

Antigones antwoord aan Kreon

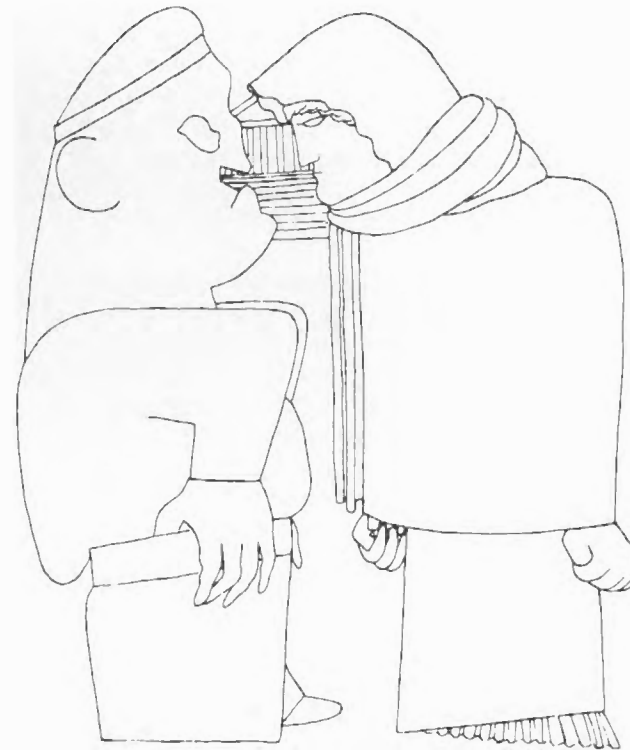
In deze bijdrage pleiten we voor een discursieve benadering van een klassiek werk als Antigone. We doen dit vanuit het perspectief dat 'grote' kunst mikt op een (leerlingen)publiek dat de precieze vraag verkiest boven het voorgekauwde antwoord. Door Antigones antwoord aan Kreon centraal te stellen, leggen we de nadruk op de interactie die in en rond bepaalde werken een web van steeds weer nieuwe interpretaties en evaluaties spint. Kunnen we niet precies daarom van canonwerken spreken?

André Mottart en
Ronald Soetaert

Aan de lerarenopleiding van de Universiteit Gent werken wij al een tijd rond 'klassieke teksten in de klas'. Reeds eerder ontwikkelden we lesmateriaal rond teksten als *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe en *Don Quichot* van Cervantes (Soetaert, Top en Van Belle 1995; Soetaert, Mottart en Top 1994; Mottart 1998). Die verhalen zijn in onze Europese cultuur tot mythen uitgegroeid, tot vandaag spreken ze tot de verbeelding van lezers, schrijvers, critici, filosofen. We vinden ze echter niet alleen terug in de elite-cultuur; dergelijke werken zijn evenzeer aanwezig in de populaire cultuur (strips, reclame, films, cartoons). Wie aan leerlingen vraagt of ze een verhaal kennen van Robinson Crusoe en Don Quichot krijgt een reeks verwijzingen die aantonen hoe sterk dergelijke werken nog aanspreken, hoe ze zich in onze cultuur ingebed hebben. Hoe elitair canonvorming ook moge zijn, bij dergelijke werken constateren we dat ze ook tot het populaire culturele erfgoed horen. Opvallend daarbij is dat de gekozen

werken bemiddelen tussen elitaire en populaire cultuur, tussen wat op het curriculum van de school staat en wat de commercie creëert. Dat stelt ons in staat via de populaire bewerkingen confrontaties met de originele werken op gang te brengen.

Antigone blijkt echter een ander soort canonwerk te zijn: weinig leerlingen kennen de figuur van Antigone, laat staan het verhaal via een of andere bewerking in de populaire cultuur. Toch zijn de verwijzingen en bewerkingen binnen de elitaire cultuur niet bij te houden. Dat impliceert niet dat zo'n tekst als *Antigone* alleen maar functioneert binnen een wereldvreemde cultuursfeer. De tragedie van



Antigone en Kreon (tekening Jean Cocteau, ca. 1922)

Sophocles blijkt nog heel geschikt om steeds weer een levendig debat op gang te brengen, waarin het thema, het conflict van de tragedie geïdentificeerd worden.

Klassieke teksten hoeven dus niet als museumstukken benaderd te worden. Dat blijkt uit het hele discours eromheen waarin algemeen aanvaarde interpretaties vaak op hun kop gezet worden. De literaire canon wordt evenzeer gevormd door een web aan interpretaties en evaluaties, waardoor hun complexiteit 'geconstrueerd' wordt. Dat

web bestaat ook uit de vele bewerkingen die in andere kunstwerken rond – in ons geval – *Antigone* gecreëerd werden.

