

'Culturele studies' in het taalonderwijs

Cultuur en taal in een netwerk¹

Ronald Soetaert & Rob van Kranenburg

Het moderne vreemdetalen- en moedertaalonderwijs werden sterk beïnvloed door het onderwijs in de klassieke talen: grammatica en literatuur stonden centraal. Deze praktijk werd gelegitimeerd door een eenvoudige doelstelling: we bestuderen de grammatica om zo de klassieke teksten te kunnen lezen. Op het moment dat de moderne talen op het curriculum verschenen, imiteerden de leraren het respectabele curriculum van Latijn en Grieks. De grammatica-vertaalmethode was een belangrijke methodologie in het taalonderwijs. Leerlingen initiëren in de 'hoge cultuur' was de ultieme doelstelling. Een klassieke opleiding werd gezien als de beste training voor een culturele elite. In het onderwijs in het algemeen en het taalonderwijs in het bijzonder leven deze retoriek en praktijk nog steeds door. Veel leraren constateren – triest, cynisch of gelukkig – dat gedurende hun carrière en zelfs in de afgelopen honderd jaar, het taalonderwijs in essentie niet veranderd is.

En toch zijn er in de afgelopen jaren een veelvoud aan nieuwe methodologieën voor het taal- en literatuuronderwijs ontwikkeld; methodologieën die sporen met recent onderzoek naar taalverwerving en moderne leertheorieën. Een van de meest fundamentele veranderingen werd geïntroduceerd in de vroege zeventiger jaren: de communicatieve benadering.

taalgebruik meer omvat dan grammaticale correctheid. Een competente spreker is in staat is om taal op een passende wijze te gebruiken met betrekking tot de context, de geadresseerde, het register... Vanuit een methodologisch perspectief gezien werd vooral de mogelijkheid om taal productief te gebruiken – in reële communicatieve situaties – beklemtoond. Deze communicatieve benadering binnen het taalonderwijs maakt deel uit van een algemene communicatieve wending in het onderwijs, in de filosofie, en in de literatuurtheorie.

DE COMMUNICATIEVE WENDING

In de communicatieve benadering werden 'grammatica' en 'literatuur' vervangen door 'noties' en 'functies'; 'vaardigheden' werden belangrijker geacht dan 'inhouden'. Hymes (1974) argumenteerde dat goed

Vanuit het taalonderwijs kwam een belangrijke correctie: het einddoel van taalonderwijs is niet langer het lezen van de literaire canon. De leerling/lezer werd centraal gesteld in de methodologie. Dit laatste als reactie tegen een traditioneel taalonderwijs waarin Literatuur (inderdaad met een hoofdletter) centraal stond. Tegelijkertijd werd ook

gepleit om meer aandacht te schenken aan populaire literatuur (vaak als opstapje voor het serieuze lezen): *Literature with a small 'l'* (McRae 1991). Zo werd het vakonderdeel 'Literatuur' een lappendeken van verschillende soorten teksten, genres, media. Onvermijdelijk werd daardoor de inhoud van het kennisgebied 'literatuur' aangetast. En daardoor werd de communicatieve benadering medeschuldig aan het groeiende 'geheugenverlies' van de jeugd. Samengevat zou men kunnen stellen dat het communicatief taalonderwijs te veel aandacht besteedde aan 'functies' maar te weinig aan 'noties', de inhoud.

EXCURSIE: LITERAATUUR EN CULTUUR

Natuurlijk is cultuur in taalonderwijs veel meer dan 'literatuur'. Cultuur refereert eveneens naar achtergrondkennis over de taal: 'Landeskunde', of Amerikaanse, Engelse, Europese, ... studies. Deze 'area studies' bestaan uit een breed perspectief waarbinnen een veelvoud aan interessegebieden aandacht krijgt: geschiedenis, architectuur, sport, politiek, media, etc. En in principe zouden we 'literatuur' aan het lijstje kunnen toevoegen.

Samen met de taal leren studenten onvermijdelijk ook over de cultuur van die taal, bewust of onbewust. Hetzelfde geldt voor het onderwijzen van literatuur: het begrijpen van een literaire tekst veronderstelt begrip van de culturele context. Welke status heeft cultuur nog binnen het talenonderwijs? Deze vraag kan ook gesitueerd worden binnen een verschuiving in het literatuuronderwijs: *"from a curriculum oriented to a literary canon toward a curriculum in textual studies"* (Scholes 1985, p. ix-x).

