Post-literêre kultivering: kultuurstudiebenaderings in die literatuuronderrig

Charles Malan

Opsomming

In die artikel word metodes voorgestel om tipiese kultuurstudiebenaderings in 'n teoretiese raamwerk vir literatuuronderrig in te sluit. Sommige elemente van 'n krisis in die onderrig van die Afrikaanse letterkunde word bespreek en die belangrikste behoeftes aan aanpassing word aangedui. Die internasionale kultuurstudiemodel word oorskou en gebruik as die basis vir voorstelle wat die evolusionêre aanpassing van onderrigmetodes ten doel het. Ten slotte word sommige van die belangrikste winste van kultuurstudiebenaderings aangedui; terselfdertyd word besware teen hierdie benaderings bespreek.

Summary

In the article, ways are suggested of incorporating approaches typical of cultural studies within a theoretical framework conceptualised for the teaching of literature. Some elements of crisis within the teaching of Afrikaans literature are discussed, and the most pressing needs for adaptation are indicated. The international model of cultural studies is examined and used as the basis for proposals aimed at the evolutionary adaptation of teaching methods. In conclusion, the emphasis falls on the advantages of diverse approaches to cultural studies; simultaneously, some objections to the relevant approaches are raised and assessed.

Die onderrigkrisis

Die winde van verandering het ook die Afrikaanse literatuurstudie die afgelope jare in talle opsigte met stormsterkte getref. Verskeie omwentelings dui op elemente van 'n krisis: die radikale breuke met Nederlands en die kanon van *die* literatuurgeskiedenis, naas die eise wat die verandering in teoretiese paradigmas en kurrikulering meegebring het. Die politieke omwentelings en die demokratisering van onderrig het heelwat tot die verwarring bygedra. Die gevolg is 'n aansienlike fragmentering van diskoerse rondom onderrig en navorsing.

Aanpassings is veral vanweë strategiese redes nodig, byvoorbeeld as reaksie op die druk om maatskaplik relevant te wees, aanklagte van elitisme

en eise om na nie-rassige "oopstelling" by alle studente en leerlinge se verwysingsraamwerke aan te pas. In hierdie bespreking is die uitgangspunt dat die Afrikaanse literatuurstudie se groeikrag en heil juis daarin lê om binne groter Suid-Afrikaanse kulturele en literêre diskoerse gesitueer te word. 'n Aantal teoretiese en metodologiese moontlikhede vir sodanige situering word hieronder bespreek.

Die omvang van die probleme rondom multikulturele onderrig, word duidelik indien gekyk word watter verwysingskennis van, byvoorbeeld, 'n jong swart stedeling by die lees van 'n oënskynlik toeganklike voorgeskrewe roman oor die Groot Trek deur F.A. Venter geverg word. Vir 'n redelike kultureel-ingeligte interpretasie is kennis van die dryfkragte agter die Trek, die opkoms van Afrikanernasionalisme, die plaas- en trekkerlewe, die sosiaal-politieke diskoerse van die vorige eeu, die romantiek as periodekode, en wat meer nodig. Indien die leser daarbenewens ook kritiese insig begin kry in die ideologiese rol van literatuur by die vestiging van Afrikanernasionalisme en -mitologie, is dit duidelik dat daar geen sprake van 'n ongeproblematiseerde resepsie kan wees nie.

Teoretiese ontwikkelings het gesorg vir die toerusting om aandag te gee aan die verhoudings tussen diskoerse, tussen teks, konteks en interteks, tussen kennis en mag, en tussen die konstituering van identiteit en representasie - die terreine waarop kultuurstudie beweeg (sien hieroor veral Denzin 1992). Daar is dus ook plaaslik stemme wat opgaan dat kultuurstudie tradisionele benaderings in taaldepartemente moet vervang, soos vervolgens sal blyk. Hier word nietemin 'n saak daarvoor uitgemaak dat radikale breuke met die gevestigde praktyke van literatuurstudie nie noodsaaklik is om by veranderde eise aan te pas nie; veel eerder 'n ruimer benadering en manier van kontekstualisering.

Behoeftes wat aangespreek word

Verskeie leemtes in die ouer praktyke van literatuuronderrig word direk deur kultuurstudie aangespreek. Gebreke in die onderrigsisteem (in die besonder in die Afrikaanse sisteem) is jare gelede reeds deur navorsing blootgelê. Volgens 'n omvangryke ondersoek van Senekal en die RGN in 1986 (Senekal 1986) was daar aansienlike probleme met literatuuronderrig op skool, ook met die lees van Afrikaanse letterkunde. Volgens die meeste respondente is 'n liefde vir die letterkunde nie op skool by hulle aangekweek nie, veral omdat sowel onderrigbenaderings, as die keuse van voorgeskrewe werke, nie met leerlinge se kontekste en voorkeure rekening gehou het nie. Daar was trouens 'n duidelike verset teen hoë Afrikaanse

literatuur by die publiek te bespeur. Genot, toeganklikheid, die informatiewe aard van tekste, bepaalde temas en dergelike faktore was vir hulle die belangrikste oorwegings by die keuse van tekste.

In 'n 1987-ondersoek deur die RGN na die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde (Bosman & Malan 1987) is die inherente probleme in leerplanne en benaderings verder blootgelê. Die volgende aanbevelings is onder meer op die sienings van bekende letterkundiges en opvoedkundiges gebaseer: letterkunde moet binne die totale kommunikasiesituasie bestudeer word, die studie mag nie te elitêr en akademies wees nie, dit moet ten nouste by die verwysingswêreld van die leser aansluit, en die interaksie tussen leser en teks moet die uitgangspunt bly (1987: 139).

Sedert hierdie ondersoeke het die onderrigsituasie nog nie dramaties verander nie. Daar was bloedweining aanpassings in die meeste onderwysdepartemente (terwyl hulle geskei was) en ietwat meer op tersiêre vlak. In die "Kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika" (CHED 1991) word daar wel bepaal dat die kennisinhoud vir voor-tersiêre onderwys, onder meer, estetiese, skeppende, literêre, taalkundige, etiese en geestelike kennis moet insluit (1991: 8). As leerdoelwitte vir senior sekondêre vlak word kennis van die menslik-gestruktureerde werklikheid en oriëntering ten opsigte van die politiek, godsdienste en kulture (in die meervoud) gestel (1991: 70). Kultuurstudie of "kultuurkunde" as sodanig figureer egter nie.

Vanselfsprekend moet die basis van 'n kultuurstudiebenadering op skoolvlak gevestig word; iets wat soveel makliker in die hedendaagse nie-rassige skole is. Suid-Afrika is egter nie die enigste land waar daar so 'n opvallende leemte op skoolvlak bestaan nie; Giroux (1994) voel dat sowel kultuurstudie-kundiges as onderwysers in 'n land soos die VSA veel meer kan doen om onderrig in 'n kultuurstudieraamwerk te plaas.

Hoewel daar vervolgens hoofsaaklik na studente en dosente verwys word - ook omdat die teoretiese grondslag op tersiêre vlak gevestig moet word, met studente as mederolspelers - moet die betrokkenheid van leerlinge en onderwysers voortdurend bygelees word. Daar sal dus ook nie puristies tussen "kultuurstudie" (aanvanklik "contemporary cultural studies" genoem) en "kultuurkunde" (veral op skoolvlak) onderskei word nie.

Die kultuurstudiemodel, oorsee en plaaslik

Aangesien kultuurstudiebenaderings selfs na drie dekades van oorsese bekendheid plaaslik nog nie naastenby so bekend is as wat 'n mens sou kon verwag nie, lyk dit gerade om die implikasies van die benaderings vir onderrig eers dissiplinêr in konteks te plaas. Kernkonsepte van kultuurstudie

kan ook nie sonder meer as bekend veronderstel word nie en sal waar nodig toegelig word (sien verder oor konsepte: O'Sullivan et al. 1994).