Genuanceerde vermenging

Het blijft een dilemma uit de moderne literatuurwetenschap en -kritiek: een oudere tekst kan benaderd worden vanuit een poging tot reconstructie van de originele betekenis van de tekst, of vanuit een meer eigentijds perspectief. Zo verdedigde Hirsch (1979) dat een tekst slechts één betekenis heeft, die samenvalt met de intentie van de auteur; einddoel van de interpretatie is het reconstrueren van die betekenis. Gadamer (1968) echter stelt dat het onmogelijk is dé betekenis van een literair werk te achterhalen, aangezien elke lezer vastzit aan zijn perspectief verbonden aan eigen ruimte en tijd. Wél dient gezegd te worden dat Gadamer (1968) pleit om bij het interpreteren rekening te houden met twee horizonen: de historische context waarin het werk verscheen en het eigentijdse perspectief waarin het werk gelezen wordt. Ook de docent literatuur wordt vandaag de dag geconfronteerd met dit dubbele perspectief: kiest hij voor een benadering vanuit de leefwereld van de leerlingen of voor een meer literatuurkritische benadering? We kiezen voor een genuanceerde vermenging van beide perspectieven. Toch corrigeren we een te leerlinggerichte benadering, omdat hierbij vaak een confrontatie met de cultuur – het kennisgebied – niet of amper tot stand komt. Via het begrip discours wordt de literatuur veeleer als een proces dan als een product beschreven. Het is een sociaal proces waardoor binnen diverse instituties ‘het literaire’ geconstrueerd wordt. Zoals Hodge het omschreef draait het rond controle: ‘Who can think and say what to whom in what

way, and who or what is excluded from discours and knowledge.’ (Hodge 1990, 3) Enerzijds sluiten we ons daarbij aan, anderzijds thematiseren we dit inzicht en corrigeren we het door ‘actuele’ correcties aan te bieden. En uiteraard door leerlingen aan het woord te laten, zodat ze kunnen deelnemen aan het debat over wat wel en niet kan/mag worden gezegd over een klassiek werk als *Antigone*. Hierbij stellen we drie soorten van discours centraal: het discours over de literatuur (de literatuurwetenschap, de kritiek, het praten over literatuur), het discours van de literatuur (de literaire teksten zelf; in dit geval *Antigone* en de vele mogelijke herschrijvingen, bewerkingen en artefacten die naar het Antigone-thema verwijzen) en het discours in de literatuur (de taal die binnen de tragedie zelf gebruikt wordt).

In het literatuuronderwijs is het de bedoeling leerlingen in te leiden in deze verschillende vormen van discours. Literaire competentie kan omschreven worden aan de hand van vragen die hierboven door Hodge gesteld werden: welke argumenten tellen binnen een bepaald discours?

In wat volgt suggereren we lesmateriaal dat in diverse vakken (lessen Nederlands, klassieke talen en cultuur, Culturele en Kunstzinnige Vorming) aan bod kan komen.

Confrontatie met *Antigone*

Onze centrale stelling bij de confrontatie met de originele tekst is dat wij menen dat leerlingen in het middelbaar onderwijs met canonteksten als *Antigone* geconfronteerd zouden moeten worden. Op zijn minst zouden leerlingen op school iets moeten horen over de tragedie: de geboorte van de tragedie (denk aan Nietzsche) is immers een belangrijke stap voor de

westerse beschaving en *Antigone* van Sophocles (440 v. Christus) wordt algemeen beschouwd als een van de meest sprekende voorbeelden (Steiner 1984).

Hoe belangrijk *Antigone* ook moge zijn, we beseffen dat het niet haalbaar is het literatuuronderwijs te beperken tot het bestuderen van één tekst of een aantal teksten. We dienen er rekening mee te houden dat de meeste leraren slechts een fragment kunnen lezen als introductie tot het genre van de tragedie, als een inleidende discussie over het thema. Een fragment kan uiteraard de basis zijn voor verdere lectuur (of het zien van het volledige toneelstuk), maar in de meeste gevallen zal het verhaal verteld moeten worden. Laten we immers niet vergeten dat bij nadere beschouwing de culturele geletterdheid van zelfs heel competente lezers uit flarden citaten, vage kennis van hoogtepunten van verhalen bestaat. Niet dat we pleiten voor vaagheid, maar wel dienen we rekening te houden met de onvermijdelijke beperkingen verbonden aan een vorm van ‘generalisme’ tegenover ‘specialisme’. In elk geval dienen leerlingen de omschrijving van de tragedie door Aristoteles te kennen en te ervaren: de tragedie als genre waarin angst en medelijden wordt geproduceerd die dan weer leidt tot zuivering, de catharsis. De essentie van het verhaal zou moeten beklijven: het feit dat de tragedie op gang komt op het moment dat Kreon aan Antigone verbiedt haar broer Polyneikes te begraven, omdat – zo vaardigt hij uit – niemand een persoon kan begraven of bewenen die door Kreon een vijand van de staat is genoemd. Het conflict draait rond de strijd tussen Kreon en Antigone, met hun beide interpretaties van een oeverloos gelijk. De complexiteit van canonteksten heeft alles te maken met de interpretaties die rond dergelijke

vragen over het ‘gelijk’ kunnen gesteld worden.

