

Retoriek en literatuuronderwijs in Vlaanderen in de 19de eeuw

1. Inleiding

Met periodes van overgang hebben we het in de Nederlandse literaire geschiedschrijving altijd wat moeilijker gehad. We gaven wel eens de voorkeur aan de studie van omvattender stijlperiodes, vooral dan periodes van bloei - met een goed afgebakende literaire code en een min of meer coherente visie op de mens, de wereld en het bestaan. Die voorkeur is niet toevallig. Overgangen zijn momenten waarop waarden verschuiven; auteurs die enerzijds onderlinge gelijkenissen vertonen, zetten zich anderzijds weer tegen elkaar af en maken precieze afbakening op die manier nogal moeilijk.

Aanzienlijke gedeeltes van de 19de-eeuwse literatuur in Vlaanderen waren zulke momenten van overgang. De classicistische principes en de romantiek bijvoorbeeld kwamen theoretisch wel uit de discussie, maar in de teksten lagen ze soms dicht bij mekaar. Dat heel wat auteurs in hun jeugd gevormd waren door de visie en de technieken van de retoriek, was daar wellicht niet vreemd aan. Tussen de officiële artistieke codes of de retoriek met grote 'r' enerzijds en de literaire produktie van de auteurs anderzijds stonden immers het onderwijs, de schoolcanon en de schoolretoriek, die ook aan romantische schrijvers hadden verteld hoe ze de pen moesten hanteren. Een van de bedoelingen van deze tekst is de lezer ervan te overtuigen dat de zo vaak toegepaste directe confrontatie tussen classicistische standaardwerken en bijvoorbeeld romantische literaire teksten (althans voor de Nederlandse literatuur in Vlaanderen) een wat vertekende uitgangspositie vormt, omdat een van de belangrijke tussenschakels, nl. het literair onderricht, buiten beschouwing wordt gelaten. Het is tevens een pleidooi om de historische literatuurdidactiek systematischer bij het literair onderzoek te betrekken, in het belang van beiden.

Daartoe stel ik enkele aspecten voor van de complexe verhouding tussen retoriek, literatuur en onderwijs in het Vlaanderen van de 19de eeuw.¹ Het zijn kanttekeningen bij een onderzoek dat eigenlijk cirkelde rond één - maar dan wel zowat de belangrijkste - lyricus van de zuidelijke Nederlanden: de priester-dichter Guido Gezelle (1830-1899). Speurend naar achtergronden van zijn debuut, de bundel 'Vlaemsche Dichtoefeningen' van 1858, ging ik dieper in op het concept van literaire vorming, vooral inzake schrijfdidactiek en tekstanalyse, zoals dat in de Westvlaamse bisschoppelijke colleges tussen 1830 en 1860 gebruikelijk was. Gezelle was in 1858 immers leraar van de poësisklas, zodat zijn poëtica mogelijk door schoolse leatuurselectie, specifieke literair-didactische opvattingen of misschien wel opgelegde handboeken beïnvloed was. Die werkhypothese werd

door tal van bevindingen bevestigd: hier bestond een hechte onderlinge verwevenheid van retoriek, onderwijs en literaire creatie.²

Mijn bijdrage beoogt drie dingen. Vooreerst belicht ik een aantal facetten van die specifieke verstrengeling. Ik wil ten tweede de impact en artistieke verwerking van de schoolretoriek bij Gezelle concreet illustreren. Ten derde reik ik suggesties aan voor verder onderzoek op ruimer literair-historisch en algemeen-literatuurwetenschappelijk vlak, *in voeling met* maar grotendeels ook *los van* de Gezellestudie.

2. Retorica en onderwijs tussen 1830 en 1860

Tot in de tweede helft van de 18de eeuw was het confessionele onderwijs in Vlaanderen zowat helemaal in handen van kloosterorden. Vooral augustijnen en jezuïeten hadden er een degelijke traditie in opgebouwd. Maar de afschaffing van de jezuïetenorde, de Franse Revolutie met het einde van de Theresiaanse colleges, het regime van Napoleon en ook het Nederlandse bewind hadden inzake onderwijs gemikt op een heel ander doel: een staatsmonopolie, waarbij de clerus geen inspraak had. Die aspiratie zou heel vlug botsen met het feitelijke gegeven dat er in de burgerij van de Vlaamse steden voor een volledige secularisatie van het onderwijs geen meerderheid te vinden was.

In 1830 werd België onafhankelijk. Na verspreide privé initiatieven uit het recente verleden werd er van confessionele zijde onmiddellijk aangedrongen om het ideologische pact van vrije meningsuiting, dat zijn neerslag had gevonden in een van de meest progressieve grondwetten van Europa, te vertalen in de uitbouw van een degelijk net aan katholieke onderwijsinstellingen. Velen bedoelden daarmee de terugkeer naar het Ancien Régime, maar dat is een ander verhaal. In ieder geval stond de diocesane geestelijkheid daardoor voor een immense taak: de uitdaging namelijk om voortaan ook onderwijsvoorzieningen uit te bouwen en er de leiding en de verantwoordelijkheid van op te nemen.³

Het vacuüm waarin het onderwijs weer werd opgestart, betrof niet alleen de structuur of de huisvesting; ook de leerstof, de nood aan schoolboeken en zelfs aan bekwame priester-leraren baarden zorgen. Onder andere daarom greep men terug naar de Ratio Studiorum van de jezuïeten, een keuze waardoor het sterk literaire karakter van het secundair onderwijs tot ver in de 20ste eeuw bezegeld werd.⁴ Vernieuwende ideeën, waardoor bijvoorbeeld geschiedenis en wiskundige vakken meer kansen zouden krijgen in het onderwijscurriculum, werden afgewezen. Een boeiende illustratie van die bewuste voorkeur voor de studie van schrijvers is de 'Epistola de ratione docendi in gymnasiis' (15 okt. 1842), een brief aan de bisschop van Brugge van de hand van priester-dichter Domien Cracco, als leraar en als dichter een voorganger van Gezelle in Roeselare.

Daarin zet de auteur de aandachtspunten van de leerplannen uiteen, ook de manier waarop hij in de klas aan tekstverklaring doet. Hij geeft blijk van een grondige, zelfs doorgedreven aanpak. Alle leerlingen volgen Grieks, Latijn, Frans

en moedertaal. Van alle woorden bij de verschillende schrijvers geeft hij de 'oorspronkelijke, afwijkende, eigenlijke en oneigenlijke betekenis'. Andere aspecten zijn: juiste constructies; onderscheid tussen poëtisch taalgebruik en proza; alle stijlverfijningen; alle poëtische versierselen; de eigen betekenis van de topoi; de lengte van de lettergrepen; memoriseren van verzen; ook dagelijkse drill in correct, zorgvuldig en smaakvol schrijfwerk. Cracco houdt elke dag overhoring; hij combineert tekstverklaring met omzetting in de eigen taal. Na de uitleg over de betekenis bespreekt hij de literaire aspecten, eventueel met extra voorbeelden. Daarbij komt wel wat 'Belgische geschiedenis en noties van aardrijkskunde en mythologie', maar alleen in de mate dat die nodig zijn 'voor de verklaring van de auteurs'. Hij vermeldt ook elementaire astronomie, meetkunde en catechismus, en (voor sommige leerlingen) Engels of Duits.⁵ Met de aanstelling van Jean-Baptiste Malou tot bisschop van Brugge in 1849 zou de al sterk literaire en retorische basis van het secundair onderwijs nog verstevigd worden en een ideologische, theoretisch-pedagogische en didactische onderbouw krijgen.

De aanvangsperiode van zijn episcopaat was voor de colleges een problematische tijd. Een nieuwe onderwijswet - óók van 1849 - verplichtte alwie universitaire studies wou aanvangen, om een 'examen universitaire' af te leggen. Daarin kregen de geschiedenis en de wiskundige vakken net de grotere klemtoon die de colleges van zich af hadden willen houden. Het leek een regelrechte aanval op de literaire oriëntatie van het katholiek onderwijs. De zorg was dan ook meteen: 'Sauver les études littéraires, malgré les programmes officiels'.⁶ Men besliste om de retorische aanpak nog verder door te drijven. De inkrumping van de uren en de noodzakelijke beperking van het tekstenaanbod - een logisch gevolg van de nieuwe vakken - probeerde men te compenseren door een grondiger benadering van exemplarische werken of fragmenten. Daarbij kreeg de retoriek een cruciale rol toebedeeld: de verloren kwantiteit moest goedgeemaakt worden door meer kwaliteit in de tekstkeuze en in de gevolgde methode. Door middel van de zgn. 'méthode analytique' benaderde men literaire produkten zeer gedetailleerd, in een alles omvattend ontledingsproces: dat ging uit van de totaalstructuur, werd voortgezet op strofe-, alinea- en zinsniveau en mondde tenslotte uit op het vlak van woordkeuze, woordbouw en klankregisters. Ook in hun vrije tijd werden heel wat leerlingen door de retoriek in beslag genomen toen ze deelnamen aan de activiteiten van de zgn. 'lettergilden', binnenschoolse literaire maatschappijen waar de liefde voor woordcultuur en schrijftalent onder deskundige leiding verder werden aangescherpt.

Het ongenoegen over de aanslag op de literatuur verdween niet toen in 1854 het staatsexamen weer werd opgedoekt. Hoofdinspecteur De Haerne bepleitte het voorstel om aan talen en literatuur 'prépondérance décisive' toe te kennen, en dokterde met de bisschop een systeem uit van wedstrijden tussen colleges, die het literaire enthousiasme nog konden aanzwengelen. De instructies voor de correctie van de afgeleverde teksten bleken zéér gedetailleerd, lieten weinig improvisatie van de correctoren toe en waren klassiek retorisch.⁷

De retoriek had in dit onderwijs dus zijn traditionele dubbele functie: descriptief en interpretatief, omdat teksten er systematisch mee werden geanalyseerd; prescriptief leverde de retoriek instructies en modellen waarmee huistaken, opstellen voor wedstrijden, gedichten, redevoeringen of lezingen voor de lettergilde dienden te worden samengesteld. De voorbeelden waren auteurs van de Griekse en Romeinse oudheid, (vooral Franse) classicisten en (ook enkele Nederlandstalige) neo-classicisten. Dat is zowat de literaire en didactische achtergrond. Maar de sterke klemtoon op de retorische vorming van de collegelerlingen dienen we ook vanuit andere motieven te verklaren.

Al spoedig na de onafhankelijkheid van 1830 werd beseft dat de zo fel bezongen eenheid van de Belgen eigenlijk een mythe was; wie de feitelijke situatie onder ogen zag, wist dat het nationaal volkslied onder andere uitmuntte door romantische exaltatie en wishful thinking. Gelovigen en vrijzinnigen stonden met getrokken messen tegenover mekaar, en schreeuwden allebei om het recht op vrije meningsuiting waar de tegenpartij in de grondwet mee had ingestemd. Toen op het einde van de veertiger jaren een liberale partij werd opgericht en het unionisme naar het sprookjesboek werd verwezen, was de kloof ook officieel duidelijk. Vrezend dat er een herhaling zou volgen van problemen uit het recente verleden, zochten de kerkelijke leiders naar middelen om oude privileges en belangen veilig te stellen.

Ook daarom groeide ineens weer de aandacht voor retoriek in het onderwijs. Het was een middel om toekomstige priesters en gezaghebbende leken te vormen, die later weerbaar genoeg zouden zijn om het geloof te verkondigen of om strijd te leveren voor het katholieke kamp.⁸ Literair-theoretisch werd de romantiek argwanend bekeken, verdedigde men een strakke canon en hield men de hiërarchie tussen de schrijvende leermeester en de volgzaam leerjongen overeind. Alleen binnen de classicistische visie op kunst bestaat er immers geen discussie over type-auteurs en modelteksten. Retoriek werd dus een manier om de traditie te bestendigen, en dat sloot perfect aan bij de bedoelingen van katholieken en conservatieven. Ik citeer in dat verband het rapport over de colleges dat inspecteur De Haerne aan de bisschop voorlegde op een bijeenkomst van de schoolhoofden, de zgn. principaals, in 1854: 'j'en ai fait comprendre l'importance dans l'explication des écrivains anciens, en insistant sur chaque phrase, sur chaque mot qui rentrait dans le cadre des observations de ce genre. (...) On pourrait appliquer à la méthode d'enseignement ce qu'un docteur de l'Eglise a dit de la Religion: Nihil innovetur nisi quod traditum est'.⁹ De Haerne spreekt van een 'méthode traditionnelle, qu'on peut appeler aussi catholique': conservatisme, literaire traditie, catholicisme en retorisch-analytische methode worden hier probleemloos, zelfs bedoeld met mekaar geïdentificeerd. In samenhang met dat ideologische kader deed men aan intensieve en actieve retorische training in o.a. persuasieve wel-sprekendheid en maakten leerlingen allerlei oefeningen op (vaak polemische) stijlmiddelen en tekstsoorten. Men wou intellectuelen vormen die de denkpatronen van het eigen kamp niet alleen onderschreven, maar die ze ook met brio konden verdedigen.¹⁰

Net als in Frankrijk was dus ook in Vlaanderen de aanpak van de literatuur 'plus éthique qu'esthétique':¹¹ taal- en literatuuronderwijs waren geen doel op zich, maar instrumenten in een gedachtenstrijd. In die zin schreef Samuel Ijsseling: 'De retoriek heeft (...) bijna altijd iets te maken met eigendommen, met verworven of vermeende rechten, met machtsposities en privileges. (...) Men verdedigt zijn rechten en eigendommen door middel van het woord'.¹² De lettergilden en bisschoppelijke wedstrijden van toen, de retorische analysemodellen en de erg gepreciseerde schrijfinstructies moeten binnen die ideologische campagne gezien en geëvalueerd worden: men wilde de macht van het woord cultiveren om 'de duivel' van de vrijzinnigheid op afstand te houden. Dat was ook de hoop van mgr. Malou toen hij vooral met priester-leraren een indrukwekkend net van anonieme katholieke journalisten uitbouwde om greep te krijgen op de pers. Tot in de openingscolumns van de gewone media vielen daarom - als gevolg van schoolse toestanden - retorische accenten te bespeuren.¹³

Laten we samenvatten. De bewuste keuze voor retorische opleiding in de Westvlaamse colleges was gedeeltelijk een literair-didactische keuze, nauw verbonden met behoeften in spreek- en schrijfonderwijs. Van de beste leerlingen wou men redenaars en literatoren maken; maar ook de gemiddeld begaafden zouden er beter door presteren.¹⁴ Ook politieke, ideologische en religieuze factoren speelden erin mee: retoriek was een garantie voor katholicisme en traditie.

Omwille van de grote invloed van dit literatuurconcept op volledige generaties is het belangrijk de schoolretoriek bij het literair onderzoek te betrekken. In tegenstelling tot wat veelal wordt beweerd, geloofde Gezelles clericale omgeving - en de literaire kritiek in die onmiddellijke kring - bijvoorbeeld wél in romantische kunst, hoewel die gesteund moest worden op christelijke basis. De uitbouw diende niettemin met classicistische principes en met retorische middelen te gebeuren, hoewel dan weer met een categorische afwijzing van alle classicistische beeldspraak. Dit is een heel specifiek mengsel van gangbare literaire opvattingen, die voor de interpretatie van concrete kunstuitingen essentieel is. Wie de schoolboeken buiten beschouwing laat en alleen maar retorische standaardwerken met algemeen-romantische principes confronteert, kan onmogelijk doordringen tot de concrete facetten van deze poëtica.

Wellicht moeten we ook literaire termen, genrebeschrijvingen en o.a. definities van tropen en figuren vanuit die hoek opnieuw bekijken: de toenmalige invulling van courante begrippen week soms af van wat wij nu als de normale betekenis beschouwen. 'Climax' en 'gradatio' bijvoorbeeld zijn nu zowat synoniemen in de literatuurwetenschap;¹⁵ in een aantal schoolboeken van toen was het ene evenwel alleen maar één verschijningsvorm van het andere.

Voor de studie van de 19de-eeuwse literatuur moeten we dus een betere kijk krijgen op de opvattingen en de instrumenten waarmee die literatuur tot stand werd gebracht. De literair-didactische patronen en de schoolboeken vormen daar een boeiende invalshoek voor, omdat ze in de praktijk functioneerden *tussen* het standaardwerk en de eigenlijke literaire produktie.

3. Raakpunten tussen onderwijs en maatschappij

Het spreekt vanzelf dat de retoriek binnen de scholen nooit tot dergelijke proporties was uitgegroeid als er in de ruimere maatschappelijke omgeving niet enkele uitgesproken gelijkaardige principes aanwezig waren geweest. Talloze rederijkerskamers en literaire genootschappen kleefden nog vurig de classicistische stijlprincipes aan, en hemelden Boileau, Vondel en Bilderdijk op als onvergankelijke en eeuwig na te volgen voorbeelden van poëtisch-retorische zeggingskracht.¹⁶ Op die manier leek er een hechte eenheid te bestaan tussen wat leefde in min of meer artistieke kringen van de burgerij enerzijds en wat onderwezen werd in de humaniora anderzijds. Maar zo eenvoudig lagen de zaken niet.

De literaire genootschappen geloofden bijvoorbeeld sterk in het nut van toneelopvoeringen. In het spoor van de oude kamers wilden ze het drama bezielen: als bron van volksverheffing, als middel om het Vlaamse karakter van de natie in de verf te zetten of om de artistieke rivaliteit tussen de groepen op te voeren. Ook in de colleges werden stukken opgevoerd, evenzeer met persuasieve bedoelingen en vol retorisch ontwikkelde gedachten. Maar terwijl de schoolopvoeringen door het episcopaat aangemoedigd en ook bijgewoond werden, betrapten we de geestelijke overheid geregeld op allerlei interventies die de dramatische interesse bij de literaire genootschappen systematisch moeten fnuiken of onmogelijk maken.

Daarmee leggen we een van de belangrijkste paradoxen bloot van de positie waarin de retoriek in het 19de-eeuwse Vlaanderen was terechtgekomen: nl. dat de gezaghebbende clerus zó overtuigd was van het effect dat de retoriek kon hebben op de morele ontwikkeling van de mens, dat ze in het ene geval - in het katholiek secundair onderwijs - die morele ontwikkeling stimuleerde en met een zo breed mogelijk spectrum van retorische technieken uitbouwde; maar dat ze er ter zelfder tijd zó voor beducht was dat ze op maatschappelijk vlak - zij het met morele argumenten - de aanwending van retorische technieken en evenementen de kop indrukte zodra ze over de aard van de boodschap vooraf geen uitsluitsel had. Betere bewijzen voor de macht van het woord kan men moeilijk vinden.

Maar wellicht lag de grootste tegenspraak tussen het schrijf- en literatuuronderwijs op de scholen en de positie van de retoriek bij de schrijvers daarbuiten op veel fundamenteeler, artistiek vlak. Dat leerlingen, in volle opleiding, alleen maar maakwerk leveren terwijl ze zich de basistechnieken van de tekstproductie eigen aan het maken zijn, is begrijpelijk en vergeeflijk. Maar dat een massa schrijvers en dichters - of mensen die zich zo noemden - alle artistieke aanleg ontbeerde en zijn pennevruchten niettemin met ronkende epitheta en geurige aureolen omkranste, is voor de ontwikkeling van onze literatuur een bedenkelijk gebeuren geweest. Velen hadden na de steloefeningen op de secundaire school hun lier aan de wilgen moeten hangen. Helaas schreven ze verder - zij het niet altijd zonder de nodige kritiek.

Vooruitziende kunstenaars hadden zich, meestal met laat-romantische affiniteit, al van rond 1840 tegen die situatie verzet in een zgn. anti-retorische stroming. Ze

verdedigden bezieling en geïnspireerd dichterschap als bronnen voor de poëzie, een overtuiging waarmee ze rond 1860-1870 het pleit ook definitief zouden winnen. Maar hier hoort de derde paradox van de 19de-eeuwse retoriek thuis: de bisschoppelijke colleges bleven tot ver in de 20ste eeuw de préceptes de rhétorique aankleven met woord en gedachte: voor een deel omwille van het stevige houvast voor stijl- en stelonderwijs, ongetwijfeld ook omwille van de morele implicaties.

Is de retoriek dan nefast geweest voor de evolutie van onze literatuur in die periode? Er zijn draken van teksten geproduceerd die ons in de verleiding brengen om maar vlug ja te knikken; of om de vraag uit de weg te gaan door de verspreide stelling te verdedigen dat de 19de-eeuwse retoriek een te verwaarlozen anachronisme was, omdat de échte kunst daar zonder meer buiten stond. Zo eenvoudig zou het inderdaad zijn was er de dichter Gezelle niet, die de ars rhetorica vanuit zijn wezen zó grondig bevatte en beheerste dat hij de Zuid-nederlandse lyriek er voorgoed mee op het spoor van de modernen heeft gezet.

4. De jonge dichter Guido Gezelle

In mijn proefschrift heb ik proberen aan te tonen dat Gezelles debuut groeide in voortdurende interactie met zijn taal- en literatuuronderwijs, en dat hij daarmee beantwoordde aan het verlangen van de bisschop. Die wilde dat de retoriek niet langer theoretisch-bespiegeld, maar zo mogelijk vanuit literaire voorbeelden in de klas werd gedemonstreerd. Hij wou jonge schrijvers een inspanning zien leveren voor de Vlaamse literatuur, om aan de leerlingen betere teksten te kunnen voorleggen dan bijvoorbeeld het werk van de gevierde Hendrik Conscience, dat hij 'malgré tout un peu affecté' noemde. Hij eiste bovendien dat de lectuur van de leerlingen strikt zou beantwoorden aan de stilistische voorschriften die in de klas werden onderwezen aan de hand van de boeken uit de 'programmes d'étude'.

Gezelle kwam als leraar niet bij de laatstejaars in de 'classe de rhétorique', maar de lessen die hij in de daaraan voorafgaande klassen gaf, stonden in functie daarvan. Van de hand van zijn leerlingen zijn er heel wat avondtaken bewaard, die imitatieve varianten brengen van teksten uit zijn bundel, zgn. 'thèmes d'imitation'. Bovendien was de bundel een gevarieerde illustratie van alle literaire genres die in de lagere klassen door hem besproken dienden te worden. Daarom zijn talloze gedichten eruit inderdaad vooral retorische ontwikkelingen van gedachten, redeneringen. Het was tijdgebonden poëzie, passend in de algemene visie: 'ne pardons point de vue, Messieurs, que pour être réellement orateur, on doit être poète'.¹⁷ Analyse van dichtwerken in combinatie met schrijf oefeningen was een onderdeel van de 'éducation oratoire'. Voor de leraar Gezelle lag dat niet anders.

De exemplarische functie van Gezelles debuut en de aard van zijn opleiding vormen de dubbele reden waarom zijn oeuvre retorische stempels draagt. Om dat te illustreren koos ik het gedicht 'O! 't ruischen van het ranke riet!' uit, ontstaan

in 1857 toen de dichter 27 was (zie Bijlage). Die keuze is niet tendentiek, omdat het retorische gehalte van de andere gedichten zonder enige twijfel nog groter is. In de tekst wordt de ontwikkeling van de gedachte strak in de hand gehouden en evenwichtig uitgebalanceerd tegenover een trefzeker gevoelsaspect. Het gedicht is dus retorisch, maar tevens een brok schitterende lyriek.

De retorische aard valt meteen op als we ons concentreren op de tropen en figuren van de tekst. Naast de apostrofische aanhef - de aanspreking van het riet - en de topografische descriptio in het eerste octaaf, duiken alle mogelijke vormen van herhaling op. Gezelle herneemt de exclamatio 'o!' en geeft een letterlijke repetitio van de beginregel op drie plaatsen (1, 9, 17, 41); soms komt er een variërende repetitio van (8, 16, 24, 25, 32, 33, 39). Er is de repetitio van 'dikwijls' (10) en van 'o neen' (39). We vinden anaforen als 'voorbij.../ voorbij...' (21-22); anaforen in combinatie met variante vormen van anadiplose in 'mijn ziel.../ mijn ziel die...' (34-35) of in 't gevoel.../ t gevoel dat...' (36-37); ook een anaforisch polysyndeton in 'en.../ en.../ en...' (13-15). Epiforisch herneemt Gezelle het woord 'lied' in een aantal verzen (2, 7, 15, 31, 42).

Even retorisch zijn de vormen van contrastwerking, o.a. de antithetische behandeling van de dichter en de 'mensen' (12, 18-24). Een gelijkaardig procédé vinden we bij de aanwending van de werkwoorden 'zitten' en 'luisteren' in de tweede strofe, of van 'luistert niet en gaat voorbij' in de derde (20). De twee samen vormen een inhoudelijk chiasme. Gezelle gebruikt als stijlvariatie ook syntactisch chiasme als hij onderwerp en lijdend voorwerp onderling wisselt (21-22). Een paradox, het buigend riet dat niettemin blijft zingen, wekt de nieuwsgierigheid van de lezer in het exordium (5-7). De typering van de dichter zelf, 'alleen en van geen mensch gestoord', vormt een epifrastisch adversatieve correctio.

Gezelle speelt met het woord 'rank', dat hij als een epitheton met het 'riet' combineert (1, 8, 9, 17, 25, 33, 39, 41). Hij drijft de snelheid van de leesact op in het asyndeton (21-24) of legt vertragend het tempo neer in een accumulatio met assonantie en alliteratie (48). Een specifieke vorm van accumulatio, de zgn. enumeratio partium die de delen opsomt om het geheel aan te duiden, treffen we aan als in een vlotte verbale percursor de schepping van de waterkant beschreven wordt door de aanduiding van afzonderlijke natuurelementen.

De retoriek is herkenbaar op klankniveau in ritmerende of sfeerscheppende alliteraties - lambdacisme (15), mytacisme (18-19), polysigma (25-28). Onomatopeïsche klanken treffen we aan in het stelselmatige herhalen van de r-klank, echo van het motto uit Homerus in de oorspronkelijke tekst, 'parà rhodanòn donakèa'.¹⁸ Ook de assonantie wordt in de tekst verweven als stemming gevend element: het 'lieve lied' (15), de echo's in 'ruischen' en 'buigen', in 'geluid', 'geruisch' en 'luisteren'.

Inzake de retorische aspecten van de elocutio in Gezelles oeuvre werd in het verleden verdienstelijk werk geleverd door A. Westerlinck en J.J.M. Westenbroek. Ik vraag me evenwel af of het aantonen van de retorische aard in onder andere

Gezelles poëzie zich niet wat te gemakkelijk heeft beperkt tot het vlak van de elocutio. Daardoor kan wel eens de indruk ontstaan dat de retoriek bij Gezelle en zijn lotgenoten slechts in werking trad bij de eindfase van het schrijfsproces, toen er alleen nog behoefte was aan enkele versierende krullen, wat franjes of buitenkant. Niets in minder waar.

De topische uitwerking, zelfs het documenteerwerk achter de gedichten is in vele gevallen duidelijk aantoonbaar. Een boek zoals het 'Essai de Poétique' van Nyssen, dat Gezelle zelf gebruikte, legde verschillende categorieën van fysieke en morele schoonheidservaring voor, telkens met voorbeelden of suggesties waaruit een dichter eventueel kiezen kon.¹⁹ In Gezelles bundel is over de hele lijn duidelijk dat hij daar uitvoerig mee heeft gewerkt.

Zo onderscheidt Nyssen 'le mouvement, s'il n'est pas trop fort'; zijn voorbeelden zijn die van 'le sapin balancé légèrement par le vent, la fleur bercée par le zéphir'. Gezelle wiegt in zijn gedicht het riet op het ritme van de winden, daarin later o.a. nagevolgd door leerling H. Berghman uit zijn klas die schreef over 'l'haleine du zéphir qui courbe en gémissant la tête du roseau'.²⁰ Nyssen prijst 'le merveilleux', verwijzend naar Cicero's 'Ad Herennium': 'Si quas res in vita videamus parvas, usitatas, quotidianas, eas meminisse non solemus, propterea quod nulla nisi nova aut admirabili re commovetur animus'; vrij vertaald: 'Als we in ons leven dingen opmerken die klein zijn, gebruikelijk of alledaags, dan onthouden we ze gewoonlijk niet, vooral omdat onze geest alleen maar getroffen wordt door wat nieuw of bewonderenswaardig is'. Gezelle draait die situatie om, en tegen de toen bekende achtergrond van Nyssen en Cicero wordt zijn boodschap scherper: de mensen gaan aan het riet achteloos voorbij, maar hij wordt als dichter juist geraakt door een boodschap in dat alledaagse. Het Essai de Poétique prijst 'mélodie' en 'harmonie' als bronnen van schoonheidservaring - daarin door Gezelle letterlijk gevolgd (19). Inzake de natuurlijkheid van geschriften - door Nyssen fel geprezen - wordt er gepleit voor het uitdrukken van gedachten of gevoelens 'de manière à faire naître des émotions douces, calmes, délicieuses'; het lyrische karakter van Gezelles tekst is zonder twijfel van die aard.

Nyssen pleit daarnaast ook voor morele schoonheid, o.a. in 'naïveté': het is de natuurlijke eenvoud van kinderen of plattelandsbewoners - let weer op het romantische tijdsaccent - die scherp afsteekt tegen al wat 'réfléchi, étudié, forcé, recherché, affecté, raffiné et faux' is. Vanuit zijn eigen categorieën verwijst Nyssen daarbij zelfs naar de filosofie van Kant: het gaat om het contrast tussen 'simplicité' en 'manières raffinées'. Dit inzicht uit een schoolboek kan het onderscheid tussen de luisterende poëet en de gejaagde wereld dieper helpen duiden.

Bovenaan prijkt bij Nyssen evenwel 'le sublime', vooral het moreel sublieme, dat zich in gevoelens en gedachten bevindt. Een klassiek voorbeeld - ook in andere schoolboeken aanwezig - is dat van 'Dieu créant la lumière par une seule parole'. Dat wordt trouwens ook als voorbeeld van 'sublime dans les arts' beschreven: 'L'écriture Sainte, par une tournure aussi simple qu'énergique, nous

montre Dieu créant la lumière par une seule parole de sa bouche: *Dixit Deus: Fiat lux: et facta est lux* (Gen. 1.). Het was het toppunt van artistieke creativiteit, de volmaakte scheppingsdaad. Gezelle emuleert dit axioma uit zijn schoolboeken op een geslaagde manier in v. 27 en 28: 'God schiep den stroom, God schiep uw stam,/ God zeide: 'Waait!...' en 't windtje kwam' (27-28).

Tot het domein van de inventio behoort ook de literaire allusio. Nyssen pleit voor het werken met contrasten en verwijst naar de fabel van het buigende riet en de stoere eik. Misschien is die als achtergrond in het gedicht aanwezig. Maar ongetwijfeld sluit Gezelle zijn tekst met een dubbele allusio af. De mens wordt klagend riet, buigend riet, mogelijk een 'roseau penchant', zeker verwant aan Pascals 'roseau pensant'. De Schepper van zijn kant wordt getypeerd vanuit de bijbelteksten (45-46), als het zorgzame en minnende Opperwezen dat het geknakte riet niet breken zal (Mt. 12, 20 en Jes. 42, 14). Op het einde van de tekst blijkt zo dat het beeld van het 'lied' de hele tekst door een voorbereidende metafoor is geweest: ook de dichter is een zanger die door God wordt beluisterd, wat toelaat het riet tot een allegorisch element voor de menselijke existentie uit te bouwen. Deze parallellie tussen de dichter en het riet - element van inventio - werd subtiel geïntroduceerd door een element van de elocutio: de figura etymologica van 'klagend' lied enerzijds (43) en van 'klachte' anderzijds (47). De elocutio is dus géén versiering achteraf, maar helpt als wezenlijke vormgever al van bij de inventio. Alleen structureel is het de derde fase, niet noodzakelijk chronologisch.

Maar ik wil nog verder gaan en ook de dispositio bij de analyse betrekken. De sterk romantisch-lyrische inslag van de tekst mag ons immers niet blind maken voor het redenerende en betogende karakter ervan.

Het gedicht vangt aan met een apostrofisch exordium, waarin de dichter niet zozeer het riet als natuurelement aanspreekt als wel de taal, de muziek die erdoor ontwikkeld wordt: het 'ruischen' (1). Meteen geeft hij ook zijn bedoelingen aan: hij wil het wezen van dat lied achterhalen, het zich eigen te maken; toch wordt het onmiddellijk als 'droevig' gekarakteriseerd (2) en poneert de dichter dat hij het 'bemint' (7-8). Het is een vroege, nog ongemotiveerde interpretatio, die door de verdere ontwikkeling geïllustreerd zal worden; de eerste strofe bevat zo niet alleen beschrijving en situatieschets, maar meteen ook een propositio die verduidelijking vergt (2).

Eerst wordt het 'beminnen' (7-8) argumenterend versterkt: de dichter zoekt bij het riet stilte en eenzaamheid, en luistert er 'op het lieve lied' (10-16). Hij voelt zichzelf daarbij als een unicum aan, omdat anderen aan het 'geluid' voorbijgaan door materiële zorgen - zonder te 'verstaan'. Ze verachten de stem van de natuur (17-24). Ook rond het onderscheid tussen de dichter en de anderen wordt er dus geargumenteed (de strofen 3 en 4). Daarna gaat de tekst versterkend over tot een combinatie met refutatio: de stem van het riet is niet 'verachtelijk' (25-26 en 33-34). Dit wordt aanschouwelijk geïllustreerd door een narratio met verwijzing naar de Genesis: de Schepper creëerde het riet door middel van het Woord en luisterde daarna naar het lied van zijn schepsel; Hij zag dat het goed was (27-32).

Op dat punt brengt Gezelle alle elementen van zijn 'bewijsvoering' samen: hij is *niet* zoals de andere mensen, want hij luistert - inlevend - naar het riet; het riet is als schepsel *niet* verwerpelijk, omdat God zelf het lied beluisterde en het Hem welgevallig was; de ziel van de dichter heeft van dezelfde God, in een identieke scheppingsact, het gevoel ontvangen (26) waarmee hij de natuur kan beluisteren. Het is datzelfde gevoel dat hem in staat stelt om zelfs tot 'beminnen' over te gaan.

In de slotstrofe spreekt de dichter zijn wens uit: het lieve lied (15), dat hij tenvolle wil begrijpen en zich eigen maken, moge weerklinken in zijn eigen poëzie. Theologisch uitgedrukt kunnen we zeggen: hij hoopt het immanente Woord in zijn verzen te vertolken, te verklanken, stem te geven. Het 'beminnen' van de propositio wordt zo niet alleen geïllustreerd; het wordt versterkt weergegeven in een identificatie tussen de klacht van de poëet en die van het riet, in een versmelting tussen zijn persoonlijke dichtkunst en het lied van de natuur. De kringloop die Gezelle zo eigen was, wordt op die manier gesloten: het Woord dat uit de Schepper vertrok en dat sluimert in de dingen, moet door de poëzie beluisterd en vertolkt worden om weer op te klimmen tot de Oorsprong van het bestaan. De peroratio van de tekst is daarom zowel de conclusie van een redenering als een meditatief orgelpunt. Lyrisch van opzet en poëtisch van natuur, wordt de tekst onmiskenbaar gesteund door een dispositio van retorische structuren. Niet alleen aan de inventio, ook aan de structurering van de boodschap reikt de elocutio een helpende hand: in de optatio van de slotregels worden de kenmerken van het riet op de persoonlijkheid van de dichter betrokken via een annominatio van 'ranke' naar 'kranke'. Het is een woordspeling op het vlak van de betekenis, ingegeven door een subtiele klankverschuiving, die de poëtische definitie van het menselijk wezen helpt realiseren.

Poëtische techniek en literair onderricht, kunst en school hebben hier door middel van de retoriek evenwicht en synthese bereikt.

5. Het bed van Procrustes

Misschien kunnen we de waarde van de retoriek voor de 19de-eeuwse literatuur van de Nederlanden paradoxaal uitdrukken. Het is inderdaad zo dat ongeïnspireerd maakwerk er dikwijls het resultaat van was, en dat vooral de lyriek er soms op grote schaal door verloederd en afgekookt werd. Maar gedichten als die van Gezelle brengen bij die bewering de nodige restricties aan: de retoriek kon ook structuren aanreiken en vormen opleggen, aanmanen tot variatie of helpen bij de uitwerking en beheersing van de stof. Waarachtig artistiek talent kon erdoor aangescherpt worden of in haalbare vormen gegoten.

In zijn essayistische studie over 'De cultuur der Italiaanse Renaissance' behandelde Jakob Burckhardt ooit de rol van het sonnet.²¹ Hij signaleerde de spot en de klachten van latere Italianen, die de sonnetvorm afwezen als een al te

moeilijk en achterhaald grondpatroon voor de dichter, een 'onvermijdelijk schabloon'. En inderdaad: wie veel inspiratie had, diende zijn gedachten op maat van 14 verzen te knippen, terwijl wie slechts aan een bondige idee gestalte wou geven, zijn inhoud moest uitspinnen tot net dezelfde lengte. De dichters hadden iets van de Attische rover Procrustes, die zijn slachtoffers in een houten folterbed uitrekte of de benen afhakte tot ze de juiste lengte bezaten. Burckhardt concludeerde niettemin dat het sonnet een zegen voor de Italiaanse poëzie is geweest, onder andere omdat het tot concentratie en vormbeheersing noopte; al gaf hij daarbij toe dat er veel meer onbeduidende sonnetten dan goede werden geschreven.

Ik vraag me af of de retoriek niet op een gelijkaardige manier het procrustesbed van de 19de eeuw is geweest. Precies omdat zoveel auteurs de retorische principes aanwendden terwijl de literaire waarde van hun geschriften zo verschillend was, valt het niet moeilijk diegenen eruit te halen die bezield en met souplesse hun verzen wisten te bouwen. De knutselaars zijn in wankel bouwstenen onder gegaan; ze hebben zichzelf - juist dóór de retoriek die ze als steun wilden aangrijpen - voorgoed de das omgedaan. In die zin is het retorische principe misschien niet zozeer de doem van een belangrijke overgangperiode in onze 19de-eeuwse literatuur geweest, maar vormt het juist de filter die alle waarachtige woordkunstenaars gezuiverd tot ons heeft laten doorsijpelen. Van de lyrische dichters is Gezelle de grootste geweest.

6. Besluiten en perspectieven

Het onderzoek waarover deze bijdrage handelt, heeft zich verdiept in een beperkte periode en een bescheiden geografisch gebied. Het kan, naar ik meen, niettemin het belang en de complexiteit aantonen van de retoriek in het literatuuronderwijs van de Westvlaamse regio tussen 1830 en 1860. Ik geloof dat de sterk geprofileerde didactische concepten, o.a. van wat ik de schoolretoriek noem, ons ertoe moeten aanzetten om de literaire denkpatronen uit het onderwijs van die dagen grondiger te verkennen en systematischer bij de literatuurstudie te betrekken. Daarvoor zijn heel wat onontgonnen archiefstukken aanwezig: in hun bestaan soms wel beschreven, maar nog nooit systematisch en volledig op hun literaire codes en implicaties bevraagd. Ik denk dan aan documenten uit lettergilden, correspondentie over inhoudelijke, didactische en pedagogische aspecten van het literatuuronderwijs, notities bij contacten tussen inspectie en beleidsverantwoordelijken, herderlijke brieven van de bisschop, circulaire voor de colleges, verzamelalbums en verslagboeken van lettergilden, instructies en opgaven voor diocesane en interdiocesane wedstrijden, *exercitationes scholasticae* of *exercices littéraires*, redevoeringen en gelegenheidspoëzie. Brieven en tijdschriftrecensies kunnen dat beeld gedetailleerder en concreter aanvullen. Daarnaast zijn er de schoolboeken, die we vaak nog moeten inventariseren, onderzoeken op hun spreiding en invloed, bestuderen inzake hun inhoud, principes, modellen en voorbeelden. Er zijn enkele

avondwerken en soms poëziealbums bewaard. We moeten ons afvragen welke spreek-, preek- of schrijfinstructies er op de seminaries aan de priester-studenten werden gegeven in het kader van cursussen kerkelijke welsprekendheid. Dààr gevormde geestelijken hebben hele generaties auteurs op de schoolbanken de eerste principes van het schrijven bijgebracht; we kunnen hun invloed moeilijk overschatten.

Ik pleit ervoor om bij dat alles óók en vooral oog te hebben voor de situatie in Frankrijk en voor de opvattingen die daar leefden. Vooreerst was ons land cultureel in grote mate op Frankrijk betrokken. Het Belgische episcopaat had met Franse bisschoppen, seminaries en colleges intense contacten. In de chaotische start van het katholiek onderwijs in België na 1830 werd er vooral naar situaties over de (zuidelijke) grens gekeken. Men ging bij mekaar op bezoek; men wisselde boeken, ideeën en principes uit.

Dat alles kan helpen om ons af te vragen hoe er over literatuur werd gedacht in de veel minder druk bezochte rijksatheneën. Waren de opvattingen gelijkaardig, of heeft men zich tegen bepaalde zaken afgezet? Wat was eventueel het alternatief? Verklaart dat tot op zekere hoogte bepaalde verschillen tussen gelovige en vrijzinnige auteurs? Speelde dat mee in het toekennen van onderscheidingen en literaire prijzen? Het zou me niet verwonderen als bepaalde conflicten of meningsverschillen in de wereld van de toenmalige literaire kritiek hier hun wortels hebben gehad.

Ook een detailvergelijking van de schoolboeken met de standaardwerken dringt zich op: met *toenmalige* retorische basisinstrumenten - om te zien hoe principes vertaald, aangepast, afgerond of verscherpt werden; met de *huidige* literaire instrumenten - om te vermijden dat literaire termen zonder meer een 20ste-eeuwse invulling krijgen of om de tekstanalyse van 19de-eeuwse werken te optimaliseren.

Maar niet alleen voor de historische of algemene literatuurstudie, ook voor de geschiedenis van de opvoedkunde en voor onze kennis van de vroegere literatuurdidactiek in Vlaanderen liggen hier nog boeiende onderzoeksvelden te wachten. Tegelijk valt er vanuit de studie van de retorische handboeken perspectief uit te tekenen voor de actuele didactiek van het moedertaalonderwijs, zowel inzake literatuur als inzake praktische taalbeheersing. De benadering van bijvoorbeeld 19de-eeuwse teksten, o.a. van Gezellepoëzie, kan door middel van een confrontatie met de literaire normen en handboeken van dat moment in ons huidige literatuuronderwijs een prima functioneel-systemische onderbouw krijgen.²² De soms overhaaste vaart van de huidige moedertaaldidactiek zal in die retorische hoek misschien ook wat verpozing en bezinning vinden. Na een tijd van uitsluitend cognitieve benadering van literaire teksten in het onderwijs, rijzen op dit moment her en der pleidooien op om het literaire produkt confluent te behandelen - daarbij mikkend op een aanbod *naar* en een integratie *in* de totale persoonlijkheid van de leerling, ook op moreel vlak. Hart en emotie worden weer naast het verstand geplaatst, en dat mocht zo stilaan wel een beetje. In dat opzicht is het bijzonder boeiend en verrijkend te lezen wat voor sterke klemtoon er door de

schoolboeken van de 19de eeuw op affectieve persuasio en op 'le coeur' werd gelegd.

Merkwaardig is bijvoorbeeld ook de huidige evolutie inzake schrijfdidactiek, waarbij men vrijblijvende verhandelingen meer en meer vervangt door doel- en publiekgerichte teksten; en even intrigerend zijn bepaalde beschouwingen in nieuwe schoolboeken Nederlands, die handelen over informatieve, emotieve of persuasieve tekstgenres. Bij een grondige analyse van de retorische werken uit de vorige eeuw zou een aantal nieuwlichters ongetwijfeld zijn voordeel doen. Het spijt me als ik soms de indruk krijg dat sommige didactische publikaties een wiel aan het uitvinden zijn dat aan generaties vóór ons al behoorlijke dienst heeft bewezen.

Dit lijken me belangrijke domeinen voor verder onderzoek, al liggen ze in de lijn van een retoriek die inmiddels tweeduizend jaar oud is geworden. 'Nihil innovetur, nisi quod traditum est'. De Haerne had misschien tóch gelijk.

