UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Wanbegrip is nog sterieler : reaktie op een reaktie

Bal, M.G.

Publication date
1977

Published in
Forum der Letteren

Link to publication

Citation for published version (APA):
Bal, M. G. (1977). Wanbegrip is nog sterieler : reaktie op een reaktie. *Forum der Letteren*, *18*(4), 301-304.

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Sep 2026

TU Delft
Bibliotheek

Uitsluitend voor eigen gebruik / for own use only

Prometheusplein 1
Postbus 98
2600 MG DELFT

Telefoon: 015 - 2784636
Fax: 015 - 2785673
Email: Helpdesk.doc@Library.TUDelft.NL

Datum: 06-apr-05

Bonnummer: 875860

Aan: UVA KEUR

BROERSTRAAT 4
9700 AN GRONINGEN
NEDERLAND

Tav:

Aantal kopieën: 4

Uw referentie(s): A07823168X
UVA KEUR (UB GRONINGEN)
Artikelomschrijving bij aanvraagnummer: 875860

Artikel: Wanbegrip is nog sterieler. Reaktie op een reaktie
Auteur: Bal, Mieke
Tijdschrift: FORUM DER LETTEREN; TIJDSCHRIFT VOOR TAAL- EN LETTERKUNDE
Jaar: 1977 **Vol.** 18 **Aflevering:** 4
Pagina(s): 301-304 **Plaatsnr.:** D04 1561

Wanbegrip is nog sterieler. Reaktie op een reaktie.

Aandacht krijgen voor problemen die je na aan het hart liggen is heerlijk. Vooral als het een belangrijk probleem is.[1] Het is alleen zo jammer, dat juist dan een vruchtbare diskussie zo dikwijls wordt belemmerd door onvruchtbare emoties en vooroordelen. Ik krijg direkt een etiket opgeplakt, dat van "antipsychologische autonomiste" met een steriele literatuuropvatting, en dat terwijl ik geen enkele literatuuropvatting in mijn stuk ook maar zijdelings huldig. In mijn repliek zal ik opmerkingen, waarin argumenten worden vervangen door gratuite ironie e.d., maar laten voor wat ze zijn: blijken van kwade trouw en onzakelijk redeneren.

HB heeft twee bezwaren: ik wil te veel en te weinig. Teveel, omdat er al modellen zijn. Te weinig, omdat een aantal zaken, die wezenlijk zijn voor een zinvol literatuuronderwijs, niet aan de orde komen.

Teveel. Het is mij niet ontgaan (zie noot 3) dat er modellen zijn, gebaseerd op Blok (1960) en Sötemann (1966). Ik vermoed dat deze auteurs het zullen toejuichen dat de wetenschap zich verder ontwikkelt, een ontwikkeling waar ze zelf aan bijdragen. Dat met name in Frankrijk de laatste tien jaar nogal wat gebeurd is op dit gebied zal niemand zijn ontgaan, en uw conservatisme, heer Bekkering, doet dan ook wat chauvinistisch aan. Zoals duidelijk staat in mijn inleiding, wil ik niets nieuws toevoegen, maar het bestaande systematiseren. Nauwkeuriger lezen van m'n titel zou HB hebben kunnen leren, dat mijn pretentie zich daartoe uitdrukkelijk beperkt. De opzet van mijn model leek me handzamer, korter, overzichtelijker en duidelijker beperkt tot een bepaalde (natuurlijk niet de enige) benadering. Ik "laak" dan ook Anbeek en Fontijn niet in noot 3 dat ze het "wagen" een belangrijk aspekt aan te snijden. Ik zou alleen willen, dat ze het meer, duidelijker en explicieter gedaan hadden, want ook ìk vind de relatie tussen literatuur en maatschappij reuze belangrijk. Alleen wie vindt dat mijn korte model niet overzichtelijker is dan de bestaande boekjes kan zeggen dat het overbodig is. En dàt heeft HB niet aangetoond. Aan de praktische opzet heeft hij zelfs geen woord besteed.

Teveel dus niet. Te weinig natuurlijk wel. Kijk maar naar het begin van blz. 108. Ook ìk vind struktuuranalyse maar één van de aspekten van literatuuronderwijs. Ik zie er zelf wel enig nut in, maar wie dat niet ziet kan vast uitstekend literatuuronderwijs geven, zonder struktuuranalyse, en heeft dus noch mijn model, noch zelfs Drop nodig. De diskussie over wat dat voor onderwijs moet zijn wordt door mij niet aangesneden. Ik hoop dat HB, die wèl visie daarop schijnt te hebben,

[1] Niet alleen onderwijsbladen maar ook andere tijdschriften doen mee aan de diskussie. Op het gebied van de romanistiek is b.v. het laatste nummer van *Rapports* geheel aan het literatuuronderwijs gewijd, evenals nummer 30 van *Poétique,* dat trouwens een handige theoretische bijspijkerbibliografie bevat.