Dit is welbekend dat die akademies-literêre diskoers oorsee in verskillende kringe reeds ver na die dampkring van kultuurstudie verskuif het. Dié interdissiplinêre benadering is trouens uit die literatuurteorie gebore. In die VSA het dit byvoorbeeld volgens Grossberg (1989: 413) reeds na die hoofstroom van die intellektuele lewe beweeg, hoewel dit self wesenlik anti-elitisties is. (Vir inleidings tot die kultuurstudieterrein, sien byvoorbeeld Gray & McGuigan 1993; Blundell, Shepherd & Taylor 1993; During 1993; Grossberg, Treichler & Cary 1992; Barker & Beezer 1992 en Turner 1992.)

Aspekte van kultuurstudie en onderafdelings soos kultuurkunde (gewoonlik 'n meer antropologies-geöriënteerde bestudering van kultuurverskille) is veral in die VSA en Duitsland, maar ook in verskillende ander lande, gevestigde onderdele van leerplanne op sekondêre en tersiêre vlakke. By die opvoeding van werkers, vind Steele (1994) die oorspronge van hedendaagse kultuurstudie op universiteitsvlak selfs so vroeg as voor die Tweede Wêreldoorlog in Brittanje. Giroux en Mclaren (1994) ken aan kultuurstudie binne die opvoedkunde, 'n potensieel besonder idealistiese rol toe vir vorming en bewusmaking.

Multidissiplinêre programme is dikwels die tuiste vir die bestudering van 'n bepaalde kulturele fokuspunt. Aan die Universiteit van Indiana omvat kultuurstudie byvoorbeeld Women's, American, Afro-American, Latin-American, Chicano-Riqueno, Medieval, Renaissance en Victorian Studies, Folklore en Ethnomusicology.

> The politics of many of these programs has remained provocative ... shaking the foundations of the ivory tower and bringing faculty and students face-to-face with unsettling events occurring outside of the classroom.
>
> (McEntire 1991: 4)

Ook populêre kultuur kry op skoolvlak erkenning as studie-onderwerp (Giroux 1989 et al.), terwyl dit op universiteitsvlak in 'n aantal invloedryke programme neerslag vind (Bennett 1996).

Ironies genoeg lyk die prentjie in Suid-Afrika met sy enorme kulturele verskeidenheid heel anders. Hoewel die kultuurstudiemodel in vyf van die sewe artikels van die spesiale 1992-uitgawe van *Tydskrif vir literatuurwetenskap* 8 (3/4) oor taal- en literatuurstudie in Suid-Afrika bepleit word, weerspieël dit bepaald volgens Dovey (1992: 136) nie die houdings in die departemente Engels in die algemeen nie. Sy meen baie dosente word deur hierdie benadering bedreig, omdat hulle aanneem dat dit hulle terrein van literatuurstudie sal insluk. Die weerstand is moontlik nog sterker in die

departemente Afrikaans, waaroor daar geen artikels in dié uitgawe is nie.

Die vrese vir institusionele verandering is verstaanbaar. Hoewel daar waarskynlik sonder veel akademiese trauma by onderdele van die kultuurstudiemodel aangesluit kan word, behels 'n volledige inkorporering daarvan in die kurrikulum niks minder as 'n ingrypende paradigmaverskuiwing nie. Kultuurstudie is in sy wese nie slegs 'n bestudering van die politieke magspel nie, maar 'n deelname daaraan - veral aan akademiese politiek. Hierdie deelname is gewoonlik opposisioneel van aard en dikwels radikaal. Van die sake wat dan gekonfronteer moet word, is skerp vrae oor die produksie en beheer van kennis - ook in die betrokke departemente self - soos Ryan (1992) aandui, ideologiese kaarte wat tydens onderrig op die tafel moet kom, onderrig oor ander tekensisteme as die literêre, en veral grondliggende kritiek op onderrigwaardes en die skeppende en opvoedkundige kanon. Die hoogs problematiese posisie van populêre kultuur word later behandel.

Naas die erkenning van populêre kultuur is verskeie kenmerke van kultuurstudie belangrik vir hierdie soort onderrigbenadering (Jenks 1993: 157-158). Daar word op 'n interdissiplinêre wyse met 'n uitgebreide konsep van kultuur gewerk en die binêre hoog/laag-verdelings word bevraagteken; kultuur word as dinamies en voortdurend vernuwend beskou. Kultuurstudie word op konflik eerder as orde gebaseer, veral wat betekenis betref, en absolute waardes word verwerp. Kulturele representasies word op alle vlakke van produksie, verspreiding en verbruik bestudeer. Alle aspekte van die sosiale lewe word as "kultureel" beskou en die sosialisering van die ondersoeker se eie identiteit deur prosesse soos massa- (en 'n mens sou kon byvoeg: literêre) kommunikasie word ondersoek. Jenks se opsomming toon dus dat daar op talle gebiede sprake van 'n enorme diskursiewe verruiming en die ontkenning van gevestigde dissiplinêre en betekenisbegrensings is.

Hoewel die verwantskap met dekonstruksieteorieë duidelik uit Jenks se reeks kenmerke blyk, sal kultuurstudie hom waarskynlik nooit deur 'n bepaalde teoretiese invalshoek laat hokslaan nie. Dit sal sy hele vertrekpunt van onvastigheid en voortdurende kulturele verandering ondermyn. Sommige van die belangrikste teoretiese invalshoeke is kritiese teorie, die fenomenologie, kulturele antropologie, strukturalisme en 'n kritiese hermeneutiek. Die dampkring van postmodernistiese, postkolonialistiese en feministiese teorieë het die afgelope jare 'n sterk invloed laat geld.

Implikasies van diskursiewe verruimings

Die aanvaarding van kulturele onvastigheid en 'n kompleksiteit van diskoerse het talle implikasies vir vrae soos die volgende wat by kurrikulering

geld: Wat is die objek wat bestudeer moet word? Watter terreine is "die moeite werd" om te bestudeer? Watter dissiplinêre grense geld? Hierdie sake word vervolgens aan die orde gestel.

Die diskursiewe verskuiwings het in die eerste plek ingrypende implikasies vir die afbakening van die studie-objek. Dit behels plaaslik inderdaad die moontlike konstruksie van "'n Ander Afrikaanse letterkunde" wat De Jong (1989) in 'n RGN-ondersoek na diskoersvernuwing in bepaalde departemente Afrikaans as 'n hipotese gestel het. Volgens haar bevinding bestaan "'n Afrikaanse letterkunde" nie as sodanig nie en net in terme van diskoerse; dit behoort ook aan niemand nie, en het teen die einde van die tagtigerjare reeds in sommige kringe begin deel word van nuwe betekeniskonstellasies waartoe selfs "people's culture" behoort het (1989: 44).

Hierdie soort klemverskuiwing sluit aan by die problematisering van 'n nasionale teenoor 'n demokratiese kultuur. Die twee konsepte is volgens verskeie invloedryke staatkundige filosowe (plaaslik, byvoorbeeld, Johan Degenaar (1995)) hoegenaamd nie sinoniem, soos dikwels in politieke beleidstukke soos die Suid-Afrikaanse regering se Heropbou- en Ontwikkelingsprogram gevind word nie. Die konsep van 'n "nasionale" literatuur word boonop wêreldwyd deur komparatiste bevraagteken. Daar is bepaald geen "nasionale" Afrikaanse literatuur buite die dwangbuis van 'n bepaalde kanon nie; vergelyk die enorme verskeidenheid literêre vorme wat sedert die tagtigerjare soos paddastoele opgeskiet het. Demokratiese verskeidenheid word byvoorbeeld geopenbaar in die diskoers oor "die ander", die opkoms van alternatiewe vorme (kabaret, "faction", joernalistieke tekste, genremutasies), die "ontdekking" van die populêre deur gekanoniseerde skrywers, en so meer.

