

De westerse cultuur voorbij

Over literatuur en interculturele opvoeding

André Mottart

*I against my brother
I and my brother against our cousin
I, my brother and our cousin against the neighbours
All of us against the foreigner.*

(Bruce Chatwin 1988, p. 224)

CULTURAL AWARENESS

Het 'westen' hecht veel waarde aan de vrije keuze van het individu. Ons geloof in het individualisme verklaart nogal wat culturele geplogenheden. Denk maar aan ons huwelijkssysteem. Als de basis voor een vaste relatie voor de rest van ons leven aanvaardden wij de (vaak) compleet irrationele privé-verliefdheid van een jongere van een jaar of zestien, die nog maar nauwelijks weet wat het leven te bieden of niet te bieden heeft. In onze cultuur is dat echter onze optie: de partnerkeuze is volledig vrij. Vanuit andere culturen gezien is dat echter een compleet gek idee. Leg het maar eens uit aan Turken die gearrangeerde huwelijken een goed systeem vinden. Wij vinden dat onaanvaardbaar. Maar wat stellen we in de plaats? Een complete loterij (Rik Pinxten 1994)! Trouwens ook op andere vlakken werkt het 'individualisme' blijkbaar niet zo best: de vereenzaming van veel mensen in onze steden is hier maar één voorbeeld van. Enige bescheidenheid past hier wel:

ook wij hebben 'maar' een mensvisie die uit onze cultuur voortkomt, ze is niet edeler dan die van anderen.

Tegen de achtergrond van een hybridische samenleving wordt dan ook gesteld dat mensen met verschillende wortels naast elkaar moeten kunnen leven en zonder vooroordelen over de grèzen van ras, taal, geslacht en leeftijd heen moeten leren kijken en denken. Een prachtig programma dat elke leerkracht steevast onderschrijft, maar kunnen we de jongeren waarmee we dagelijks werken dit zo maar opleggen? Natuurlijk niet. Laten we de lat wat lager leggen en hopen dat de jongeren een gevoel ontwikkelen voor wat wij *cultural awareness* zouden willen noemen: een herkennen van verbindingen en verschillen tussen culturen, met een oog voor de door mensen gemaakte machtsstructuren die hierbij een rol spelen, met ander woorden het verstrekken van enig inzicht in de betrekkelijkheid van het eigen gedrag.

Daarom mogen we ons niet langer beperken tot onderwijs in de nationale en monoculturele waarden, waardoor we de

vervreemding van andere culturen slechts in de hand werken. En dat geldt niet alleen voor scholen met een 'multiculturele' schoolbevolking. Ook leerlingen van 'witte' scholen leven in een multiculturele wereld!

verre landen. En dat laatste is natuurlijk wat we nodig hebben, willen wij onze leerlingen enig inzicht bieden in de complexiteit van de multiculturele samenleving.

LITERATUURONDERWIJS

Het creëren van 'cultural awareness' bij leerlingen van de secundaire school wordt dan ook terecht één van de toekomstige 'vakoverschrijdende eindtermen'. Nu hoeven leraren Nederlands niet meteen te vrezen dat ze (alweer) zomaar wat lukraak worden ingeschakeld om een maatschappelijk scheefgegroeide situatie recht te trekken. Literatuur lijkt ons immers per definitie een geschikt medium om inzicht in en begrip voor andermans ideeën bij te brengen.

In deze postmoderne tijden weten we maar al te goed dat 'het goede, het ware en het schone' relatieve begrippen zijn. En illustreert literatuur dit niet op een veelzijdige wijze? Wat schrijvers zeggen, is niet meetbaar maar ligt juist daarom dicht bij het dagelijkse leven. Schrijvers huldigen een ironische afstand ten opzichte van het alledaagse leven: ze weten hoe zeer de zuiverheid ontbreekt in het dagelijks leven en bieden ons daarom een wereld aan beschreven vanuit verschillende gezichtspunten. Schrijvers zijn ook goed in details: de roman laat verscheidenheid toe. Hierdoor laat de literatuur de lezer toe dank zij zijn verbeeldingskracht zich als het ware in de ander in te leven.

