

Ronald Soetaert

Literatuuronderwijs in Vlaanderen: stand van zaken en een standpunt

De liefde heeft wel duizend vormen, heeft wel duizend liturgieën. Het zijn juist degenen die hardnekkig blijven vasthouden aan hun repertoire die het eerst hun lust verliezen.

Filloy, Juan. De Bende, p. 100. Coppens & Frenks.

INLEIDING

Hoe kan ik u een ‘crash course’ over Vlaanderen geven? ‘Flanders for dummies’. En tegelijkertijd mijn land niet laten ‘crashen’ want als vertegenwoordiger van Vlaanderen heb ik de eer van mijn land op deze conferentie hoog te houden. En uiteraard wil ik zelf geen “dummy” zijn. Mijn opzet is de volgende: Eerst ga ik terug in de geschiedenis van België en Vlaanderen en daarna probeer ik te begrijpen wat ons allemaal overkomt. Voor dat laatste kies ik een ruimer perspectief, want de discussie over het literatuuronderwijs dijt al vlug uit tot een ruimer debat over de toekomst van de (literaire) boekencultuur.

In concreto bespreek ik in wat volgt eerst de Vlaamse situatie. Ik probeer die situatie in verband met onze verhouding tot Nederland en Europa te brengen. Daarna ga ik in op ontwikkelingen binnen ons vakgebied, respectievelijk de literatuurwetenschap en -kritiek en de moedertaal didactiek, met bijzondere aandacht voor de crisis in ons vakgebied. Tot slot probeer ik een perspectief op de toekomst te ontwikkelen vanuit het concept geletterdheid.

CULTUUR IN VLAANDEREN EN DAARBUITEN

Vlaanderen in België

België kan – binnen de Europese cultuur – beschreven worden als een ‘belated nation’. Daarmee wordt verwezen naar die landen die later tot een nationale eenheid kwamen (bijvoorbeeld Duitsland en Italië in vergelijking met Frankrijk en Nederland). Het verhaal begint in 1830 toen België werd uitgevonden en er dus een nationaal bewustzijn moest worden ontwikkeld. Naast politiek en economie werden ook cultuur en onderwijs ingezet om een Belgische identiteit te construeren. Nationale iconen werden gefantaseerd, beeldhouwd, beschreven en bewierookt. Zo kregen vrij onbekende figuren een nationaal aura: Ambiorix, Godfried van Bouillon, Jakob van Artevelde... Zij werden getransformeerd tot de ‘Founding Fathers’ van de natie. Terwijl ik dit schrijf wordt in Gent 500 jaar Karel v gevierd. Uit de tentoonstelling *Mise-en-scène* (in het Museum voor Schone Kunsten van Gent) blijkt hoe in de loop van de geschiedenis (onder andere) de figuur van Karel v gebruikt werd voor de constructie van het Belgische epos. Vandaag worden we ons hoe langer hoe meer bewust van de manier waarop nationale sentimenten geconstrueerd worden, en letten we steeds meer op de *mise-en-scène*.

Nog maar net was België geconstrueerd of Vlaanderen wou ook een eigen nationale identiteit. Vlamingen (ook nog van mijn generatie – ik ben van 1951) zijn opgevoed met een heroïsch beeld van ons land. Onze verbeelding werd aangewakkerd door een zorgvuldig opgezet vijandbeeld, in dit geval was dat de Franse cultuur: de pretentieuze onderdrukker. Er werd gevraagd ons te identificeren met een eeuwenoude maar helaas onderdrukte Vlaamse cultuur en we konden hierbij steun vinden bij de Nederlandse cultuur. Die liefdesverklaring werd en wordt door vele Nederlanders met nuchtere, noordelijke verbazing ontvangen. Elk land heeft zijn Zuiden, wordt gezegd, en wij waren dat voor Nederland.

In Vlaanderen zocht men zijn toevlucht tot een wat geda-teerd en bezoedeld discours. Hoe beschrijf je de eenheid van de helft van een land binnen een staat als België? Dat gebeurde door de klemtoon te leggen op de eenheid van hét volk en dé taal. Onvermijdelijk werd de ‘Volksgeist’ opgehemeld. In de

negentiende eeuw werd in Vlaanderen de Maetschappy van de Vlaamsche Letteren opgericht met als kernspreuk: 'De Tael is gansch het Volk'. Precies dat concept 'volk' zou na de Tweede Wereldoorlog een wrange bijmaak krijgen. De onschuld van het prille nationalisme was ondertussen bezoedeld. Het woord 'volk' werd in Nederland met het nodige wantrouwen benaderd. Zoals men bijvoorbeeld kan nalezen in Het Bureau van Voskuil, waarin Beerta bij de aanstelling van een wetenschappelijk medewerker voor de Atlas voor Volkscultuur mijmert: 'Na de oorlog was het [de Atlas] op de lange baan geschoven, omdat het te veel herinnerde aan de belangstelling van de nazi's voor ons volkseigen.' (Voskuil 1996:8).

De zoektocht naar een eigen identiteit of de verdediging van een bedreigde identiteit inspireerde het Vlaamse cultuurleven. Van onderwijs en cultuur – dus zeker van literatuuronderwijs – werd en wordt verwacht dat ze in dienst staan van die nationale missie. Wie daar anders over denkt, is zowaar een volksverrader. Bevreemdend voor Nederlandse oren is ongetwijfeld de reactie van een belangrijk politicus van de Christelijke Volkspartij – Erik van Rompuy – naar aanleiding van het verschijnen van een roman van Tom Lanoye: 'Dit soort nihilisme is een totale verloochening van de eigen volksaard en identiteit.' En – zo redeneert de politicus verder – dit soort literatuur is een bewijs van de verloedering van de cultuur. De binding met de volksgemeenschap dreigt immers verloren te gaan terwijl we precies nood hebben aan een hernieuwd Vlaams bewustzijn om ons sterker te maken 'ten opzichte van de Franstaligen' (Gazet van Antwerpen, 13 februari 1989).