maar er in zijn boosheid nog niet toe gekomen is deze op te schrijven, dat nu gauw zal doen. Vooral de wijze, waarop hij zonder struktuuranalyse zijn leerlingen leert hoe ze "*goede*" van "*slechte*" literatuur kunnen onderscheiden (met dan natuurlijk een explicitering van de onderliggende literatuuropvatting) interesseert mij bijzonder. Het is wèl een beetje onbescheiden, de titel van mijn stuk te negeren en dan van alles te vragen wat ik helemaal niet heb willen doen. Het is ook onbescheiden, een evaluatie van de bestaande modellen te vragen als ik, volgens HBs verwijten, niet op het juiste schooltype werk. Sterker: juist het feit dat ik uit m'n (korte) ervaring met het model op het verkeerde schooltype natuurlijk niet veel kan konkluderen, is mijn beweegreden voor publikatie geweest: het leek me nou zo nuttig als dit model nu eens op het *goede* schooltype, en op grotere schaal, zou worden uitgeprobeerd. En daarvoor is publikatie de aangewezen weg. Ten onrechte worden mij stellingen in de schoenen geschoven waar ik slechts voorstellen doe.

Enkele theoretische punten verdienen misschien enige toelichting. Wegens plaatsgebrek kan ik alleen ingaan op de belangrijkste. Allereerst de verteller. HB bekritiseert daarvan twee punten: de indeling ervan bij "aspekten", en het onderscheid verteller-focalisator. Niemand betwijfelt dat de verteller bij de aspekten hoort (wat niets zegt over z'n belangrijkheid); het bestaan alleen al van twee theoretische gebieden, de *verhaal*theorie en de *vertel*theorie, toont dit bovendien aan. Aangezien HB ook hier geen argumenten geeft kan ik ze niet bestrijden. Maar als hij de verteller op hetzelfde nivo plaatst als de personages ("zoals ook geldt voor de personen") mag ik hem wijzen op een nogal elementaire vergissing. Hoewel verteller en personage soms hetzelfde *naampje* dragen, leren we onze leerlingen de *funkties* te onderscheiden, omdat ze struktureel op een ander nivo staan: personages horen bij het verhaal, het materiaal, de verteller maakt van dat verhaal een tekst. HBs kritiek op noot 8 snap ik gewoon niet. Verder bevat die alinea een didaktisch voorstel dat ik best vind. Nergens beweer ik, dat niet eerst spontaan over een verhaal gepraat mag worden voordat je gaat analyseren. Maar je moet je leerlingen niet voor het lapje houden: ze moeten weten of ze persoonlijk reageren, of analyseren.

Het is wel een beetje begrijpelijk dat, in een tradite waar *verteller* en *perspektief* door elkaar gebruikt worden, het onderscheid dat ik maak, kan irriteren.[2] De term *focalisator,* die ik gebruik om me van die verwarring te distantiëren, kan je best vervangen door perspektief. Maar de vraag "wie vertelt ?" wie spreekt de woorden die de tekst konstitueren, is een andere vraag als "wie ziet ?", wie geeft z'n visie. Subvragen daarbij als: past de stijl bij de leeftijd van degene die z'n visie

[2] Nogmaals: zie Genette, *Figures* III, Paris 1972, voor de theorie, en Bal, "Narration et focalisation", *Poétique* nr. 29, 1977 voor een herziening daarvan.

geeft, tonen dat aan. Het duidelijkst is dat onderscheid zichtbaar bij de ik-verhalen. Neem een autobiografische roman. Wie vertelt ? Een ouder, wijzer geworden man. Wie handelt ? Een naïeve jongeman. Wie geeft z'n visie op de gebeurtenissen ? Dat is lang niet altijd de verteller, vaak wisselt dat. Een zinnetje als "weinig kon ik toen vermoeden dat . . ." geeft zo'n verandering van focalisatie (perspektief) aan. Maar vaak ligt het subtieler, en is het voor goed begrip van het verhaal toch nodig het onderscheid te maken. Voor leerlingen, die geen Friedman en Stanzel kennen, is dat — eigenaardig genoeg — gemakkelijker, evidenter ook, dan voor docenten die opgeleid zijn in een traditie waar het onderscheid niet werd gemaakt.[3]

HBs kritiek op mijn *ritme*begrip is eigenlijk niet zo netjes: hij bestrijdt me met een definitie van Drop, die weer mijn *frekwentie* dekt, zonder dat hij zich uitlaat over die laatste kategorie. Het schema, trouwens, is niet van Maatje, maar van Ricardou, en komt voort uit de bekende traditie van Müller die weer terug te vinden is in de schoolboekjes, dus zo gek is het allemaal niet. Het schema is bovendien — geen paniek ! — uitsluitend illustratief bedoeld.