Vrae oor studie-afbakenings soos "die (Afrikaanse) letterkunde" of "'n nasionale kultuur" kan vir studente selfs meer sin kry wanneer hulle binne die historiese ontwikkeling van kulturele en intellektuele diskoerse in Suid-Afrika gesitueer word. Die drie hoofbewegings van kultuurkritiek in die twintigste eeu moet ook hiervoor as agtergrond dien, soos Muller en Tomaselli (1989: 304) aandui. Dit is die Frankfurt-skool se kritiek op Verligtingdenke, die anti-humanistiese aanslag van radikale strukturalisme en die postmodernistiese kritiek op die modernisme. Muller en Tomaselli (1989: 304-317) bespreek dan in plaaslike verband die Afrikaner konserwatiewe kultuurteorie, die teenstand van liberale humanisme daarteen, en 'n anti-humanisme wat deur, onder andere, Althusser en Gramsci geïnspireer is.

Die insig in hierdie soort diskursiewe ontwikkelings en verhoudings het teoretici oorsee laat besef dat kultuur nie buite die dampkring van ideologie, politiek en sosiale tendense bestudeer kan word nie. Daar word gevolglik sedert die vyftigerjare wyd aanvaar dat slegs 'n multi- en interdissiplinêre

benadering reg aan die bestudering van kulturele verhoudings kan laat geskied (Malan 1990: 41-42). Dit het weer tot 'n aansienlike demokratisering van wetenskapsbeoefening en onderrig in die humaniora gelei. Die weg is vir studente geopen om oor die tradisionele dissiplinêre grense en ook dié tussen taal- en letterkunde te beweeg.

Ook op taalvlak is verruiming in onderrig en trouens van die studie-objek self, onvermydelik. Iemand soos Van Rensburg (1991: 17-18) wys op die belangrike gebrek dat Standaardafrikaans nie vanselfsprekend vir die skep van populêre kultuur gebruik word nie. Dit dien onder meer as agtergrond vir sy pleidooi vir 'n nuutgestandaardiseerde taal, 'n "Nuwe Afrikaans" van 'n veel informeler, minder gepolitiseerde en meer "populêre" aard. In die Afrikaanse letterkunde het die vermindering van Standaardafrikaans se houvas hand aan hand met die toename in gewildheid van populêre simboliese vorme geskied, soos goed geïllustreer word in die perspektief en taalgebruik van die verteller in Marlene van Niekerk se roman, *Triomf* (1994). Selfs die oënskynlik verskuilde verteller se "Substandaardafrikaans" word hier as "normaal" voorgestel.

Erkenning van populêre kultuur

Een van die ingrypendste uitdagings vir onderrigvernuwing lê juis by die erkenning van "die populêre": die alledaagse, gewilde, selfs "banale" simboliese vorme ('n benaming wat Thompson (1990) verkies) wat as populêre kultuur saamgevat word. In sy bespreking van hierdie soort kultuur en die swaai na postmodernisme wys Featherstone (1991: 136-143) op belangrike implikasies. Die akademiese erkenning van populêre kultuurvorme het die moderne universiteit in 'n krisis gedompel. Die populêre verteenwoordig 'n aanval op die konsep van geordende eenheid en sistematiek wat vir akademici so belangrik is. Opvoedkundiges moet hulle werksaamhede desentraliseer en sowel 'n wye verskeidenheid as alternatiewe kulturele vorme en praktyke erken. Die akademikus word 'n interpreteerder van die eksotiese en die banale. Featherstone (1991: 140) onderskryf Lyotard se siening dat die dosent se rol verander van die opvoedkundige met vertroue in sy eie oordeel en smaak, na die kommentator wat die talryke kulturele tradisies dekodeer sonder om hulle te beoordeel of te hiërargiseer.

Hierdie soort instelling behels onvermydelik ook die akademiese erkenning van populêre simboliese vorme soos "ontspanningslektuur" wat deur kultuurstudie as 'n volwaardige studie-objek erken word (Bennett 1990). Binne die Afrikaanse literêre bedryf is dit meestal iets ongehoords. In die omvangryke *Literêre terme en teorieë* het slegs triviaalliteratuur en folklore

kort inskrywings (Cloete 1992: 542, 134-135). Die magdom ander populêre kultuurvorme, ook skryfwerk, word bykans in die boek geïgnoreer - en dit in 'n era waarin selfs hoogs gekanoniseerde Afrikaanse skrywers hulleself toenemend daarmee besig hou. Meer nog: studente se leesgewoontes word met hierdie klemplasings geïgnoreer. Selfs 'n hele tydsgees soos die postmodernisme met sy demokratisering van lae naas hoë estetiese vorme, word nie in die keuse van inskrywings oor populêre vorme gereflekteer nie.

Een van die groot vrese vir die insluiting van die populêre in die kurrikulum, is dat die neiging na "vervlakking en middelmatigheid" vir die leerling of student selfs akademiese sanksie sal kry. Dit is dan inderdaad 'n geval van "treating trash seriously" soos Blignaut (1992/93) dit in die bespreking van onderrig oor populêre literatuur stel. Die beoordeling - en maar te dikwels ook veroordeling - van populêre simboliese vorme is oor dekades heen gerig deur die ideologie van die massakultuur. Die basisbeginsel daarvan lê volgens Ang (1982: 19-20) in die strukturele tweedeling van die kulturele terrein in "slegte" massakultuur enersyds en "goeie" nie-massakultuur andersyds. Die mite van "die massa" (Swingewood 1977) is trouens lank sonder kritiek aanvaar. Die ideologiese en waardebasis van die verdagmaking van populêre kultuur (beredeneer in Fiske (1989) en Malan (1994)) kan nie hier bespreek word nie en slegs enkele implikasies word saamgevat.

Die internasionale herwaardering van populêre kultuur is waarskynlik in 'n groot mate daaraan toe te skryf dat "die massa" oorsee onverwags bondgenote in talle intellektuele gekry het. Teoretici met 'n sensitiwiteit vir 'n hele tydsgees kon nie die ineenvlegting van "esteties hoë" en "populêre" simboliese vorme as deel van die demokratisering van kuns en kultuur ignoreer nie. Die "politiek van die populêre" (Bennett 1986) word in alle samelewingsterreine raakgesien.

Kultuurstudiebenaderings in die onderrig

Teen die agtergrond van die genoemde teoretiese ontwikkelings kan daar nou na die praktyk van onderrig en studie in die algemeen beweeg word. Die plasing van die studie-objek binne 'n netwerk van diskoerse beteken natuurlik dat literatuurstudie veel meer as die bestudering van 'n korpus literêre tekste behels. Al drie gewildste vorme van ondersoek in kultuurstudie (Johnson 1986: 280) kan binne 'n studie van literêr-verwante fenomene geakkommodeer word, naamlik:

(a) produksieverwante ondersoeke waarvolgens die student die materiële omstandighede waarbinne kultuurprodukte voortgebring word, kan

bestudeer (byvoorbeeld die meganismes agter die keuring en herskrywings van die Afrikaanse letterkunde);

(b) teksgebaseerde ondersoeke waarvolgens 'n verskeidenheid tekste vergelykend of aanvullend bestudeer kan word (byvoorbeeld die mistifisering van Ingrid Jonker en van die heldin Maryna wat in die laaste episode van die televisie-seepsage "*Die sonkring*" as bekroonde "digteres" ontluik);

(c) studies oor die wyse waarop kultuur geleef word, dus veral ook oor die rol van populêre kultuur in die alledaagse lewe (byvoorbeeld die satirisering van maatskaplike magsverhoudings in die Afrikaanse reeks *Bitterkomix*).