Richard Rorty (1992) omschrijft literatuur als een vaardigheid tot solidariteit: literatuur ontwikkelt het vermogen andermans verandering op te merken als die zich voordoet, hoe te leren zichzelf te vervreemden om op die manier toegankelijk te zijn voor al die vreemden, in onze directe omgeving en in

WELKE LITERATUUR? WELKE TEKSTEN?

Uiteraard mogen leerlingen lezen wat betrekking heeft op hun ervaringen, maar hiertegenover stellen we dat lezen ook ervaringen schept. Onderwijs moet uitdagingen inhouden. Gezien ons onderwerp huldigen wij geen gesloten museumopvatting van de westerse cultuur: het is juist interessant te kijken wat je aan de (nationale) canon kan toevoegen (Soetaert & Mottart 1994).

Wat tekstsoorten betreft zien we literatuur zo breed mogelijk: 'Ik vind die grens van fictie en non-fictie niet zo vreselijk interessant. Fictie is tegenwoordig ook bijna nooit meer helemaal bedacht in het brein van de man die in de maag van de walvis zit. Ze heeft altijd te maken met de werkelijkheid en de politieke situatie.' (Ramdas 1994, p. 43)

Wanneer we onze teksten selecteren merken we al gauw dat hoewel het soms om zeer klassieke teksten gaat, al vlug relaties ontstaan met andere teksten die zich niet beperken tot wat ik gemakshalve de hogere literatuur noem. Vanuit de leefwereld van de leerling kunnen ook jeugdbewerkingen, stripverhalen enzovoort aan bod komen. Het gaat trouwens om meer dan 'tekst'; ook video-, film- en televisiebewerkingen behoren tot de canon van de moderne lezer/kijker. Dit ruimere perspectief impliceert dat de 'tekstverzameling' er heel anders gaat uitzien, het beeldmateriaal speelt immers een essentiële rol in de leefwereld van de leerlingen.

Ook de manier om teksten te lezen, te benaderen kent nauwelijks grenzen: litera-

tuurwetenschap wordt pas bron van leven, wanneer zij verbindingslijnen trekt met bijvoorbeeld geschiedenis, sociologie en antropologie: 'Als men de nationale en internationale context van bijvoorbeeld Dickens' uitbeelding van Victoriaanse kooplieden negeert of uit het oog verliest en zich uitsluitend richt op de interne samenhang van hun rollen in zijn romans, mist men een essentieel verband tussen zijn fictie en de historische wereld. Nu verzwakt of degradeert het leggen van verbanden de waarde van de romans als kunstwerk niet, integendeel, vanwege hun wereldsheid en hun complexe banden met de werkelijke achtergrond zijn ze als kunstwerk juist interessanter en waardevoller.' (Said 1994, p. 41)

Wij gebruiken dan ook in onze voorbeelden een toespraak, fragmenten uit hedendaagse en historische romans (al of niet canonwerken), een scenariotekst en filmfragmenten. En die worden niet enkel vanuit het literaire perspectief behandeld. We opteren dus duidelijk voor literatuur in de ruimste zin van het woord. De bedoeling hiervan moge duidelijk zijn: bij de leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor complementariteit en voor de complexiteit van de wereld. Lezen is met andere woorden expansief, niet exclusief, zo pas kan de gedeelde cultuur groeien.

DE PRAKTIJK

In wat volgt presenteren we u een drietal voorbeelden waarbij we pogen de leerlingen (multi)cultureel bewuster te maken aan de hand van literatuur. Het is hierbij niet alleen onze bedoeling leerlingen te confronteren met het vreemde, maar ook de nadruk te leggen op overeenkomsten. In alle lessen staat het discours van de tekst en van de leerlingen centraal, overtuigd als we zijn van het grote belang van de interactie tussen leerkracht, leerling en leerstof bij de kennis-

overdracht. De gekozen werkvormen benadrukken telkens de explicitering van het eigen cultureel bepaald gedrag of dat van de 'anderen'.

