

# Over het belang van de canon

Een pleidooi voor literatuuronderwijs in de *contact zone*

*De vandaag gevoerde discussie over de literaire/culturele canon wordt gekenmerkt door grote culturele onzekerheid. De canon is open; er valt kritiek te leveren en aan toe te voegen. Het debat over de canon houdt op die wijze voortdurend een gesprek op gang. Maar cultuur bedient zich van een systeem van verwijzingen, en wat niet langer exclusief of voornamelijk naar het vertrouwde verwijst, is lastig te ordenen en al helemaal niet een plaats in de hiërarchie toe te kennen. Voor verschillende tijdperken en filosofische opvattingen zijn telkens weer relativeringen aan te brengen. Toch kunnen leraren zich niet zomaar aansluiten bij een doorgegreven cultuurrelativisme van ‘anything goes’. Al was het maar om de simpele reden dat ze niet alles tegelijk kunnen onderwijzen. In wat volgt, pleit ik dan ook voor een literatuuronderwijs waarin canonwerken hun plaats hebben.*

André Mottart

In haar studie rond canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands stelt Moerbeek dat ‘wil men canonisering zien als een dynamisch proces, dan zal men moeten onderzoeken hoe selectie in zijn werk gaat, bijvoorbeeld door middel van analyse van de literaire kritiek, van de activiteiten van de media en van de werkelijke receptie van literaire werken door het grote publiek, dat bestaat uit lezers en kopers. Analyse van schoolboeken en tekstkeuzes in de lespraktijk kan eveneens inzicht verschaffen in het selectiesysteem dat het canoniseringsproces beïnvloedt. Onderliggende vraag hierbij is of er een relatie is tussen het type schoolboek (canon samensteller) dat in de les wordt gebruikt en de canons van

leraren (wat zij behandelen; wat zij verplicht stellen aan de leerlingen) en die van de leerlingen (wat zij zelfstandig lezen ten behoeve van de literatuurles). Deze drie canons zouden met elkaar vergeleken moeten worden teneinde antwoord te krijgen op de vraag hoe canons werkelijk functioneren in de lespraktijk.’

## Netwerken

Hoe nuttig deze oefening ook moge zijn – in haar studie beperkt Moerbeek zich tot de canon van de schoolboeken in Vlaanderen en Nederland –, toch blijft de vraag hoe men in dit onderwijsproces leraren op een actieve wijze kan ondersteunen. Immers: vaststellen hoe iets is, gaat voorbij aan de niet

geringe kloof tussen retoriek en praktijk in het onderwijs. Vruchtbaarder lijkt het ons na te gaan hoe die verschillende canons – van leermiddel, leraar en leerling – met elkaar verbonden kunnen worden. Hiervoor sluit ik aan bij het concept ‘netwerk’. Kunst kan als een heel specialistisch kennisgebied beschreven worden. En kennis van dat gebied is niet vanzelfsprekend voor een jongere generatie, ze moet didactisch vertaald worden om zo leerlingen te inviteren om deel te nemen aan het gesprek, aan de creatie van cultuur. Die dialoog speelt zich in de klas af, tussen leerlingen en leraar, maar als het over complexiteit gaat, moet men er rekening mee houden dat er over iets gepraat wordt: de inhoud, de stof, de literatuur in dit geval. Er dient ook in het oog gehouden te worden dat literatuur weliswaar in stilte geconsumeerd wordt, maar daarnaast ook omgeven wordt door een sociaal discours: gewone lezers, critici, interpretatoren, auteurs en leraren praten en schrijven over literatuur. Wie wil deelnemen aan het literaire leven dient de ‘redelijkheid’ van die dialoog aan te leren: sommige argumenten tellen immers – binnen een bepaald kennisgebied – meer dan andere. Literaire socialisatie houdt in dat men tot op zekere hoogte aan dit discours – productief en/of receptief – kan deelnemen, dat men over bepaalde kennis beschikt maar ook een discours kan

hanteren om een cultureel debat te volgen en er zichzelf in uit te drukken. Daarom wordt hier de stelling verdedigd dat een deel van de complexiteit te maken heeft met de manier waarop over teksten gepraat wordt. Literaire teksten komen tot leven als ze door competente lezers in een netwerk van teksten geplaatst worden. Tot enkele decennia geleden werd in intellectuele kringen de ‘westerse cultuur’ vaak als een relatief monolithisch blok behandeld. De superioriteit sprak vanzelf. Vandaag wordt aanvaard dat er ook andere netwerken zijn buiten de westerse cultuur. De pluraliteit van netwerken is een recente maar stilaan vanzelfsprekende verworvenheid.

### **Jeugdculturen**

Leraren en leerlingen behoren tot diverse culturele netwerken, en het is duidelijk dat die diversificatie veeleer toe- dan afneemt. Cultuursociologisch onderzoek heeft gewezen op het feit dat in elke vorm van culturele productie steeds de concrete veldgrenzen ter discussie staan. Zowel in de elitaire cultuur als in de jeugdcultuur wordt een strijd gevoerd over definities, over wat binnen het netwerk mag en wat niet. Het debat draait om een voortdurende territoriumafbakening. Onderzoek heeft daarbij aangetoond dat het bezit van culturele autoriteit over die netwerken aanzienlijk kan fluctueren. Frits Van Wel kwam tot de vaststelling dat in hun culturele voorkeuren jongeren zich net zo goed richten op hun ouders als op hun beste vriend(inn)en, terwijl die laatsten een streepje voor hebben bij de keuze van lectuur, nog belangrijker zijn wat betreft film en televisie, en veruit de meeste autoriteit hebben op het vlak van muziek. Jongeren, ouders, leerlingen en leraren, participeren in verschillende, wisselende mate aan verschillende, wisselende netwerken. Wie wil aansluiten bij de

leefwereld van leerlingen dient inzicht in hun culturele netwerken te hebben. Vanuit moderne leestheorieën wordt het leesproces beschreven als een voortdurende activering van schemata. Het leesproces wordt beschreven als een combinatie van assimilatieprocessen (lezen in functie van zichzelf) en accommodatieprocessen (lezen als confrontatie). Tijdens het leesproces passen lezers hun schema voortdurend aan. Als zodanig is het een constructivistisch, sociaal-cultureel bepaald verschijnsel volgens Beach: ‘Learning to respond to literature could be defined as a process of continually redefining schema, resulting in an increasingly elaborate knowledge network.’ Binnen dit complexe netwerk gebruiken lezers intertekstuele links om hun vorige kennis te herzien. Lezers reviseren hun kennis van tekstconventies door nieuwe ervaringen te incorporeren. Tot de tekstconventies behoren onder andere genreconventies. Ook genres worden beschreven als netwerken, zoals door Scholes: ‘The genre is a network of codes that can be inferred from a set of related texts.’

### **Intertekstualiteit**

Het perspectief van het netwerk vindt men ook terug in de omschrijving van literatuur als een intertekstueel web van teksten en interpretaties. Reeds in 1974 maakte Roland Barthes een onderscheid tussen een ‘werk’ (gesloten) en een ‘tekst’ (open). Een tekst krijgt betekenis door het creëren van intertekstuele links: ‘Every text, being itself the intertext of another text, belongs to the intertextual (...)’. De theorie van de intertekstualiteit, ontwikkeld door Kristeva, heeft aangetoond dat een tekst niet kan bestaan als een gesloten systeem. Nieuwe teksten zijn reacties op andere teksten; een nulpunt van het schrijven bestaat niet. Ook de lezer leest en interpreteert

onvermijdelijk op grond van andere gelezen teksten. De tekst wordt ingebed in een netwerk van andere teksten, andere conventies, andere codes, en krijgt betekenis door tegenstelling en gelijkenis. Het begrip intertekstualiteit corrigeert heel wat ideeën over literatuur. De idee van de originaliteit van het kunstwerk, de begrippen imitatie en traditie krijgen een heel ander karakter. De tekst ontsnapt aan de controle van de schrijver. Ook de lezer, die actief betekenis construeert, kan de tekst nooit volledig begrijpen. Nieuwe literatuuropvattingen ontstaan in interactie met een nieuwe literatuur. Intertekstualiteit is het kenmerk bij uitstek van de postmoderne literatuur. Het principe wordt er zeer expliciet toegepast in ‘herschrijvingen’ van andere teksten, vaak canonteksten. Dergelijke herschrijvingen zetten zich dan af tegen het via de gecanoniseerde tekst gepropagandeerde metaverhaal.

### **Computernetwerken**

Op de computer krijgen de principes van intertekstualiteit en netwerken gestalte in de ‘hypertekst’. De komst van hypertekst en elektronische netwerken is dus niet alleen een technologische sprong, maar kan ook gezien worden als een verwezenlijking van een aantal inzichten uit de cultuurwetenschap. Op technologisch gebied wordt men geconfronteerd met nieuwe mogelijkheden op het gebied van de productie en distributie van tekstmateriaal: cd-rom-toepassingen, elektronische boeken, het internet et cetera. Er ontstaan elektronische toepassingen waarin de ‘gebruikers’ ook kunnen reageren en waarbij lezersteksten aan de bestaande tekstverzameling toegevoegd kunnen worden. In het onderwijs zijn dit mogelijke alternatieven voor het traditionele schoolboek. Vanuit het principe

van netwerken kunnen leerlingen aangemoedigd worden hun eigen ‘links’ tussen stukken informatie te creëren. Zo creëren zij hun eigen (hyper)teksten gebaseerd op hun eigen bepaling van ‘nodes’ en ‘links’. In elektronische ‘bloemlezingen’ kunnen studenten eigen selecties maken en rechtvaardigen volgens hun eigen sociaal-culturele waarden. De inzichten rond intertekstualiteit en de digitale toepassingen beïnvloeden het denken over literatuur en literatuuronderwijs: ze veranderen bijvoorbeeld de houding tegenover de traditionele bloemlezing.

#### Literatuuronderwijs als netwerk

Aandacht voor communicatie groeide niet alleen vanuit de didactiek of taalkunde; ook binnen de literatuurwetenschap werd de literatuur steeds meer als een ‘communicatieve handeling’ bestudeerd. De aandacht voor de schrijver werd vervangen door aandacht voor de lezer, voor de interactie of transactie tussen tekst en lezer. Ook dit perspectief werd weer verruimd: de aandacht ging naar het feit dat de transactie beïnvloed wordt door de sociale, culturele, situationele, institutionele context. Leesprocessen zijn dus niet ideologisch neutraal, maar worden bepaald door het discours dat gehanteerd wordt, de institutie waarbinnen gewerkt wordt. Ook deze discours zijn te beschrijven als netwerken waarin bepaalde conventies gelden. Voor het literatuuronderwijs impliceert dit dat de aandacht niet louter gericht mag worden op de geïsoleerde tekst of auteur maar dat de culturele conversatie waarin een bepaalde literaire tekst ingebed is centraal dient te staan.

#### Klassieken in de klas

Zoals hierboven gesteld zijn netwerken rond bepaalde teksten niet louter literair. Dergelijke netwerken blijken uit elitaire én triviale literatuur te bestaan;

uit woord, maar ook uit beeld (film, televisie, video, tekeningen, schilderijen, stripverhalen). Eén van de centrale problemen naar aanleiding van de complexiteit van literaire teksten luidt: kunnen literaire conventies nog wel aangeleerd worden, kan plezier voor literatuur nog overgedragen worden aan een publiek dat steeds minder literatuur leest? En met dat publiek worden bedoeld: niet alleen diegenen die niets meer lezen, maar ook diegenen die naast het lezen van romans ook vaak naar de film gaan, die meer naar muziek luisteren dan poëzie lezen, die meer televisie dan toneel kijken. Met andere woorden: kunnen literaire conventies die behoren tot een bepaald netwerk nog wel aangeleerd worden aan leerlingen die tot heel andere netwerken behoren? Daarbij komt ook de vraag tot welk netwerk leraren – als cultuuroverdragers – behoren. Bij de leraren literatuur is vandaag immers een en ander veranderd: ook zij behoren tot diverse netwerken; zij behoren weliswaar tot een academisch netwerk vanuit hun studie, maar als consument is ook bij hen bijvoorbeeld het onderscheid tussen woord en beeld, tussen hoge en lage cultuur vervaagd. Wanneer in wat volgt gesproken wordt van een nieuwe leerruimte, wordt hier precies een ruimte bedoeld waarin het mogelijk is deze netwerken bij elkaar te brengen en te expliciteren.

Precies omdat de canon als gespecialiseerd kennisgebied interessant blijft, wordt hier gepleit voor ‘klassieke teksten’. Ondanks alle kritische bedenkingen bij de canon, kan het zeker niet de bedoeling zijn de canon af te schaffen zodat bepaalde auteurs niet meer zouden worden gelezen. Hierbij wordt niet zozeer ingegaan op de vraag *wat* precies een ‘klassiek werk’ is, dan wel *wanneer* een werk klassiek genoemd kan worden. Met andere woorden: centraal staat de vraag welke rol de klassie-

ken in het literair systeem in het algemeen en in het literatuuronderwijs in het bijzonder kunnen spelen. Vaak wordt de kwaliteit van een klassiek werk verdedigd met de stelling dat het de tijd doorstaan heeft. En men zou daaraan kunnen toevoegen dat iemand die iets zinnigs wil zeggen over literatuur dat niet kan zonder enige kennis van de klassieken die de traditie gecreëerd hebben. Niet alleen in literatuur, maar in elk kennisgebied wordt zo’n selectie gemaakt van mogelijke hoogtepunten, een onvermijdelijk proces voor de cultuuroverdracht. Wie wil deelnemen aan de moderne cultuur, doet er goed aan zijn argumenten te stofferen met kennis van zaken, kennis van de traditie: de literaire canon als een culturele grammatica. Bepaalde klassieke werken blijken heel goed in staat om steeds weer een levendig debat op gang te brengen, om steeds weer stof te bieden voor verschillende soorten discours. In de keuze en de benadering van klassieke werken dient het onderwijs zich door deze inzichten te laten inspireren. Het gaat dan om teksten, interpretaties en bewerkingen waarin en waardoor wat klassiek heet te zijn, steeds ter discussie gesteld wordt. Het zijn kritische vragen die door sommigen als de crisis van het literatuuronderwijs worden beschreven, maar die uiteindelijk het literatuuronderwijs opnieuw interessant kunnen maken. De canon is meer dan een vaste verzameling primaire teksten; hij wordt evenzeer gecreëerd en getransformeerd door een web aan interpretaties, in een *ongoing conversation*. Via interpretaties en evaluaties krijgen klassieke werken hun status en hun complexiteit.

#### Literatuuronderwijs als *contact zone*

In het essay *Arts of the Contact Zone* uit 1991 pleit Pratt voor de organisatie van teksten als een *contact zone* ‘(...) where

cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their after-maths as they are lived out in many parts of the world today.’

Verderop in het essay verwijst ze naar de contact zone als ‘models of community that many of us rely on in teaching and theorizing.’

Pratt illustreert aan de hand van een etnografische tekst van een zeventiende-eeuwse Inca, Guaman Poma, de relevantie van het concept *contact zone*. Ze toont aan hoe deze multiperspectivische en multimodale (woord en beeld) tekst zich laat lezen vanuit de meest tegensprekelijke concepten. Pratts antropologische blik en in het bijzonder haar concept *contact zone* lijken relevant voor een herdenken van onderwijsinhouden. Precies omdat vandaag leerlingen (en leraren) niet meer tot één homogene cultuur horen, maar uit de meest diverse culturen én voorzien van de meest diverse geletterdheden aan het onderwijs participeren. Via het problematiseren van deze diverse stemmen – van hoge en lage cultuur, van dominantie en onderdrukking, van meerderheid en minderheid – kan de leraar het obstakel van de onwetendheid en de vooroordelen van de ‘imagined communities’ wegnemen, en kan de complexiteit van kennisoverdracht in beeld komen. Wat betekent dat voor het (literatuur)onderwijs? Bizzell neemt de ideeën van Pratt over in haar pleidooi om een literatuurcurriculum te creëren als een *contact zone*, een ruimte waarin literatuur niet langer in hokjes of vakken wordt gedacht, ‘but rather on how they might, not fit together exactly, but come into productive dialogue with one another.’

De *contact zone* dient niet alleen om posities te deconstrueren, maar wordt ook als een ruimte opgevat waarbinnen

gedeelde kennis gecreëerd en bediscussieerd wordt. Men zou kunnen stellen dat om de eigen positie en argumentatie goed te begrijpen, men best geconfronteerd wordt met andere perspectieven en argumenten. Meningeën worden dan vertaald in argumenten. Kortom: culturele conflicten dienen een plaats te krijgen zowel in het curriculum als in de methodologie. Problemen worden daardoor niet opgelost, maar ze komen in beeld.

#### Recent

In het verleden werd het concept *contact zone* reeds gehanteerd door Soetaert en mijzelf om klassieke werken als Defoes *Robinson Crusoe*, Cervantes’ *Don Quichot*, Sophocles’ *Antigone* te behandelen. Een recent voorbeeld van interessante praktijk dat naadloos aansluit bij de hierboven geschetste perspectieven, blijkt een webquest<sup>1</sup> te zijn waarin de lectuur van *Huckleberry Finn* van Mark Twain wordt geproblematiseerd<sup>2</sup>. Theoretisch is *Huckleberry Finn* inderdaad een werk dat enerzijds tot de canon behoort, anderzijds heel controversieel is. Vanuit het politiek correcte denken werd gepleit om het werk niet in het curriculum op te nemen of zelfs te bannen wegens het racistische karakter. Voor Gerald Graff is dat een verkeerde beslissing aangezien zo’n controversieel werk leraren de kans geeft om het debat rond een canonwerk te bestuderen.

In de webquest staat zo’n vraag dan ook centraal: ‘*The Adventures of Huckleberry Finn* is considered controversial by many critics of the book. Why is it so controversial? Why do so many people object to this book? As you read this book, you will need to consider the questions raised by so many. Should students in the 21st century read *Huckleberry Finn*? Why or why not?’

Verder dienen de leerlingen in verschillende groepen het controversiële

karakter te bestuderen: vanuit hedendaagse kritiek, vanuit een modern en historisch perspectief, vanuit diverse groepen, et cetera. Zo wordt het curriculum vertaald in een discussie rond thema’s die de maatschappij en het kennisgebied bezighouden. Onderwijs als een *contact zone* waarin *teaching the debate* centraal staat.

#### Ten slotte

Door canonwerken centraal te stellen in het literatuuronderwijs en door in te gaan op de vele mogelijke links komt het intertekstuele netwerk in beeld, en komt ook het proces van canonvorming ter sprake. Zo leren leerlingen teksten kennen die in onze cultuur een centrale rol vervullen. Of dit terecht of onterecht is, wordt in het midden gelaten (dát staat precies ter discussie), maar ze staan wel in het middelpunt van de gedeelde kennis die cultureel geletterden gebruiken. Dat laatste werkwoord wordt hier dan ook beklemtoond: het gaat om het gebruik van die kennis zoals het ook om het gebruik gaat van de klassieke werken. En hierbij kan ook de jeugdcultuur geconfronteerd worden met andere vormen van cultuur uit het heden en het verleden.

*André Mottart is verbonden aan de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent. Hij is eveneens redacteur van Tsjip/Letteren. ■*

#### Noten

- 1 Een webquest is een taak waarbij leerlingen specifieke informatie op het internet moeten opzoeken en tot een product moeten verwerken.
- 2 <http://www.frionaisd.com/rennerr76.htm#Introduction>

Gebruikte literatuur

C. Altieri, *Act and Quality*. Amherst: The University of Massachusetts Press, 1981.

R. Beach, *A Teacher Introduction to Reader-response Theories*. Urbana: NCTE, 1993.

P. Bizzell, 'Contact Zones and English studies'. In: *College English* 56 (1994), 2, p. 163-169.

I. Calvino, *Zes memo's voor het volgende millennium*. Amsterdam: Bert Bakker, 1988.

M. Castells, *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

G. Graff and J. Phelan (ed.), *Adventures of Huckleberry Finn: a Case Study in Critical Controversy*. Bedford Books, St. Martin's Press, 1995.

J. Moerbeek, *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht, 1998.

A. Mottart en R. Soetaert, 'Antigones antwoord aan Kreon'. In: *Tsjip/Letteren*, 10 (2000), 1, p. 37-44.

M.L. Pratt, 'Arts of the Contact Zone'. In: *Profession* 91. New York: MLA, 1991, p. 33-40.

R. Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.

R. Soetaert and A. Mottart, 'Communicating Complexity. Content, Interaction and Media in Teaching Literature'. In: M. Kooy, T. Janssen and K. Watson (ed.), *Fiction, Literature and Media*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, p. 23-38.

F. van Wel, 'Culturele competentie en het persoonlijke netwerk van jongeren'. *Boekmancahier*, 6 (1994), 19.