Sommige van die studieterreine wat oorsee die gewildste binne die dampkring van kultuurstudie is, kan hier slegs vlugtig opgesom word. Meestal behels dit die ontleding van groter kulturele diskoerse (naas die literêre), veral ook van populêre kultuur. Kultuur-as-teks word ondersoek en geïnterpreteer ('n plaaslike voorbeeld: Eugene Terre'Blanche val op Kerkplein van sy perd af). Daar word veral aandag gegee aan die magstryd om betekenisgewing en in die besonder representasie in die gemeenskap (die omlyning van "die Afrikaner" deur volkstaat-aanhangers en in onlangse romans van Chris Barnard, Lettie Viljoen en André P. Brink is 'n voorbeeld).

Kulturele produksie en herproduksie word dus oor die algemeen bestudeer. Kulturele produksie behels die sosiale produksie van betekenis, sin of bewussyn; kulturele herproduksie is die proses waarvolgens 'n sosiale formasie poog om die strukture en vorme van betekenisgewing in stand te hou (O'Sullivan et al. 1994: 74-75).

Die implikasies van 'n benadering van literatuur as 'n kultuurteks is dat dit gesien word as 'n diskoers binne en naas ander diskoerse, wat nie outomaties bevoorreg is nie. Kultuurstudie is veral geïnteresseerd in die verhouding tussen kultuur en mag (Scannell et al. 1991) en bestudeer dus die oorheersing van bepaalde diskoerse in die strydperk van kulturele magsverhoudings. Dit ondersoek gevolglik hegemonievorming (ook die hegemonie van die Afrikaanse nasionalistiese letterkunde), maar teoretici soos Thompson (1990) aanvaar deesdae nie meer so geredelik die eenvoudige afdwing van die hegemoniese (volgens die sienings van 'n bepaalde soort Marxisme) nie. Daar is eerder sprake van 'n kreatiewe spanning tussen opponerende diskoerse: "... it is simply no longer possible to hold on to the notion of a ruling or dominant ideology which comes from outside, descends on passive subjects ... and renders them into cultural dopes" (Murdock 1989: 438).

Die siening van die literatuur as 'n diskoers-beheerde kultuurteks open talle nuwe moontlikhede vir die herstrukturering van die plaaslike literatuurstudie. Die klem val op verskeidenheid, kontinuïteit en interaksie eerder as op die manipulasie van 'n hiërargiese stel hoog/laag-waardes - behalwe wanneer hierdie waardes krities bestudeer word. Die ideologiese houvas van kulturele meesterkodes (veral van ras, geslag en klas) en binêre opposisies (esteties/populêr, mondeling/skriftelik, ens.) kan veral in die nuwe Suid-Afrika deur selfs jong leerlinge krities beskou word. Aansluiting kan diskursief ook orals tussen "Westerse" en teen-hegemoniese of "Afrika-gerigte" benaderings (Thiongo, Soyinka, Cabral) gevind word. Die diskoers van postkolonialisme het vir die kritiese apparatuur op hierdie gebied gesorg (Williams & Chrisman 1993).

Die implikasies van die genoemde tendense is dat studente (en dosente!) voortdurend gekonfronteer word met die problematisering van hiërargiese verhoudings en stereotipes. Kultuurstudie stel, soos dekonstruksiebenaderings, radikale vrae oor die ontstaan en mag van 'n kanon van (Westerse) kultuurtekste deurdat een stel waardes bo 'n ander bevoordeel word. Vir die besinning oor waardes word daar ook gelet op die interaksie met ander, nie-literêre diskoerse: polities, teoreties, histories, ens.

Die wesenlike studiefokus bly egter die subjek, want kultuurstudie rig hom op "the subjective forms by which we live" (Johnson 1986: 280). 'n Belangrike tema is gevolglik die waarneming van "die ander" teenoor die self, wat ook die hele terrein van multikulturalisme en interkulturele kommunikasie betrek. Die kulturalisme-benadering is gerig op die rol van kultuur in die alledaagse lewe:

> ... cultural studies is concerned with describing and intervening in the ways "texts" and "discourses" (i.e. cultural practices) are produced within, inserted into, and operate in the everyday life of human beings and social formations.
> (Grossberg 1989: 415)

Vir die student het die hele demokratiseringsproses talle, soms verskuilde, voordele. Die mag van die dosent as kennismanipuleerder word ondermyn, terwyl die student se eie kennis en waardebepalings belangrik geag word. Iemand soos Giroux (1992) sien byvoorbeeld die tuiste wat kultuurstudie aan studente bied om hulle eie teen-hegemoniese diskoers van verset teen oorheersing en marginalisering te laat hoor, as een van die belangrikste voordele van hierdie studierigting.

Die demokratisering van kultuur-verwante studie word in die besonder deur die aandag aan populêre kultuur verteenwoordig. Terwyl die populêre sy eie genot meebring, kan dit terselfdertyd ook 'n belangrike rol in die ontwikkeling van goeie smaak speel. Nie eens Pierre Bourdieu (1984) met

sy oortuigende illustrasies van die relatiwiteit van alle kulturele waardes het iets teen ontwikkelde smaak nie. Terwyl sepies soveel keer die samelewing met dodelike erns en sonder enige ironie representeer, voeg die student maar te dikwels sy of haar eie ironisering by die bestudering van die sepie toe. Die onstabiliteit van literêre (en dus ook kulturele) betekenisgewing kan uitstekend met die pseudo-vastigheid van die populêre gekontrasteer word.

Onderrigdoelwitte

Voordat daar na die praktyk van onderrig gekyk word, kan die belangrikste teoretiese klemplasings van kultuurstudie soos volg na moontlike doelwitte en benaderings in onderrig en studie herlei word:

- Die student moet 'n breë kennis van die menslik-gestruktureerde werklikheid, in die besonder kulturele kontekste, verhoudings en waardes, ontwikkel.

- Binne die uitgebreide konsep van kultuur word die alledaagse en gewilde, dus populêre kultuur, naas die "hoë" kultuur as 'n integrerende deel van die student se leefwêreld belangrik geag.

- Die student as subjek se eie kulturele posisie, identiteit, waardes en rol in die kennis/mag-stryd moet dus saam met dié van die dosent en instelling in ag geneem word en self deel van die studieterrein vorm.

- Die studie-objek moet binne 'n netwerk van diskoerse en magsverhoudings geplaas word, waarbinne die literatuur slegs een van die diskursiewe raamwerke is en op 'n gelyke vlak met ander diskoerse om waardetoekenning moet meeding.

- Hierdie plasing vereis interdissiplinêre bydraes in onderrig en studie; hoewel literêre, taalkundige en ander afbakenings in die praktyk vereis kan word, moet alle rigiede begrensings bevraagteken word.

- Die voortdurende magstryd om betekenisgewing en -manipulasie, waarvan enige vorm van interpretasie deel is, moet self binne die raamwerke van hegemonievorming en ideologiese konstruksies bestudeer word.

- Laasgenoemde vereis 'n kritiese instelling teenoor meesterkodes, samelewingsmites en sowel literêre as kulturele kanonisering, naas 'n sensitiwiteit vir subkulturele taalvariasie en ander soorte verskeidenheid eie aan 'n demokratiese kultuur.

Voorstelle vir evolusionêre aanpassings

Dit is duidelik dat die klemplasings binne die gevestigde terrein van kultuurstudie wat hierbo bespreek is, so revolusionêr is dat min Afrikaanse dosente en onderwysers tans daarvoor kans sien. Daar is trouens bloedweinige sekondêre bronne in Afrikaans oor die terrein beskikbaar.

Die bedenkinge kan vererger word deur iemand soos Giroux (1992) se pleidooi dat kultuurstudie 'n sentrale rol moet speel om 'n "rand-opvoedkunde" (*border pedagogy*) aan skole en universiteite te vestig. Hy definieer dit as ekspressiewe praktyke in opposisie met 'n siening van opvoedkunde wat onderrig beskou as "the transmission of a particular skill, body of knowledge, or set of values" (1992: 202). So 'n rand-opvoedkunde sal dan stem gee aan die stemloses en hulle verset, en gemarginaliseerde kulture sigbaar maak. Giroux sien die groot voordeel soos volg:

> ... radical educators can bring the concepts of culture, voice, and difference together to create a borderland where multiple subjectivities and identities exist as part of a pedagogical practice that provides the potential to expand the politics of democratic community and solidarity.
>
> (Giroux 1992: 206)

Hoewel Bennett respek vir die demokratiseringsideaal het, voer hy oortuigende argumente aan waarom dit nie noodwendig deur die institusionalisering van kultuurstudie ondermyn word nie. Die rand-opvoedkunde is in wese boonop 'n "highly governmental organization of voices in order that some voices might be supported, and other be corrected and revised ..." (Bennett 1996: 151). Die institusionele basis van kultuurstudie kan en behoort nie misken te word ter wille daarvan om 'n geloofwaardigheid gebaseer op radikalisme aan kultuurstudie toe te ken nie. Kultuurstudie word immers beheer en onderrig deur persone wat self in regeringsdiens is (1996: 151-152).

Die sober woorde van Bennett, 'n kenner van populêre kultuur, hoef sekerlik nie vertolk te word as 'n pleidooi dat kultuurstudie 'n beeld van institusionele "eerbiedwaardigheid" behoort te verkry nie. In Suid-Afrika sal 'n erkenning van die institusionele basis van 'n ontkiemende kultuurstudie in taaldepartemente egter moontlik daartoe bydra dat daar nie plaaslik 'n

radikale opposisionele politiek bedryf hoef te word nie.

Indien daar aanvaar word dat kultuurstudie plaaslik nog nie 'n noemenswaardige teoretiese en infrastrukturele onderbou het, of gou gaan verkry nie, waarheen dan met dié benadering? Met die kreatiewe benutting van ingeburgerde teoretiese benaderings in taaldepartemente, selfs waar daar grootliks teksstudie gedoen word, kan daar reeds ver gevorder word om minstens 'n kontekstuele raamwerk te skep waarbinne "kulturele" klemplasings kan ontwikkel.

Die verskillende bestaande teoretiese invalshoeke kan almal gebruik word vir toeligting van die gewilde kultuurstudiemetafoor van kultuur-as-teks, dus as 'n groepering van verskynsels wat "gelees" en geïnterpreteer word. Dit hou weer ten nouste verband met teks-as-diskoers, dus as iets wat op 'n diskursiewe wyse betekenis kry. Die teks-metafoor kan trouens moontlik ook bydra om die gewilde, dog simplistiese voorstelling, dat kultuurstudie as "konteksstudie" die tradisionele literêre teksstudie wil vervang, te relativeer.

Teoretiese benaderings wat multi- en interdissiplinêr betrek kan word, sluit die volgende in: die semiotiek, sisteem- en resepsieteorie, diskoersanalise, komparatisme, literatuursosiologie, dekonstruksie en veral postmodernistiese en postkolonialistiese benaderings. Die verskille in die epistemologiese grondslae wat dikwels onderling onversoenbaar is, kan en moet natuurlik geensins ontken word nie. Dit is egter een van die sterk punte van kultuurstudie dat verskillende teoretiese benaderings krities en bevrugtend betrek kan word. Die studiegebied het reeds baie gebaat by die benaderings van die strukturalisme, veral met Marxistiese klemplasings, feminisme, dekonstruksie, etnografie, oratuurstudie en so meer.

Met die volgende invalshoeke kan ver met die daarstel van 'n kontekstuele raamwerk gevorder word:

1 Die student moet 'n aanvoeling ontwikkel vir die "tydsgees" waarbinne 'n teks of ander kulturele verskynsel geproduseer is. 'n Bepaalde *periode- en produksiekode* kan gebruik word om kulturele enkodering en styl toe te lig. Goed-omskrewe periodekodes soos naturalisme, romantiek, realisme, modernisme en postmodernisme (sien die inskrywings in Cloete (1992)) kan heelwat bydra om 'n konteksgevoeligheid te ontwikkel. Daar sal natuurlik teen die soms erg modernistiese hantering van hierdie kodes as 'n soort sjabloon gewaak moet word. 'n Kritiese instelling teenoor die kanonisering van Westerse kultuurtekste kan deur middel van 'n fokus op die rol van "skole", geskiedskrywers en herskrywers bevorder word, met belangrike bydraes vanuit die literatuursosiologie.

2 Die literêre diskoers waarbinne 'n teks verskyn, moet binne *sisteme en sistemiese verhoudings* geplaas word. Kulturele en literêre sisteme, wat wissel van 'n wêreld- tot 'n Afrikakultuur, kan met behulp van die sisteemteorie (Viljoen 1986) bespreek word om te wys waar die teks, of ander ondersoek-objek, inpas. Ook hier geld die voorbehoud dat 'n modernistiese eenheidskonseptualisering vermy moet word en dat "kulture" nie as afsonderlike vastighede benader word nie. Intra- en intersistemiese verhouding soos hoë, teenoor populêre kultuur en literatuur, is veral belangrik. Magsverhoudings van marginalisering en oorheersing moet ook klem kry.

3 *Subkulturele kodes* binne die groter, dominante kultuursisteme, soos die soldatewêreld van die grensprosa, kan daarbenewens as 'n onderdeel bespreek word. Die diskoerse van feministe, gays, "groenes", gevangenes, studente, bendes, ens., is ter sprake. Hoewel die konsep van 'n subkultuur oorspronklik veral 'n basis van verset en opposisie gekonnoteer het, is die gemene deler enige probleem of ervaring wat deur die subkulturele groep gedeel word en hulle identiteit help bevestig.

4 'n Vergelykende aansluiting by *hooftemas* in die Suid-Afrikaanse letterkunde of kultuurtekste kan die teksinhoud kontekstualiseer. Temas soos verstedeliking (veral die "Jim comes to Jo'burg"-tema), apartheid, die oorgang van mondelinge na skriftelike oorlewering en eietydse mites word in al die plaaslike letterkundes aangetref.

5 Aandag aan literêre, visuele en ander *tekensisteme* kan insig in die groter proses van betekenisgewing bied, ook ten opsigte van produksie en resepsie. "Pop", die media en in die besonder televisie, ander kunste as literatuur, taal, en so meer kan betrek word. 'n Semiotiese benadering tot skriftelike, visuele, ouditiewe en ander tekensisteme is hier die gewildste.

6 Die uitwys van bepaalde rigtende *kulturele meesterkodes* kan 'n kritiese instelling teenoor die teks binne die kennis-mag-verhoudings bevorder. Plaaslik behels hierdie terrein naas die kodes van ras, klas en geslag ook die oorheersing van kodes soos Westers, heteroseksueel, intellektueel, elitisties, geletterd, gesofistikeerd, esteties, standaardtaal en wat meer. Die diskoerse van postkolonialisme en feminisme bied die bruikbaarste ontledingsapparatuur.