Receptie en kritiek

Via het literatuuronderwijs kunnen leerlingen worden ingeleid in dergelijke debatten. Via de literaire kritiek – toneelrecensies – kunnen diverse interpretaties en evaluaties aan bod komen. In een recensie naar aanleiding van een nieuwe versie van *Antigone* confronteert Willem Jan Otten de lezers met een aantal versies van de tragedie: ‘Wanneer je vroeger *Antigone* zag, werd je gevraagd Kreon te beschouwen als de man die fout zit. Die zienswijze hoorde bij de jaren zestig en zeventig, toen het correct was om mensen de schuld te geven; dit maakte je zelf minder verantwoordelijk’. (Otten 1994). Een decennium later kon hetzelfde gebeuren, omdat *Antigone* als ‘icoon voor feminisme’ kon fungeren.

Otten constateert dat in het begin van de jaren negentig het tij keerde, bijvoorbeeld in de versie van Ivo van Hove die van Kreon een man maakte van vlees en bloed: een man met opvattingen, maar zonder gezag. Zo wordt Kreon een tragische figuur, omdat hij het enige personage is dat een ontwikkeling doormaakt. Men kan inderdaad het stuk zo lezen dat men begrip krijgt voor het besluit van Kreon (misschien is dat iets van de jaren negentig: het begrip voor het feit dat er nu eenmaal geregeerd moet worden, en dat zoiets nu eenmaal complex is). Otten beschrijft het gevoel waarmee hij naar een nieuwe uitvoering van *Antigone* gaat, een gevoel dat gestoffeerd is door zijn kennis van vroegere versies: ‘Van een andere tragedie, de *Ajax*, ook van Sophocles, zei Elias Canetti: “Er zit meer in dan ik begrijp”. Dat is de reden om ook naar de *Antigone* te gaan en te hopen dat het Ro-Theater niet wil kiezen of voor

Antigone, of voor Kreon: er zit in haar, maar vooral ook in hem meer dan te begrijpen is.’ (Otten 1994). In elk geval blijkt *Antigone* in staat om steeds weer nieuwe interpretaties op te roepen.

De fragmenten dienen geselecteerd te worden op basis van het feit dat uit een tragedie een aantal conflicten gehaald kunnen worden die te maken hebben met de onverenigbaarheid van waardevolle zaken voor de personages: Antigones liefde voor haar broer versus haar loyaliteit jegens de ‘staat’; Antigone versus Kreon; het irrationele versus het rationele; liefde voor de doden versus respect voor de wet en het gezag; matriarchale versus patriarchale orde; menselijke versus openbare orde. De leerlingen formuleerden gelijkwaardige polariteiten die hen bleken aan te spreken: individu versus staat; familie versus politiek; vrouw versus man; de morele versus de politieke wet; rede (politieke rede van Kreon) versus emotie (Antigone).

De rol van taal

Welk thema men ook kiest, de veroordeling van Kreon blijft hét moment waar het in deze tragedie om draait. Zijn veroordeling is er een in woorden, waarbij hij door het gebruik van de wijvorm bepaalt wat anderen horen te doen. Wie het stuk leest, wordt al vlug met de vraag geconfronteerd: komt het er voor Antigone alleen op aan haar broer te begraven? In haar reactie doet Antigone meer dan wat stof over het lijk van haar broer gooien: de symboliek van haar daad bepaalt de maat van haar ‘misdaad’. Ze daagt Kreon uit en stelt de vraag die we hierboven al – in een andere variant – gesteld hebben: ‘who can say what about whom in this state, who can discursively construct value for the living or the dead?’ (Hodge 1990, 28) Met dit perspectief op de analyse

sluiten wij aan bij het werk van Michel Foucault (1971), die gewezen heeft op de dwang die van de officiële taal – het discours – uitgaat op wat wel of niet mag worden gezegd. Via een dergelijke benadering beklemtonen Van Buuren en Wackers (1985) het belang van een discussie over het probleem van het al dan niet begraven van Polyneikes. Zij situeren dit probleem als een gevolg van het discours: Antigone zou immers haar broer wel kunnen begraven, maar het conflict ontstaat op het moment dat ze haar voornemen bekend maakt, en het discours van de macht ter discussie stelt. In elk geval blijkt het verhaal van Antigone steeds weer generaties aan te spreken – (vaak) om steeds andere redenen. Dat blijkt niet alleen uit het discours ‘over’ literatuur (de kritiek), maar ook uit het discours ‘van’ de literatuur, waarin zoveel voorbeelden van herschrijvingen te vinden zijn van dit eeuwige thema.

