De ethiek van het lezen
Taal – lectuur – cultuur: de drieweg van de 'logos'

Geert Van Coillie

… om de ware wijsheid te vinden:
die van de nederigheid. (Jos Decorte)

Wat *gebeurt* er wanneer er gelezen wordt? We omzeilen wetens en willens de vraag: wat ís lezen? Dergelijke – essentialistische – probleemstelling suggereert immers het bestaan van een apriorische idee of klare definitie van 'lezen'. De concrete leeservaring van en met scholieren uit de vierde, vijfde en zesde klas – vanouds de syntaxis, poësis en retorica – van de oude humaniora (*litterae humaniores*) vormt het uitgangspunt van onze beschrijving van het fenomeen 'lezen'. Het ternair leesperspectief dat we hieronder ontsluiten, kan ons inziens doorgetrokken worden tot een ruimer heuristisch-filosofisch referentiekader.

In onderhavige bijdrage zetten we graag het gesprek verder met wijlen Prof. Dr. Jos Decorte (1954-2001) – een vroegtijdig afgebroken tweespraak langs verschillende maar parallelle kanalen over lezen in een geloofscultuur en geloven in een leescultuur.[i] Dit artikel dragen we op – in liefdevolle eerbied en dankbare herinnering – aan Jos Decorte. Wij mochten geruime tijd delen in zijn interesse en hartelijke zorg voor de Academische Lerarenopleiding Wijsbegeerte op het kruispunt tussen onderzoek en onderwijs.

De tweesprong: taal – cultuur

Traditioneel wordt bij het leren lezen en bij de lectuur van (onder meer klassieke, literaire) teksten een tweevoudig pad betreden. Er is vooreerst de weg van de analyse. In de lagere jaren wordt begonnen met het aanleren van de lingustische basiselementen (vocabularium, morfologie, syntaxis): de grammatica als infrastructuur van de taal. Op het formele niveau van de statische, linguïstische codes verschijnt de taal als een universeel, eenduidig en onpersoonlijk systeem van tekens en onderlinge relaties – vertaald in het idioom van Levinas: *la langue*, *le discours, le Dit* (tegenover *le langage*, *la parole, le Dire*).[ii] Over ablatieven en optatieven met of zonder _v valt nauwelijks te discussiëren.

Binnen de constitutieve triade van de drie grammaticale personen: ik, jij, hij/zij/het – "onze natuurlijke grondvesting in de natuurlijke taal"[iii] – wordt de abstracte taallogica gepercipieerd als derde persoon. De harde, naakte taalfeiten hebben weinig uit te staan met de lezer als eerste persoon.

Leerpsychologisch betreft het taal als denktraining. In de taxonomie van het *behavioral objectives model* beantwoordt hieraan het domein van de cognitieve doelstellingen.[iv] Vanwege de vermeende nuttigheidswaarde van de klassieke hersengymnastiek worden Latijn en Grieks door de publieke opinie repressief getolereerd. Vandaar dat opvallend veel uitstromers – mee onder druk van de doktersdroom – na het vierde jaar (*suprema classis grammatices*) opteren voor de zegeningen van de bètawetenschap. De opvatting van taal en tekst als *syntax*[v] en symbool of *Darstellung*[vi] steunt op de presuppositie van taal als neutraal, transparant en supergeleidend informatie- en communicatiemiddel – een weg te werpen ladder.

*

Via een blinde sprong in de benadering van taal-en-tekst belandt men geruisloos op het tweede spoor van het leesgebeuren: de weg van de synthese. Het analytisch bewerkte taalmateriaal functioneert als onzichtbare springplank naar de metafysische bovenbouw van gedachten en waarden. Op het taalniveau van de omvattende, existentiële codes verschijnt de tekstinhoud als bron van 'schoonheid, waarheid en goedheid'.

Binnen de analoge, ternaire configuratie van de grammaticale personen correspondeert de taal als semantisch universum met de eerste persoon. Het

lezend subject subsumeert als totaliserend hermeneutisch centrum de tekstuele boodschap en betekenis.

Leerpsychologisch gaat het om de *litterae* als humanistische vorming – het rijk van de geest gericht op de 'ziel', of wat daarvan overblijft in een onderwijs dat de ideologie van de integrale kwaliteitszorg achternaloopt.[vii] Taal als vehikel van menselijke meerwaarde stemt overeen met de affectieve component in de dualistische classificatie en systematiek van onderwijsdoelen en eindtermen. Veelal uit wanhoop beroepen classici zich op het argument *ex absurdo* van de zaligmakende nutteloosheid van Latijn en Grieks en op het esthetisch-ethisch surplus, om zichzelf staande te houden tegenover de wijdverbreide technologische weldenkendheid. Maar het zijn vaak leerlingen die onbevangen de pedagogisch-didactische pijnpunten aanroeren. Als het uiteindelijk aankomt op een directe, intuïtieve toegang tot de rijke betekenisinhoud van de antieke letteren, kunnen we teksten dan niet evengoed, zo niet beter, in vertaling lezen?