Noten

1. Deze tekst is gebaseerd op een lezing t.g.v. het colloquium 'Renaissances of Rhetoric' (K.U. Leuven, Campus Kortrijk, 26-27 november 1992); een Engelse versie verscheen eerder in het gelijknamige boek, ed. S. IJsseling & G. Vervaecke, Leuven University Press, 1994, p. 155-178.
2. Johan van Iseghem, *Guido Gezelles 'Vlaemsche Dichtoefeningen' (1858). Een benadering van de dichter en het werk*. Gent, Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 1993, 559 blz.; Johan van Iseghem, *Kroniek van de jonge Gezelle, 1854-1858*, Tielt, Lannoo, 1993, 308 blz.
3. Voor een algemeen overzicht van de onderwijsproblematiek in de eerste decennia van het Belgische Koninkrijk: zie onder andere M. De Vroede, *Onderwijs en opvoeding in de zuidelijke Nederlanden 1815-circa 1840* in: *Nieuwe Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, Weesp 1983, dl. 11, vooral blz. 138-144. Uiteraard waren de concrete omstandigheden van dit verhaal in alle steden wel anders. Voor het bisdom Brugge kan men de zaak bijvoorbeeld illustreren met details uit jubileumboeken van bisschoppelijke colleges. Ik vermeld J. Geldhof, *150 jaar Sint-Lodewijkscollege te Brugge*, Brugge 1986; L. Pillen en J. Pollet, *175 jaar Klein Seminarie te Roeselare*, Roeselare 1982.
4. J. Geldhof, *o.c.*, blz. 12. De Ratio Studiorum was het studieplan van de jezuïeten-colleges, ontworpen onder generaal Claudius Aquaviva (1581-1615). Het ontstond tussen 1584 en 1599; een beschrijving ervan in *idem*, blz. 87-146, 'Het ideaal: vorming van de homo pius et eloquens'. Vgl. M.A. N(auwelaerts): 'De studie van de oude Latijnse en Griekse schrijvers was de basis van de literaire opleiding, andere vakken kwamen slechts als occasioneel onderwijs aan bod. De methode was een actieve en concentrische, met de 'praelectio' of les door de leraar en persoonlijk werk van de leerlingen: 'compositio' (werken en examens), 'concertatio' (groepswerk), repetities en overhoringen, declamatie en toneel, waarbij steeds de wedijver als een waardevol, door de Oudheid overgeleverd hulpmiddel werd gebruikt. Als het

belangrijkste werd de karakteriële, morele en godsdienstige vorming beschouwd, die tot cultuurmensen en militante christenen moest leiden, dank zij de karaktersvorming en het integraal christelijk leven op het college, de bijdrage van de Mariacongregatie en de academie, zodat het college een centrum werd van intellectueel, cultureel en godsdienstig leven, sterk in het teken van de Contrareformatie' (*Jezuïeten*, in: *Standaard Encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*, dl. 3, red. A. De Block e.a., Antwerpen/Hoorn 1979, blz. 18).

5. *Tekst gedrukt door toedoen van Prudens Van Duyse*, 1852 (bewaard R.U.G), onuitgeg. vert. Paul Thoen. Ik stip hierbij aan dat moedertaal als vak wordt vermeld en dat moedertaal - en niet het Frans - als middel tot Latijns of Grieks tekstbegrip wordt aangewend. Dat blijkt dus geen probleem geweest te zijn. Cracco had aan mgr. Boussen in hoogsteigen persoon geschreven: 'inque vernaculam linguam vertitur', er wordt omgezet in *de volkstaal*. Op een document voor de vergadering van de principaals [= directeurs] van 1855 (map 'réunions annuelles', 1849-1861, Klein-Seminarie Roeselare) lezen we in het eigen handschrift van mgr. Malou (bisschop vanaf 1849) dat hij Latijnse en Griekse teksten in *het Latijn* verklaard wilde zien. Waarom heeft Van Duyse - na contact met Cracco - in 1852 besloten om een brief van 1842 te laten uitgeven? Hij kan het voor het literatuuronderwijs opgenomen hebben: de dreiging van de nieuwe vakken, waartegen Cracco zich had verzet, was inmiddels in een wet gegoten. Of heeft ook een Vlaamse reflex meegespeeld, gebruik van de 'lingua vernacula' als voertaal?
6. Voor een uitgebreide beschrijving van deze discussie, op grond van o.a. archiefstukken, verwijs ik naar de editie van mijn proefschrift, het gedeelte over 'Het literatuurconcept in Gezelles onmiddellijke omgeving', blz. 271-329.
7. Ter illustratie voeg ik de instructie toe die mgr. Malou zelf opmaakte voor het nazicht van de opstellen door de correctoren: '*Tarif pour la correction des discours à raison de 40 points*'. Het document bevindt zich in een map met losse stukken op het archief van het bisdom Brugge, nu onder het nr. C475. Voor de beoordeling van de teksten rubriceert de bisschop heel scherp: onder 'le fond' verstaat hij 'invention' en 'disposition', als 'la forme' ziet hij 'élocution'. De derde rubriek krijgt 20 punten toebedeeld, even veel als de eerste twee samen; maar 'élocution' bestond uit stijl en stijlfiguren, én uit correcte spelling. Zie ook J. van Iseghem, o.c., paragraaf 3.4.2. over 'De analytische methode'.
8. Zo vielen de katholieke betrachtingen van de 19de eeuw in de lijn van het oude jezuïetenideaal: vormend werken voor 'den Priesterstand und sein Nachwuchs und die führenden kath. Laien' (K. Erlinghagen in: *Lexikon der Pädagogik*, red. Karl Abraham e.a., Freiburg/Basel/Wien 1970, dl. 2, blz. 333-334).
9. Document op het archief van het Klein-Seminarie te Roeselare, map met brieven en rapporten van D. de Haerne 1854-1861; rapport van 24 juli 1854. De Latijnse passage komt uit de brief van Sint-Cyprianus aan zijn broer Pompeius, en is een citaat uit een brief van de paus - waarmee Cyprianus het overigens niet eens is. De zin hoort thuis in een discussie over het al dan niet dopen van bekeerde 'ketters' in de 3de eeuw. Veelal hadden die in hun vroegere sekte al een vorm van doopsel ontvangen, maar de waarde daarvan was bron van discussie. Diende men ze bij hun bekering alleen maar de handen op te leggen, bijvoorbeeld in *paenitentiam*, of moest het doopsel opnieuw worden toegediend? Rome dacht er zo over, maar werd niet overal gevolgd. Cyprianus vond dat ketters de macht of het recht niet hadden om een geldig doopsel toe te dienen, en had daarom ook kritiek op het standpunt van paus

Stefanus. Deze verdedigde de traditie, die normaal niet opnieuw doopte. De zin moet in zijn eerste context dus begrepen worden als 'Er hoeft niets [= dus ook geen enkel doopsel] overgedaan te worden, tenzij de traditie' [ons leert dat het wel dient te gebeuren, bijvoorbeeld de handoplegging]. 'Le pape pose un principe général: il faut s'en tenir à l'usage et ne rien innover'. Zie J. Tixeront, *Histoire des dogmes dans l'antiquité chrétienne*, dl. I, *La Théologie Anténicéenne*, Parijs 1924, blz. 378-386. Met dank aan L. De Coninck, die voor ons de herkomst van het citaat ophelderde. Van inspecteur D. de Haerne hoeven we niet meteen een specialist in patristische teksten te maken om zijn verwijzing thuis te brengen. De praktijk confronteerde de colleges van het bisdom Brugge geregeld met een gelijkaardige problematiek, omdat Engelse anglicaanse leerlingen soms vroegen om op school als katholiek gedoopt te worden. Ook daar zijn een aantal brieven in de *acta episcopatus* getuige van. Dat men m.b.t. dit delicate punt een passage van een kerkvader fris in het geheugen had, ligt dan ook voor de hand. Voor een concrete illustratie van de problematiek verwijzen we naar de bekeringsgeschiedenis van de jonge Augustin MacDonogh in 1857: zie Johan van Iseghem, Kroniek van de jonge Gezelle, o.c., blz. 160-163 en 200-201. Een juiste interpretatie van het biografische detail is ook hier weer voorwaarde voor een goed begrip van de literair-theoretische opvattingen.