Intertekstualiteit en actualisering

Met het begrip intertekstualiteit verwijzen we naar het inzicht dat literaire teksten gesitueerd kunnen worden binnen andere teksten, en er vaak op teruggrijpen. Modernere teksten krijgen hierdoor onverwachte echo’s, en oudere teksten komen tot leven in hun moderne bewerkingen. Onvermijdelijk gaan we dan teksten vergelijken, maar dit mag – in het literatuuronderwijs – niet ontaarden in een academische vorm van comparatisme.

We zijn ons bewust van het feit dat er heel wat voorbeelden voorhanden zijn. Steiner (1984) heeft de rol van *Antigone* in de westerse cultuur getraceerd en zich hierbij de vraag gesteld hoe het toch komt dat zo’n werk eeuwigheids-waarde bezit en steeds actueel blijft? We beperken ons in dit artikel tot een aantal (les)voorstellen waarin de hierboven besproken theorie uitgewerkt

wordt en die in de onderwijspraktijk de leerlingen bleken aan te spreken.

***Afval en dorre bladeren*, Gabriel Garcia Márquez**

Het aantrekkelijke van deze moderne versie van Antigone is de situering van het verhaal in een 'gewoon' klein dorp te midden van kleinschalige problemen, waarmee meteen een procédé van veel interpretaties en herwerkingen van klassieke tragedies geïllustreerd wordt: het brengen van koningsverhalen onder de mensen. Márquez heeft Sophocles' tragedie immers naar het Caraïbisch gebied verplaatst, naar de plaats die met zijn bekendste roman *Honderd jaar eenzaamheid* wereldberoemd zou worden: Macondo. *Afval en dorre bladeren* gaat over een oude kolonel die de sociale codes van het dorp overtreedt door alle mogelijke moeite te doen om een door de gemeenschap verstoten dokter op humane wijze te laten begraven. Het dorp heeft de banyloek over de dokter uitgesproken, omdat hij, in de periode dat hij zich van de wereld had afgesloten, weigerde om in een noodsituatie zijn kluizenarsbestaan te onderbreken om de door de dorpsbewoners afgesmeekte hulp te bieden. De reden waarom de dokter hen op dat moment weigert te helpen, is dat zijn eens bloeiende praktijk van de ene dag op de andere teloorging nadat een bananenmaatschappij zich in Macondo had gevestigd. Alle dorpsbewoners gaan vanaf dat ogenblik naar de artsen van die maatschappij. De gebeurtenissen worden niet keurig door een alwetende verteller in chronologische volgorde gepresenteerd, maar op een grillige wijze via het geheugen van de drie mensen die bij de doodkist van de dokter wachten op toestemming van de burgemeester om de dokter ten grave te dragen: de kolonel, zijn dochter en zijn kleinzoon.

Met uitzondering van een citaat uit Sophocles' *Antigone* en een tekst over Macondo uit het jaar 1909 waarmee de roman begint, bestaat *Afval en dorre bladeren* helemaal uit de innerlijke monologen die de drie personages voeren tijdens het half uur wachten voor het vertrek naar het kerkhof. Aan het slot staat de lezer overigens voor een onbeantwoorde vraag: zal de kolonel de dokter kunnen begraven of zullen de dorpsbewoners het hem beletten?

Om deze roman in de klas te brengen werden twee fragmenten uit de roman geselecteerd: één uit de monoloog van het kind en één uit die van de dochter (Garcia Márquez 1955/1981, 9-13 en 14-16). Aan de hand van gerichte vragen van de leraar reconstrueren de leerlingen zo uitvoerig mogelijk het verhaal, met als belangrijkste punt het centrale conflict: de kolonel die zijn gelofte ten opzichte van de dokter hem te zullen begraven wil uitvoeren tegenover de massa (het volk, de inwoners van Macondo) die zich willen wreken voor het feit dat hij hen ooit weigerde te helpen.

Met de informatie uit dit onderwijsleergesprek kan het conflict verwoord worden. Nadien kunnen de leerlingen geconfronteerd worden met het dilemma uit het verhaal: via een discussie kan getoetst worden hoe zij in een dergelijke situatie zouden beslissen. Bij de leerlingen kunnen we zo hopen het inzicht bij te brengen van het menselijk onvermogen om de werkelijkheid te kennen en zijn niet aflatende pogingen daartoe: de waarheid is onbereikbaar, maar dat weerhoudt de mens er niet van te pogen haar te benaderen, in de veronderstelling dat zij bestaat.