Dan de personages. Het is altijd een probleem geweest, hoe je die moet aanpakken. *Round/flat* is gebaseerd op een psychologisch kriterium. Mijn bezwaar geldt niet de psychologie op zich, maar de beperkte geldigheid en het normatieve karakter van het onderscheid. Juist "triviale" leteratuur, (Libbellettrie, om met Wim van den Berg te spreken) strips, sprookjes, laten zo'n indeling niet toe. Het is een normatief onderscheid want gebaseerd op een (realistische) literatuuropvatting die juist in deze tijd door b.v. de Nouveau Roman wordt ontkracht. Waarmee — de hemel beware me — niets is gezegd ten nadele van psychologische romans, noch van psychologische literatuurbeschouwing. Het model van Greimas maakt het mogelijk, de belangrijkste personages te selekteren volgens een kriterium (funktionaliteit) dat inherent is aan de aard van *elk* verhaal; ze vervolgens te bekijken in hun onderlinge verhouding, en *van daaruit* op ze te reageren. Sympathie en antipathie van de lezer zijn belangrijk, maar moeten wel herkend worden als van de lezer, en gaan niet altijd gelijk op met die van de personages onderling. Wie dat verschil niet leert zien gaat later net zo emotioneel redeneren als HB, en dat willen we toch niet. De opdrachten b., c. en d. bij Personages tonen aan dat Greimas' model slechts een handvat is.

---

[3] Is het zo gek, dat na al die jaren de inzichten van Friedman en Stanzel, juist door het gebruik verouderd blijken te zijn? In Franrijk, waar deze typologieën nooit zo zijn doorgedrongen (men heeft daar lang de veel lastigere indeling van Pouillon gebruikt) is Genette's onderscheiding allang doorgedrongen in het onderwijs. Zie: M. Patillon: *Précis d'analyse littéraire,* Nathan 1974 (door mij besproken in het genoemde speciaalnummer van Rapports). Verder kan ik nog verwijzen naar de franse versie van m'n analyse-model, die ik de lezer op verzoek graag zal toesturen, waarin ik wat uitgebreider op sommige zaken inga en ook wat voorbeelden geef van schrijfopdrachten. *Le Français dans le monde,* nr. 130, juillet 1977.

De in noot 13 besproken moeilijkheden zijn vaak, alweer, groter voor de leraar die in een andere traditie is opgeleid dan voor de leerlingen.

Het moet mij van het hart, dat HB is toegerust met een wat eigenaardig struktuurbegrip, hetgeen blijkt wanneer hij struktuur met *sujet*, gebeurtenissen met *fabel* identificeert en ze zo tegenover elkaar plaatst: ". . . . vergeet ze dat ze dan in feite al bezig is met de *struktuur* en niet met de gebeurtenissen zoals ze ons wil suggereren". Ik suggereer dat niet, ik beweer het gewoon, en wel omdat het zo is. Het onderscheid fabel-sujet is niet dat tussen ongestruktureerd/gestruktureerd. Ook de fabel is, zoals Greimas met zijn voorbeelden aantoont, gestruktureerd. Het hele Proppiaanse strukturalisme houdt zich in de eerste plaats bezig met de struktuur van de fabel. Die struktuur zó ordenen dat hij eigen wordt aan het vertelwerk in kwestie, en omgekeerd, uitzoeken hoe de struktuur in de fabel was, het in verschillende volgorde plaatsen van gebeurtenissen — dit alles betekent een spelen, een experimenteren met gebeurtenissen, dat die gebeurtenissen juist tot hun, evenementiële, recht doet komen.

Het is jammer, dat door dit en dergelijke bewijzen van onkunde en wanbegrip een vruchtbare diskussie onmogelijk wordt gemaakt. En daardoor is HBs reaktie, in tegenstelling tot mijn stuk, pas echt steriel.

Het is *niet* mijn bedoeling, dat het model in deze vorm aan de leerlingen wordt gegeven. Het is een richtlijn voor leraren, die zelf kunnen bekijken in welke mate de gebruikte onderscheidingen en termen voor hun leerlingen geschikt zijn. Het is bedoeld als overzicht en niet als pedagogische visie of als literaire beginselverklaring.

Utrecht, Instituut voor Algemene Literatuurwetenschap

MIEKE BAL

Leidse voorlichting over Beth, Reichling en Paardekooper. Kanttekeningen bij een voetnoot.

Over "Beth's reactie op de kritiek van Reichling op Chomsky" schreef E. M. Uhlenbeck (1977: 183 n. 2) met een subtiel gevoel voor understatement onlangs in *Forum der Letteren* "de relevantie daarvan voor de door Reichling bedoelde autonomie van het taalsysteem is m.i. gering". In feite is die relevantie nihil om de eenvoudige reden dat Beth het te bestemder plaatse helemaal niet over "de door Reichling bedoelde autonomie van het taalsysteem" heeft.

Vast staat namelijk dat Reichling de notie 'autonomie' in tweeërlei samenhang heeft gebezigd.

Enerzijds gewaagde hij van de autonomie van taal als tekensysteem: