.), Een zoen van Europa, Literatuuronderwijs in Europees perspectief. Stichting Promotie Literatuuronderwijs. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1995. ISSN 0926-2668 NUGI 724.

#### 1. Aanleiding

In dit themanummer dat vooral over benaderingswijzen van literaire teksten handelt, bespreken we het boek 'Een zoen van Europa'. Het gaat om een bundeling door Wam de Moor in 1995 van de referaten gehouden op de Nijmeegse conferentie met dezelfde naam in november 1992. De vraag die de sprekers toen te beantwoorden hadden, luidde: 'In hoeverre is een vakken-overstijgende, dat wil zeggen een bovennationale, niet-taalgebonden benadering van literatuuronderwijs zinnig en realiseerbaar voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het HAVO en het VWO?'

Sinds de jaren zeventig wordt er gediscussieerd over literatuuronderwijs in het pakket Nederlands. In die discussie gaat het vooral over de verwerking van literaire teksten, bijvoorbeeld moet die leerstof- of leerlinggericht zijn. Door de toenemende aandacht voor de lezende leerling komt er ook meer aandacht voor diens tekstkeuze. Sinds de voorbereiding van de basisvorming buigen vakdidactici zich over de vraag hoe het literatuuronderwijs er uit moet zien.

Op de conferentie van 1992 stonden de CVEN-voorstellen over literatuur ter discussie. De Tweede Fase voorzag een fikse inkrimping van het aantal uren voor literatuuronderwijs: er zou bezuinigd moeten worden op lezen en lees-tijd. Een bezinning over doelen en benaderingswijzen drong zich op.

De Europese euforie van het begin van de jaren negentig en het geloof aan een Europese identiteit wakkerde de overtuiging aan dat de louter Nederlandse tekstkeuze aangevuld moest worden met het beste uit de Europese literatuur. Daarnaast moest er in de literatuurlessen gewerkt worden aan een *taste of beauty* en 'literaire competentie'.

## 2. Inhoudsbespreking

Het boek heeft, afgezien van een verantwoording van het thema, vier delen:

- Europa's culturele erfenis
- Onze middeleeuwen
- Een ander perspectief
- Naar de praktijk.

### *Europa's culturele erfenis*

Van der Paardt en Van Hooff zijn voorstander van het lezen van klassieken in de klas. Hun rationale: veel van de historische letterkunde, maar ook van de contemporaine is vandaag de dag niet meer te verstaan en misschien ook niet te waarderen als de lezer de klassieke donortekst niet herkent en bij de interpretatie betreft.

Literatuuronderwijs moet de volgende werkwijze en doelstelling nastreven: na een minimum aan literaire kennis, moeten leerlingen grotendeels de literatuur zelf ontdekken, nadat in de klas één tekst exemplarisch is behandeld. Dat kan echter pas als teksten gelezen (mogen) worden in vertaling. En dat is pas sinds kort mogelijk.

De teksten die in aanmerking komen voor studie in de klas, neemt Van der Paardt op in een algemene boekenlijst met groten uit de literaire traditie, zonder nationale of temporele grenzen. Zo een lijst kan alleen tot stand komen als alle docenten die zich aan een bepaalde opleiding met literatuur bezig houden en de vaksecties een gedeelte van hun eigen literaire terrein prijsgeven en op zoek gaan naar een gezamenlijke lijst. In die lijst moeten werken opgenomen worden die in hoge mate de spanning tussen vreemdheid en vertrouwdheid vertonen, immers: Niet het 'algemeen menselijke' en het dichterlijke maken Homerus zo buitengewoon belangrijk, maar juist de omstandigheid, dat hier een wereldconceptie voor ons ligt, die op bijna alle punten van de onze afwijkt<sup>1</sup>.

Van Wolde houdt een gelijkaardig pleidooi voor het lezen van de bijbel, die ze ziet als een gezamenlijk West-Europees reservoir aan verhalen en aan beelden als deel van een gemeenschappelijke identiteit. Ze hebben doorgewerkt in onze wijze van denken, in taal en literaire vorm. Veel moderne literaire teksten getuigen ervan door gebruik te maken van die code.

Leerlingen maken kennis met de bijbel als een familie-album. Die kennis-making is echter niet altijd even fris: ons beeld van de bijbel wordt bepaald door de interpretatie-traditie, die heeft geleid tot een netwerk van traditionele betekenissen. De bijbel lezen kan een confrontatie worden met het andere en het onbekende, het eigene van elk bijbelboek. Leerlingen nemen kennis van bijbelse teksten en thema's als deel van hun/onze identiteit. Zij eigenen zich die teksten als het ware toe. Wij moeten hen leren die teksten in hun eigen waarde te laten, m.a.w. ze te waarderen in hun eigenheid.

### *Onze middeleeuwen*

Van Oostrom stelt vast dat de middeleeuwse literatuur internationaal/Europees is maar ook dat wij vanuit een 'nationale reflex' daarin onze Nederlandse eigenheid willen bevestigen. Daarom is de idee van literatuurgeschiedenis per taal/territorium beslist niet dwaas. Immers het perspectief van taal en natie zit veel te diep in ons om er zo maar van los te komen. Want, hoe dan ook: kennismaken met de Nederlandse literatuurgeschiedenis is in contact treden met een stuk eigen gedeeld verleden, een gemeenschappelijk cultureel referentiekader dat een samenleving identiteit en samenhang geeft. Voor Van Oostrom ligt de zin van historisch literatuuronderwijs dan ook in de dialoog met de realiteit van het andere en met de cultuurfase waarin de Nederlandse literatuur een waarschijnlijk sterker Europees karakter had dan nu. De Middelnederlandse letterkunde is als een spiegel van en voor Europa.

Wackers noemt onze 'Van den Vos Reynaerde' een Europees archetype. Het startpunt van de verspreiding van het verhaal is te situeren in de Nederlanden en de verklaring van zijn populariteit is te vinden in de specifieke aard van het dierenverhaal als weerspiegeling van de mensenwereld. Die weerspiegeling kan altijd een nieuwe lading krijgen. Dat maakt de 'Reynaert' geschikt voor de klas: door een keuze te maken uit de traditie van de interpretaties en die contrastief te behandelen, leren leerlingen dat interpretaties fluctueren en historisch gebonden zijn.

### *Een ander perspectief*

Om de discussie over de plaats en de benaderingswijze van de Europese Literatuur open te trekken hadden de initiatiefnemers van 'Een Zoen van Europa' vier sprekers gevraagd uit den vreemde: Hongarije (Veronika Kiss-Spira), Engeland (Robert Proterough), Zweden (Lars-Göran Malmgren) en Vlaanderen (Ronald Soetaert) om de conferentievraag vanuit hun nationale context te beantwoorden. Literatuuronderwijs heeft immers ook in die landen te maken met een afweging van twee tegenstrijdige of complementaire principes:

- de verwerving van de moedertaal en de nationale literatuur is essentieel in onderwijs en opvoeding als middel om kinderen te socialiseren en om hen een nationale identiteit bij te brengen;
- de nationale horizon kan uitgebreid worden met teksten in een andere taal of in vertaling; wat kan leiden tot begrip van/voor andere volkeren, culturen en perioden en mogelijk tot een nieuwe, een Europese identiteit.

Kiest nu een van die vier landen voor zijn literatuuronderwijs voor het tweede principe, dan is de vraag met welke teksten, uit welke culturen en perioden het zijn leerlingen confronteert. De antwoorden op die vraag zijn sterk historisch bepaald: sommige landen, zoals Vlaanderen en Hongarije kregen een vreemde cultuur opgedrongen door eeuwenlange bezetting. Daardoor kwam, zelfs als ze zich tegen de overheerser verzetten, hun eigenheid in het gedrang.



Hongarije is een opmerkelijk voorbeeld van hoe in het verleden vreemde overheersers ingegrepen hebben in het literatuuronderwijs. Hongarije was vanaf de 17de eeuw sterk op Europa georiënteerd. Het literatuuronderwijs heeft er in die gerichtheid op Europa altijd een sterke klassieke inslag gehad. Toen het na de Tweede Wereldoorlog onder Russische invloed kwam, werden Gogol, Tolstoj, Majakowski... verplichte lectuur.

Het huidige Hongaarse literatuuronderwijs kreeg vaste vorm in 1964 door de Onderwijswet en het Centrale Curriculum. De geschiedenis van de Europese literatuur bleéf, samen met een groot aantal verplichte titels van vertaalde auteurs, zoals Homerus, Sophocles, Shakespeare, Goethe, Balzac, Baudelaire, Tolstoj en Thomas Mann. De rationale: de Hongaarse publieke opinie had zelfs na 1956 nooit opgehouden Hongarije te zien als deel van Europa en ze insisterde op een ten minste intellectuele terugkeer naar de rest van het continent.

In Engeland leeft het geloof aan het belang van een nationale opvoeding met nationale teksten. Zo gingen er na de Eerste Wereldoorlog stemmen op om de nationale eenheid te realiseren door van de Engelse literatuur de kern te maken van het Engelse onderwijs: zo konden leerlingen leren wat *'being English'* betekent. Nog in de vroege jaren zestig heerste de opvatting dat de stabiliteit van samenlevingen, voor een deel althans, afhangt van een gedeelde schat aan verhalen, die doordat ze kinderen inwijden in de literaire erfenis van een samenleving, het beeld van die samenleving helpen in stand te houden.

Vlaanderen is door de eeuwen overspoeld door vreemde heersers en culturen. In de 19de eeuw kwam onder invloed van de natiestaat de Vlaamse Beweging daartegen in het verweer. In Vlaanderen spelen de romantische ideeën over natie, volk, taal en literatuur trouwens nog sterk. Volgens Soetaert heeft de Vlaamse literatuur te lang een dienende taak gehad als bevestiging en uiting van het christelijk karakter van het Vlaamse volk, ten dienste van Vaderland, God en gezin.

Ook het Zweedse literatuuronderwijs was nog tot aan de Tweede Wereldoorlog gebouwd op de pijlers van de negentiende eeuwse natiestaat: God en Vaderland. Het werd beschouwd als een middel om het nationale culturele erfgoed en zijn morele en spirituele waarden door te geven. Leerlingen werkten zich door een canon van Zweedse klassieken vooral uit de romantiek, en door een lijst met grote werken zoals Homerus, de Griekse tragedies en Franse classicisten. Strindberg werd vooralsnog uit de klas geweerd; wegens een beetje te wild.

### *Op weg naar een Europese identiteit na 1989?*

De val van de Berlijnse muur in 1989 maakte Europa euforisch en verhevigde het geloof aan één Europese literatuur en identiteit.

Toen de grens naar Europa wegviel, leidde dat in Hongarije paradoxaal genoeg tot enige reductie van de kennis van Europese culturen, auteurs, titels, kunst en geschiedenis, ten voordele van eigen nationale accenten.

Volgens de Engelse idee van *'Schooling in modern society'*: zou de eigen kijk op iemands land moeten wijken voor een begrip van de gezamenlijke cultuur van

anderen. Zo kan een gezamenlijk erfgoed doorgegeven worden. Leerlingen moeten interculturele perspectieven krijgen liever dan te enge monoculturele.

Ook in Vlaanderen leeft net als in andere Europese landen angst op te gaan in een groter geheel. Vanuit zijn geschiedenis heeft het echter geleerd zich te verweren. Europa heeft Vlaanderen en Nederland dichterbij elkaar gebracht. Ze zijn op elkaar aangewezen om hun culturele identiteit te definiëren en een antwoord te vinden op de vraag hoe de Nederlandse taal en cultuur zullen overleven. Sommigen verwelkomen de Europese integratie alvast als een correctief op het 'verzuilde' Vlaanderen.

Moeten wij dus pleiten voor een literatuuronderwijs dat bijdraagt aan een Europese identiteit? Of moeten wij volstaan met kennis en bewustzijn van elkaars eigenheid; wat zal leiden tot begrip voor elkaars identiteit? En in hoeverre kan literatuuronderwijs daarbij helpen?

Sommige sprekers op de conferentie hadden daar bedenkingen bij: Proterough vraagt zich af of we zomaar kunnen spreken van een Europese identiteit. Soetaert is wantrouwig. Hij weet hoe éénwording werkt: eerst komen economie en politiek, dan de schone kunsten, met cultuur als een vlag voor de naties. Daarom bepleit hij scepsis tegenover 'identiteit'. Hij vindt dat we van onze leerlingen kritische burgers moeten maken die zich politiek bewust zijn van het nieuwe Europa. In dat maakwerk ziet hij voor onderwijs en literatuur een belangrijke rol, ondermeer in de strijd tegen uniformisering van de cultuur. Hij gelooft immers niet dat de regio's en de natiestaten die uniformisering met daarop volgende nivellering zullen kunnen indammen. Dan maar kiezen voor een Europese identiteit? Zeker niet voor een nieuw Europees nationalisme dat zich afzet tegen de Amerikaanse cultuur, de Japanse economie en de Islamitische religie. Soetaert bepleit een keuze voor een relativiserende houding tegenover waarden en waarheden.

#### *Tekstkeuze? Werken in vertaling?*

Een keuze voor Europese literatuur, stelt opnieuw en scherp de vraag of we die dan lezen in de oorspronkelijke versie of in vertaling.

Vertalingen hoeven niet meteen een probleem te zijn. De receptie-theorie ziet vertalingen niet als slechte imitatie, maar als teksten van een bepaald genre van de eigen nationale literatuur, die op hun eigen waarde moeten beoordeeld worden. Lezers reageren namelijk op dezelfde manier op een 'adaptation' als op een origineel in hun nationale literaire en culturele context. In beide gevallen relateren ze het bekende aan het onbekende.

Werken met literatuur in vertaling heeft overigens didactische voordelen: leerlingen worden zich bewuster van hun leesproces door bijvoorbeeld vergelijking van verschillende vertalingen. In de meeste landen zijn de vertalingen van internationale werken trouwens gemakkelijk bereikbaar. Vanuit die gemakkelijke bereikbaarheid waagt Proterough zich aan de contouren van een 'toekomstige intertekstualiteit van Eurolit': such books celebrating the interdependence of all



stories, of writers and readers can be seen as steps towards a new style of European fiction...

### *Naar de praktijk*

Dat literatuuronderwijs kan bijdragen tot vrijheid van denken en spreken is een Verlichtingsgedachte. Of we daarbij Europa moeten omhelzen is nog maar de vraag. Van de Ven stelt vast dat de internationalisering in de audiovisuele wereld heeft geleid tot monopolie-vorming en consumptie van kijkvoer en dat lezen werd vervangen door een andere esthetiek: die van het beleven, uitleven, extase en de onmiddellijke bevrediging. Hij gelooft dat literair onderzoek kan speculeren over de rol van literatuur in de post-literaire samenleving; door na te denken over de omgang met literatuur en in het verlengde daarvan met nieuwe vormen van fictie. Hij bepleit kijken over de grens: pas als je een externe dialoog hebt gevoerd, kan je een interne dialoog voeren. Die externe dialoog voert hij via een internationaal netwerk van onderzoekers op het gebied van het moedertaalonderwijs. Hij gelooft in het Hongaarse en Zweedse model waar de Europese klassieken gelezen worden naast de nationale en waar literatuuronderwijs ingeschakeld wordt in vaardigheids-onderwijs: literaire teksten motiveren omwille van hun inhoud sterker dan functioneel/zakelijke.

Misschien is de verteldidactiek die de Vroomen presenteert een remedie tegen het verdwijnen van het volksverhaal uit het literatuuronderwijs. Vertellen wordt bij hem een alternatief voor voorlezen of stillezen, omdat het zich ideaal leent voor het doorgeven van algemeen bekende verhalen: sprookjes, mythen, sagen en legenden. Door vertellen wil hij weer aansluiten bij de orale cultuur.

Dautzenberg is niet meteen gewonnen voor de Europeanisering van het literatuuronderwijs. Wel stelt hij vast dat de Europese literaturen een gelijken historische ontwikkeling hebben doorgemaakt. Vandaar het belang van historiserend beschrijven. Zijn antwoord op de conferentievraag luidt: Nederlands opzetten als een soort basisvak voor literatuur. Daar wordt het fundament gelegd voor een Europese literatuurstudie, waarop andere vakken voortbouwen. De vraag is echter: voelen docenten vreemde talen daarvoor? Is de Neerlandicus daartoe capabel? Zijn oplossing: streven naar een of andere vorm van Europeanisering en een voorzichtige vorm van samenwerking tussen talensecties, onder meer over de gehanteerde terminologie. En werken met tekstboeken als schoolboek.

In zijn tekst pleit Witte voor een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs, met al de problemen die daarmee samenhangen aan overleg. Hij doet drie voorstellen m.b.t. coördineren, integreren en taakverdeling:

1. coördinatie na inventarisering van de programma's literatuur van vreemde talen en Nederlands: ze nalezen op opbouw, doelen, leerstof, werkwijze en toetsing. Voor Nederlands profiteren van wat bij andere vakken is aangebracht;
2. gedeeltelijke integratie van bepaalde leerstofonderdelen die alle leerlingen vakkenoverschrijdend in hun programma hebben: bijvoorbeeld door leerlingen vergelijkingen te laten maken tussen verschillende culturen; door de romantiek

te toetsen in een gezamenlijk proefwerk. Dit veronderstelt goede afspraken over de leerstof;

3. versnippering tegengaan door taakverdeling: bijvoorbeeld Nederlands neemt de West-Europese literatuurgeschiedenis en het begrippenapparaat; Engels de roman- en poëzie-analyse...

Voorwaarden hierbij zijn een grote openheid en een vruchtbaar werkklimaat. Door exemplarisch werken kunnen collega's van verschillende secties aan elkaar voordoen hoe ze literatuuronderwijs aanpakken. Als ze dit met elkaar delen komen ze tot een blauwdruk voor samenwerking.

### 3. Kritische reflectie

Als je voor veranderingen in het literatuuronderwijs staat die ingrijpend zijn en waarop je nog geen duidelijke kijk hebt, dan is het wijs te luisteren naar deskundigen van hier en elders (classici, mediëvisten, curriculumontwikkelaars, onderzoekers en didactici) om te vernemen welke oplossingen zij vanuit hun vakgebied kunnen aanbrengen. Die oplossingen kunnen nieuw licht werpen op de discussie over wat en hoe gewijzigd kan/moet worden. Dat was ongeveer de rationale achter de Nijmeegse conferentie 'Een zoen van Europa' in 1992. Merkwaardig is dan wel dat er pas drie jaar later - op vraag van mede-uitgever Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL) - een bundeling van de conferentieteksten verschijnt. Moest het Nijmeegse licht zo lang onder de korenmaat? Is het dan nog een baken voor nu?

#### *Rijke maar taaie lectuur*

Hoe dan ook, 'Een zoen van Europa' heeft een hoge nieuws waarde, maar het leest niet echt gemakkelijk. Het antwoord op de conferentievraag heeft een boek opgeleverd met verschillende tekstsoorten. Sommige herinneren nog aan het referaat van de conferentie: ze worden gepresenteerd als standpunten over tekstekuze en didactieken; andere zijn beschrijvend-beschouwend: ze brengen het relaas van literatuuronderwijs elders in Europa. Ook veronderstellen de teksten (in het Engels) over dat 'literatuuronderwijs in den vreemde' een vrij grote voorkennis van de lezer over de onderwijsstelsels in die landen.

Omdat het boek rijke informatie brengt vanuit erg verschillende invalshoeken komt het gefragmenteerd over. Om dat te ondervangen heeft de samensteller een aantal ordenende principes gehanteerd: een thematische rond de conferentievraag met suggesties voor didactische organisatie; een historische: van de klassieken naar nú; en een ruimtelijke: het perspectief van het literatuuronderwijs 'in den vreemde'. Het gebrek aan voorkennis van de lezer over de onderwijssituatie in Europese landen vangt de auteur op met een korte samenvatting vóór elk van die teksten.



Een aardigheid voor de lezer is wel dat sommige teksten te lezen zijn als casus bij andere: Wackers' 'Reynaert' illustreert Van Oostroms tekst; Van de Ven onderbouwt zijn didactiek vanuit het Hongaarse en Zweedse model.

#### *Een zoen voor Europa een baken voor de lezer van nu?*

Eerst en vooral is het niet echt duidelijk wie de geïntendeerde lezers van dit boek zijn: didactici? onderzoekers? ontwikkelaars? leraren? Laten we aannemen dat het gaat om al wie betrokken was in de discussie rond de CVEN-voorstellen. Dat neemt niet weg dat 'Een zoen van Europa' ook erg bruikbare informatie en discussiestof oplevert voor het huidige discours over doelstelling, tekstkeuze, didactieken en organisatie van het literatuuronderwijs. Precies omdat het de tekstkeuze en de verwerking van teksten problematiseert en het relativiserende kanttekeningen plaatst bij het nut van een keuze voor Europese literatuur.

Erg bruikbaar vonden wij volgende ideeën over:

#### *Tekstbenaderingswijzen en tijdsbesteding*

Doordat aan literatuur minder tijd besteed kan worden, bekruipt sommigen de neiging te besparen op de leestijd en op de werkvorm door een keuze voor doceren. Waardoor het accent op de kennis van realia en feiten sterker zal worden ten nadele van een meer actieve, leerlinggerichte aanpak. Hetzelfde gebeurt als leraren teruggrijpen naar canonteksten, 'de grote werken' van de literatuur: ook dan, zo blijkt, zijn ze minder geneigd moderne tekstbenaderingswijzen (bijv. de *reader-response*) te gebruiken. Ligt de oplossing dan in een integratie van vaardigheden met literatuur? Of in vaardigheidsonderwijs dat uitgaat van literaire teksten, zoals Van de Ven dat naar Zweeds en Hongaars model voorstelt? Of in afspraken met de collega moderne vreemde talen over welke werken hij in de oorspronkelijke taal laat lezen, zoals Witte bepleit?

Alleszins maakt dit boek duidelijk dat als literatuur hoog in het vaandel staat, er minder tijd is voor taalvaardigheid. En dat te veel aandacht voor literatuur een rem is op de groei van nieuwe didactieken.

#### *Teksten in originele versie of in vertaling?*

De idee om klassieke teksten in vertaling te lezen om zicht te krijgen op de wereld van de antieken gaat uit van de classici zelf. Grotere stukken van de wereldliteratuur zullen nu daadwerkelijk kunnen gelezen worden; liever dan dat te veel aandacht gaat naar voorwaardelijke kennis en te veel tijd naar het vertalen van authentieke teksten. Nu kan ook tekstervarende aandacht gaan naar inhoud, thematiek en esthetiek van de integrale klassieke tekst. Ook in de les Nederlands kan werk van oude en hedendaagse teksten in vertaling gelezen worden. Zo komen leerlingen sneller terecht bij de inhoud van de tekst en kunnen ze de inhoud van veel literatuur onder één Europese of Westerse noemer brengen.



### *Tekstkeuze?*

Welke teksten horen daar dan bij? Om de klassieke, de middeleeuwse en de bijbel kan je niet heen.

Maar ook dan (of zeker dan) zal er een selectie moeten gebeuren en een dosering tegenover de teksten uit de moedertaal.

Sommige sprekers stelden in 1992 in hun referaat lijsten voor met 'werken die iedere tijd en plaats te boven gaan'. Wam de Moor had het hun al voor gedaan. In juni 1992 verscheen conform de reglementsregel in het eind-rapport van de CVEN, onder zijn redactie en in samenwerking met studenten literatuurdidactiek en collega's literatuurwetenschappers een bundeling van lijsten van grote werken uit de wereldliteratuur<sup>2</sup>.

### *Alteriteit vs. eeuwigheidswaarde*

Als een rode draad loopt door het boek de idee van alteriteit: wat een oude tekst boeiend maakt, is niet zozeer zijn 'eeuwigheidswaarde'; boeiend wordt hij pas als hij ons leert hoe een werk 'anders is dan nu'. Dat geldt niet alleen voor oudere teksten tegenover actuele; ook voor nationale tegenover Europese.

Daar staat tegenover dat in nationale teksten de idee van internationaliteit kan zitten: de 'Reynaert', een spiegel van en voor Europa. En dat vice versa internationale teksten in vertaling kunnen ervaren worden als deel van de eigen cultuur: in heel wat teksten van de 20ste eeuw resoneren intertekstueel grote delen van de cultuur van eeuwen her.

### *Doelstelling: Europese identiteit?*

Als je de nationale keuze overschrijdt, waarom doe je dat dan? Om kennis te maken met andere culturen en om ze beter te begrijpen? Of lees je teksten van andere culturen om een nieuwe, in dit geval een Europese identiteit te creëren? En moet aan die Europese identiteit dan gewerkt worden ten koste van de eigen identiteit?

Immers de eenheid van de Westerse literatuur is enerzijds een kwestie van realiteit (door haar gemeenschappelijke oorsprong) anderzijds is het een zaak van optiek: grote West-Europese culturen zijn telkens weer geneigd hun eigen werkelijkheid tot maatstaf te nemen. Eén van de redenen om argwanend te zijn tegenover Europa.

De conferentie-vraag over welke teksten van welke culturen en landen in de klas aan bod moeten komen, blijkt dus niet alleen een onderwijs- en opvoedingsprobleem te zijn. Het is een politiek en ideologisch 'issue': 'Textual power is ultimately power to change the world'<sup>3</sup>.

### *Europees nationalisme?*

De Moor waarschuwt bij monde van sommige sprekers/auteurs voor een literatuuronderwijs dat zou bijdragen tot een nieuw Europees nationalisme dat zich zou afzetten tegen 'andere culturen'. Hij relateert dus in zekere zin het voorstel om met Europese teksten te werken. Doorheen het boek klinkt bedachtzaamheid,

relativering en een zekere scepsis tegenover een Europees triomfalisme en ... fundamentalisme.

De samensteller vraagt zich af of een zoen van Europa nog kan? Hij verwijst naar de vraagtekens die na de euforie om de Val van de Muur gerezen zijn. Hij citeert een verbitterde George Steiner: 'De mensen willen geen Goethe of Tolstoj, maar heavy metal en onder de stelsels is er alweer het fundamentalisme dat aan de deur klauwt...' Tegenover dat gevaar past waakzaamheid en scepsis. We hebben echter wel de literatuur, ook de Europese, nodig al was het maar om ons daarvoor te waarschuwen. Die waarschuwing wordt trouwens versterkt door de Reynaert-tekeningen en de Lof der Zotheid-figuurtjes die het boek verfraaien en becommentariëren. Of onderstrepen die illustraties precies dat in de 'Reynaert' en in 'De Lof der Zotheid' een spiegel zit van en voor de hele Europese literatuur?

Misschien verklaart die scepsis wel waarom de teksten alsnog gebundeld werden drie jaar na de conferentie (afgezien dan van het feit dat ze bruikbare informatie bevatten). Het geloof in Europa is bekoeld: het kampt kennelijk met uniformiteit, banalisering en vervlakking. Het roept het beeld op van de mythe (aangehaald op p. 11 in de persmap van de conferentie 1992) van de ontvoerde Europa, die op de vlucht voor de stier Zeus struikelt en valt.

Huilend van pijn ligt ze op de grond. Zo dadelijk zal ik door de stierenhoeven verpletterd worden, flitst het door haar hoofd. Maar er gebeurde niets... (...) Europa overwint haar angst, raakt geboeid door de ogen van het beest, klimt in vertrouwen op zijn rug, in de mening dat hij haar terug zal brengen naar de meisjes; maar hoe ze ook gilt, niemand hoort haar...

Europa ontvoerd tegen haar wil. De klapzoen (?) van Europa als een *kiss before dying*. Maar toch komt het nog goed met Europa; althans in de mythe. Wat de politiek niet vermag, daarvan kan en durft de literatuur nog dromen...

De vaststelling dat de auteur een mythe gebruikt om dat duidelijk te maken stemt hoopvol. Kan Europese literatuur en literatuuronderwijs een dam zijn tegen de dreigende uniformiteit, vervlakking en opdringerigheid van bepaalde vreemde cultuuruitingen? De boodschap van het boek is in elk geval welkom nu het *Advies Examenprogramma's havo/vwo* en de reactie daarop van Staatssecretaris Netelenbos, de discussie over literatuuronderwijs en de concrete uitwerking ervan weer volop in de actualiteit stellen<sup>4</sup>. Of is er sinds de reactie van de Staatssecretaris helemaal geen ruimte meer voor discussie en gaan we straks over tot de orde van de dag?