10. Het kan daarom niet verwonderen dat de Vlaamse katholieken hun eigen 19de eeuw graag spiegelde aan reformatie en contrareformatie, niet toevallig de periode waarin het jezufetenideaal en de Ratio Studiorum tot stand gekomen waren. In herderlijke brieven, literaire discussies, kranteartikels en o.a. ook gedichten worden vrijzinnigen, liberalen en protestanten voortdurend als 'ketter' en 'godsdiensthaters' over dezelfde kam geschoren. Het verklaart tal van details: bijvoorbeeld waarom katholieke kranten zo heftig reageerden toen er gedacht werd aan een standbeeld voor Marnix van Sint-Aldegonde (Standaard van Vlaenderen, 16 april 1857).
11. Ik verwijs naar Françoise Douay-Soublin: 'Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au XIX^{ème} siècle', in: *Renaissances of Rhetoric*, o.c., blz. 51-154. De hier behandelde periode sluit daar niet enkel chronologisch, maar ook ideologisch op aan: op cultureel vlak immers waren de Belgische clerus, de aristocratie en de burgerij in hoge mate op Frankrijk gericht. In mijn proefschrift toonde ik aan dat ook door het Belgische episcopaat de retorische opleiding in de scholen aangevoeld werd als het uitstekende middel om in een georkestreerde beweging van restauratie de nefaste invloed van de Franse Revolutie teniet te doen.
12. S. Ijsseling, *Retoriek en filosofie*, Bilthoven 1975, blz. 18.
13. Omwille van de vele leraren-journalisten loont het beslist de moeite op termijn te onderzoeken of de wisselwerking tussen volkstaal en schoolretoriek in talloze kranten en weekbladen van de Zuidelijke Nederlanden niet de aanzet heeft gevormd voor de ontwikkeling van een pittiger prozastijl. In dat opzicht is de figuur van Gezelle opnieuw een onmisbare schakel. Zie J. van Iseghem, o.c., 'Mogelijke sporen van journalist Gezelle', blz. 157-159.
14. Cfr. J.J. De Smet, *Institutiones oratoriae*, Gent 1838, blz. 10: 'summa etenim si nesciant assequi, in multis esse utilitate poterunt religioni et rei publicae'. Het boek stond als leerstof op de exercices littéraires van het Klein-Seminarie te Roeselare in 1848, toen Gezelle als leerling in het secundair onderwijs zat.
15. H. van Gorp e.a., *Lexicon van literaire termen*, Leuven 1991, blz. 72-73 en 166.

16. Ik verwijs voor achtergronden naar A. Westerlinck, *Over retorica in Vlaanderen*, in: Taalkunst van Guido Gezelle, Brugge/Nijmegen 1980, blz. 191-252; ook naar J. Vlasselaers, *Literair bewustzijn in Vlaanderen 1840-1893. Een codereconstructie*, Leuven 1985.
17. Ik citeer woorden van leerling De Cannière in de lettergilde van het Klein-Seminarie op 8 november 1852. Verzamelalbum van de Société Littéraire, 1855-1856 (met ook stukken van vroeger).
18. Homerus, *Ilias*, XVIII, 576.
19. J.J. Nyssen, *Essai de poétique*, 2de édition, revue, corrigée et augmentée d'une troisième partie traitant du style. Sint-Truiden 1845. Zie voor de esthetische categorieën: J. van Iseghem, *Aspecten van de esthetica achter Gezelles 'Vlaemsche Dichtoefeningen'*, in: Spiegel der Letteren, 32, 1990, 1-2, blz. 33-50. Ook in die tekst heb ik gesuggereerd 'dat een grondiger beeld van de literatuurlessen op de school van de 19de eeuw ons nog voor leerzame verrassingen zal plaatsen' (blz. 50).
20. Guido-Gezellearchief, stadsbibliotheek Brugge. V Doc. I-VII: werken van leerlingen.
21. Jakob Burckhardt, *De cultuur der Italiaanse Renaissance*, vert., Zeist 1957, blz. 148.
22. Ik verwijs o.a. naar het in dat opzicht boeiende standpunt van H. Van Gorp, *Litteraire teksten eens 'anders' bekijken. Over het gebruik van vertalingen op school*, in: H. Van Gorp en D. De Geest (red.), *Even boven het Evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*, Leuven 1992, blz. 249-260. Naast het vergelijken van vertalingen, zoals de auteur voorstelt, meen ik dat de confrontatie tussen een oudere literaire tekst en een bondig pakket met toen geldige literaire instructies een even zinvolle vergelijking kan zijn om leerlingen historisch inzicht en relativering bij te brengen.

O 'T RUISCHEN VAN HET RANKE RIET

- O! 't ruischen van het ranke riet!
o wist ik toch uw droevig lied!
wanneer de wind voorbij u voert
en buigend uwe halmen roert,
5 gij buigt, ootmoedig nijgend, neêr,
staat op en buigt ootmoedig weêr,
en zingt al buigen 't droevig lied,
dat ik beminne, o ranke riet!

- O! 't ruischen van het ranke riet!
10 hoe dikwijls dikwijls zat ik niet
nabij den stillen waterboord
alleen en van geen mensch gestoord,
en lonkte 't rimplend water na,
en sloeg uw zwakke stafjes ga,
15 en luisterde op het lieve lied,
dat gij mij zongt, o ruischend riet!

- O! 't ruischen van het ranke riet!
hoe menig mensch aanschouwt u niet
en hoort uw' zingend' harmonij,
20 doch luistert niet en gaat voorbij!
voorbij alwaar hem 't herte jaagt,
voorbij waar klinkend goud hem plaagt;
maar uw geluid verstaat hij niet,
o mijn beminde ruischend riet!

- 25 Nochtans, o ruischend ranke riet,
uw stem is zoo verachtlijk niet!
God schiep den stroom, God schiep uw stam,
God zeide: 'Waait!...' en 't windtje kwam,
en 't windtje woei, en wabberde om
30 uw stam, die op en neder klom!
God luisterde... en uw droevig lied
behaagde God, o ruischend riet!

- O neen toch, ranke ruischend riet,
 mijn ziel misacht uw tale niet;
 35 mijn ziel, die van den zelve God
 't gevoel ontving, op zijn gebod,
 't gevoel dat uw geruisch verstaat,
 wanneer gij op en neder gaat:
 o neen, o neen toch, ranke riet,
 40 mijn ziel misacht uw tale niet!

- O! 't ruischen van het ranke riet
 weêrgalleme in mijn droevig lied,
 en klagend kome 't voor uw voet,
 Gij, die ons beiden leven doet!
 45 o Gij, die zelf de kranke taal
 bemint van eenen rieten staal,
 verwerp toch ook mijn klachte niet:
 ik! arme, kranke, klagend riet!

Een pluralistische visie komt onder andere tot uitdrukking in het bekende artikel 2, lid 3 van de Wet op het Basisonderwijs die bepaalt dat het onderwijs eropde van dit punt dat de leerlingen opgericht in een andere culturele samenleving, te een ander pluralistische interpretatie van de wereld waardevol zijn alleen in welke wijziging dat het onderwijs als bestaand, uitbreiden en uitbreiden, en alle scholen zwart en wit, dat vermen van pluralistische onderwijs taal kranke met aspecten van Nederland als een pluriculturele samenleving, daarbij aandacht bestend aan cognitieve, affectieve en sociaal-motivatoren (Driess, 1995). Een pluralistische visie is bijvoorbeeld te zien in de tweede sprake opvallende discussie over het met name van leerlingen op school, maar ook in de systematische benadering die het punt van een pluriculturele samenleving ten aanzien van de vraag op welke wijze, of welke taal van welke afkomst etnische minderheidsgroepen in het onderwijs aan de orde moeten komen (Lacussen & Kolben, 1992; Broeder & Exma, 1993).

Omdat het officiële minderheidsbeleid opent voor behoud van behoud van zijn identiteit, een typische voorwaarde, is ook daar op al een punt van spanning tussen pluralisme en assimilerende visies (Lacussen & Exma, 1993).