Elke lessuggestie sluit in één of meerdere opzichten bij de leerplannen Nederlands aan: magisch-realisme in de literatuur, vergelijking roman met film, geschiedenis van de roman, etcetera. Alle lessen werden gegeven in de derde graad ASO. Het tweede en derde voorbeeld werd ook in de laatste jaren van het technisch onderwijs gegeven. Het derde voorbeeld ook in het beroepsonderwijs. In de bibliografie en/of voetnoten vindt u alle gegevens waar u het gebruikte materiaal kunt vinden.

FEIT EN FICTIE: LATIJS-AMERIKAANSE LITERATUUR¹

Toen Colombus in 1492 in 'Amerika' voet aan wal zette, werd hij met een volledig vreemde wereld geconfronteerd. Niet anders verging het andere ontdekkingsreizigers. Zij zagen deze Nieuwe Wereld door een Europese bril en projecteerden er het westers ideeëngoed van hun tijd op. Ook de historici lieten zich niet onbetuigd. Het gevolg is dat in hun relazen feiten, mythologisch-religieuze beelden en fantastische voorstellingen door elkaar lopen. Sporen hiervan vinden we tot vandaag in de Latijns-Amerikaanse literatuur terug. Inzicht in haar complexiteit kon, dachten we, bij onze leerlingen de politiek chaotische situatie van het Zuid-Amerikaanse continent verhelderen en tot meer begrip leiden voor de in de (Europese) volksmond vaak verguisde 'cocaboer'.

Wij gingen uit van de toespraak van Gabriel Garcia Marquez die hij naar aanleiding van de in ontvangstneming van de Nobelprijs in 1982 hield (zie bijlage). Meteen heb je een niet oninteressant perspectief: een Latijns-

Amerikaans schrijver spreekt een (hoofdzakelijk) westers publiek toe, waarbij hij de mondiale en intern Latijns-Amerikaanse historische en politieke problematiek behandelt. Bovendien kaart hij het karakter van de Latijns-Amerikaanse literatuur aan. Om één en ander bij de leerlingen wakker te roepen kregen ze een geschiedkundige en een geografische kaart van Zuid-Amerika, een woordenlijst met de wat moeilijker woorden en minder gekende eigenamen.

Die tekst wordt door de leerkracht voorgelezen (een toespraak leent zich hier uiteraard toe), waarna een klasgesprek volgt. Tegen het einde van het eerste lesuur moeten de leerlingen inzien dat de Latijns-Amerikaanse literatuur moet begrepen worden als een maatschappelijk verschijnsel. Dat volgt uit de inhoud van de toespraak: de omstandigheden waarin die literatuur is tot stand gekomen, de nauwe betrokkenheid van deze schrijvers met de maatschappelijke situatie van hun continent. Maar ook de specifieke doelstellingen van deze literatuur komen aan bod: het onthullen van een eigen, niet door het westen opgelegde identiteit en het afdwingen van respect ten opzichte van de Latijns-Amerikaanse wereld.

Hoe de schrijvers in hun romans uitdrukking geven aan deze Latijns-Amerikaanse identiteit is onderwerp voor een tweede lesuur. Hiertoe hebben we een aantal fragmenten uit *Honderd jaar eenzaamheid* van Gabriel Garcia Marquez (1980) geselecteerd. Het boek beschrijft de lotgevallen van zes generaties van de familie Buendia. De stamvader stichtte het dorpje Macondo dat in z'n opgang en verval symbool staat voor de Latijns-Amerikaanse geschiedenis.

In een verbluffende taal en stijl, die vooral gekenmerkt wordt door een subliem gebruik van het magisch-realisme, vertelt deze familiechroniek over de verovering door de Spanjaarden, de zinloze strijd en revolutie om de macht tussen liberalen en conserva-

tieven, de macht en corruptie van de bourgeoisie, de militairen en de kerk; het Noord-Amerikaans imperialisme; het begin van de afhankelijkheidsrelatie met de Verenigde Staten in het begin van de 20ste eeuw, het begin van de arbeidersbeweging, ...

De gekozen fragmenten belichten ofwel wat Alejo Carpentier een typisch Latijns-Amerikaanse context² noemt of illustreren het typisch Latijns-Amerikaanse magisch-realisme³. Die fragmenten moeten de leerlingen voor de aanvang van deze tweede les gelezen hebben. Liefst met een opdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een aantal gerichte vragen die de leerlingen helpen deze specifieke inhoud te ontdekken. Opnieuw in een onderwijsleergesprek wordt die huislectuur besproken, aangevuld met Alejo Carpentiers theorie.

Krijgen de leerlingen in de eerste les de maatschappelijke toestand van Latijns-Amerika onder ogen, moet de tweede les hen duidelijk maken dat door die maatschappelijke wantoestanden de auteurs zich niet geroepen voelen zo maar verhalen te schrijven, maar hen tot een literatuur beweegt die een uitdrukking is van hun eigen identiteit, die de toeschouwer op zijn minst tot nadenken zou aanzetten en waarvoor zij respect claimen.

De interactie met de leerlingen moet zorgvuldig voorbereid worden. Je mag immers niet in de val trappen naar de leerlingen toe het zo te laten overkomen dat de hele Latijns-Amerikaanse literatuur een soort eenheidsworst is. Marquez is slechts één mogelijkheid van één cultuur onder de vele culturen van de verscheidene Latijns-Amerikaanse landen, die ook intern verschillend zijn en weliswaar putten uit een gemeenschappelijke voorstellingswereld maar die elk onder invloed van hun eigen politieke en raciale geschiedenis, verschillende ideeën van nationaliteit en identiteit en verschillende talen, een eigen richting zijn ingeslagen.

HET RACIALE GAREEL: MIGRANTENLITERATUUR

In theoretische beschouwingen rond intercultureel⁴ literatuuronderwijs wordt vaak gediscussieerd of 'migrantenliteratuur' wel in de klas kan (Bolscher 1995). Als mogelijk bezwaar wordt aangehaald dat migrantenleerlingen zich er eventueel wat ongemakkelijk bij zouden kunnen voelen. Het kan echter ook voordelen bieden: allochtonen krijgen de mogelijkheid met distantie te reflecteren op eigen problemen en autochtone leerlingen kunnen de problemen van klasgenoten beter leren begrijpen. Of onderstaande lessuggestie geschikt is hangt nauw samen met klas- en schoolcultuur.

De lessuggestie kan aansluiten met het in de leerplannen vermelde vergelijken van de media film en roman. In deze beeldtijd liggen de voorbeelden uiteraard voor het rapen. Wij vonden bij de Brits-Pakistaanse schrijver Hanif Kureishi geschikt lesmateriaal. Kureishi schreef scenario's voor verscheidene films o.a. *My beautiful Laundrette*⁵ en enkele romans, o.a. *De boeddha van de buitenwijk* (Kureishi 1990a).

My beautiful Laundrette geeft een met humor gebrachte kritische kijk op het Engeland van Margaret Thatcher, waarbij de Pakistani de traditionele Engelse deugden incarneren en de Britten zelf de marginalen zijn. Opmerkelijk is ook het weghalen van de homoseksualiteit uit de probleemsfeer. Het gekozen fragment (ongeveer 5 minuten) toont ons de twee protagonisten Omar en Johnny - een migrant en een blanke - die samen een wassalon uitbaten. Johnny's vroegere bende vrienden, die het niet kunnen hebben dat hij hen de rug toekeerde, voor een migrant dan nog wel, komen de boel kort en klein slaan. Dit stukje film werd vergeleken met een fragment uit *De boeddha van de buitenwijk*: een ontwikkelingsro-

man waarin de cultuurblindheid van de westerse samenleving wordt blootgelegd.

De teneur van het boek luidt: het zijn de anderen die je steeds het leven zuur maken met hun verwachtingen, hun vooroordelen en je zo in een bepaald cultuurpatroon duwen. 'Door velen word ik beschouwd als een wonderlijk soort Engelsman, een nieuwe variëteit als het ware, die het product is van twee oude culturen. Maar dat zal me een zorg zijn - ik ben een Engelsman (waar ik overigens bepaald niet prat op ga), ik ben opgegroeid in één van de voorsteden van Zuid-Londen en ik ben van plan iets van mijn leven te maken.', aldus de hoofdfiguur Karim Amin op de eerste bladzijde van het boek. Het fragmentje dat we uit deze roman selecteerden (Kureishi 1990a, p. 50-53) beslaat een viertal bladzijden en beschrijft hoe Karim een (blanke) vriendin Helen bezoekt en door haar vader de deur wordt gewezen.

Het filmfragment en het romanfragment bieden interessant vergelijkingsmateriaal, in die zin dat ze min of meer dezelfde situatie behandelen: relaties met kleurlingen kunnen niet getolereerd worden en dat wordt met geweld aan de betrokkenen diets gemaakt. Maar in een verschillend medium (film/roman) en in een verschillende stijl ('fysiek wreed' tegenover 'mentaal wreed', met name ironisch).

Deze punten kregen aandacht tijdens de bespreking in de klas. Uiteraard werd ook het gedrag van de protagonisten geduid en geconfronteerd met eigen gedrag in gelijkaardige situaties. Op dat ogenblik vonden rassenrellen in Brussel (Vorst) plaats en getuigden sommige allochtone leerlingen dat ze niet in dancings werden toegelaten. Er werd ook een eerder technische vergelijking gemaakt tussen beide media door het romanfragment te vergelijken met het scenario van de film (Kureishi 1990b, p. 78-83).

DE ACHTERKANT VAN HET GELIJK: EEN WESTERS CANONWERK

Ik eindig niet toevallig met dit voorbeeld. We hebben hier immers te maken met een tekst die je kunt lezen als een in vraag stellen van de westerse mythe. Robinson Crusoe van Daniel Defoe (1719, 1980) illustreert niet alleen het klassieke Europese erfgoed maar toont ons ook de mythe van het Europese gelijk. Centraal in de roman staat de ontmoeting met Vrijdag, de man uit de derde wereld.

Abram de Swaan zegt in zijn gesprek met Anil Ramdas in de VPRO-uitzending *In mijn vaders huis* op een bepaald ogenblik het volgende: 'Het gaat om iets anders: de juiste vraag is hoe je rekening met elkaar kunt houden zonder dat je afbreuk doet aan je eigen waarden. (...) Je kunt etnisch zijn, je

kunt nationalistisch zijn, je kunt god weet wat allemaal zijn, maar je moet op één vraag antwoorden, namelijk hoe je met andere mensen wil omgaan.' (Ramdas 1993, p. 26)

En dat is nu precies een interessante invalshoek voor de moderne lezer van Robinson Crusoe: moest Robinson zich aanpassen? Had hij het recht zo met Vrijdag om te gaan? Hoe racistisch is Defoe en wat impliceert dat voor onze moderne waardering van deze klassieker? En voor onze houding tegenover migranten vandaag?

We suggereren een mogelijk lesverloop. In een eerste fase wordt in groepjes een gesprek voorbereid rond onderstaande beweringen. Zowel goed- als afkeuring dienen gemotiveerd. Bij een eventuele afkeuring hoort de opdracht: wijzig het citaat zo dat de hele groep ermee kan instemmen.

- 1 *Vreemdelingen moeten zich zo vlug mogelijk aan het gastland aanpassen.*
- 2 *Veel van de ontwikkelingslanden nemen te weinig initiatieven, dus blijven ze onderontwikkeld.*
- 3 *Sommige van de derdewereldlanden hebben vandaag nog geen hogere graad van beschaving bereikt.*
- 4 *Minderheden waar dan ook moeten zich aanpassen aan gewoonten en waarden van de meerderheid.*

In een tweede fase (of volgende les) worden twee romanfragmenten met elkaar vergeleken. Een stukje uit *Robinson Crusoe* van Defoe (1719, 1980, p. 190-191) en een fragment uit een bewerking ervan *Vrijdag of het andere eiland* van Michel Tournier (1980, p. 197-198). Beide fragmenten tonen hoe Robinson met Vrijdag omgaat. In het laatste boek leidt de confrontatie tussen de westerse en de andere cultuur tot een tegenovergesteld resultaat als in Robinson Crusoe. Niet Vrijdag wordt door Robinson

opgevoed tot een Europeaan, maar Robinson laat zich inwijden door Vrijdag in een spirituele omgang met de natuur. De koloniale verhoudingen worden er omgekeerd (Soetaert, Top & Van Belle 1995).