Uiteraard wordt dan ook met de leerlingen het parallelisme met de Antigone-mythe onderzocht, waardoor zij het principe van de intertekstualiteit in werking zien. Uiteindelijk komt hier ook de vraag ter sprake over de functie(s) van moderne mythen en of moderne mythen nog wel bestaan.

De ballade *Het daghet inden oosten*

De lectuur van deze ballade (zie bijlage) die ons via het Antwerps liedboek (gedrukt in 1544) is overgeleverd, mag in deze context misschien verrassend overkomen, maar na analyse van structuur en inhoud wordt de keuze duidelijker (een analyse geïnspireerd op Van Buuren en Wackers 1985).

De eerste lesfase bestaat uit het reconstrueren van de inhoud. Uiteraard kan over deze ballade heel wat literatuurhistorische informatie gegeven worden, maar daar gaan we niet nader op in. We concentreren ons hier op het discours dat in de ballade zelf gevoerd wordt, en inventariseren de vragen die in dit verband in de klas gesteld kunnen worden. Die vragen beogen reflectie op het discours dat binnen de ballade al of niet uitgesproken wordt. De vraagstelling werd een aantal keren uitgetest, en beoogt een reconstructie van de inhoud. Geen enkele beschrijving is echter onschuldig: deze beschrijving is tegelijkertijd een reflectie op het discours.

Eerste strofe

- Wie spreekt in de eerste vier verzen? Waarover klaagt hij?
- Wie antwoordt daarop? Hoe beantwoordt zij het verzoek?
- Wie spreekt in de laatste twee verzen? Wat vertelt hij haar? Wat is er gebeurd?
- Wat wordt er uit hun gesprek allemaal duidelijk? Bijvoorbeeld: hoe is

de verhouding tussen de man en de vrouw die tegen elkaar praten?

Tweede strofe

- Wat doet het meisje nu? Wat ontdekt zij?
- Wat zegt ze? Hoe beoordeelt zij wat er gebeurd is?

Derde strofe

- Waar precies gaat het meisje nu heen? Wat leert dit over haar stand? Waarom doet zij dat?
- Wat vraagt ze?
- Hoe wordt op haar verzoek gereageerd? Door wie?
- Hoe reageert zij?

Vierde strofe

- Wat doet het meisje nu?
- Wat zegt zij als besluit? Waar gaat ze nu heen?

Vijfde strofe

- Wat doet het meisje nu? Waar verblijft ze?

Als samenvatting wordt het volgende schema gebruikt (zie ook Van Buuren en Wackers 1985):

- I Een meisje wordt aangesproken door een man die haar op de hoogte brengt van het feit dat haar geliefde dood onder een lindeboom ligt (expositio).
- II Zij vindt inderdaad zijn lijk (ontwikkeling).
- III Zij gaat naar het kasteel van haar vader waar ze hulp vraagt om haar dode geliefde te begraven, wat geweigerd wordt (crisis en peripeteia).
- IV Zij is verplicht hem zelf te begraven (catastrofe).
- V Uiteindelijk vinden we haar als non terug in een klooster (epiloog).

Aan de hand van de reconstructie van de inhoud kunnen de vijf delen van

een tragedie onderscheiden worden. Dit laatste kan ofwel door de leraar aangebracht worden, of door de leerlingen zelf gevonden worden (indien de leerlingen de tragedie als genre of *Antigone* als tekst kennen). De aard van het conflict is typisch voor de Griekse tragedie: ‘Het gaat om de confrontatie tussen een menselijk gelijk enerzijds (dat van de heldin) en een boven haar gesteld gelijk (God, de wetten, het noodlot) anderzijds.’ (Van Buuren en Wackers 1985, 83) Net als in *Antigone* gaat ook hier een vrouw in tegen het uitdrukkelijke verbod haar geliefde te begraven.

In een volgende fase wordt de interpretatie uitgediept. De vragen die hierboven – als reconstructie van de inhoud – gesteld werden, worden verder geproblematiseerd. In wat volgt, inventariseren we een aantal mogelijke vragen:

- Wie is de man die spreekt en wie is de man over wie gesproken wordt? (Ook uit de literaire kritiek blijkt een aantal mogelijkheden: de man is haar officiële geliefde, een jaloerse rivaal, de officiële huwelijkskandidaat...; en de man over wie gesproken wordt is een geheime liefde, een verboden verhouding...?)
- Waarom zou in die tijd een liefdesverhouding verboden kunnen zijn?
- Tot welke sociale klasse behoort het meisje (zie ook later in de ballade)?
- Wat zegt ze over haar geliefde als antwoord op het verzoek van de aanbieder? Waarom liegt ze?
- Wat verwacht je dat een vrouw doet na zo’n tragische ontdekking?
- Herhaling: wat doet de vrouw uit de ballade? Waar gaat ze heen? Waar spreekt ze? Wat vraagt ze? Wat antwoorden de heren? Wat wil ze dat die ridders voor haar doen? Waarom zou ze zoiets in het open-

baar vragen? (Het openbare karakter van de ruimte wordt benadrukt: de ridderzaal, en daardoor de openbaarheid van haar vraag.) Waarom zwijgen de ridders? Waarom weigeren ze haar te helpen? Hoe reageert ze hierop? Wat doet ze? Hoe eindigt het verhaal?

Via de vraagstelling kunnen ook tegenstellingen in de ballade aan het licht komen: waar en wanneer kan dit fragment zich afspelen? Hierbij kan dan de dag/nacht-tegenstelling als een weerspiegeling van de officiële orde versus de verborgen/verboden wereld getoond worden. De leraar kan wijzen op het alba-motief: het dageraadslied waarin een liefdespaar bij het aanbreken van de dag uiteen moet na een nacht van ‘verboden’ liefde. Hierbij past verdere vraagstelling naar het karakter van de geheime relatie: waarom die geheimhouding? Wat verwijt ze haar dode geliefde? (De vrouw zelf heeft de relatie wel vermeld, maar zonder namen te noemen, ze blijft discreet; de man heeft duidelijk gepoet met zijn verovering en heeft zo de relatie openbaar gemaakt, blijkens de uitspraak van het meisje: ‘Dat heeft gedaen u roemen’.) De taal speelt hier een belangrijke rol, specifiek de rol van het spreken en het zwijgen: wat precies vraagt de vrouw aan de heren? Waarom vindt de vrouw het zo belangrijk hulp te vragen in het openbaar? Zou zij iets meer willen dan haar letterlijke vraag suggereert? Wat? Wat waren mogelijke alternatieven? Waarom antwoorden de heren niet op de vraag van de vrouw? Volgens Van Buuren en Wackers is de climax van het conflict van verbale aard. De crisis komt op gang met het verzoek van het meisje om haar minnaar te begraven (‘is hier eenich heere / Oft eenich edel man, / die mi mijnen dooden / Begraven helpen

can?’), wat indruist tegen de officiële moraal. Van Buuren en Wackers werden in hun interpretatie beïnvloed door Michel Foucault die in zijn werk gewezen heeft op de dwang die van de officiële taal – het officiële discours – uitgaat in verband met wat wel of niet mag gezegd worden: de taal voegt zich naar wat de samenleving wenst en doet dus vaak de dingen die we willen uitdrukken geweld aan.

Toegepast op het verhaal uit *Het daghet inden oosten* impliceert dit dat de tragedie van het meisje een gevolg is van het onuitgesproken verbod tegen haar relatie, waardoor ze eerst met verbaal geweld uitgesloten wordt en daarna vrijwillig kiest voor een teruggetrokken leven in een klooster. Een thema kan binnen een bepaalde tijd en ruimte taboe zijn. Als er dan toch over gesproken wordt, vergen bepaalde onderwerpen vaak een bepaald taalregister en ritueel. Niet iedereen kan trouwens zomaar het woord nemen, ook dat is aan bepaalde maatschappelijke regels gebonden.

Dit voorstel tot interpretatie beoogd de leerlingen te confronteren met deze inzichten en het onderscheid te zien tussen enerzijds de officiële orde (vertegenwoordigd door de edellieden, de vader in de ridderzaal tijdens de dag), en anderzijds de niet-officiële orde (vertegenwoordigd door de vrouw en de slaapkamer tijdens de nacht). Beide staan op een eigen manier tegenover het conflict: de officiële orde duldt de liefdesrelatie niet, behalve dan in het geheim, als die relatie maar niet openbaar gemaakt wordt. Precies dat laatste wordt door het meisje aangevochten: de vraag de geliefde te begraven komt neer op de wens de liefdesrelatie officieel te erkennen.

Zoals hierboven al aangeduid, is het mogelijk om een (intertekstuele) vergelijking te maken tussen het thema

van *Antigone* en *Het daghet inden oosten*. Hierbij kan gewezen worden op het verbod van koning Kreon om Polyneikes te begraven. Ook dit verbod stuit op ongehoorzaamheid van Antigone. Op een abstracter niveau zien we hier dus de officiële orde botsen met de individuele wil, en eventueel de mannenorde met de vrouwelijke correctie. Van Buuren en Wackers spreken in dit geval niet van een rechtstreekse invloed, maar van een interessante parallel tussen beide thema’s, waarbij zij (zoals hierboven reeds aangegeven) ook een vormelijke spiegeling suggereren.