BACK TO BASICS

In de tachtiger jaren werden we geconfronteerd met een 'back to basics'-beweging die reageerde op het groeiende onbehagen over het niveau van de culturele geletterdheid. Wie is verantwoordelijk voor deze crisis? Er worden veel schuldigen aangewezen: de media, het onderwijs, het gezin en... de gehele cultuur. In *The closing of the American mind* beklemtoont Bloom het belang van culturele geletterdheid voor de natie: *"But when there are no shared goals or vision of the public good, is the social contract any longer possible?"* (Bloom 1987, p. 27) Het gevaar van het verlies van gedeelde kennis wordt – op een ironische manier – samengevat in een recensie van zijn boek: *"Kids like these would never fight the next Vietnam War."* (Garafola 1988, p. 122)

Hirsch (1988) sluit zich aan bij Bloom als hij stelt: *"We make social and economic progress only by teaching myths and facts that are predominantly traditional."* (p. xii) Hirsch en Bloom stellen een simpele uitweg voor uit deze algemene crisis: een overzichtelijke lijst van wetenswaardigheden – de zuurstof van sociale interactie – voor de geletterde Amerikaan. In feite gebruiken ze dezelfde legitimering als de pleitbezorgers voor de communicatieve benadering maar de klemtoon ligt op kennis in plaats van vaardigheden: in een democratische samenleving dient iedereen in het bezit te zijn van voldoende gedeelde kennis om effectief te kunnen communiceren.

Hoe reactionair wij 'back to basics' ook vinden, toch dienen we de kritiek ook wel ernstig te nemen. Vaardigheden kunnen niet gescheiden worden van kennis. Een molen heeft graan nodig om te kunnen functioneren. Maar de 'back to basics'-retoriek is te sterk nationalistisch geïnspireerd en ook qua visie op onderwijs en (moderne) cultuur out of date, en botst zo met een multiculturele, pluralistische en postmoderne maat-

schappij. Iedereen weet trouwens wel dat men de klok niet zomaar kan terugdraaien: de 'basics' van vandaag zijn anders dan die van gisteren en morgen.

WIENS 'BASICS'?

Wie bepaalt trouwens wat telt als 'hogere kennis'? (Bruner 1986, p. 142). Als een leraar het klaslokaal binnenstapt, wordt hij geconfronteerd met leerlingen die participeren in verschillende sociale en culturele netwerken. En dus vragen we ons ook af, met Graff (1988): wat moeten we onderwijzen – als er niet langer een 'wij' is? Bijvoorbeeld een pleidooi voor het belang van de literaire canon botst op de complexiteit van de constructie van die canon. Vele vaste grenzen zijn vervaagd en worden vandaag in vraag gesteld: tussen westerse en niet-westerse cultuur, elitaire ('hoge') en populaire ('lage') cultuur, en tekstuele en audiovisuele cultuur. Een herziening van het literaire curriculum kan niet langer vanuit een traditioneel perspectief. Trouwens, ondertussen is de literatuurstudie aan de universiteiten ook grondig beïnvloed door het ruimere perspectief van 'cultural studies'.

CULTURAL STUDIES

Cultural studies is een recente discipline of beter een 'antidisciplinaire' studie: "It attempts to question at every turn the ways disciplinary boundaries are drawn." (Huddleston 1997, p. 2) En dat is een essentieel verschil met wat 'back to basics' wil: de oude grenzen herstellen. In feite wordt door 'back to basics' aan leraren gevraagd om de complexe vraagtekens uit de literatuur en de literatuurtheorie tussen haakjes te zetten voor een goed doel met een uitroepteken: een terugkeer naar traditionele waarden. Deze simpele boodschap wordt met open armen ontvangen door

sommigen die de culturele conflicten moe zijn, en die ervoor kiezen aan het culturele strijdtoneel te ontsnappen in plaats van een oplossing te zoeken of de confrontatie aan te gaan.

Wij geloven niet in instant oplossingen, we geven er de voorkeur aan om confrontaties en conflicten op de voorgrond te schuiven: *"the real enemy of tradition is the kind of orthodox literary study that neglects theoretical questions about ends, values and definitions in the hope that they will take care of themselves."* (Graff 1987, p. 3). Culturele conflicten dienen een plaats te krijgen zowel in het curriculum als in de methodologie. Problemen worden daardoor niet opgelost, maar ze dienen gethematiseerd en zo bespreekbaar gemaakt te worden. Het is dan ook daarom dat we voorstellen om het concept van literatuur te herdefiniëren vanuit het perspectief van 'cultural studies'. En natuurlijk moeten we daarbij rekening houden met recente inzichten uit het taalonderwijs zelf.

LITERATUUR: THE KING'S ROAD

Zoals we hebben gezien was Literatuur vaak een uitverkoren terrein in het taalonderwijs, *"a king's road into the foreign culture"* (Goethals 1995, p. 56), en dat geldt ook voor het moedertaalonderwijs. Maar de dagen van koningen liggen achter ons. Ook in de retoriek van het taalonderwijs is de vanzelfsprekende waarde van het literaire in vraag gesteld. Ondertussen werd 'literatuur' zelf geïmagineerd door de literaire theorie. Literatuurgeschiedenis werd geïmagineerd in 'close reading' en structuralisme. Canonieke interpretaties werden geïmagineerd in receptietheorie en 'reader response theory', waarin de lezer centraal staat. Literaire instituties en genres werden geïmagineerd in de (literatuur) sociologie, waarin getoond werd hoe de context van ruimte en tijd voor betekenis zorgt.

Communicatie (en interpretatie) zelf werd geïmagineerd en gedeconstrueerd. En, in al dit eindeloze problematiseren spaarde de literaire theorie zichzelf niet: *"All of them, therefore, gifted though they may be, end up by addressing merely themselves and their postmodern critics, who, in turn, address only each other."* (Fiedler 1979, p. 89) De uitdaging bestaat erin om in ons lesgeven het bestaan van zulke conflicten te (h)erkennen, *"and to foreground whatever may be instructive in them within the curriculum itself"* (Graff 1987, p. 252). En dit zal de grootste uitdaging zijn in het onderwijs: de organisatie van het curriculum als een arena waarin een debat wordt gevoerd.

DEBAT: CANON EN GEHEUGEN

Inderdaad, we bevinden ons midden in een debat dat georganiseerd is rond traditionele concepten als culturele geletterdheid, cultureel geheugen, de literaire canon. Het feit dat deze concepten op de agenda staan van conferenties en boeken leert ons in ieder geval één ding: we zijn diep bezorgd over hun toekomst. Aan de ene kant zijn sommigen bezorgd over een algemeen geheugenverlies in onze cultuur, aan de andere kant is dit geheugen zelf deel van een postmodern trauma. In een Freudiaanse wending kunnen we stellen dat we ons er zeer goed van bewust zijn (geworden) dat we ons geheugen zelf hebben geconstrueerd. En een gehele cultuur ging in psychoanalyse. Wat hebben we geleerd?

We realiseerden ons dat de Westerse literaire canon niet objectief en universeel is. We realiseerden ons dat we een cultureel-specifiek raamwerk hebben opgedrongen aan niet-Europese teksten, dat we ze hebben geïnterpreteerd en gewaardeerd met Westerse normen en waarden. Said (1993) beschrijft deze houding als een gebaar van *'appropriation'*, een zich toeëigenen van

wat 'anders' is. Een vorm van literair imperialisme. Maar deze Westerse blik is niet gefocust op één punt, nee, ze is zelf een caleidoscoop. Binnen de Westerse wereld worden we geconfronteerd met de klacht dat bepaalde groepen lezers en schrijvers gemarginaliseerd worden: vrouwen, etnische minderheden,... en ook wel dat bepaalde genres en teksten gestigmatiseerd worden: populaire literatuur, stripboeken en ... computerspelletjes.

HOOG/LAAG

In 1968 schreef Lowenthal in zijn studie over massacultuur dat *"the radio, the movies, and the newspapers do not only reflect the ways of living of the masses but actually offer them models for their way of life"* (p. 66). Hiermee geeft de auteur een belangrijk argument om massacultuur in het onderwijs – kritisch – te behandelen. Opvallend echter is dat hij het over 'hun manier van leven' heeft. De aanvankelijke academische onverschilligheid is vervangen door een soort van defensieve belangstelling, want als 'zij' er zijn, dan moeten we 'hen' proberen begrijpen. Misschien worden ze anders een bedreiging voor ons?