De vraag is pertinent binnen een schizofrene reductie van de mens tot politiek en redelijk taaldier[viii]: taal als cognitieve discipline (*lingua*) versus taal als affectieve verrijking (*cor*).[ix] De taal als specifieke substantie en onoverwinnelijke weerstand, als eigensoortig gebeuren en gedrag, als bij uitstek menselijk element en milieu, is hier verdwenen in de verleidelijke maar valse evidentie van de cartesiaanse tegenstelling tussen objectiviteit en subjectiviteit, de binaire oppositie tussen studie (*des fruits de l'étude*) en begaafdheid (*des dons de l'esprit*).[x]

Van de drie deelgebieden van het trivium uit de vrije kunsten (*septem artes liberales*) – *grammatica*, *rhetorica* en *dialectica* – werd de retoriek of de pragmatiek van de taal als signaal (*Auslösung*, *Appell*[xi]) geamputeerd in de dichotomie van een rationalistisch-instrumentele taalpathologie. De terugtrekking van de taal achter de 'vanzelf-sprekendheid' van wetenschap, techniek en economie markeert het project van de moderne rationaliteit. De retorische negatie van de retoriek – de mythe van de 'on-middel-lijke' evidentie van de *idées claires et distinctes* – is evenwel zelf een effect van de onophefbare macht van de taal.[xii]

*

Uit de vergelijking van diverse schooledities (voor Latijn en Grieks) van de jongste decennia valt meteen de modegevoelige verscheidenheid en variabiliteit op van de zogeheten affectieve doelstellingen. De inhoudsvragen bij de tekstfragmenten in de handboeken mikken op een vereenzelviging met waarden die grosso modo twee gemeenschappelijke kwaliteiten vertonen. Het amalgaam van esthetisch-ethische waarden speelt graag in op actuele trends en vluchtige belangstellingssferen: de cultuur van de antieken als *social talk* en etnocentrische design. Het is nu bon ton om Caesar – 'één van de grootste massamoordenaars uit onze geschiedenis' – uit de literaire canon van klassieke auteurs te weren. Bovendien appelleren de beoogde disparate waarden – vaak van idealistisch-moraliserende signatuur – aan de spontane intuïtie en het associatievermogen van het zelfstandig lezend subject. De kritisch-appreciërende lezer – erfgenaam van het 'patho-logische' *Cogito* – wordt uitgenodigd tot intieme identificatie en solitaire verinnerlijking.[xiii]

Los van de talige con-tekst verworden bekende namen en gezichten uit de sfeer van mythe, epos en drama tot karikaturen, schimmen of vreemde zwerfstenen in het collectieve onderbewustzijn. Zonder de tekstuele voedingsbodem van verhaal-en-lectuur blijven de archetypische monsters, goden en helden van het avondland eventueel cognitief gekend, maar hun gefragmenteerde faam verdoezelt evenzeer de geïnstitutionaliseerde 'ob-literatie' waaraan zij ten prooi vallen. Niet zelden voert de ontlezing van vertrouwde verhalen via selectie, verdringing of projectie tot de eendimensionale beeld(ver)vorming van zowel klassieke als bijbelse gestalten en figuren die vanouds onze culturele herinnering en ervaringswereld bewonen.[xiv]

Enkele herkenbare, halfkomische en quasi-onschuldige voorbeelden uit de klaspraktijk volstaan om de *non-lecture*[xv] als alledaags symptoom van een diep – onder logofilie – verborgen angst voor taal-en-tekst (logofobie) te illustreren. De vrouw in Gn 3,6 plukt géén appel, maar een vrucht (το_καρπο_, *fructu*). Saulus viel ter aarde (πεσ_ν _π_τ_ν γ_ν, *cadens in terram*), maar níet van zijn paard, toen hem plotseling een licht uit de hemel omstraalde (Hnd 9,3-4). Níet Prometheus maar wel Hermes (Mercurius) is de uitvinder van het vuur.[xvi]

Teksten gaan mettertijd functioneren als projectiescherm van allerlei imaginaire en idiosyncratische voorstellingen en vertekeningen, van epochale of hyperindividuele aspiraties, frustraties en censuren. Het proces van ontlettering en ontlezing kunnen we duiden als uiting van de verstoorde, gebroken relatie tussen Mens en Boek. "Het menselijk wezen is niet alleen maar ter wereld, niet alleen een *in-der-Welt-Sein* maar ook *zum-Buch-Sein* in relatie tot geïnspireerde woorden, een klimaat dat net zo belangrijk is voor ons bestaan als de omgeving van straten, huizen en kleding.[xvii]

Pedagogie en retoriek: pathos – ethos – logos

De symbolen, waarden en taboes die behoren tot de zelfvoorstelling en de 'noodzakelijke leugen'[xviii] van de cultuur en die geworteld zijn in de onderste bewustzijnslagen van de samenleving, staan in het onderwijs al dan niet expliciet ter discussie. Anders gesteld: wat de maatschappij bewust of onbewust bedreigend, belangrijk of wenselijk acht, komt tussen de schoolmuren vaak in verhevigde vorm aan de oppervlakte. De knelpunten, paradoxen en impasses van het moderne rationeel-instrumenteel paradigma zijn bij uitstek voelbaar in het onderwijs dat voorafgaat aan hogeschool en universiteit. Vandaar dat het middelbaar onderwijs beter een eigen finaliteit uittekent – reflexief en vanuit de vergeten mogelijkheden die de westerse en joods-christelijke cultuur- en teksttraditie aanreikt – zonder zich dwangmatig te fixeren op of zich zonder meer te conformeren aan de zogeheten noodzakelijke eisen en imperatieven van de tijd. De school moet voorbereiden op het leven door het leven de rug toe te keren.

In een tijdsgewricht van verholen onzekerheid en verwarring omtrent de roeping en de ethische grondoriëntatie van het onderwijs bieden instant-oplossingen weinig houvast of soelaas. Misschien kunnen we het erop wagen terug aansluiting te vinden bij de ondergesneeuwde maar rijke en beproefde inspiratie van het aloude trivium (*grammatica*, *rhetorica*, *dialectica*) en de klassieke taalpraxis. Het Leerplan Secundair Onderwijs voor Latijn en Grieks (Nationaal Verbond van het Katholiek Onderwijs) lijkt daartoe alvast aan te zetten, in zover het onder de rubriek 'basisdoelstellingen en leerinhouden' de ternaire structuur van de aloude drieweg (*trivium*) weerspiegelt: taal, lectuur, cultuur.[xix]

Een en ander betekent het recupereren van de retoriek en de taalpragmatiek als derde instantie en bemiddelend complement tussen een louter objectieve of subjectieve taal- en tekstbenadering. De grootste uitdaging zal erin bestaan dat we opnieuw recht laten wedervaren aan de onherleidbare eigenheid en alteriteit van de *lectuur* – de leesact als heteronoom en dialogisch interpretatiegebeuren, waarin de recursieve relaties tussen tekst, leraar en leerlingen op het spel staan en in klas ook uitdrukkelijk ter sprake gebracht en bevraagd worden.

We brengen in dit verband de fraaie formulering van Olivier Reboulin herinnering: "pedagogie is niets anders dan een retoriek van het onderwijsdiscours".[xx] Onderwijzen betekent inwijden in – de paradoxale spanningsverhouding tussen – woord en waarheid zonder één van beide termen 'pathologisch' te verabsoluteren of te verminken.

Er bestaat geen opvoeding en onderricht zonder retoriek. De leer- en leesmeester wekt nieuwsgierigheid en houdt de aandacht van zijn pupillen levendig, hij verheldert de begrippen en bevordert het geheugen. Toch is een duidelijk exposé geenszins vanzelf overtuigend en begrijpelijk.[xxi]

Luisterbereidheid afdwingen en leesvaardigheid stimuleren is bovenal een zaak van techniek – de kunst om goed en overtuigend te spreken: *ars bene dicendi* en *ars persuadendi*. De leraar is zoals de redenaar een toneelspeler of 'hypocriet' (_ποκρίτης, *actor*) in de etymologische en retorische betekenis van het woord.

De gedachte dat leren leren en lezen - zoals het leven zelf - een moeizame initiatie impliceert op grond van een feilbare relatie van gezag en vertrouwen tussen leermeester en discipel, is onverdraaglijk voor een tijdperk dat droomt van volkomen emancipatie en autonomie.[xxii] De moderne *maître penseur* heeft zich immers ontpopt als een *penseur sans maître*.[xxiii] Authentiek onderwijs – in tegenstelling tot verknechtende propaganda en indoctrinatie – bevrijdt door zijn eigen gezag te onderwijzen. De retorische notie 'ge-zag'[xxiv] overschrijdt het steriele welles-nietesdebat over autoritaire óf anti-autoritaire opvoeding. Het is van essentieel belang dat onderwijs zijn spelregels, middelen en methoden *expressis verbis* thematiseert en 'mee-deelt'. De taalpraxis van het lesgebeuren wordt aldus in de les zelf geïntegreerd.[xxv] Zodoende kunnen onze leerlingen als kritische gesprekspartners en geïnitieerde deelgenoten in de geheime macht van het woord op hun beurt ooit meesterschap en intellectuele vrijheid verwerven.

Ronduit verontrustend is het gemak waarmee in onze tijd deugdelijke tradities, vertrouwde gewoonten en gedeelde ervaringen deskundig uitgehold en geruïneerd worden. Vandaag doet de dwangvoorstelling opgeld van opvoeding en onderwijs als een op efficiëntie berekende en waardeneutrale, rationele praktijk – *that would replace the mixture of rhetoric, traditional lore, and practical know-how that had constituted the old pedagogy*.[xxvi]

Welk ideaal staat de nieuwe pedagogie voor ogen? Welke is de antropologie, wat het mens- en wereldbeeld achter de alomtegenwoordige marketing- en managementideologie? Is het de zelfbesturende, gedigitaliseerde cybermens van alles en iedereen geïsoleerd, maar 'gelukkig' permanent verbonden via zijn laptop met het beloftevolle, eindeloze Niets? De blinde vlek van de zo geprezen, spraakmakende computercommunicatie over alle grenzen heen lijkt paradoxaal genoeg de concrete, leefwereldlijke en lijfelijke communicatie zelf. Nochtans is de onderwijstraditie – etymologisch van *trans*: 'over …heen' en *dare*: 'geven' – per definitie een paradoxale vorm van open relatie en communicatie enerzijds en van reactualisering, verandering en innovatie anderzijds. *Nihil innovetur, nisi quod traditum est*.[xxvii]

De macht van de taal ontwapent de taal van de macht. Alleen retorische scholing kan retorisch machtsmisbruik ongedaan maken.[xxviii] Tussen het blinde woordgeweld van de retoriek (πά'ος) en het verblindende licht van de filosofische waarheid (λόγος) bevindt zich de taal als ethische ademruimte en mogelijkheid (_'ος) tot initiatie, reflectie[xxix] en communicatie.[xxx] *La parole est de l'ordre de la morale avant d'appartenir à l'ordre de la théorie. Ne serait-elle pas la condition de la pensée consciente?*[xxxi]

De derde weg: lectuur

Binnen een ternair linguïstisch paradigma kunnen we de lectuur beschouwen als uitweg uit de aporie van de geschetste binaire taal- en tekstbenadering: 'vorm' (*ratio verborum*) versus 'inhoud' (*ratio rerum*). Het engagement en de spiritualiteit van het "zinvol, creatief, niet fundamentalistisch lezen"[xxxii] deblokkeert de dualiteit tussen gedesinteresseerd en narcistisch lezen.

De concrete strategieën om de beweeglijke, pragmatische codes van de lectuur op het spoor te komen, laten zich zoals verwacht moeilijk theoretisch beschrijven. Nietzsche gewaagt van *die große, die unvergleichliche Kunst, gut zu lesen*.[xxxiii] Wellicht kan daaraan toegevoegd worden: de onvergelijkelijke kunst van het goede … en trage lezen – voor wie er nog geen "afgodisch genoegen in schept zich onder de wielen van de bedrieglijke haast te gooien".[xxxiv] Toch waarschuwt Pascal: *Quand on lit trop vite ou trop doucement, on (n')entend rien*.[xxxv] De Latijnse monastieke overlevering spreekt van: zich toeleggen op

(*studere*), zich in vrijheid wijden aan (*vacare*) en volharden in de lectuur (*insistere lectioni*)[xxxvi] – of gehoorzaamheid en overgave, "nederigheid en gedienstigheid ten aanzien van de woorden".[xxxvii]

De aandacht concentreren op literaire en stilistische conventies, genrekenmerken, stijlniveaus en stijlbreuken, structuurlijnen en -spanningen, meerduidige betekenislagen, retorische procédés, argumentatietechniek, spel van gebeurtenissen en beschrijvingen (focalisatie), intertextuele allusies, lapsussen en het wit van de tekst. Er staat immers niet altijd wat er staat. De onthaaste lezer "verstaat nog de geheime kunst tussen de regels door te lezen".[xxxviii]

Het gaat om een paradoxaal programma van filologische acribie en taaie toeleg op het tekstmateriaal in een vertraagde beweging enerzijds en een onbevangen, interactief spel met de tekst als tweede persoon anderzijds. Het goede lezen maximaliseert en integreert de antithese tussen letterlijkheid en vindingrijkheid, tussen studie en ervaring.[xxxix] Lezen als abductief leerproces houdt het midden – een midden als summum (μεσότης _κρότης)[xl] – tussen rationalistische evidentie en romantische willekeur, tussen universalisme en singulariteit. Tegelijk veel meer en veel minder 'letter-lijk' lezen is de boodschap, *want de letter doodt, maar de Geest maakt levend* (2 Kor 3,6).

Het levende lezen verschijnt als een *disclosure*: een transgressief gebeuren dat de spontane verwachtingspatronen, de onbewuste perceptieschema's en ongereflecteerde vooroordelen en intenties van het lezend subject op een heilzame wijze deconstrueert en transformeert. De overspannen verwachting van onmiddellijk en totaal inzicht wordt opgeschort en uitgesteld. Het lezend 'ik' – egologisch centrum van betekenis en zingeving – wordt zèlf tegendraads gelezen. Aan het einde van zijn *À la recherche du temps perdu* schrijft Marcel Proust: "Mijn werk moet zoiets zijn als de bril die ik gekocht heb bij de opticien van Combray. Het moet het middel zijn waarmee de lezer zichzelf kan lezen."[xli] In de intersubjectieve confrontatie en 'dialoog' met de tekst en met andere lezers leert de gedecentreerde lezer zijn eigen begrensde leesgedrag lezen. Het prefix 'dia-' (διά-λογος) doorbreekt het gesloten solipsisme van de logos als *ratio*. Het kritisch denken – de arrogantie van het *Cogito* – staat onder kritiek. *La lecture libère la pensée*.[xlii]

Lezen kunnen we in die zin begrijpen als een 'dramatisch' gebeuren dat het existentiële 'ethos' – de vrije ruimte van de geest en de letter en van de differentie tussen pathos en logos – provoceert en op het spel zet. Door een gedurfde en geduldige initiatie in de ternaire en trinitaire ruimte van het Woord als *narratio* (πά'ος), *oratio* (_'ος) en *ratio* (λόγος) kan bij de studenten en onszelf langzaam het gedeelde besef groeien van de verborgen macht en de bevrijdende kracht van taal-en-tekst als ethische basisconditie van het menselijk bestaan.

Proeve van lectuur (Lc 10,25-37): ethiek en trans-de-scendentie

De vraag is dus niet: wat is lezen?, maar veeleer: hoe lezen wij?. Dezelfde retorische vraag – "*hoe* lees jij?" – is Jezus' gevatte repliek op de vraag van de wetgeleerde wat hij moet doen om het eeuwig leven te bezitten. De tekstpassage vormt de inleiding van de perikoop onder de titel 'Het voornaamste gebod' of *Vie et éternité* (A. Chouraqui), met de overbekende maar zelden nog aandachtig herlezen[xliii] en beluisterde parabel over de spreekwoordelijk geworden barmhartige Samaritaan (Lc 10,25-37).

De thorakenner (νομικός, *legis peritus*) test de legitimiteit en de autoriteit van een meester (διδάσκαλος, *magister*) die woorden spreekt met goddelijk gezag. De gerespecteerde expert in de joodse wet spant zijn rivaal een valstrik (_κπειράζων, *temptans*): "Meester, wat moet ik doen om het eeuwige leven te verwerven?" Uit de transcendentievraag spreekt geen waarheidsliefde, maar een farizees verlangen om te laten zien dat de ander tenminste de waarheid níet kent.

Het soevereine bezit van de waarheid is immers een begerenswaardig teken van macht en prestige. Tegenwoordig is de onwetendheid van de anderen de negatieve zekerheid en de schrale troost van een dogmatisch scepticisme dat verstoken is van de waarheid.

Jezus antwoordt niet, hij riposteert met een tweevoudige tegenvraag: "Wat staat er geschreven in de wet? Hoe lees je?" (π_ς _ναγινώσκεις, *quomodo legis*). Inzicht, interpretatie en zelfkennis vormen het thema van Jezus' onverwachte weerwoord. *Knowledge is what the text is about, and as such it is about us when we read Scripture. It reads us reading*.[xliv] De schrifttekst leest ons, postmoderne lezers. Lectuur problematiseert het theoretische verschil tussen vraag en antwoord. Lectuur bewerkt een ommekeer van het vertrouwde kenperspectief. Lezen bevrijdt het denken.

Een subtiel spel tussen *ratio*, *oratio* en *narratio* – de drieweg van de *logos* als eerste, tweede en derde persoon – bepaalt de dynamiek van de tekst. In de narratieve strategie van Lucas wordt de schriftgeleerde ertoe genoopt zijn eigen vraag (*ratio*) te beantwoorden (*oratio*). "Gij zult de Heer uw God beminnen met geheel uw hart en met geheel uw ziel, met al uw krachten en geheel uw verstand; en uw naaste gelijk uzelf." Jezus beaamt het juiste antwoord en voegt er meteen aan toe: 'doe dat en ge zult leven'.

*

Om zichzelf te rechtvaardigen (δικαι_σαι _αυτόν, *iustificare se ipsum*) laat de schriftgeleerde zich verleiden tot de voorspelbare vraag: "En wie is dan mijn naaste?". Wat is met andere woorden de referent van de wet? Welke relatie bestaat er tussen de Wet en het Leven - tussen de woorden en de dingen?

De strategie van de autojustificatie – het mimetisch verlangen om zichzelf te zijn (*amor essendi*) of om zichzelf te bewijzen en te verantwoorden – verheelt een heimelijke fascinatie en vrees voor de *Ander*.

De grote literatuur leert hoe het denken en handelen van de mens in de ban is van een vicieus mimetisch mechanisme. Wederzijdse, interne bemiddeling of interdividuele feedback is het structuurprincipe van de tussenmenselijke betrekkingen. 'Inter-dividueel' en niet 'interindividueel', want het is voor de mens geenszins duidelijk wat van zichzelf komt en wat van een ander. Het zwaartepunt van het interdividu ligt buiten zichzelf. De Ander – het 'supplement' in het jargon van de deconstructie – woont ondergronds als een vreemde, ongenode gast binnen het Zelf. De mens is verwikkeld in een sociodrama dat hij als buitenstaander of neutrale toeschouwer wil regisseren of bemeesteren, zonder te beseffen dat hij altijd al het schouwspel van de afgunst beziet door de ogen van antagonistische medeactanten op dezelfde scène. Apart en onafhankelijk van anderen denken is minder vanzelfsprekend dan de rationalistische en romantische mythen van het spontane, ondeelbare Ik doen vermoeden.[xlv] De Ander is de blinde vlek van de zelfgenoegzame, rationaliserende blik.

Het polemische dynamisme van de zelfrechtvaardiging voedt zich met wat het verwerpt.[xlvi] Op diverse plaatsen in het Nieuwe Testament wordt het kritische denken dat zichzelf rechtvaardigt en de mensen tegen elkaar opzet, op de korrel genomen en ontmaskerd als een zelfdestructief mimetisch manœuvre. Wie kijkt naar de splinter in het oog van zijn broer, merkt niet de balk in zijn eigen oog (Mt 7,3). "Maar dan zijt gij evenmin vrij te pleiten, zedenmeester, wie gij ook zijn moogt (π_ς _κρίνων, *omnis qui iudicas*). Want met uw oordeel over anderen veroordeelt gij uzelf (σεαυτ_ν κατακρίνεις, *te ipsum condemnas*). Gij die u tot rechter opwerpt, doet immers precies hetzelfde" (Rom 2,1).

*

Wat is de inhoud van de wet? Wat is de verhouding tussen denken en doen? Wie is mijn naaste? Dergelijke probleemstellingen vragen een pertinent antwoord in de zin van een rationeel beargumenteerde oplossing. “Nu nam Jezus weer het woord en zei …” (Lc 10,30). Jezus her-neemt het woord (_πολαβών, *suscipiens*). Het is best mogelijk dat in _πολαμβάνω nog de connotatie doorklinkt van 'onderbreken, in de rede vallen'. Jezus doet een vinnige, verbale tegenzet. Zijn 'ant-woord' – letterlijk: tegen-woord – is een 'taal-daad' (*oratio*): een paradoxaal verhaal-zonder-moraal (*narratio*) dat eindigt met … een retorische vraag, die het normale verwachtingspatroon doorbreekt en het oude zicht op de werkelijkheid omkeert.

Om de agressiviteit van zijn toehoorders en tegenstanders te verijdelen, neemt Jezus meermaals zijn toevlucht tot een parabel: de list (μ_τις) van een geweldloos spreken als speels weerwerk tegen de verleiding en de valstrik van de mimetische rivaliteit. 'Parabel' is afgeleid van παραβάλλω: 'iets naast of naar iemand gooien; lokaas voorhouden; wagen, op het spel zetten; misleiden, bedriegen; vergelijken'. Zonder zich van de wetgeleerde af te keren, keert Jezus de vraag van zijn opponent tegen hemzelf.[xlvii] Het standpunt van de wetgeleerde – wie is *mijn* naaste? – wordt gesubstitueerd door het perspectief van het slachtoffer. “Wie van deze drie lijkt u *de naaste* te zijn *van de man* die in de handen van de rovers gevallen is?” (Lc 10,36).[xlviii]

Het verhaal opent met de woorden: “Eens viel iemand (_ν'ρωπός τις, *homo quidam*), die op weg was van Jeruzalem naar Jericho, in de handen van rovers” (Lc 25,30). De parabel – of gelijkenis – plaatst de lezer in een herkenbare grens- of crisissituatie. Crisis impliceert 'on-verschil'. Bij Hippocrates en Galenus duidt κρίσις op een onbeslisbaar, kritiek keerpunt ten goede of ten kwade *tussen* leven en dood. De pest in de *Ilias* is de grote gelijkmaker die de crisis – de destructie en de indifferentiatie – van de meest fundamentele socio-culturele verschillen symboliseert. De onbegraven lichamen van krachtige helden zijn ten prooi aan honden en roofvogels. Als oplossing voor de crisis probeert koning Creon in Sophocles' *Antigone* een decisief Verschil in te stellen tussen het lijk van de weldoener Eteocles en het kadaver van zijn monstrueuze broer en vijand Polyneices. Antigone van haar kant beroept zich op de immemorabele Wet dat álle doden 'zonder onderscheid' respect verdienen.

Naast 'beslissing, oordeel, keuze' betekent κρίσις ook nog 'interpretatie'. Lectuur als transgressief interpretatiegebeuren – taal als tweede persoon (*oratio*) – is een kwestie van ethische 'niet-in-differentie'.[xlix] Het anonieme slachtoffer in de marge van de parabel biedt de sleutel tot de deconstructie van de differenties – de symbolische articulaties, de waarden en taboes – die de cultuur van Jezus' tijdgenoten vormgeven. Voor de jood is de Samaritaan van oudsher de stereotiepe bastaard, het onreine *alter ego*, de *frère ennemi*, de abjecte rivaal in de verering van Jahweh. Het verhaal reveleert en insisteert met nadruk op wat de socio-culturele code angstvallig verbiedt: het medelijden en de goedheid van de Samaritaan. Ruim de helft van het verhaal (61 woorden in de Griekse tekst) is gewijd aan de beschrijving van de belangeloze zorg voor het slachtoffer.

*

Tot besluit vraagt Jezus de wetgeleerde wie nu volgens hem de naaste lijkt te zijn (δοκε_ σοι, *videtur tibi*). Jezus keert de rollen om van ondervrager en leermeester (διδάσκαλος, *magister*) (Lc 10,25). Het werkwoord δοκέω is etymologisch verwant met δοκιμάζω: 'op de proef stellen, onderzoeken' en *docere*: 'onderwijzen'. Samen met de wetgeleerde wordt ook de kritische lezer op de proef gesteld. Niet wíj testen de wet. De wet test ons. De juridisch-theologische vraag van het begin – wie is mijn naaste? – wordt herhaald vanuit het praktisch-ethische oogpunt van de liefde. Zelfrechtvaardiging is van de orde van de δόξα (δοκε_ν): 'mening, voorstelling, verbeelding'. Het werkwoord dat de boodschap van de parabel determineert is ποιε_ν: “Ga dan en doet gij (ποιε_, *fac*) evenzo” (Lc 10,37).

Het is de retorische strategie van de parabel om de toehoorder en de lezer te identificeren met het slachtoffer – anders gezegd: om de wet te interpreteren vanuit het perspectief van het slachtoffer. De passiviteit – de 'passie' – van het slachtoffer is "het onverwoestbare ankerpunt van de interpretatie".[l] De betekenis van het slachtoffer weerspreekt de opvatting van lectuur en interpretatie als een bodemloos perspectivisme of als 'wil tot macht'.[li]

De *meesters van het wantrouwen* en de hermeneutiek van de verdachtmaking kunnen we misschien beter letterlijk nemen. Verdenking, argwaan of achterdocht koesteren heet *suspicere* in het Latijn, afgeleid van *sub*: 'onder (aan)' en *specio*: 'zien'. Om de wet te lezen en te interpreteren, om de waarheid te kennen en de ware wijsheid te vinden, moeten we leren kijken van onderen – het trans-descendente perspectief van het vernederde slachtoffer.[lii]

Noten

1. J. DECORTE, 'De man van het millennium. Over lezen in een geloofs- en geloven in een leescultuur', in L. BRAECKMANS, A. CLOOTS (red.), *Kijken naar de zon. Filosofische essays over de godsvraag*, Kapellen, Pelckmans, 1998, p. 359-396.
2. E. LEVINAS, *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris, Albin Michel, 1976[3], p. 21: "Dès lors, le langage n'est pas seulement un système de signes au service d'une pensée préexistante."
3. D.R. DUFOUR, *Les mystères de la trinité*, Paris, Gallimard, 1990, p. 24; 112: 'Le statut du schème trinitaire est (...) une sorte d'*infralangage*, immédiatement disponible *sous* la langue naturelle, *et* il est une sorte de *super métalangage* qui contient les règles nécessaires au fonctionnement des métalangages.'
4. B.S. BLOOM, *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals.* I: *The Cognitive Domain*, New York, Longmans, 1956; D.R. KRATHWOHL, B.S. BLOOM, B.B. MASIA, *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals.* II: *The Affective Domain*, New York, David McKay, 1964.
5. Ch. MORRIS, *Writings on The General Theory of Signs*, The Hague/Paris, Mouton, 1971, p. 19; 28-54.
6. K. BÜHLER, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von F. KAINZ, Stuttgart/New York, Fischer, 1965[2], p. 28.
7. Zie H. DE DIJN, *De herontdekking van de ziel. Voor een volwaardige kwaliteitszorg*, Nijmegen, Valkhof Pers, 1999, p. 67-82.
8. ARISTOTELES, *Politica* I, 2, 1253 a 2-3; 9-10 (ed. W. D. ROSS): _v'ρωπος _ύσει πολιτικ_ν ζ_ον; λόγον δ_ μόνον _v'ρωπος _χει τ_ν ζ_ων. PLUTARCHUS, *Vitae parallellae* 8, 2, 2-2 (ed. K. ZIEGLER) beschrijft Aristoteles als een groot liefhebber van de letteren en van leren en lezen (_ιλόλογος, _ιλομα'ής, _ιλαναγνώστης). Volgens ARISTOTELES, *Topica* I, 5, 102 a 19-20 (ed. W. D. ROSS) is het vermogen om te lezen (γραμματικ_ς) een karakteristieke eigenschap van de mens. Als kenmerkend attribuut (_διον, *proprium*) dat men weliswaar alleen aan de menselijke soort kan toeschrijven, is de faculteit om te leren lezen nochtans niet begrepen in de definitie van het menselijk wezen.
9. MARCUS TULLIUS CICERO, *De oratore* III, 61, 1-3 (ed. H. RACKHAM): "Hiermee <sc. met Socrates> begon die volkomen absurde, schadelijke en verwerpelijke scheiding van tong en geest (*discidium …linguae atque cordis*), die ertoe leidde dat de ene soort leraren ons verstandig leerde denken (*sapere*) en de andere ons goed leerde spreken (*dicere*)" (vert. A.D. LEEMAN, A.C. BRAET).
10. R. DESCARTES, *Discours de la méthode*. *Méditations*. Présentation et annotation par F. MIZRACHI, Paris, Aubier/Montaigne, 1951, p. 29.
11. K. BÜHLER, *o.c.*, p. 28.
12. FOUCAULT, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 92: "L'existence du langage à l'âge classique est à la fois souveraine et discrète."
13. Zie A. SCHOPENHAUER, *Parerga und Paralipomena. Kleine philosophische Schriften* II, in ID., *Sämtliche Werke*. Textkritisch bearbeitet und herausgegeben von W. VON LÖHNEYSEN, 5 vol., Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, Band V, §§ 257-271: 'Selbstdenken'; §§ 290-297: 'Über Lesen und Bücher'. Juist in zover de spontaniteit, creativiteit, authenticiteit en originaliteit van de eigen gedachten vernietigd worden, geldt lezen voor Schopenhauer als een anti-waarde. Lezen is een