## Noten

1. Zie Menno ter Braak, *Verzameld Werk*, deel IV, p. 275-283, 1950-1952.
2. Zie W. de Moor (red.), *Een zoen van Europa. Literatuur van klasse*, Van Walraven, Apeldoorn/Katholieke Universiteit Nijmegen, 1992.



3. Zie R. Scholes, *Textual power: literary theory and the teaching of English*, Yale University Press, New Haven, 1985.
4. Zie Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Advies Examenprogramma's havo/vwo*, SLO, Enschede, 1995 en de brief van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, T. Netelenbos, over de examenprogramma's havo/vwo aan de Voorzitter van de Tweede Kamer van de Staten-Generaal van 10 juni 1996.

stelselmatig te worden afgevoerd van de Nederlandse markt. (Van der  
Linden, 1982).

0.12. De Nederlandse literatuur wordt in de Europese literatuur opgenomen  
als een van de belangrijkste literaturen van de wereld. (Van der Linden, 1982).

maar heavy metal en onder de stenen is er weer het Nederlandse literatuur dat aan de  
door kijkt. Tegenover dat gewone part waardenheid en oepsels. We hebben  
echter wel de literatuur, ook de Europese, nodig en was het maar om ons daarvoor  
te verschuiven. Die verschuiving wordt trouwens versterkt door de Reynart-  
tekeningen en de Lof der Zotheid-figuurjes die het boek versieren en  
becommentarieren. Of anderszins die illustraties precies dat in de 'Reynart' en  
in 'De Lof der Zotheid' een spiegel zit van op voor de hele Europese literatuur?

Mischien verklaart die sceptis wel waarom de trachten alom gebureld  
werden drie jaar na de conferentie (afgezien dat van het feit dat ze trachten  
informatie bevatten). Het geloof in Europa is bekoud: het kamp kinnelijk met  
uniformiteit, biasliserig en vervlaking. Het roept het beeld op van de mythe  
(aangehoud op p. 11 in de portret van de conferentie 1992) van de ontvoerde  
Europa, die op de vlucht voor de zier Zeus struikelt en valt.

Hullend van pijn ligt ze op de grond. Zo dodelijk zal ik door de stier-  
hoeven verpletterd worden, sluit het door haar hoofd. Maar er gebeurt  
niets... (...) Europa overwint haar angst, reikt geboid door de ogen van het  
beest, kijkt de vertrouwen op zijn rug. In de mening dat hij haar terug zal  
brengen naar de mijnen; maar hoe ze ook gult, niemand hoort haar.

Europa ontvoerd tegen haar wil. De klaptoen (7) van Europa als een *Acta before*  
dyng. Maar toch komt het nog goed met Europa: althans in de mythe. Wat de  
politiek niet vermag, daarvan kan en durft de literatuur nog dienen.

De verstelling dat de auteur een mythe gebruikt om dit duidelijk te maken  
stent hoopvol. Kan Europese literatuur en literatuuronderwijs een dans zijn tegen  
de dreigende uniformiteit, vervlaking en opdringsrigheid van bepaalde vreemde  
cultuurinstellingen? De boodschap van het boek is in elk geval welkom en het advies  
*Exercitiumprogramma's* *Apotheken* en de reactie daarop van *Synthesecuraris*  
Nederland, de discussie over literatuuronderwijs en de concrete uitwerking ervan  
weer volop in de actualiteit stellen. Of is er niets de reactie van de Staat-  
secretaris helemaal geen ruimte meer voor discussie en gaan we straks over tot de  
ende van de dag?

Nota  
1. De *Mirage* ter Buis, *Verscheiden Wereld*, deel IV, p. 275-283, 1950-1992.

2. De W. de Meer (ed.), *Een zoen van Europa. Literatuur van Europa*, Van Walbeek,  
Apeldoorn-Katholieke Universiteit Nijmegen, 1992.