In 1990 schrijft Tony Bennett in zijn introductie tot *Popular fictions* dat de beste reden om populaire literatuur te bestuderen is *"because it matters as popular fictions regulate our sense of ourselves and structure our daily lives"*. En kijk, 'zij' zijn 'ons' geworden. In elk geval: vluchten kan niet meer. We kunnen niet aan de massacultuur ontsnappen, wij maken er integraal deel van uit. 'Populaire' cultuur is de hedendaagse dominante cultuur, zowel voor de leerlingen als voor de leraren. De leraren van vandaag – de vertalers van de 'hoge' cultuur – zijn zelf actieve consumenten van de massacultuur geworden (Bennet 1990). Misschien wordt dat toch te vaak ontkend. Er is een

breuk tussen het discours in de klas (focus op de vakinhoud) en het discours van de gang (focus op gevoelens over die inhoud) (Firth 1991, p. 103), en we kunnen daar ook aan toevoegen het discours van het alledaagse leven (focus op populaire cultuur).

Maar, zoals we hebben gezien, populaire cultuur of een meer populaire, democratische visie op literatuur staat al op de onderwijsagenda. En alhoewel we dit toejuichen, moeten we bedachtzaam zijn voor mogelijke overdrijvingen: de positie 'als het populair is, zal het wel slecht zijn' wordt soms vervangen door de positie 'als het populair is, zal het wel goed zijn'. Het debat over smaak en esthetische discriminatie is in populaire cultuur net zo belangrijk als in hoge cultuur. In beide culturen dienen we aandacht te besteden aan de notie van 'superioriteit' dat niet het exclusieve bezit is van de 'hoge' cultuur (Clayton 1993). Sommige werken zijn beter dan andere, maar hun kracht ligt niet in een zuiver excelleren, nee het ligt *"in the participation in larger networks of discourse and in their ability to attract, to hold and to shape particular communities of readers"* (Clayton 1993, p. 30).

DISCOURSE ANALYSIS

'Cultural studies' richt zich niet alleen op *wat* er gezegd wordt, maar ook – en vooral – op *wie* wat zegt en *tegen wie* er wordt gesproken. Het benadrukt dus machtsrelaties en de dominantie die inherent is aan taal zelf. Inzichten uit de 'discourse analysis' kunnen ons helpen de inhouden – cultuur in het algemeen en literatuur in het bijzonder – te herdefiniëren. Het discours is een manier van zijn. Het is een specifieke manier van zijn: *"being people like us"* (Gee 1996, p. ix). Het maakt ons bewust van het feit dat er een veelvoud aan culturen binnen een (taal)gemeenschap bestaat, en daarmee

een veelvoud aan manieren waarop identiteiten binnen een taalgemeenschap worden geconstrueerd.

Taal heeft geen betekenis buiten 'het discours' en hetzelfde geldt voor geletterdheid. En zoals er vele talen zijn, zo zijn er ook vele vormen van discours en geletterdheid. Een individu kan behoren tot verschillende netwerken. Zo'n netwerk wordt gereguleerd door een onuitgesproken of expliciete theorie. Deze theorieën genereren opvattingen over wat 'goed' is en wat niet, en over de juiste distributie van echt en symbolisch kapitaal, van sociale goederen als status, waarde, en materiële goederen. Zulke theorieën – ideologieën – vormen de basis van elk gebruik van taal en taal zelf *"is inextricably bound up with ideology and cannot be analyzed or understood apart from it"* (Gee 1996, p. ix). Een van deze dominante ideologieën is nationalisme, en dat is – natuurlijk – een centraal concept in het taalonderwijs.

NATIE

Leraren doceren geschiedenis vaak met als doel leerlingen ervan te overtuigen dat het hun gedeeld geheugen is. Door dit proces van socialisatie gaan kinderen/leerlingen deel uitmaken van een groep, van een natie. Taal, literatuur en geschiedenis dienen vaak als middel om kinderen te assimileren in een nationaal erfgoed. We leren onze kinderen trots te zijn op dit erfgoed. En vaak wordt dit erfgoed afgezet tegen de schadelijke invloeden van buitenaf. In zijn jeremiade over het verval van het Amerikaanse beschaving, heeft Bloom (1987) beargumenteerd dat de erosie van het Amerikaanse erfgoed – de onverschilligheid tegenover de 'Founding Fathers' – verantwoordelijk is voor *The closing of the American mind*. Bloom is ervan overtuigd dat de Amerikaanse zuiverheid specifiek bedreigd wordt door de invloed van sommige Europese denkers. In zijn pro-

ject rond culturele geletterdheid legt Hirsch (1988) de nadruk op *nationale* geletterdheid, en de bijbehorende 'lijst' handelt over "what every American needs to know".

Tegelijkertijd wordt – aan onze kant van de oceaan – een concept van Europa gepropageerd. Na de politieke en economische éénwording heeft Europa immers nood aan een culturele identiteit. De Europese beleidsmakers voorzien in een veelvoud aan onderwijsprogramma's om Europese burgers niet alleen te laten wennen aan, maar ook warm te maken voor het idee van een Europese gemeenschap. Net als de constructie van een (persoonlijke) identiteit veronderstelt de ontwikkeling van een Europese identiteit ook de (re)constructie van haar vijanden: Amerikaanse (populaire) cultuur, Japanse (copie-) economie, Islamitische (fundamentalistische) religie.

Deze ontwikkelingen verduidelijken dat naties constructies zijn en dat literatuur en literatuuronderwijs worden geacht een belangrijke rol te spelen in de creatie van wat Anderson (1983) *'imagined communities'* heeft genoemd (zie de bijdrage van André Mottart in dit nummer). Deze problematiek zal een kernvraag worden in de constructie voor een nieuw curriculum. De verschuiving zelf zit ook diep ingebakken in onze postindustriële samenleving die van een nationaal en internationaal naar een transnationaal kapitalisme evolueert. 'Post' als in postindustrieel refereert hier naar het gegeven dat mankracht vervangen is door automatisering en informatie; we zijn van 'manufacturing' naar 'mentofacturing' geëvolueerd.

Vandaag zien we de rol van de nationale staat langzaam veranderen. Het wereldsysteem van nationale staten wordt getransformeerd door de groeiende globalisatie en dit heeft belangrijke consequenties, niet alleen in termen van economie en handel, maar ook in het culturele veld en de educatie. Een gevolg van globalisering is dat modern

onderwijs niet langer beperkt kan binnen een eng cultureel chauvinistisch kader: "*But equally, recognizing the importance of cohesion and solidarity in modern societies, it would seek to promote new and more inclusive forms of national identity. This would be a civic national identity based on common political commitments and understandings not divisive cultural myths.*" (Green 1997, p. 6)

Niet alleen de globalisering, maar ook – en misschien wel vooral – de nieuwe media veroorzaken een transformatie van cultuur en politiek. Tijd en ruimte krijgen een andere betekenis, nieuwe globale netwerken creëren nieuwe identiteiten. Voor Negroponte (1995) kondigt zich de Nieuwe Wereld aan: "*the values of the nation state will give way to those of both larger and smaller electronic communities*" (p. 6). Het is duidelijk dat 'netwerk' de dominante metafoor voor onze huidige tijd geworden is.

INTERTEKSTUALITEIT

Hoe ziet het nieuwe curriculum eruit? Als een netwerk. Als we de 'culturele tekst' willen onderwijzen, hebben we een leesstrategie nodig die ruimer is dan een benadering waarin begrippen als individuele auteur en gesloten tekst met één juiste interpretatie centraal staan. Als we 'betekenis' omschrijven als een dialoog met andere teksten, dan dienen we die teksten te benaderen met een adequate leesstrategie. Intertekstualiteit is een strategie om literaire teksten met andere teksten te vergelijken, 'teksten' in de ruimste betekenis van het woord: muziek, beeldende kunst, fotografie, film, theater, en concrete alledaagse praktijken.

In zo'n netwerk wordt de literaire canon niet per se verworpen, de canon wordt wel ontdaan van haar vermeende neutraliteit. De

canon wordt beschouwd als een imaginaire constructie die openstaat voor een continue herziening (Guillory 1992). De reorganisatie van het curriculum impliceert dat er een 'stem' gegeven wordt aan gemarginaliseerde culturen en praktijken waardoor bijvoorbeeld het eurocentrisme en de elitaire cultuur gecorrigeerd worden.

Om zo'n correctie te organiseren introduceert Pratt (1991) het concept 'contact zone': *"social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today"* (Pratt 1991, p. 34). In deze ruimtes kunnen teksten bestudeerd worden als vormen van retoriek. Rorty (1989) constateert een verschuiving *"against theory and toward narrative"* (p. xvi), gecombineerd met het idee dat het concept 'tekst' verruimd moet worden met documentaires, films, video's,... Zo'n verruiming impliceert dat het boek niet langer het ideale medium is om zo'n culturele 'contact zone' te organiseren en te structureren.

MEDIA

Na een orale traditie werd het schrijven en daarna de boekdrukkunst uitgevonden. Onze tijd staat in het teken van de computer. Al deze media veranderden onze opvattingen over cultuur, geletterdheid, geheugen en identiteit. Het geheugen werd geëxternaliseerd door middel van het schrift en later de boekdrukkunst, schrijven en boeken zijn mnemonische hulpmiddelen buiten het fysieke geheugen. De komst van de computer verandert dit alles fundamenteel. De achterliggende reden is een simpele hypothese: alles dat gedigitaliseerd kan worden, zal gedigitaliseerd worden. En als onze teksten, films, schilderijen en muziek gedigitaliseerd zijn, worden we geconfronteerd met

het essentiële verschil tussen een boek en een computeromgeving: een boek bestaat uit atomen, een digitale tekst is opgebouwd uit bits (Negroponte 1995). En bits kunnen gemanipuleerd worden in seconden.

Digitalisering impliceert tevens dat we in staat zijn woord, beeld en geluid samen te brengen in één medium. Een opwindend vooruitzicht. Het nieuwe medium veronderstelt een nieuwe praktijk en een andere retorica: een nieuwe theorie. Alhoewel 'nieuw' hier niet echt accuraat is. Niet alleen in theorie worden genres ondergraven, maar ook in de (post)moderne literatuur zelf: Sterne, Joyce, Borges, Cortozar (Landow 1992, Lanham 1993, Soetaert & Van Belle 1996). Verschillende kunstvormen botsen, vloeien samen in een dialogische relatie, en de droom van het 'Gesamtkunstwerk' komt weer in beeld. Hypertekst en hypermedia geven de ruimte voor het ontstaan van meer complexe combinaties van diverse media.

Natuurlijk staan we nog maar aan het begin van deze digitale revolutie omdat de jonge kunstenaars die geboren werden in een wereld van interactieve media, pas nu volwassen worden. De implementatie van *Informatie- en Communicatietechnologie* (ICT) zal het begrip dat we hebben van geletterdheid radicaal transformeren. En dat is opwindend, maar tegelijkertijd bedreigend. ICT is beschreven als de oorzaak van de crisis in geletterdheid. Televisie, massacultuur, computerspelletjes, Internet worden beschreven als 'vijanden' van het boek. Voor de 'partizanen' van de boekencultuur betekent dit dat de technologie de gehele cultuur bedreigt.

Uiteraard moeten we kritisch blijven, maar we dienen ons ook te realiseren dat ons cultureel geheugen en onze culturele praktijk anders zal – of liever gezegd 'kan' – zijn: interactief, minder hiërarchisch, met minder grenzen en afbakeningen, met genres zonder – of beter 'andere' – grenzen. Het gebruik van nieuwe media zal een integraal

deel van onze culturele geletterdheid worden. De huidige kernvraag luidt dan ook: hoe kunnen computers geïntroduceerd en effectief gebruikt worden in het onderwijs?

ONDERWIJS

Het onderwijs kan vandaag profiteren van nieuwe leeromgevingen die het raadplegen van zowel tekst, (bewegende) beelden en muziek toestaan. Maar niet alleen het tekstboek verandert, de leeromgeving zelf ook, klassen en scholen zullen moeten mee evolveren. Negroponte (1995) heeft een droom: *"Schools will change to become more like museums and playgrounds for children to assemble ideas and socialize with other children all over the world."* (p. 6) We hebben ruimtes nodig waar studenten interactief en met elkaar en met computers en met leraren kunnen werken. De rol van de leraar verandert eveneens, niet langer is zij/hij de alwetende verteller, maar een concurrerende stem onder vele stemmen.

In wat volgt, geven we een voorbeeld van work-in-progress dat we reeds eerder in andere artikelen beschreven hebben, maar hier specifiek benaderen vanuit een verschuiving van literatuurstudie naar culturele studies. Het voorbeeld dient als een illustratie van hoe het computerscherm een centrale rol kan spelen in het creëren van een nieuwe 'contact zone' voor het literatuuronderwijs.

ROBINSON CRUSOE

Het openbreken van de traditionele (lees: nationale) canon leidt tot een globale revisie van het literatuuronderwijs. We richtten we ons vooral op Europese klassieken als *Robinson Crusoe*, *Don Quixote*, *Antigone* en *Gulliver's Travels*. Tijdens de materiaal-

verzameling viel opnieuw op hoe heterogeen het materiaal was en hoe een computeromgeving beter geschikt was voor die presentatie en structureren van de inhoud. We startten dan ook met de ontwikkeling van een web-site rond *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe. *Robinson Crusoe* kan vandaag de dag niet meer apart worden gelezen van de jeugdversies, strips en films die gebaseerd zijn op het thema van mannen of vrouwen op verlaten eilanden, in de woestijn of op zee,... ja zelfs in de ruimte. De *robinsonade* is uitgegroeid tot een apart literaire genre. De roman blijkt een interessante bron voor discussie ook al omdat het verhaal tot de gedeelde kennis van de leerlingen blijkt te behoren.

We kunnen stellen dat we de roman niet meer kunnen lezen zonder kennis van andere Robinsons die ons voorgelezen zijn, die we als stripfiguur hebben zien schrikken van voetstappen op het strand, die we een gezicht hebben zien krijgen in de jeugdfilm. *Robinson Crusoe* is zelf een hypertext geworden, waarbij verwijzingen mogelijk zijn naar belangrijke thema's in onze huidige samenleving: opvoeding, feminisme, multiculturalisme. Precies rond de relatie tussen de 'wilde' Vrijdag en Robinson kan een 'contact zone' gecreëerd worden waarin herschrijvingen met elkaar in dialoog komen. Zowel populaire bewerkingen als postmoderne problematiseringen laten toe de literaire en ideologische uitgangspunten te onderzoeken. Aldus draait de Franse auteur Tournier (1967) de relatie tussen Robinson en Vrijdag om, en introduceert de Zuid-Afrikaan Coetzee (1986) een stomme Vrijdag – beroofd van zijn tong (dus taal: 'tongue'). *Robinson Crusoe* functioneert als een Westerse mythe in de discussie over de mogelijke houdingen tegenover het milieu en de natuurlijke omgeving. Ook het milieu immers construeren we via verhalen (Soetaert, Top & Eeckhout 1996).

Natuurlijk kan *Robinson Crusoe* tevens gebruikt worden voor taalonderwijs zelf. En

in het lezen van de roman zelf leerden we veel over taal in het algemeen en discourse-analyse in het bijzonder. Pratt (1987) suggereert de ontwikkeling van een linguïstiek met als kern: *"a linguistics that focused on modes and zones of contact between dominant and dominated groups,..."* (p. 60). En inderdaad is de taal – het Engels – Crusoe's *'most powerful weapon'* om Vrijdag in een ondergeschikte positie te plaatsen (en te houden): *"I began to speak to him, and teach him to speak to me; and first, I made him know his name should be Friday,... I likewise taught him to say Master, and then let him know, that was to be my name; I likewise taught him to say yes and no, and to know the meaning of them"* (Defoe 1719, p. 161). En dat is dan weer een beknopte omschrijving van traditioneel onderwijs.

BESLUIT

In ons project gingen we uit van het idee dat het essentieel is om al wat menselijk is als

constructies te zien, als het resultaat van *'nurture'* en niet van *'nature'*. Onze focus lag op de politiek van de communicatie vanuit het idee dat cultuur conflict over betekenis is via diverse vormen van discours. Inzichten uit culturele studies leren ons dat de cultuur voortdurend verandert en dat leerlingen die veranderingen mee vorm kunnen geven. Zo komen we tot een andere inhoud van het (literatuur)onderwijs, de culturele studies binnen taalonderwijs waarin de conflicten zelf het onderwerp van aandacht zijn, *"making them part of our object of study and using them as a new kind of organizing principle to give the curriculum the clarity and focus that almost all sides now agree it lacks"* (Graff 1994, p. 8).

En zo komen we dicht bij het programma van de jongste Documenta in Kassel dat Catherina David op zo'n manier beschreef dat wij graag die beschrijving overnemen als typering van een nieuw curriculum: *"a radical questioning of the categories of 'fine arts' and the anthropological foundations of Western culture, through a subversion of the traditional hierarchies and the divisions of knowledge"* (Strauven 1997, p. 25).

Ronald Soetaert & Rob van Kranenburg
Departement voor Lerarenopleiding
Universiteit Gent
Sint-Pietersplein 5
9000 Gent

Noot

- 1 Deze tekst is een aangepaste versie van een lezing die gehouden werd op een conferentie over *'cultural studies'* in het talenonderwijs (UFSIA). Zie hierover: L. Dante & W. Geerts (ed.): *CALL: Culture and the Language Curriculum*. Rodolpe, te versch. (1998) Aspecten uit deze lezing kwamen opnieuw ter sprake in de inleiding op deze conferentie.

Bibliografie

Anderson, B.: *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

Bloom, A.: *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster, 1987.

Bruner, J.: *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: MA Harvard UP, 1986.

Clayton, J.: *The pleasures of Babel: contemporary American literature and theory*. New York: Oxford UP, 1993.

Coetzee, J.M.: *Foe*. London: Secker & Warburg, 1986.

Defoe, D.: *The life and adventures of Robinson Crusoe*. New York/London: W. Norton & Company, 1975 (eerste editie 1719).

Fiedler, L.A.: Literature as an institution. The View from 1980. In: L.A. Fiedler: *English literature. Opening up the canon*. Baltimore/London: The John Hopkins UP, 1979, p. 73-91.

Firth, S.: The good, the bad and the indifferent. Defending popular culture from the populists. *Diacritics*, winter 1991, p. 102-115.

Garafola, L.: The last intellectuals. *New Left Review*, 169 (May/June 1988), p. 122-128.

Gee, J.P.: *Social linguistics and literacies*. Taylor & Francis, 1996.

Goethals, M.: A comprehensive 'map' of foreign language teacher training. Locations for a training component towards intercultural competence. In: Aarup Jensen, A. e.a. (ed.): *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol. II: The adult learner*. Aalborg UP, 1995, p. 43-58.

Graff, G.: *Professing literature. An institutional history*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

Graff, G.: What should we be teaching – when there is no 'we'? *The Yale Journal of Criticism*, 1/2 (1988), p. 189-211.

Graff, G.: *Beyond the culture wars*. New York/London: WW Norton Company, 1994.

Green, A.: *Education, globalization and the nation state*. Houndmills: Macmillan Press Ltd, 1997.

Guillory, J.: Canon, syllabus, list. A note on the pedagogic imagery. In: S. Sontag & R. Atwan (eds): *Best American essays*. New York: Ticknor & Fields, 1992.

Hirsch, E.D.: *Cultural literacy. What every American needs to know with an appendix what literate Americans know*. New York: Vintage Books, 1988.

Huddleston Edgerton, S.: *Translating the curriculum. Multiculturalism into Cultural studies*. New York/London: Routledge, 1997.

Hymes, D.: *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

Landow, G.P.: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1992.

Lanham, R.A.: *The Electronic word*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

Lowenthal, L.: *Literature, popular culture and society*. Palo Alto, Ca.: Political Books Publishers, 1968.

McRae, J.: *Literature with a small 'l'*. Macmillan Publishers, 1991.

Negroponte, N.: *Being digital*. New York: Alfred A. Knopf, 1995.

Pratt, M.L.: *Linguistic Utopias*. In: Fabb, N., D. Attridge, A. Durant & C. McCabe (eds): *The linguistics of writing. Arguments between language and literature*. Manchester: Manchester UP, 1987, p. 48-66.

Pratt, M.L.: Arts of the contact zone. *Profession 91*. New York: MLA, 1991, p. 33-40.

Rorty, R.: *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge UP, 1989.

Said, E.: *Culture and imperialism*. London: Chatto & Windus, Vintage Edition, 1993.

Scholes, R.: *Textual power. Literary theory and the teaching of English*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.

Soetaert, R. & G. van Belle: Schermen met geletterdheid. In: Soetaert R. & L. Top (red.): *Een beeld van belezeneid*. Den Haag: Sdu-Uitgevers, 1996, p. 109-124.

Soetaert, R., L. Top & B. Eeckhout: Art and literature in environmental education. Two research projects. *Environmental Education Research*, 2/1 (1996), p. 63-70.

Soetaert, R., L. Top & G. van Belle: Robinson Crusoe, of reizen om (af) te leren. In: M. de Clercq (red.): *Reizen door de Europese literatuur*. Leuven: Acco, 1996.

Strauven, F.: Bouwen aan Documenta. *Kunst & Cultuur*, september 1997, p. 25.

Tournier, M.: *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard, 1967.



Machine, die het lied bevat,
dat aan mijn vingers moet ontvallen:
vergeef hun een voor een en allen
het in u aangerichte kwaad.

Mogen zij zich tot vuisten ballen
en samenvouwen in gebed
over uw toetsen en getallen
en leren uwe blinde wet.

Gerrit Achterberg

(Uit: *Verzamelde gedichten*. Amsterdam: Querido, 1963, p. 222)