Ook wat bevreemdend is de reactie van prof. Chris Vandebroecke (senator van de Volksunie en historicus) die drie uitdagingen opgenomen wil zien in vakoverschrijdende eindtermen: 'Vlaming zijn om Europeeër te worden en andere culturen te ontmoeten'; 'zich bewust zijn van zijn culturele eigenheid'; en – hier komt het: 'een Vlaams bewustzijn spontaan uitdragen.' Toelichting van Vandebroecke: 'De geschiedenis is een slingerbeweging. Tijdens het interbellum was het spontaan Vlaams bewustzijn overal aanwijsbaar. De jongste twintig jaar is het evenwel in vermeende progressieve kringen bon ton om denigrerend over Vlaanderen te doen. Zo iemand als Marc Reynebeau...

wel, dat ergert ons.' (De Morgen, 5 juli 1996). Zo iemand als Reynebeau (1995) had niet veel meer gedaan dan de Vlaamse geschiedenis als een constructie blootgelegd. En dat was en blijft voor sommigen heiligschennis.

Inderdaad, zoals Tollebeek (1996) constateerde, degenen die het monopolie van de Vlaamse Beweging voor zich opeisen, keren zich tegen 'de renegaten', de 'slappelingen' en de 'volksvijandigen'. Dat laatste vooral geïnspireerd door de verdediging van een zuiver Vlaanderen: 'Het Vlaanderen dat hun voor ogen staat, is een land dat, omgeven door prikkeldraad, de vruchten van de eigen "Vlaamse cultuur" draagt.' (Tollebeek 1996:173-174). Maar wat die cultuur precies inhoudt is niet zo duidelijk te definiëren. Kan het niet door een intern beeld, dan moet het maar door een extern vijandbeeld op te roepen: de dreiging van het groeiende multiculturalisme dat verdedigd wordt door kosmopolitische intellectuelen.

In dat klimaat ontwikkelde de Vlaamse literatuur zich. Heel wat belangrijke literaire vernieuwingen werden als on-Vlaams buitenspel gezet. Bijna alle belangrijke Vlaamse schrijvers zijn uit Vlaanderen weggepest en hebben voor hun literaire erkenning de omweg via Nederland moeten maken. En dat was koren op de molen voor de tegenstanders: het contact met het Vlaamse Volk werd verbroken door de vlucht naar Nederland.

Progressieve intellectuelen – ook Vlaamse – zingen het lied van de kosmopoliet, constateert Abram de Swaan (1991) in *Perron Nederland*. Die intellectuelen maken deel uit van een cultureel netwerk dat zich sowieso buiten de grenzen van de natie uitbreidt. Vanuit zo'n perspectief lijkt de flamingantische retoriek kitscherig en kortzichtig. Ook de meeste jongeren zijn vreemd van dergelijke Vlaamsgezinde afbakeningen. Jongeren (en ook ouderen) zijn consumenten geworden van de markt die internationaal geworden is: 'life styles' worden inderdaad internationaal geconstrueerd en blijken een hedendaagse invulling te bieden voor identiteiten.

Toch zijn er een paar paradoxen te signaleren: de kwestie van nationale identiteit blijft hoog op de agenda staan en blijkt niet zomaar te kunnen worden weggeredeneerd. Een nationale cultuurpolitiek bijvoorbeeld lijkt het antwoord op de pletwals van de internationale markt.

Vlaanderen en Nederland

Zoals gezegd, de Vlaamse retoriek wordt door buitenstaanders op zijn minst als wat oubollig ervaren. Nederlanders leefden immers in een vanzelfsprekend staatsnationalisme. En toch is het debat ook in Nederland complexer geworden, waardoor het discours in Vlaanderen plotseling wat minder onmodieus wordt. Een paar ontwikkelingen zijn daarvoor illustratief.

Vooreerst zorgde de Europese eenmaking voor een ander discours rond culturele en talige identiteit. Terwijl men debatteerde over taalvariatie in het Nederlands werd men geconfronteerd met het feit dat Nederlandstaligen steeds meer verplicht worden om het Engels als lingua franca te hanteren. Zo'n perspectief verandert een en ander. Plots werden de Nederlanders verplicht te denken in termen van taal, volk, culturele identiteit et cetera. Precies de Europese eenmaking verplicht de Nederlander – aldus Van Doorn (1989) – 'te rade (te) gaan bij cultuurgemeenschappen die zich zonder de protectie van een staatsbestel wisten en weten te handhaven. Niet alle culturen en taalgroepen hebben het immers tot de vestiging van een eigen staat kunnen brengen'. We delen de bange vragen uit kleinere taalgebieden (of mag ik vnk gebruiken?). Een gedeeld probleem bevordert het wederzijds begrip.

Tegelijkertijd staat het debat over 'traditie' – culturele geletterdheid – opnieuw op de agenda. Inderdaad, er is een opleving van conservatieve pleidooien voor het belang van gedeelde culturele kennis als ruggengraat voor een nationale cultuur. Een back-to-basics beweging kwam op gang waarin aandacht en zelfs trots voor de nationale cultuur opnieuw bon ton werd. Een Amerikaans auteur als Bloom (1987) verklaart de door hem gesignaleerde teloorgang van de Amerikaanse beschaving uit de teloorgang van waarden in het algemeen en van nationale eigenwaarde in het bijzonder.