7 Die verruiming wat hierbo bespreek is, lê ook die grondslag vir die bespreking van *ander relevante diskoerse* of kontekste waarby die teks aansluit. Hulle kan polities, ideologies, opvoedkundig, taalkundig, ensovoorts, wees. Vir letterkundiges word dit veral 'n uitdaging om aan nie-fiktiewe tekste 'n rol in die kurrikulum te gee.

8 Struktuur en styl kom pertinent ter sprake deur verskillende *boodskapstrukture* te betrek; daar kan byvoorbeeld ontleed word hoe beelde en klanke hulle eie "storie" vertel. Narratiewe, dramatiese, poëtiese, mondelinge, visuele en ander strukture is ter sprake.

Vervolgens moet hierdie invalshoeke by kurrikulering geïntegreer word. Die sinvolste vertrekpunt is moontlik om te vra watter basiese kennis, vaardighede en toerusting aan die student oorgedra behoort te word. Die volgende soort vrae kan aan die hand van die genoemde onderdele aangespreek word, selfs by die tradisionele bestudering van 'n literêre teks.

Oor groter kontekste kan gevra word: By watter aspekte van die leser se leefwêreld en kultuur sluit die teks aan? Van watter periodekodes en tydsgees (1 hierbo) is die teks deel en hoe vind hulle in die teks neerslag? Waar pas die teks in binne die groter Suider-Afrikaanse en ander literêre en kulturele sisteme (2), ook binne mondelinge teenoor skriftelike tradisies?

Vrae soos die volgende plaas die klem op kulturele enkodering: Watter belangrike kulturele merkers, bv. Afrika/Weste (2), en subkulturele kodes (3) kan onderskei word? By watter algemene kulturele en literêre temas word daar aangesluit of teen watter word daar ingeskryf, bv. in die geval van die plaasroman (4)?

Semiotiese en magsverhoudings word deur vrae soos die volgende belig: Wat is die verband tussen die literêre en ander tekensisteme (5) en hoe kan ander sisteme betrek word om die teks te verhelder? Watter kulturele meesterkodes (6) word in die teks verskans of bevraagteken? Wat is die rol van eksplisiete en implisiete magsverhoudings en ideologiese aannames?

Vrae oor diskursiewe strukture behels die volgende: Hoe sluit die teks aan by bepaalde politieke en ander diskoerse van die tyd waarin dit verskyn (7); wat is die historiese betekenis daarvan? Watter soort boodskapstruktuur (8) word in kulturele tekste gebruik en wat is die verband met groter kulturele "meesternarratiewe" soos samelewingsmites?

Die kurrikuleringsiklus

Die vrae toon hoe betreklik gevestigde benaderings in die literatuurstudie by

kurrikulering betrek kan word ten einde 'n tipiese kultuurstudieverruiming in te voer. Waarskynlik die bekendste kurrikuleringsiklus (Bosman & Malan 1987: 126-127) bestaan uit situasieanalise, doelwitformulering, die keuse van metodes en daarna van leerinhoude en tegnieke, en ten slotte evaluering wat weer na die eerste fase van situasieanalise moet terugvoer.

Tydens hierdie eerste fase kan die student (leerling) se verwysingsraamwerk volgens kultuurstudiebenaderings volledig in ag geneem word. Doelwitformulering sal ook die volgende kan insluit: kulturele verryking en wye kontekstualisering, die ontwikkeling van kritiese denke, en selfs, of verál, genotverskaffing. Vir die keuse van metodes sal selfdoenopdragte soos kulturele verkenning en besoeke aan, byvoorbeeld, monumente met vrug betrek kan word. Wat leerinhoude betref, lê aanvullings vanuit talle kulturele tekensisteme soos historiese tekste en foto's voor die hand. Ook die keuse van tegnieke kan hierby aansluit, met die gebruik van video's en kunswerke as voorbeelde. Vir die laaste kurrikuleringsfase van evaluering sal die klem uiteraard sterk op die student se eie interpretasie, ervaring en kritiese posisionering val.

Ook interdissiplinêre benaderings kan reeds sonder te veel ingrypende aanpassings by kurrikulering betrek word. Daar moet in ag geneem word dat kultuurstudie reeds bondgenote in die vorm van talle vernuwende onderdele van universiteitsleerplanne het. Binne die taalkunde is diskoersontleding, kritiese linguistiek en taalsosiologie met die belangrike faktor van taalpolitiek reeds ingeburger. By die bestudering van kinder- en jeuglektuur raak die geykte *hoog/laag*-verdelings as *'n maatstaf onhoudbaar*, soos die situasie rondom resepsie en kanonisering aantoon (Snyman 1994). Belangrike uitgangspunte van die komparatisme (Viljoen 1986) wat steeds meer institusioneel gevind word, het 'n noue verwantskap met kultuurstudie. Ook die bestudering van kulturele geletterdheid (Combrinck 1994) en visuele geletterdheid (Gouws & Snyman 1994) val onvermydelik binne die dampkring van kultuurstudie, veral wat hulle aandag vir populêre enkodering betref. Die interdissiplinêre benaderings van postmodernisme, postkolonialisme en intertekstualiteit beweeg na die hart van kultuurstudie.

'n Resepsieverslag

'n Resepsieverslag kan vervolgens dien om die ruimer benaderings prakties toe te lig. Die invoer van kultuurstudie-klemplasings is in September 1993 tydens 'n Afrikaans-kontakweek by die Universiteit van Zululand deur die skrywer hiervan tydens 'n werksessie onder nagraadse studente, dosente en onderwysers getoets. Gedeeltes uit twee kortverhale moes gelees en resep-

sievrae daaroor beantwoord word. Uit Riana Scheepers se verhaal "Oor die pornografie van geweld in die Afrikaanse prosa: 'n outobiografiese steekproef" (*Die ding in die vuur* 1990) is die kontrastering van 'n Zoeloestam se vreedsame verkeer om die vuur met die "hemel en hel"-metafisika van sommige Tagtigerskrywers gebruik. Uit Koos Prinsloo se *Jonkmanskas* (1982) word daar in die uittreksels uit "By die skryf van aantekeninge oor 'n reis" 'n jukstaposisie gevind van postmodernistiese verwysings na tekste, naas die "meesternarratief" van die trekker-voorvader, waarvan 'n gedeelte in sy eie handskrif bespreek is.

Na die voltooiing van skriftelike vrae oor denotasies en (ook kulturele) konnotasies het groepe vir bespreking verdeel in moedertaalsprekers (T1) en nie-moedertaalsprekers (T2), laasgenoemdes uitsluitlik met Afrikatale as moedertale. Die meeste T1-respondente kon die betekenis van bepaalde Zoeloewoorde en rituele selfs nie kontekstueel aflei nie. T1-respondente het die "stamlewe" in 'n groot mate binne 'n "edele barbaar"-konteks gestereotipeer, hoewel hulle waardering vir die mondelinge oorleweringtradisie getoon en dit literêr gekontekstualiseer het.

Aan die ander kant was die ironiese jukstaponering van meesterkodes en literêre tegnieke weer vir die meeste T2-respondente onbegryplik. Hulle het min insig getoon in die postmodernistiese fragmentering van diskoerse wat in albei tekste voorkom. Die intertekstuele verwysings in die verhale was meestal vir hulle verlore.

Die selfdoenmetodes het die grondslag gelê vir 'n gesamentlike bespreking van kulturele kontekstualisering, periode- en meesterkodes, mondelinge en skriftelike tradisies, styl, en so meer. Daar is veral klem gelê op die situering van die leser, dus van die self teenoor die ander. Op hierdie wyse kan daar 'n sensitiwiteit vir die onkritiese aanvaarding van Euro- en Afrosentrisme en Afrika/Weste-polariteite ontstaan.

Vir T1-studente kon daar binne hierdie konteks byvoorbeeld gewys word op die belangrikheid van die *ubuntu*-konsep, vertaal as medemenslikheid: "'n mens word 'n mens deur ander mense". Die T2-studente kon weer ingewy word in die meesternarratiewe van rassesuiwerheid en -meerderwaardigheid wat in die vorige eeu internasionale ideologiese sanksie gehad het, soos voortreflik in die Prinsloo-teks (1982) geïllustreer word.

As 'n "leer-geleentheid" was die werksessie teleurstellend omdat die groep deur te veel inligting en "oop plekke", veral in die kort teksuittreksels, oorweldig is. Die waarde van so 'n blitskursus lê eerder in die sensitering vir die waarde van interdissiplinêre, intertekstuele en interkulturele benaderings. Tydens 'n honneurskursus in kultuurstudie (reeds etlike jare deur die skrywer hiervan in die Departement Afrikaans aan die Universiteit van Pretoria gedoseer) is die ervaring dat dit so lank as 'n semester duur voordat

studente die onortodokse benaderings eie aan kultuurstudie met gemak kan hanteer.

Winste en bedenkinge

Die aanduiding van verskillende invalshoeke beteken nog nie dat enige bepaalde benadering verkieslik is nie. Die vraag kan steeds gevra word: is kultuurstudiebenaderings in die onderrig hoegenaamd waardevol? Deelname aan 'n debat oor waardebepaling waarmee hierbo reeds begin is, behels uiteraard ironies genoeg 'n toetrede tot die terrein waarmee kultuurstudie hom krities en selfs skepties besig hou. Terwyl al die inherente beperkings van hierdie soort debat dus aanvaar word, kan daar ook daarop gewys word dat almal noodwendig deelneem aan die magspel rondom betekenisgewing en wat Foucault "the politics of truth" noem (Malan 1990: 20). Indien 'n mens 'n kenner soos Foucault wil glo, is mag as sodanig boonop nie iets negatiefs nie - die misbruik daarvan wel. Vervolgens word daar dus willens en wetens aan die magspel van waardebepaling deelgeneem. Die uitgangspunt is dat waardebepaling en -oordrag nooit werklik vermy kan word nie, maar dat dit dan ook belangrik is om ideologiese kaarte op die tafel te plaas (byvoorbeeld voorkeure vir demokratisering, bemagtiging van "ondergeskiktes" en "die ander", 'n positiewe instelling teenoor kulturele verskeidenheid, ensovoorts).

Enkele (ideologies-relatiewe) winste van kultuurstudiebenaderings in onderrig behoort op grond van die illustrasies duidelik te wees. Daar is reeds daarop gewys dat dit bemagtiging van studente/leerlinge op die elementêrste vlak behels, vanweë die aansluiting by hulle alledaagse ervarings, belangstellings, basiese kommunikasievaardighede en eie waardesisteme. Verdere winste is kultuurverryking, die kulturele kontekstualisering van tekste en resepsie- en kommunikasieverbreding. Ten opsigte van die algemene vormingsproses, bied hierdie benaderings die inskerping van demokratiese beginsels en die ontwikkeling van 'n historiese en kulturele bewussyn en interkulturele bewustheid.

'n Kritiese instelling en selfstandige denke word bepaald bevorder met die beklemtoning van ander diskoerse en meesterkodes. Die jeug speel plaaslik op talle samelewingsterreine (ook en veral op die literêre domein) 'n belangrike rol in die opkoms van subkulturele diskoerse. Onderliggend daaraan is meestal die verset teen die kulturele meesterkodes van die "establishment". Die demokratisering van die studieterrein behels ook die groter humanisering van literatuurstudie wat steeds 'n wesenlik intellektuele doenigheid bly.

Die stryd waaraan die meeste dosente deelneem, naamlik om studente vir hulle vak te wen, is halfpad gewonne as die rigtende beginsel van genot

erken word. Die kultuurstudiemodel moet juis die bestudering van literatuur vir die student/leerling lewendig, boeiend, genotvol en bowenal relevant maak.

Dit is 'n gewilde wanvoorstelling dat kultuurstudie die literatuurstudie sal verdring. Soos Willoughby dit in sy verdediging van kultuurstudie juis in verband met die plaaslike konteks stel:

> ... it is with literary studies ... that the real business of cultural recovery is to take place in the future; and it is as a vital, reconstituting element of literary research ... that the study of popular culture will most usefully regain the academy.
>
> (Willoughby 1991: 65)

Willoughby stel nietemin belangrike voorwaardes vir die kulturele herwinning wat literatuur kan meebring: kultuurstudie mag nie droog, pseudowetenskaplik en reduksionisties wees nie, dit moet afgestem wees op genot. Hy beroep hom op Roland Barthes wat daarop wys dat "literatuur" (wat hy bloot as "die praktyk van skryfwerk" omskryf) in sy ensiklopediese aspek "displaces the various kinds of knowledge, does not fix or fetishize any of them: it gives them an indirect place, and this indirection is precious ..." (Willoughby 1991: 71).

Desentralisering en die omvergooi van gevestigde kennis/magverhoudings bring uiteraard akademiese onsekerheid mee. Aangesien literatuurstudie binne taaldepartemente of -skoolvakke gesetel is, duik die vrees selfs op dat kultuurstudie die fokus van taal af sal laat wegswaai. Nethersole (1990: 32-33) se veralgemening, "the substitution of literary by cultural studies ... masks the importance of literature as language", is nogtans op die minste hoogs eienaardig. Sy wys trouens self daarop dat taal die grondslag van kultuur is; "language is the very ground upon which the various power- and meaning-relations in social processes are structured" (1990: 33). Maar daarna gee sy geen blyke van 'n besef dat die genoemde verhoudings, en trouens hulle taalbasis, die sentrale ondersoekterrein van kultuurstudie is nie. Kritiese taalkunde ("critical linguistics") is boonop ook plaaslik in die terrein van kultuurstudie gelokaliseer, soos Dovey (1992: 137) aantoon.

Dit is miskien ten slotte nodig om die twee grootste enkele "probleme" met die aanvaarding van kultuurstudie-uitgangspunte in onderrig onomwonde uit te spel. Daar is, in die eerste plek, geen manier waarop hierdie soort benaderings die dosent of onderwyser se eie posisies van kulturele bevoorregting nie in die kritiese spel sal bring nie (byvoorbeeld as blanke, Afrikaanssprekende man - BAM). Daar kan ook nie sonder vraagtekens voortgegaan word met die dosent of onderwyser se rolle van meesterinterpreteerder, waardebepaler en -oordraer, gesofistikeerde en dominerende

leser, kennisbeheerder en -beheerser of "objektiewe" wetenskaplike nie.

Boonop word die beveiligende grense van *die* literatuurstudie in die tweede plek oopgegooi en die magsposisie van *die* Afrikaanse letterkunde as 'n bevoorregte kulturele diskoers aan kritiese jong oë blootgestel. Die onkritiese voorstelling van die letterkunde as iets wat inherent waardevol en verhewe is, kan nie volgens die reëls van die spel volgehou word nie. Die student sal onvermydelik tot die besef kom dat daar wel voorkeure vir bepaalde waardes soos "goeie smaak" is, maar dat geen waardes vanself-sprekend verkieslik is nie en dat daar altyd oor waardes onderhandel word. Die genot wat hoogs gesofistikeerde letterkundestudente uit populêre kultuur put, maak 'n bespotting van die maklike stereotipering van "die populêre" as iets wat nie akademiese aandag verdien nie.

'n Mens wil nietemin glo dat die uitdagings wat vir die literatuurstudie gebied word, swaarder as die probleme van die dosent en onderwyser sal weeg. Kultuurstudie bied juis binne die dampkring van die literatuurstudie die moontlikheid om weg te beweeg van 'n produk- na 'n prosesbenadering, van "finale" interpretasies na 'n eindelose proses van betekenisgewing waarvolgens die een student se insigte ewe veel bestaansreg as die volgende s'n het, van 'n benadering van die teks as enkelduidige mededeling na teks-as-diskoers, van die teks as wêreld-in-woorde na die teks as teken binne groter tekensisteme. Die dosent of onderwyser wat haar/sy sout werd is, sal bepaald binne hierdie klimaat van kritiese openheid probeer motiveer waarom literatuur wel bevoorregting verdien, as 'n kragtige vergrootglas bo kultuur, "that which makes life worth living" (T.S. Eliot).

Verwysings

Ang, I.

1982 *Het geval Dallas. Populaire kultuur, ideologie en plezier*. Amsterdam: SUA.

Barker, M. & Beezer, A. (eds)

1992 *Reading into Cultural Studies*. London: Routledge.

Bennett, T.

1986 The Politics of the "Popular" and Popular Culture. In: Bennett, T.; Mercer C. & Woollacott, J. (eds). *Popular Culture and Social Relations*. Milt Keynes: Open University Press, pp. vii-ix.

1990 *Popular Fiction. Technology, Ideology, Production, Reading*. London: Routledge.

1996 Out in the Open: Reflections on the History and Practice of Cultural Studies. *Cultural Studies* 10(1): 133-153.

Blignaut, L.
1992/1993 Treating Trash Seriously: Teaching Popular Fiction in South Africa. *Perspectives on Education* 14(1): 47-53.

Blundell, V; Shepherd, J. & Taylor, I. (eds)
1993 *Relocating Cultural Studies. Developments in Theory and Research*. London: Routledge.

Bosman, M. & Malan, C.
1987 *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde*. Pretoria: RGN.

Bourdieu, P.
1984 *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, translated by R. Nice. London: Routledge & Kegan Paul.

Cloete, T.T. (red.)
1992 *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr.

Combrinck, J.
1994 Kulturele geletterdheid. Ongepubliseerde N.P. van Wyk Louw-gedenklesing, Randse Afrikaanse Universiteit.

Committee of Heads of Education Departments (CHED)
1991 *A Curriculum Model for Education in South Africa*. Pretoria: Department of National Education.

Degenaar, J.
1995 SA kan nie nasie bou nie. *Insig*, Mei, p. 9.

De Jong, M.
1989 *'n Ander Afrikaanse letterkunde. Marxistiese en sosiaalgerigte teksopvattings in Afrikaans*. Pretoria: RGN.

Denzin, N.K.
1992 *Symbolic Interactionism and Cultural Studies. The Politics of Interpretation.* Oxford: Blackwell.

Dovey, T.
1992 Introduction: Current and Future Options: University Language and Literary Studies in South Africa. *Journal of Literary Studies/-Tydskrif vir literatuurwetenskap* 8(3/4): 133-144.

During, S. (ed.)
1993 *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.

Featherstone, M.
1991 *Consumer Culture and Postmodernism.* London: Sage.

Fiske, J.
1989 *Understanding Popular Culture*. London: Unwin Hyman.

Giroux, H.A.
1992 Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy. In: Grossberg, L.; Treichler, P. & Cary, N. (eds) *Cultural studies*. London: Routledge.
1994 Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64(3): 278-308.

Giroux, H.A. et al.
1989 *Popular Culture. Schooling and Everyday Life*. London: Routledge.
Giroux, H.A. & Mclaren, P. (eds)
1994 *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
Gouws, T. & Snyman, M.
1994 *Om beter te kan sien: 'n gids tot visuele geletterdheid*. Mmabatho: Ukelele.
Gray, A. & McGuigan, J. (eds)
1993 *Studying Culture. An Introductory Reader*. London: Routledge.
Grossberg, L.
1989 The Circulation of Cultural Studies. *Critical Studies in Mass Communication* 6(3): 413-420.
Grossberg, L.; Treichler, P. & Cary, N. (eds)
1992 *Cultural Studies*. London: Routledge.
Hall, S.
1986 Popular Culture and the State. In: Bennett, T.; Mercer C. & Woollacott, J. (eds) *Popular Culture and Social Relations*. Milt Keynes: Open University Press, pp. 22-49.
Jenks, C.
1993 *Culture*. London: Routledge.
Johnson, R.
1986 The Story so Far: And Further Transformations. In: Punter, D. (ed.) *Introduction to Contemporary Cultural Studies*, pp. 227-313.
Malan, C.
1990 *Viool en voorlaaier; kultuurstudie in 'n Rome wat brand*. Pretoria: RGN.
1994 Popmodernistiese pragmatiek: Die veranderende rol van populêre kultuur in die Nuwe Suid-Afrika. *Communicare* 13(1): 5-22.
McEntire, A.
1991 Cultural Studies at the University of Indiana. *Creative Activity and Research*, 4-7.
McGregor, C.
1984 *Pop Goes the Culture*. London: Pluto Press.
Muller, J & Tomaselli, K.
1989 Becoming Appropriately Modern: Towards a Genealogy of Cultural Studies in South Africa. In: Mouton, J. & Joubert, D. (eds) *Knowledge and Method in the Human Sciences*. Pretoria: RGN, pp. 301-319.
Murdock, G.
1989 Cultural Studies: Missing Links. *Critical Studies in Mass Communication* 6(4): 436-440.

Nethersole, R.
1990 "Local is lekker": or Why the New South African Parochialism Will Not Do. In: *SAVAL-Conference Papers X*. Port Elizabeth: SAVAL, pp. 25-40.

O'Sullivan, T. et al.
1994 *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge.

Prinsloo, K.
1982 *Jonkmanskas*. Kaapstad: Tafelberg.

Ryan, R.
1992 Some Processes and Functions of Literary Knowledge Production in South Africa. *Journal of Literary Studies/Tydskrif vir literatuurwetenskap* 8(3/4): 209-223.

Scannell, P. et al.
1991 *Culture and Power*. London: Sage.

Scheepers, R.
1990 *Die ding in die vuur*. Pretoria: HAUM-Literêr.

Senekal, J.H.
1986 'n Beskrywing van die Afrikaanse literatuursisteem. Ongepubliseerde RGN-verslag.

Snyman, M.
1994 Die Afrikaanse jeugliteratuur: 'n herbesinning. *Literator* 32(3): 39-53.

Steele, T.
1994 Representing the People: University Adult Education and the Origins of "Cultural Studies". *Studies in the Education of Adults* 26(2): 180-200.

Swingewood, A.
1977 *The Myth of Mass Culture*. London: Macmillan.

Thompson, J.B.
1990 *Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. Stanford: Stanford University Press.

Turner, G.
1992 *British Cultural Studies. An Introduction*. London: Routledge.

Van Niekerk, M.
1994 *Triomf*. Pretoria: Quellerie.

Van Rensburg, M.C.J.
1991 Wat van 'n nuwe Afrikaans? *Acta Academica* 23(3): 13-33.

Viljoen, H.
1986 *Die Suid-Afrikaanse romansisteem anno 1981. 'n Vergelykende studie*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

Williams, P. & Chrisman, L. (eds)
1993 *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader*. London: Harvester.

Willoughby, G.
1991 Keyan Tomaselli and the Task of Cultural Criticism. *Journal of Literary Studies/Tydskrif vir literatuurwetenskap* 7(1): 64-75.