surrogaat van zelfstandig denken dat de geest verarmt en het genie aliëneert.

14. P. THOEN, 'Is ons bestaan te vertrouwen? Twee narratieve bezinningen: Genesis 2-3 en Hesiodus' Prometheus-verhalen', in P. THOMAS (red.), *De gouden ark. Religie en cultuur. Het thema 'vertrouwen'. Nieuwe teksten voor de liturgie. Leeswijzer*, Tielt, Lannoo, 1996, p. 94.
15. P. BEAUCHAMP, *L'un et l'autre Testament.* Tome II: *Accomplir les Écritures*, Paris, Seuil, 1990, p. 137.
16. *The Homeric hymns. In Mercurium*, v. 111 (ed. H. G. EVELYN-WHITE): "Hermes was de eerste (πρώτιστα) die vuur opwekte en het middel daarvoor schonk". Een aperte uitzondering in de tekstoverlevering vormt DIODORUS SICULUS, *Bibliotheca historica* V, 67, 2, 5 - 67, 3, 1 (ed. F. VOGEL): "in feite was Prometheus de uitvinder (ε_ρετήν) van de vuurstokjes".
17. E. LEVINAS, *Tussen ons. Essays over het denken-aan-de-ander*. Vertaald door A. KALSHOVEN, Baarn, Ambo, 1994, p. 149.
18. PLATO, *Respublica* III, 414 b 8-9 (ed. J. BURNET): τ_ν ψευδ_ν τ_ν _ν δέοντι γιγνομένων.
19. De ternaire sequens 'taal – lectuur – cultuur' beantwoordt aan de analoge trias '*doctrina – lectio – meditatio*'. JOHANNES VAN SALISBURY (ca. 1110-1180), *Metalogicon* I, 24 (ed. J. HALL, K. KEATS-ROHAN): "Qui ergo ad philosophiam aspirat, apprehendat lectionem, doctrinam, et meditationem." Zie M.D. CHENU, *Introduction à l'étude de Saint Thomas d'Aquin*, Montréal/Paris, Institut d'Études Médiévales – Vrin, 1984, p. 67. De (I) *meditatio* beoogt de diepte van het ongekende via persoonlijke verwerking, terwijl de (II) *lectio* en de (III) *doctrina* verwijzen naar de overdracht – de traditie – en het onderwijs van verworven kennis. *Lectio* betekent verwerving van wetenschap door tekststudie. Descartes radicaliseert de (I) 'meditatie' – het aspect *ingenium, natura,* _ύσις – uit de ternaire, middeleeuwse pedagogie en ridiculiseert (II) 'lectuur' en (III) 'doctrine'.
20. O. REBOUL, *La rhétorique*, Paris, PUF, 1984, p. 110.
21. R. DESCARTES, *Over de methode*. Vertaling en inleiding van Th. VERBEEK, Meppel/Amsterdam, Boom, 1977, p. 46-47: "wie helder denkt en zijn denkbeelden ordelijk weet voor te dragen zodat men duidelijk begrijpt wat de bedoeling is, slaagt er altijd in anderen voor zijn opvattingen te winnen (*persuader*), ook als zijn spraak niet gecultiveerd zou zijn en hij nooit van de regels van de welsprekendheid (*rhétorique*) gehoord had."
22. Zie E. LEVINAS, *Quatre lectures talmudiques*, Paris, Minuit, 1968, p. 107: "Mais on raisonne comme si le moi avait assisté à la création du monde et comme si le monde était sorti de son libre arbitre. Présomption de philosophe."
23. J.J. GOUX, *Œdipe philosophe*, Paris, Aubier, 1990, p. 166. A. FINKIELKRAUT, *Ondankbaarheid. Een gesprek over onze tijd*. Vertaald door F. DE HAAN, Amsterdam/Antwerpen, Contact, 2000, blz. 104: "Wat voorheen de leerling vrijmaakte wordt nu door de jongeren en door de openbare mening ervaren als een steeds onduldbaarder onderwerping."
24. 'Gezag' gaat terug op het Middelnederlandse *geseggen* – zeggen, te kennen geven, in het midden brengen – en is verder etymologisch afgeleid van *inquam* (< **in-s-quam*): 'zeg ik' in het Latijn en _ν(ν)έπω (<_ν-ϖέπω): 'ik zeg'.
25. A. FINKIELKRAUT, *o.c.*, p. 105: "Kennisoverdracht is namelijk geen automatisch *proces* maar een *drama* waarvan de uitkomst nooit van tevoren bekend is."
26. J. DUNNE, *Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame (Indiana)/London, University of Notre Dame Press, 1993, p. 2.
27. J. VAN ISEGHEM, 'Rhetoric and Education in 19th-Century Flanders', in S. IJSSELING, G. VERVAECKE (red.), *Renaissances of Rhetoric*, Leuven, University Press, 1994, p. 155-178; 161.
28. O. REBOUL, *o.c.*, p. 111.
29. P. RICŒUR, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975, p. 16: "En quoi la persuasion se distingue-t-elle de la flatterie, de la séduction, de la menace, c'est-à-dire des formes les plus subtiles de la violence? Que signifie influencer par le discours? Poser ces questions, c'est décider qu'on ne peut pas techniciser les arts du discours sans les soumettre à une réflexion philosophique radicale qui délimite le concept de «ce qui est persuasif» (*to pithanon*)".
30. E. LEVINAS, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1968[3], p. 49: "Parler c'est rendre le monde commun, créer des lieux communs. (…) Ainsi le discours n'est-il pas une pathétique confrontation de deux êtres s'absentant des choses et des Autres."
31. E. LEVINAS, *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris, Albin Michel, 1976[3], p. 21.
32. B. STANDAERT, *De drie pijlers van de wereld. Bijbels meedenken met de nieuwe evangelisering*, Tielt, Lannoo, 1987, p. 36.
33. F. NIETZSCHE, *Der Antichrist*, in ID., *Werke in drei Bänden*. Zweiter Band. Herausgegeben von K. SCHLECHTA, Darmstadt,

Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, p. 1231.

34. F. NIETZSCHE, *Gedanken über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in ID., *Werke in drei Bänden*. Dritter Band. Herausgegeben von K. SCHLECHTA, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, p. 272.
35. B. PASCAL, *Penseés*. Édition critique établie, annotée et précédée d'une introduction par Z. TOURNEUR, 2 vol., Paris, Cluny, s.d. [= 1938], vol. I, p. 11.
36. B. STANDAERT, *o.c.*, p. 40-46.
37. A. FINKIELKRAUT, *o.c.*, p. 109
38. F. NIETZSCHE, *o.c.*, p. 273.
39. B. STANDAERT, *De Jezusruimte. Verkenning, beleving en ontmoeting*, Tielt, Lannoo, 2000, p. 202; 223; 269.
40. ARISTOTELES, *Ethica Nicomachea* II, 6, 1107 a 6-8.
41. G. GROOT, 'De ruimte van de verbeelding vergroten. Gesprek met Paul Ricoeur', in ID., *Twee zielen. Gesprekken met hedendaagse filosofen*, Nijmegen, SUN, 1998, p. 217-227; 223.
42. O. REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 18.
43. Zie V. NABOKOV, *Lectures on literature*. Edited by F. BOWERS. Introduction by J. UPDIKE, Weidenfeld, Nicolson, 1983[2], p. 3: "Incidentally, I use the word *reader* very loosely. Curiously enough, one cannot *read* a book: one can only reread it. A good reader, a major reader, an active and creative reader is a rereader."
44. J. MCKENNA, *Violence and Difference. Girard, Derrida, and Deconstruction*, Urbana/Chicago, University of Illinois Press, 1992, p. 213.
45. R. GIRARD, *Shakespeare. Les feux de l'envie*, Paris, Grasset, 1990, p. 110.
46. R. GIRARD, 'Origins: A View from the Literature', in F. J. VARELA, J.P. DUPUY (eds.), *Understanding Origins. Contemporary Views on the Origin of Life, Mind and Society*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 1992, p. 27-42; 42.
47. A. LASCARIS, *Het soevereine slachtoffer. Een theologisch essay over geweld en onderdrukking*, Baarn, Ten Have, 1993, p. 157-159.

48. E. LEVINAS, *Anders dan zijn of het wezen voorbij*. Vertaald door A. KALSHOVEN, Baarn, Ambo, 1991, p. 20: "Misschien zijn wij, begunstigd door de gangbare zedelijke maximen waar het woord *naaste* in gemoeid is, wel opgehouden ons te verwonderen over alle implicaties van de nabijheid en de toenadering."
49. E. LEVINAS, *Noms propres*, Montpellier, Fata Morgana, 1976, p. 10: "Ce que j'appelle la non-in-différence du Dire c'est, sous la double négation, encore la différence, derrière laquelle rien de commun ne se lève en guise d'entité."
50. R. GIRARD, *La route antique des hommes pervers*, Paris, Grasset, 1985, p. 240.
51. F. NIETZSCHE, *Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre*, in ID., *Werke in drei Bänden*. Dritter Band. Herausgegeben von K. SCHLECHTA, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, p. 487: "Man darf nicht fragen: »*wer* interpretiert denn?« sondern das Interpretieren selbst, als eine Form des Willens zur Macht, hat Dasein (aber nicht als ein »Sein«, sondern als ein *Prozeß*, ein *Werden*) als ein Affekt."
52. J. MCKENNA, *o.c.*, p. 211-221.