Vanuit het historisch perspectief kan aandacht besteed worden aan de ideologie van de tijd (maatschappelijke verhoudingen) en literaire conventies (de ballade en het alba-motief – hier niet uitgewerkt). Vanuit een eigentijds perspectief wordt de crisis in het verhaal geactualiseerd door aandacht te schenken aan de rol van de taal in het conflict.

Taalbeschouwing

Wat hierboven over taal gezegd werd, kan via voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen verduidelijkt worden. Afhankelijk van de actualiteit kunnen hier diverse onderwerpen ter sprake komen, waardoor aan de les literatuur een taalbeschouwelijke uitweiding wordt gegeven, waarbij de vraag naar de macht van de taal centraal staat. Als voorbeeld vermelden we hier de affaires waarin een vrouw het woord nam om een man te beschuldigen van ongewenste intimiteiten, verkrachting. In de jaren negentig werden we op onze wenken bediend: er waren in de Verenigde Staten alleen reeds achtereenvolgens de zaken rond de Amerikaanse rechter Clarence Thomas, rond senator Edward Kennedy en rond president Bill Clinton en Witte Huis-medewerker Monica Lewinsky. Men kan de

taalsituatie, waarin Antigone en het meisje in de ballade zich bevinden naar vandaag verplaatsen: is het immers niet zo dat vrouwen in gezelschap belangstellend en geduldig behoren te zijn? Een mogelijke uitbreiding houdt een bezinning in over de spreekstijlen van mannen en vrouwen.

Andere voorbeelden tot het actualiseren van dit talige aspect vind je voortdurend in politiek heikele situaties. In het begin van de jaren negentig waren er de onderhandelingen tussen de Palestijnen en de Israëli’s. Beide partijen hebben jarenlang geweigerd in het openbaar met elkaar te communiceren, zo’n gesprek had immers de erkenning van de identiteit van de andere partij geïmpliceerd. Later kon je de vergelijking met de situatie van de Koerden maken:

‘Dialoog. De Turkse staat moet de Koerden als gesprekspartner aangaan. Anders wordt het nooit wat. Er is geen andere oplossing. Vergelijk het met de PLO van Arafat. Die is ook jarenlang overal buitengehouden. Het is pas nu zijn organisatie als gesprekspartner wordt erkend, dat er schot komt in de zaak.’ (Dogan Ösgüden, in: *De Morgen*, 14 mei 1994)

Vandaag de dag vind men ongetwijfeld voorbeelden in andere conflictgebieden, als daar zijn Tsjetsjenië, Kongo...

(Dit artikel is een bewerking van een lezing en werd eerder gepubliceerd in: Decreus en Mottart 1994.) ■

Literatuur

M. van Buuren, *Ongebaande wegen – Opstellen over literatuur*. Baarn/Amsterdam (Ambo/Polak & Van Gennep) 1985.

M. van Buuren en P. Wackers, 'Het dubbele gelijk – Interpretatie van *Het daghet inden oosten*'. In: Van Buuren 1985, 77-91.

F. Decreus en A. Mottart, 'De klassieken in de klas – Het geval Antigone'. In: *Didactica Classica Gandensia*, 34, 1994.

M. Foucault, *L'ordre du discours*. Paris (Gallimard) 1971.

H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*. Tübingen (z.u.) 1960/1975.

G. García Márquez, *Afval en dorre bladeren*. Amsterdam (Meulenhoff) 1955/1981.

E.D. Hirsch, *Validity in interpretation*. Yale (Yale University Press) 1979.

R. Hodge, *Literature as Discourse – Textual Strategies in English and History*. Cambridge (Polity Press) 1990.

A. Mottart, *Robinson in drieboud – Over het discours van het landschap*. In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 8, nr. 2 (juni/juli 1998), pp. 9-12.

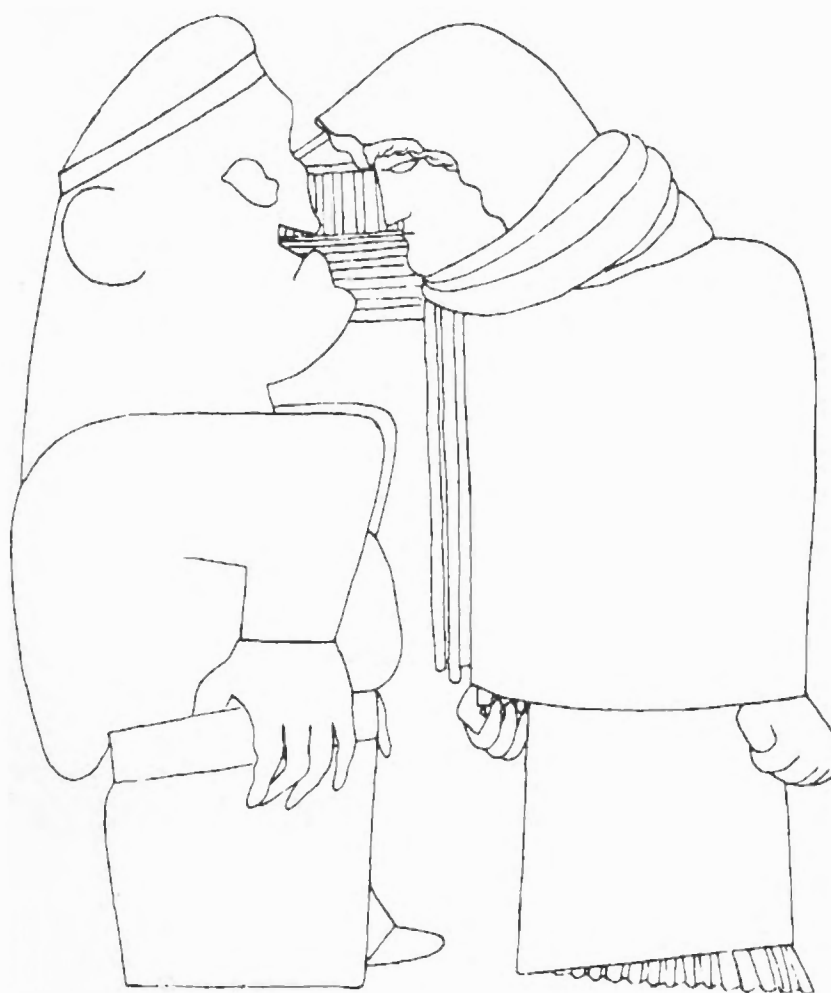
J.W. Otten, 'In opstand tegen de toekomst'. In: *NRC-Handelsblad*, 18 maart 1994.

R. Soetaert, A. Mottart en L. Top, 'Vragen bij Europa en Don Quichot – Literatuuronderwijs vanuit een Europees perspectief'. In: *Vonk*, nr. 4 (maart-april 1994), pp. 3-8.

R. Soetaert, L. Top en G. Van Belle, 'Robinson & Vrijdag: Multicultureel & multimedial – Literatuur als contact-zone'. In: *Tmesis* 7 (1995), pp. 90-100.

Sophocles, *Zeven tragedies*. Vertaald en ingeleid door Jan Pieters. Amsterdam (Ambo) 1989.

G. Steiner, *Antigones – The Antigone Myth in Western Literature, Art and Thought*. Oxford (Clarendon Press) 1984.



Bijlage

'Het daghet inden oosten,
Het lichtet overal.
Hoe luttel weet mijn liefken,
Och, waer ick henen sal.

Och warent al mijn vrienden
Dat mijn vianden zijn!
Ick voerde u uuten lande,
Mijn lief, mijn minnekijn.'

'Dats waer soudi mi voeren,
Stout ridder wel gemeyt?
Ic ligge in myns liefs armkens
Met grooter waerdicheyt.'

'Ligdy in uws liefs armen?
Bilo, ghi en segt niet waer.
Gaet henen ter linde groene,
Verslegghen so leyt hi daer.'

Tmeysken nam haren mantel
Ende si ghinc eenen ganck
Al totter linde groene,
Daer si den dooden vant.

'Och ligdy hier verslagghen,
Versmoort al in u bloet,
Dat heeft gedaen u roemen
Ende uwen hooghen moet.

Och ligdy hier verslagghen,
Di mi te troosten plach,
Wat hebby my ghelaten
So menichen droeven dach!'

Tmeysken nam haren mantel
Ende si ghinck enen ganck
Al voor haers vaders poorte
Die si ontsloten vant.

'Och is hier eenich heere
Oft eenich edel man,
di mi mijnen dooden
Begraven helpen can?'

Die heeren swegghen stille,
Si en maecten gheen geluyt;
Dat meysken keerde haer
omme,
Si ghinc al weenende uut.

Si nam hem in haren armen,
Si custe hem voor den mont,
In eender corter wijlen
Tot also menigher stont.

Met sinen blancken swaerde
Dat si die aerde op groef,
Met haer sneewitten armen
Ten grave dat si hem droech.

'Nu wil ic mi gaen begeven
In een cleyn cloosterkijn,
Ende dragghen swarte wijlen,
Ende worden een nonnen-
kijn.'

Met hare claerder stemme
Die misse dat si sanck,
Met haer sneewitten handen
Dat si dat belleken clanck.