In een volgende les hebben we de leerlingen geconfronteerd met een televisie-documentaire⁶ betreffende de migratie in Canada. De reportage toont hoe Canada vandaag de dag jaarlijks zo'n kwart miljoen migranten (vooral uit Azië) binnenlaat, maar

dan wel tegen haar voorwaarden: je moet hooggeschoold zijn, de Canadese nationaliteit aannemen, trouw zweren aan de koningin, het volkslied tijdens een 'naturalisatie'-plechtigheid (proberen) meezingen, ... met andere woorden, er lijkt niet veel veranderd. 'Canada Robinson' dicteert nog altijd 'Vrijdag de Aziaat' wat ie moet doen en laten.

In dezelfde reportage zit ook een leuke correctie naar de blanke toe: een Chinese immigrant verklaart doodleuk dat zij - de Aziaten - de hardere werkers zijn, met andere woorden niet de Canadezen. Precies het verwijt dat ook vele blanken ten opzichte van het zwarte ras huldigt. Een gesprek rond het bekijken van dit filmfragment werd als een soort van evaluatie-oefening ter afsluiting van deze lessenreeks gehouden.

TEN SLOTTE

En of de leerlingen na enkele van deze lessen nu toleranter tegenover hun allochtone medeburgers zijn, laat zich slechts raden. We toonden slechts enkele voorbeelden hoe we een bepaald probleem thematiseren, van alle kanten pogen te bekijken doorheen de diverse media. En dat in plaats van het onmogelijke na te streven: het formuleren van oplossingen of van een gelijk. Op die manier, door de confrontatie en de dialoog centraal te stellen, hopen we wat meer inzicht te krijgen in eigen en andermans (voor)oordelen. In ieder geval kunnen we hopen dat de leerlingen na enige confrontaties met wat gedegener argumenten tegen deze problematiek aankijken.

André Mottart
RUG, Departement voor Lerarenopleiding
Sint-Pietersplein 5
9000 Gent

NOTEN

- 1 In samenwerking met Saskia Roelants.
- 2 De Cubaanse schrijver Alejo Carpentier ontwikkelde een theorie over de wijze waarop schrijvers uitdrukking zouden moeten geven aan hun Latijns-Amerikaanse identiteit. Een roman dient om onderzoek te verrichten, om kennis te maken met mensen en tijden: '(...) ik geloof dat sommige aspecten van de Amerikaanse werkelijkheid vanwege het feit dat ze literair niet ontgonnen zijn omdat ze nog niet benoemd zijn, een lang, veelomvattend, geduldig proces van observatie vergen.' (Carpentier 1978, p. 114) Daarom moet een roman 'authentieke (Latijns-Amerikaanse) contexten' bevatten. Die zijn van raciale, economische, politieke, culturele, culinaire aard enzovoort. Zij verhelderen de motieven van de personages in de hun omringende praxis. Samen moeten ze 'een definitie opleveren van de Latijns-Amerikaanse mens'. (Carpentier 1978, p. 128)
Gebruikte fragmenten in de klas: Marquez (1980), p. 62-65/109-113/313-319.