En vandaag – het moment waarop ik dit artikel voorbereid – verscheen in *NRC Handelsblad* een artikel waarin R.F.M. Lubbers (econoom en no-nonsense politicus) zowaar de elitecultuur weer omhelst. Lubbers (1999) blijkt bezorgd over de crisis in de huidige cultuur die volgens hem veroorzaakt wordt door kapitalisering, mediatisering, politisering en infantisering. De remedie

tegen zoveel verloedering dient naar zijn mening gezocht te worden in een terugkeer naar de elitecultuur. Cultuur dient weer normerend te worden voor de waarden die het ideale mens zijn bepalen. Lubbers' kritiek op de genoemde trends lijkt niet te zijn ingegeven door nationalisme; wel spreekt uit zijn diagnose een indirect pleidooi ten gunste van de elitecultuur – sterk gericht op de Europese cultuur en het christendom. Lubbers zet zich af tegen de pluriformiteit van voorkeuren, smaken en interesses.

Lubbers mag politiek rechts gesitueerd worden. Ook van Paul Scheffer (2000) – links gesitueerd – krijgen we een les in het belang van de autochtone, Nederlandse cultuur. In zijn spraakmakend artikel constateert Scheffer dat een autochtone elite zich zorgen dient te maken over de sociale achterstand van de allochtonen. Zijn bezorgdheid richt zich op de vraag: Is er wel een sterke autochtone traditie die allochtonen uit hun achterstand kan verlossen? Helaas, zo'n traditie bestaat niet, constateert de auteur. Integendeel, de Nederlandse elite kenmerkt zich door gebrek aan gevoel voor eigenwaarde, laat staan dat er zoiets zou bestaan als liefde voor de nationale cultuur of vaderlandsliefde. De voormalige kolonisator wil geen monumenten voor zichzelf meer, maar wil getuigen van zijn en haar schuldgevoel. We leven inderdaad in een tijd van verontschuldigen.

Het concept van de nationale identiteit lijkt opnieuw een heet hangijzer te worden. Dat alles heeft ook te maken met wat ik hierboven signaleerde: door de Europese eenmaking en de globalisering zijn we verplicht onze nationale cultuur en identiteit te herdefiniëren en ter discussie te stellen. Dat laatste geldt voor alle naties – groot en klein – zoals Philip Noble onlangs constateerde in zijn cultuurhistorische analyse van de verhouding tussen Nederland en Frankrijk. Over Frankrijk noteert Noble: 'Fransen waren lange tijd gewend hun cultuur te exporteren, die ze vanzelfsprekend als een deel van het patrimonium van de mensheid beschouwden. Nu stellen ze zich vragen over de idealen waarop hun republiek gegrondvest is en over wat ze met die idealen – in hun buitenlandse politiek of in eigen land – hebben gedaan.' (1999:102). En Nederlanders 'zijn van oudsher gewend meer goederen te exporteren dan ideeën. In het buitenland beschermen ze zichzelf door zich desgewenst onzicht-

baar (en hun taal onhoorbaar) te maken. Nu worden zij geconfronteerd met de dwingende eis hun identiteit duidelijk te maken op de Europese en internationale scène' (Noble 1999:102). Met die opdracht wordt Nederland uitgenodigd mee te denken over een vraag die in Vlaanderen al lang op de agenda staat. Onvermijdelijk rijst dan ook de vraag of beide landen – de Lage Landen die uit elkaar gingen door de Tachtigjarige Oorlog – ergens bij elkaar horen als een cultuurregio. Zoals gezegd dient deze vraag zich aan ten gevolge van concrete omstandigheden, minder romantisch dan de inspiratiebronnen van de Vlaamse beweging maar eerder praktisch politiek van aard. Wat we precies bedoelen met de *eigen* cultuur staat dus onvermijdelijk weer op de agenda.

VAKGEBIED

Literatuurkritisch perspectief

Ook in het vakgebied – de literatuurwetenschap, de literaire kritiek – is ondertussen een en ander gebeurd. Wie argumenten zoekt om de literaire cultuur aan te vallen kan het best bij de literatuurwetenschap terecht. Ja, zelfs bij de moedertaal- en literatuurdidactiek.

Bekend – in ons taalgebied – is bijvoorbeeld de klacht van Karel van het Reve (1987) over de onleesbaarheid van de geschriften van de literatuurwetenschappers. Hiermee sloot Van het Reve aan bij een internationale trend waarin de literatuurwetenschap omschreven werd als 'communication of worthless units of knowledge' (Wilden 1972:xxiv). Tot vandaag verschijnen er boeken waarin de literatuurwetenschap niet alleen zichzelf in vraag stelt, maar ook vraagtekens plaatst bij haar vanzelfsprekend studiegebied: de literatuur, de literaire canon (zie Soetaert 1990, Soetaert 1992, Soetaert & Van Peer 1994).

Precies de literaire canon werd in vraag gesteld door een reeks kritieken waarin de vanzelfsprekende kwaliteit in twijfel werd getrokken. De kritiek kwam uit de hoek van sociaal geëngageerden, feministen en voorvechters van een multiculturele verruiming en in het kielzog van die kritiek eisten allerhande minderheidsgroepen een plaats op in de canon.

In de literatuurwetenschap werden we geconfronteerd met een aantal verschuivingen: van de biografisch-historische methode, via de structuralistische naar de lezergerichte benadering. Die laatste benadering gaf een stem aan vele soorten lezers, en maakte van interpreteren en evalueren een meerstemmig debat. Uiteindelijk worden deze perspectieven ook in het onderwijs overgenomen. Aanvaarding van het sociologisch en communicatief perspectief leidde tot een ruimer tekstaanbod op school: naast de literaire canon moet er aandacht zijn voor massaliteratuur en jeugdliteratuur, radio en tv – allemaal verzameld onder het begrip ‘fictie’, of ‘teksten’, of ‘culturele studies’.

Die laatste tendens had ook veel te maken met de groeiende invloed van de massacultuur waarin ‘beeld’ en ‘klank’ de dominante boekencultuur bedreigden. En ondertussen heeft ook het postmodernisme twijfel gezaaid over alle mogelijke maatstaven. Alle grenzen die we kennen tussen concepten (hoge/ lage cultuur, woord/ beeld, naties, vrouw/ man et cetera) blijken te vervagen.

Ook in de academische wereld werd de aandacht voor literatuur verruimd tot aandacht voor populaire cultuur, film, video, televisie, muziek, vrije tijd, life styles... Alles kon onderwerp worden van de nieuwe discipline of antidiscipline: culturele studies.

De ironie van de geschiedenis wil dat er zich, naast die zorgvuldige afbraak van de literaire cultuur, ook een paar ontwikkelingen in tegenovergestelde richting voordeden. Vooreerst zien we de populaire cultuur steeds meer gebruikmaken van klassieke cultuur. De media gingen er kennelijk vanuit dat het publiek wel belangstelling kon opbrengen voor de geschiedenis van de literatuur (muziek, plastische kunsten..). Zo publiceerde de Vlaamse krant *De Morgen* een serie ‘wordt cultuurkenner in 52 weken’, en kregen de trouwe lezers wekelijks een aflevering over de geschiedenis van de kunsten en van de filosofie. De massamedia blijken het publiek te geven wat de school de leerlingen ontzegt. De massamedia voerden – ook al als gevolg van de millenniumkoorts – een ware zoektocht naar lijsten uit. Lijstjes met de belangrijkste mensen, boeken, popsongs. Lijstjes met de culturele oogst van de week, de hitparades van het moment...

Ironisch lijkt het feit dat een aantal cultuurwetenschappers die aan de basis stonden van de deconstructie van de elitaire

cultuur, omdat die – bijvoorbeeld – te klassegebonden zou zijn (Bourdieu) of te eng-westers (Said), zich vandaag lijken te bezinnen over de ravage die ze aangericht hebben. Beide iconen – Said en Bourdieu – staan vandaag op de barricade om hun bezorgdheid over recente ontwikkelingen te ventileren.

Said (1999) veroorzaakte een debat door zijn klacht over het verdwijnen van literatuur van het curriculum en zijn aanklacht in verband met 'the fragmented, jargonized subjects' die ervoor in de plaats kwamen.

En Bourdieu herontdekte zowaar het belang van de traditie: hij treedt vandaag op als één van de geestelijke leiders van de culturele bijlage *Liber*, waarin de Europese kunst aan bod komt. Geconfronteerd met de vraag waarom hij dan toch zo onverbiddelijk streng geweest is voor de literaire canon, antwoordt Bourdieu dat hij toen eerst en vooral kritiek heeft willen uiten op het esthetische geloof, een religie van de kunst waaraan alle intellectuelen meedoen. Bourdieu legt uit: 'Als ik nu aan het eind van mijn boek zou zeggen: er is nog een uitweg, hoor, het mooie is écht mooier dan het lelijke, grote kunst is au fond beter dan kleine kunst, dan onthouden de lezers alleen dat en vergeten ze alles wat ik daarvoor heb geschreven. Dan zijn ze weer gerustgesteld. Intellectuelen willen zo verschrikkelijk graag horen dat kunst goed is. En dan heb ik dus dat hele boek voor niets geschreven. Er zijn dingen die ik niet wil zeggen omdat ik vrees verkeerd begrepen te zullen worden.' (Van Heerikhuizen 1989).

Het wordt duidelijk – meen ik – dat het onderwijs weinig gebaat is met overdrijvingen. Overdrijvingen leiden tot voorspelbare slingerbewegingen in het debat, tot keuzes tussen traditie of vernieuwing; leerstofgericht of leerlinggericht; cognitief of affectief... Of: voor of tegen de literaire canon. De canon mag dan wel min of meer opnieuw in de mode zijn, het is niet meer dezelfde canon. We leven in een tijd waarin zoveel onwrikbare oordelen als vooroordelen ontmaskerd werden; theorieën hebben geen andere functie meer dan die van zoeklicht...

De culturele elite is 'zowel inzet van een hedendaagse maatschappelijke discussie als vrucht van historische ontwikkelingen' (Kempers 1999). Wat we nodig hebben is een bezinning op de mogelijkheid van 'een synthese tussen het oude ideaal en de moderne en postmoderne kritiek die daarop is geleverd.'

(Kempers 1999). Inderdaad, een essentieel debat waarin de toekomst van cultuur en onderwijs centraal staat.

Perspectief van de moedertaal­didactiek

In de jaren zestig groeide de kritiek tegen alles wat traditioneel was. Ook in het onderwijs werd afgerekend met traditionele modellen: de klassieke humaniora, het gymnasium, de grammar school... Het klassieke onderwijs werd geïnspireerd door een humanistische retoriek waarin de literaire cultuur centraal staat. De leraar doceert en dicteert wat gekend en zelfs wat gedacht dient te worden: de klassieke meesterwerken uit de nationale literatuur. Het schoolboek, de literaire bloemlezing speelt een centrale rol. Studies over het literatuur­onderwijs op het gymnasium tussen 1945 en 1975 kenschetsen de dominante schoolboeken uit de jaren vijftig als volgt: ze zijn chronologisch van opzet, de teksten zijn voornamelijk literair, de literaire canon staat centraal, de nadruk ligt op de nationale literatuur, 60 procent van de teksten is poëzie, de teksten weerspiegelen nationalistische en religieuze waarden.

Complementair aan het literatuur­onderwijs werd een vorm van grammatica onderwezen (met als model de klassieke grammatica). Wat de taalvaardigheden betreft, lag de nadruk op receptieve vaardigheden. Vooral de leesvaardigheid stond centraal in de lessen Nederlands. In alle systemen van moedertaal­onderwijs werd een basisvorm van schrijven aangeleerd (die verschilde van land tot land: 'the composition' in Engeland; de 'Besinnungsaufsatz' in Duitsland, 'het essay' in Denemarken). Aan didactiek werd binnen dit literatuur­grammatica paradigma niet zoveel aandacht besteed omdat de waarde in de leerstof zelf vervat zat. Het object van evaluatie is kennis van de literatuur­geschiedenis en de standaardtaal, dat laatste in de vorm van beheersing van een correct taalgebruik. Daarbij hoort aandacht voor deelvaardigheden: woordenschatlessen, stijl, grammatica, begrijpend lezen... – vooral aspecten die makkelijk te evalueren zijn.

De consensus rond het traditioneel moedertaal­onderwijs brokkelt in de jaren zestig af, hoewel er uiteraard uitzonderingen zijn per land, en verschillen in tijd. Er kwam heel wat kritiek los op

de traditionele inhouden van het moedertaalonderwijs. De kritiek was nu min of meer gelijklopend, maar dat leidde niet tot een nieuw algemeen aanvaard paradigma. Integendeel, rond de vernieuwingsvoorstellen werd er heel wat discussie gevoerd en er is ook sprake van een wildgroei aan voorstellen. De traditionele opvattingen werden bovendien niet zo maar opgegeven, maar bleven in de praktijk maar al te vaak dominant.

Hoe kunnen we de vernieuwing in het moedertaalonderwijs beschrijven? In elk geval blijkt er een verschuiving van onderwijs als imitatie van voorbeelden (stilistische en grammaticale – voor het moedertaalonderwijs) naar onderwijs waarin eigen ervaringen en persoonlijke expressie centraal staan. Creativiteit is hét modewoord in de vernieuwingsbeweging, en zodoende ook leerlinggerichtheid, want volgens de vernieuwers dient elk individu zichzelf te verwezenlijken. Tegelijkertijd verschuift de aandacht van receptieve vaardigheden naar productieve vaardigheden. En dat spoort methodologisch met een verschuiving van sterke aandacht voor frontaal onderwijs (doceren) naar een groeiende aandacht voor interactie.

De vernieuwing in het moedertaalonderwijs bestaat niet zozeer uit één paradigma maar uit een aantal trends (zie Daems 1984 en Sturm 1984) waaruit een andere houding spreekt jegens 'taal' als cultureel verschijnsel in het algemeen en de rol van taal in het onderwijs in het bijzonder.

Het accent wordt gelegd op 'taalgebruik'. Moffet (1968) legitimeert dit perspectief met een eenvoudige redenering die toch verstrekkende gevolgen had: Eerst wordt taal gelijkgesteld met een *symbolensysteem*, dan wordt vastgesteld dat symbolensystemen onvermijdelijk ook handelen over iets daarbuiten, en tenslotte wordt besloten dat men op die manier via het taalonderwijs in een ander kennisgebied terecht komt, zelfs vaak in een ander vak zoals geschiedenis, aardrijkskunde... Heeft het dan nog wel zin een vak als moedertaal op het curriculum te houden? Ja, zegt Moffet (1968), als we inzien dat de leraar die een symbolensysteemles (voorbeeld taal en wiskunde) doceert, ook de klemtoon legt op het leren gebruiken van dat systeem. Wetenswaardigheden over dat systeem hebben geen zin als de leerlingen het niet kunnen hanteren: 'When a student "learns" one of these systems, he learns to operate it. The main point is to think and talk

about other things by means of this system.' (Moffett 1968:6).

De boodschap is duidelijk: taalvaardigheid wordt geleerd door praktisch te oefenen. Bij dat taalgebruik hoort echter een voortdurende feedback, dus reflectie op taalgebruik. Daems (e.a) (1982:27) heeft dit inzicht omgezet in een eenvoudige formule:

moedertaalonderwijs = taalgebruik + taalbeschouwing + taalvisie.

Of zoals Klinkenberg (1988:144) het samenvatte: doen-reflectie-doen.

De klemtoon op de praktische aspecten van taalgebruik houdt in, dat er gepleit wordt voor het oefenen van taal in communicatieve situaties die maatschappelijk en persoonlijk relevant zijn. Een belangrijk aspect bij de introductie van het taalgebruik op school was de verkaveling van het vak in de vier overzichtelijke vaardigheden: productieve (spreken en schrijven) en receptieve (luisteren, lezen) vaardigheden. Hoewel hierbij dient te worden opgemerkt dat er een voorkeur groeide voor de productieve vaardigheden (zelfs de receptieve werden trouwens als actieve vaardigheden beschreven). Dat laatste paste bij een moderne onderwijsfilosofie (waarbij autonomie dé centrale doelstelling was, zie Griffioen 1975) en een onderwijspraktijk (normaal-functioneel onderwijs, zie Ten Brinke 1977).

Hét sleutelwoord van de vernieuwing is echter **communicatie**, zowel wat de inhoud als wat de methodologie betreft: de leraar dient communicatieve situaties te creëren waarin leerlingen konden leren. Die nadruk op communicatie maakte van literatuur – het thema van dit artikel – één tekstsoort onder de vele tekstsoorten die aan bod moesten of konden komen. Er was geen reden om de literaire canon zo'n dominante plaats te geven in het onderwijs. Uiteindelijk ook niet om bepaalde interpretaties naar voren te schuiven. Leerlinggerichtheid, creativiteit, motivatie, autonomie... zijn belangrijker dan een voorgeschreven leerstof.

Die trend speelde vooral een grote rol in de rijkere westerse landen. En dat lijkt me al een antwoord op de vraag die Delnoy en Van de Ven (1989) zich stellen: 'Bijvoorbeeld, als je merkt dat literatuur(onderwijs) een zeer belangrijke rol speelt in Hongarije, rijst meteen de vraag waarom wij ons zo discrimine-

rend opstellen ten aanzien van literatuuronderwijs. Waarom vinden wij taalvaardigheidsonderwijs zoveel belangrijker dan literatuuronderwijs dat wij zo ongeveer de helft van de leerlingen in het middelbaar onderwijs niet of nauwelijks literatuuronderwijs geven? Welke factoren hebben ertoe geleid dat er in Nederland op een bepaald moment een verandering in oriëntatie van literatuuronderwijs op taalvaardigheidsonderwijs heeft plaatsgevonden? (Delnoy & Van de Ven 1989a:251).

Het antwoord dient ook gezocht te worden in de beschrijving die ik hierboven heb geschetst: het voortbestaan van de nationale identiteit was al lang geen probleem meer in Nederland, dus de klemtoon op de nationale literatuur was geen ideologische missie (hetzelfde geldt voor de rijke westerse landen waar de communicatieve wending aansloeg).

Naast die nationalistisch geïnspireerde verschillen dienen we de verschillen ook te zoeken in de onderwijsstructuren. In de vernieuwingsbeweging spelen enkele ontwikkelingen een belangrijke rol: het werk van de VON (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), die de theoretische discussie en praktische voorstellen verspreidde; de groeiende status van de vakdidactiek met als gevolg een stroom artikelen in vaktijdschriften en de publicatie van een aantal vakdidactische werken; de opkomst van het vak taalbeheersing (vooral in Nederland) gecombineerd met de aandacht voor het taalgebruik in de taalwetenschap aan de universiteiten; de aandacht voor de lezer – en dus ook voor de leerling-lezer – in de literatuurwetenschap; de verruiming van wat we onder literatuur verstaan door de opkomst van de cultuurstudies. Dat alles leidde tot een stroom aan vernieuwingsvoorstellen, die beter aansloegen in Nederland doordat de vakdidactiek er sterker was ontwikkeld en georganiseerd.

Uit dit alles blijkt dat het invullen van een curriculum een complexe zaak geworden is. Zoals gezegd, de literaire cultuur wordt in vraag gesteld. Dat is wennen binnen een traditie waarin de leraar literatuur retorisch iets had van een prediker van een geloof dat boven alle verdenkingen stond. En plots zit die leraar samen met zijn vakgebied in de beklagdenbank.

Of men nu voor of tegen de vernieuwing is, we worden vandaag binnen het moedertaalonderwijs geconfronteerd met een verschuiving in het cultuurbegrip. Terwijl de literair-grammaticale

definitie van cultuur uitgaat van een statische cultuur, ligt de nadruk in de vernieuwing op het bestaan van verschillende subculturen.

Crisis in het vakgebied

Het moedertaalonderwijs blijkt in onze westerse wereld meer dan ooit in vraag gesteld te worden. Uit de Angelsaksische wereld komen publicaties die de crisis van ons vakgebied aankondigen. Dezelfde vragen worden in ons taalgebied ook gesteld, maar dat gebeurde iets vroeger en indringender in de Angelsaksische wereld... Inderdaad, als het ginder regent dan, druppelt het bij ons.

Robert Scholes (1988) beschrijft in een autobiografische terugblik de stand van zaken in het taalonderwijs in de Verenigde Staten. Hij beschrijft de twee tegenstrijdige rollen die hij als leraar speelde: als leraar literatuur was hij lid van een kaste van 'the priests and theologians of English', als leraar schrijven behoorde hij tot de groep van 'nuns, barred from the priesthood, doing the shitwork of the field.' (1998:36). Scholes beschrijft ook de hypocrisie die bij 'literatuur' en 'schrijven' hoort: Leraren lezen nog amper, laat staan dat ze zelf veel schrijven. De vraag is ook welke rol deze vaardigheden en dit kennisgebied nog spelen in de maatschappij.

Het vakgebied wordt vandaag grondig herverkaveld doordat het accent verschuift van literatuur naar 'textual studies' of nog ruimer naar 'cultural studies'. Daardoor worden we geconfronteerd met een identiteitscrisis, die ook nog wordt bevorderd door een reeks modieuze trends. Er is één hype waarvoor Scholes bijzondere aandacht vraagt: het ontstaan van hypermedia ondergraaft de traditionele opvattingen over onderwijs, omdat het traditionele medium – het boek – niet langer centraal staat.

Er is nood aan een breder zoeklicht op literaire teksten, schrijven leesvaardigheden. De 'literaire bloemlezing' – passend in het predigitale tijdperk – blijkt steeds minder geschikt om een min of meer vaste keuze aan te bieden van wat in een postmoderne cultuur leeft. Ook hier dringt het digitale computerscherm zich op als een nieuwe drager van nieuwe inhoud. Of beter: een nieuwe ruimte voor het onderwijs. De introductie in Nederland van

‘culturele en kunstzinnige vorming’ valt dus niet zomaar uit de lucht en zal zeker het vakgebied Nederlands ook in Vlaanderen grondig verkavelen. De globalisering en de multiculturele samenleving betekenen een belangrijke uitdaging. Ons onderwijs – en zeker het moedertaalonderwijs – is immers nu nog geënt op het construeren en ondersteunen van de nationale staat. Wat gebeurt er als die vervangen wordt door meer complexe netwerken? Zoals gezegd, ongeveer alle grenzen die we traditioneel koesteren worden vandaag afgebroken.

Kortom, ook ons vakgebied kan zich niet loszingen van de recente ontwikkelingen. Voorlopig hebben we nog wel een standplaats op de markt, maar zowel de verkopers – de cultuuroverdragers, de leraren – als de kopers – de studenten taal & literatuur, studenten van de lerarenopleiding, de leerlingen – hebben een veranderend cultureel gedrag. Ondertussen vraagt de maatschappij zich ook wel af wat in de (moeder)taallessen gebeurt.

Wat wil de maatschappij? Geletterde burgers. Vanuit de hoek van de taalvaardigheid wordt die roep steeds meer au sérieux genomen. Ook hier dient geconstateerd dat de digitalisering, de nieuwe economie en de globalisering nieuwe vaardigheden impliceren, en dus tot een nieuwe cultuur leiden. Cultuur in de ruimste betekenis van het woord, want het is natuurlijk de economie – de arbeidsmarkt – die mee bepaalt welke vaardigheden tellen. Ik kon dit verhaal ook zo begonnen zijn: met een verwijzing naar de postindustriële maatschappij waarin informatie koopwaar is, en computervaardigheid cultureel kapitaal. Maar beide trends hebben met elkaar te maken: wanneer een vakgebied van buiten uitgedaagd wordt zich te herdefiniëren, dan blijkt dit van binnenuit ook al in gang gezet. Dit probleem wordt behandeld door Michael Bérubé (1998) in *The Employment of English. Theory, Jobs and the Future of Literary Studies*. De ondertitel leert ons dat de bezorgdheid groeit over de marktwaarde van ons kennisgebied.

Samengevat kan men constateren dat de vakdiscipline haar aandacht heeft verschoven van literatuur naar cultuur in het algemeen; een feit is bovendien dat op de arbeidsmarkt technische taalvaardigheden en computervaardigheden een steeds grotere rol zijn gaan spelen. Als we onze professionele verantwoordelijkheid ernstig nemen zullen we binnen ons vakgebied erover

moeten nadenken hoe we beide trends kunnen verzoenen. En we zullen ons moeten afvragen of de ontwikkelingen die we voorstellen, kunnen sporen met de ontwikkelingen die door de technologie in gang gezet worden. Goede voornemens maken voor het nieuwe schooljaar: vroeger waren dat nieuwe schriften en nieuwe pennen; vandaag zijn dat de computer en de modem. En nieuwe vaardigheden – ook voor de leraar.

De geschiedenis leert dat leraren over het algemeen nieuwe technologische middelen met weinig enthousiasme onthalen. De geschiedenis leert trouwens evenzeer dat de nieuwe technologie (radio, televisie, video, film...) amper de lespraktijk heeft veranderd.

Waar we het allemaal wel over eens kunnen worden, is het feit dat het onderwijs in het algemeen en het vak Nederlands in het bijzonder niet wereldvreemd mogen worden. Dat dus bij de opzet van dat onderwijs rekening moet worden gehouden met de eisen die daaraan worden gesteld door de veranderende maatschappij.

GELETTERDHEID

Hierboven heb ik geconstateerd dat de inhoud van het literatuuronderwijs sterk verweven is met de nationale cultuur. Literatuuronderwijs illustreert hoezeer het onderwijs bepaald werd en nog wordt door een nationale missie. De vraag is echter wat een nationale missie nog kan behelzen in de huidige globale en multiculturele samenleving. Een nationale missie impliceert het bestaan van een nationale identiteit. En juist de identiteit is in deze postmoderne maatschappij een probeem geworden.

Welke rol kan de literatuur wat dit betreft spelen? Literatuur is sterk ingebed in wat we boekencultuur kunnen noemen. Ons hele onderwijs is ook sterk gericht op het boek als essentieel medium. Maar intussen eisen de media allang en de multimedia sinds kort hun plaats naast de schrift- en de boekencultuur op. Een van de gevolgen van die ontwikkeling is dat de grenzen bezig zijn te vervagen: tussen beeld en woord, tussen hoge en lage kunst, tussen culturen...

In feite hebben we te maken met een verschuiving van het enkelvoud geletterdheid naar een veelvoud van geletterdheden. Uit dat meervoud spreekt een complexere visie op wat traditio-

neel omschreven wordt als dé culturele geletterheid. Vanuit een (post)moderner perspectief wordt het begrip geletterdheid omschreven als een constructie, als iets dat pas betekenis krijgt in een bepaalde context. Tijd en ruimte bepalen wat we precies met geletterdheid bedoelen. Geletterdheid is dus onvermijdelijk ook ideologisch bepaald. Er werden en worden diverse soorten geletterdheden 'ontdekt' (digitale, milieu-, visuele...). Enerzijds ontstaat zo de mogelijkheid om in te spelen op culturele veranderingen; anderzijds krijgt het concept zoveel betekenissen dat het moeilijk wordt er nog vat op te krijgen.

Toch kunnen we dit concept gebruiken om de complexiteit van kennis in een postmoderne maatschappij aan te duiden en om na te gaan hoe de meerdere geletterdheden binnen het onderwijs een plaats kunnen krijgen. De New London Group (1996) heeft wat dit betreft baanbrekend werk verricht. Hoe verandert het curriculum vanuit het perspectief van de geletterdheden? Onvermijdelijk lijkt me dat aan het pluralisme recht wordt gedaan. Dat betekent dat in traditionele curricula ruimte wordt gecreëerd voor onderdrukte stemmen die een tegengeluid laten horen binnen het nationale, eurocentrische of westerse perspectief. Het onderwijs kan ook niet slechts gericht zijn op louter tekst, of op louter 'hogere literatuur'. De grenzen tussen hoge literatuur en andere vormen van schrijven vervagen, zoals we lieten zien in een project rondom Robinson Crusoe (Soetaert, Top, Van Belle 1995). Teksten in de ruimste betekenis van het woord vragen evenzeer om aandacht: reclameteksten, strips, films, krantenartikelen, video's... Maar ook werken van de literaire canon kunnen in de multimediale context voor leerlingen en studenten opnieuw tot leven worden gewekt. De nieuwe informatiedrager – het computerscherm – is als nieuw medium bepalend voor vorm en inhoud van de boodschap, zoals het boek dat in het verleden was. Maar we moeten ons niet door het scherm laten verblinden. Kritische zin blijft ook hier geboden.

Het literatuuronderwijs staat voor een complexe, maar spannende opdracht. Voorwaarde om die opdracht met succes te vervullen is dat leraren en didactici openstaan voor het nieuwe. Niet voor niets koos ik als motto boven dit voor sommigen misschien wat onluisterende artikel: 'De liefde heeft wel duizend vormen, heeft wel duizend liturgieën. Het zijn juist degenen die

hardnekkig blijven vasthouden aan hun repertoire die het eerst hun lust verliezen.' (Juan Filloy, De Bende).

LITERATUUR

- Bérubé, M. 1998. *The Employment of English*. New York/ London: New York University Press.
- Bizell, P. 1994. 'Contact Zones' and English Studies, *College English* 56:2 (feb.).
- Bloom, A. 1987. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Bourdieu, P. 1989. *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Brinke, J.S. ten. 1977. *The Complete Mother-Tongue Curriculum*. London: Longman.
- Daems, F., R. Roger & J. Pepermans. 1982. *Leren leven in taal*. Antwerpen: De Sikkel.
- Daems, F. 1984. Mother tongue education in Flanders (the Dutch-speaking part of Belgium) in the seventies and eighties: a story of good intentions and handicaps. In Herrlitz e.a. (red.), 42-81.
- Delbanco, A. 1999. The decline and fall of literature, *New York Review of Books* 4 (november), 32-38.
- Delnoy, R. & P.H. van de Ven. 1989a. Moedertaal- en literatuuronderwijs in Hongarije (1), *Levende Talen* 440 (april), 250-256.
- Delnoy, R. & P.H. van de Ven. 1989b. Moedertaal- en literatuuronderwijs in Hongarije (2), *Levende Talen* 442 (juni), 412-418.
- Doorn, J.J.A. van. Tussen vaderlands verleden en Europese toekomst, *de Volkskrant*, 4 november 1989.
- Ellis, J.M. 1997. *Literature Lost: Social Agendas and the Corruption of Humanities*. Yale University Press.
- Griffioen, J. 1975. *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. & H. Damsma. 1978. *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heerikhuizen, B. van. Genieten van kunst als religie van intellectuelen, *de Volkskrant*, 25 november 1989.

- Herrlitz, W., A. Kamer, S. Kroon, H. Peterse & J. Sturm (red.). 1984. *Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. Enschede: SLO.
- Hirsch, E.D. 1988. *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know – With an Appendix what Literate Americans Know*. New York: Vintage Books.
- Keempers, B. Onze cultuur zoekt dringend een nieuwe canon, *NRC Handelsblad*, 11 september 1999.
- Klinkenberg, S. 1988. De leraar moedertaal tussen kind en cultuuroverdracht. Retoriek van moedertaalonderwijs rond 1960. In Klinkenberg & De Vroomen (red.). p. 93-153.
- Lubbers. 1999*
- Moffett, J. 1968. *Teaching the Universe of Discourse. A Theory of Discourse. A Rationale for English Teaching Used in a Student-centered Language Arts Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Noble, P. 1999. Nederland en Frankrijk: het grote misverstand?, *Ons Erfdeel* 1. p. 93-102.
- Pratt, M.L. 1991. Arts of the contact zone, *Profession* 91, 33-40. New York: MLA.
- Reve, K. van het. 1987. De literatuurwetenschap: het raadsel der onleesbaarheid. In *Alle cultuur is streven*. p. 164-181. Amsterdam: Bert Bakker.
- Reynebeau, M. 1995. *Het Klauwen van de Leeuw*. Leuven: Van Halewijck.
- Said, E. 1999. Restoring intellectual coherence. *MLA Newsletter*, 31 (Spring): NE 1, 3.
- Scheffer, P. Het multiculturele drama, *NRC Handelsblad*, 29 januari 2000. <http://www.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html>
- Scholes, R. 1998. *The Rise and Fall of English*. New Haven/ Londen: Yale University Press.
- Soetaert, R. 1990. Institutionele aspecten van het literatuuronderwijs. Lezing op het congres 'Kultuurnormen en het literaire forum' (U.I.A.). In F. Joostens, *Het esthetisch belang* p. 34-45. Tilburg University Press.
- Soetaert, R. 1992. De literaire canon onder vuur. Essay over de literaire canon, *Nieuw Wereldtijdschrift* 9:6, 15-19.
- Soetaert, R. & W. van Peer. 1993. De canon onder water? Over de positie van de literaire canon in het onderwijs. In W. van Peer & R. Soetaert, *De literaire canon in het onderwijs*. Reeks *Voortzetten* 43, NTU. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.

- Soetaert, R. & W. van Peer (red.). 1993. De literaire canon in het onderwijs. Reeks Voortzeten 43, NTU. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Soetaert, R. & A. Mottart. 1994. De literaire canon: de complexiteit van een constructie. In Van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren, *De kunst van het lezen*. p. 56-65. Den Haag: NBLC Uitgeverij.
- Soetaert, R. 1992. Een helder hoofd en goed gestoffeerd. Het literatuuronderwijs en de literaire canon. In Hendrik Van Gorp en Dirk de Geest (red.), *Even boven het evenwicht*. Gedenkboek Armand Van Assche. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Soetaert, R., L. Top & G. van Belle. 1995. Creating a new borderland on the screen, educational media international, *The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media* 32:2 (June), 62-68.
- Strauven, F. 1997. Bouwen aan Documenta, *Kunst & Cultuur*, september 1997, 25.
- Sturm, J. 1984. Mother tongue in the Netherlands (1969-1980). In: Herrlitz e.a. (red.). p. 238-276.
- Swaan, A. de. 1991. *Perron Nederland*. Amsterdam: Meulenhoff
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures, *Harvard Educational review* 66:1, 60-92.
- Tollebeek. 1996: 173-174.
- Voskuil, J.J. 1996. *Meneer Berta. Het Bureau 1*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Wilden, A. 1972. *System and Structure: Essays in Communication and Society Exchange*. London: Tavistock. 1980.