3 *Fenomenen als toeval, verbeelding en magie spelen voor Zuid-Amerikanen in hun omgang met de dood, het klimaat, de menselijke contacten enzovoort een belangrijker rol dan bij ons. Alejo Carpentier wil dit voor de Europeanen magische wereldbeeld in de literatuur onthullen. En wel met behulp van een stijl die hij 'lo real maravilloso americano' heeft genoemd. Bij ons wordt dit vertaald door magisch-realisme (niet te verwarren echter met het magisch-realisme van Daisne, Lampo e.a. bij ons). Door bijvoorbeeld het weergeven van miraculeuze voorvallen waarvoor geen logische verklaring kan worden gevonden, door de personages aspecten van de werkelijkheid te laten ervaren die andere mensen nooit zullen zien, door een magische omschrijving van de omgeving (de mens, de natuur, de dieren, de stad...), door de beschrijving van levenloze objecten alsof ze een ziel hebben (animisme), door de uitvergroting van de werkelijkheid (een personage bijvoorbeeld sterk emotioneel laten reageren, waardoor bijvoorbeeld iets afschuwelijk lelijk of uitzonderlijk mooi wordt), door het vertellen vanuit de hallucinatie van een individu dat zich in een abnormale gemoedstoestand verkeert of vanuit de fantasie van een kind, ... moet de schrijver pogen de denkvormen van de lezers te confronteren met de gedachtenwereld van de Latijns-Amerikaan. En of dat nu een erkenning of herkenning oplevert, het besef van verschil zou bevestiging van de eigen identiteit of het respect voor de andere moeten opleveren. En daarmee zou de eerste stap naar de culturele ontvoogding zijn gezet.*

Gebruikte fragmenten in de klas: Marquez (1980), p. 25-30/139-142/350-354.

4 *Vandaag de dag spreekt men vaker over 'intercultureel' onderwijs dan wel over 'multicultureel onderwijs.' Interculturalisme is een intensieve vorm van multiculturalisme: het verwijst niet alleen naar het naast elkaar bestaan van verschillende culturen maar ook naar de communicatie tussen die culturen.*

5 *My Beautiful Laundrette, reg. Stephen Frears, sce. Hanif Kureishi. Groot-Britannië, 1985.*

6 *Lichtpunt, VPRO augustus 1994.*

BIBLIOGRAFIE

Bolscher, I.: *Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs*. Enschede: SLO, 1995.

Carpentier, A.: *Barokconcert*. Amsterdam: Meulenhoff, 1978.

Chatwin, B.: *The Songlines*. London: Picador, 1988.

Defoe, D.: *Het leven en de wonderlijke avonturen van Robinson Crusoe*. (1719) Ned. vert. door Cees Buddingh'. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1980, p. 190-191.

Kureishi, H.: *De boeddha van de buitenwijk*. Houten: Agathon, 1990a, p. 50-53.

Kureishi, H.: *My beautiful laundrette. Scenario*. Houten: Uitgeverij Wereldvenster, 1990b, p. 78-83.

Marquez, G.G.: *Honderd jaar eenzaamheid*. Amsterdam: Meulenhoff, 1980.

Ramdas, A.: De Bamibal. *Nieuw Wereldtijdschrift*, nr. 2 (1990), p. 40-47.

Ramdas, A.: *In mijn vaders huis*. Amsterdam/'s Gravenhage/Hilversum: METS/NOVIB/PRO, 1993.

Rik Pinxten. Een blik in de glazen bol aarde. *Humo*, 19 mei 1994.

Rorty, R.: Heidegger, Kundera en Dickens. De rol van de filosofie en literatuur bij het vergelijken van culturen. In: R. Boomkes (red.): *De asceet, de tolk en de verteller. Richard Rorty en het denken van het Westen*. Amsterdam: Krisis-Onderzoek, 1992.

Said, E.: *Cultuur en imperialisme*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas, 1994.

Soetaert, R. & A. Mottart: De literaire canon. De complexiteit van een constructie. In: H. Van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (red.): *De kunst van het lezen*. Den Haag: NBLC Uitgeverij, p. 56-65.

Soetaert, R., L. Top & G. Van Belle: Robinson & Vrijdag, multicultureel & multimediaal. Literatuur als contact-zone. *Tmesis* 7 (1995), p. 90-100.

Tournier, M.: *Vrijdag of het andere eiland*. Ned. vert. door Jean A. Schalekamp. Amsterdam: Pranger, 1980, p. 197-198.