

EEN CULTUUR VAN GELETTERDHEID

het thema: geletterdheid

In dit artikel wordt getracht een overzicht te geven van de problematiek die het denken over geletterdheid behelst, en te bezien welk gezichtspunt daarbij vruchtbaar zou kunnen zijn in de discussie over het moedertaalonderwijs. Er worden kanttekeningen geplaatst bij het belang dat vaak aan lezen en schrijven wordt gehecht. Verandert geletterdheid ons denken en handelen? Misschien kunnen computergeletterde leerlingen gaan 'inbreken' in de traditie van het geschreven woord.

In de Westeuropese literatuur is Don Quichotte bij uitstek degene van wie gezegd kan worden: hij had teveel met zijn neus in de boeken gezeten. Zijn beroemde gevecht tegen windmolens laat zich begrijpen vanuit een ongebreidelde drang tot het lezen van ridderromans. Hij had zich in de wereld die daarin beschreven wordt zo overgegeven, dat hij niet meer in staat was tot authentieke gedachten en gevoelens; net als de personen uit de boeken die hij had gelezen, wilde ook hij een ridder zijn en begon hij in die geest te handelen. Paradoxaal genoeg zou daarmee een van de meest bekende en populaire boeken uit onze cultuur beschouwd kunnen worden als kritiek op overgave aan de boekenwereld en als een pleidooi voor 'het blijven bij je eigen gevoelens en denken'.

Niet alleen in *Don Quichotte*, en niet alleen in de literatuur, worden het belang en de wijsheid van boeken op de korrel genoemd. Er wordt gesproken over de wereldvreemde 'ver-

strooide professor'.¹ 'Daar komt niks goods an oet', zegt een Limburgse moeder tegen haar dochter, als die teveel in de boeken zit. 'Heb je niks beters te doen?' krijgen boekenwormen te horen. 'Steek je handen maar eens uit de mouwen.'

Geschreven teksten zijn aan de andere kant zo verweven met ons denken, dat wij ons er vaak niet eens meer rekenschap van geven. Er wordt gezegd: 'Zij staat als verstandig te boek.' Er worden eigenschappen aan iemand *toegeschreven*, en er zijn mensen die zeggen: 'In mijn biografie komt dat niet voor', als ze bedoelen te zeggen: 'Dat heb ik in mijn leven niet meegemaakt.' Tegenover afkeer van boeken staat *boekenliefde*. Zo staat de 'eerlijke onbedorven wereld' tegenover de cultuur van geletterdheid. Is er sprake van een tegenstelling?

Omschrijving van geletterdheid

Geletterdheid krijgt in het *Woordenboek der Nederlandsche Taal* de kwalificatie 'weinig in gebruik'; in de laatste editie van de dikke Van Dale (1984) komt het niet voor. Het is wel te vinden in het Engels-Nederlandse woordenboek, als vertaling van *literacy*: 'alfabetisme, vermogen tot lezen en schrijven'. Maar iemand die daartoe in staat is, worden meestal meer eigenschappen toegeschreven: Van Dale (1984) vermeldt onder *geletterde* naast 'letterkennis bezittend, kunnende lezen en schrijven' ook: 'iemand van letterkundige of geleerde beschaving'. Opmerkelijk is dat in de editie van 1916 de eerste (neutrale?) betekenis nog niet voorkwam. Een *geletterde opvoeding* leidt op tot wetenschap en beschaving: in onze cultuur worden die begrippen sowieso in verband gebracht met de wereld van de letteren. Cook-Gumperz schrijft in de inleiding op haar boek *The social construction of literacy* (1986, p. 1) dat geletterdheid tijdenlang gezien werd als een *deugd* en dat in oordelen op dit gebied nog vaak een normatieve ondertoon zit. Een geletterd iemand werd niet alleen gezien als een deugdzaam iemand, maar ook als iemand die in staat zou zijn tot een goed en redelijk oordeel. Dit omdat zijn smaak en oordeel gebaseerd waren op de toegang tot de geschreven traditie, waarin de collectieve ervaring van eeuwen naar voren komt. Verhalen uit niet-westerse culturen waaraan om wat voor reden dan ook waarde wordt gehecht, krijgen het stempel 'orale literatuur', hoewel er van letterkunde in de strikte betekenis van het woord lang niet altijd sprake is: veel van dergelijke verhalen zijn niet opgeschreven, maar er is eigenlijk helemaal geen concept voorhanden voor orale literatuur zonder verwijzingen naar het schrift. Ong (1982, p. 2) merkt op hoe moeilijk het voor ons is ons een talig universum voor te stellen zonder daarbij aan iets geschreven te denken. Het is alsof we paarden moeten beschrijven vanuit een auto-cultuur en het dan gaan hebben over 'auto's zonder wielen'.

Er zijn van *geletterdheid* veel definities in omloop, afhankelijk van de invalshoek die men kiest, en de begripsverwarring is erg groot. De standaard voor 'kunnen lezen en schrijven' is ook in de loop der tijd lang niet altijd onduidelzinnig geweest. Er is een wereld van verschil tussen het zetten van je handtekening op

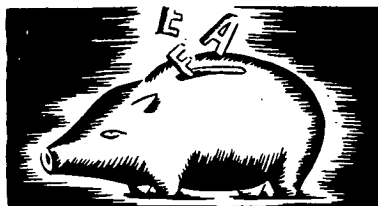
een stuk papier (lang beschouwd als maatstaf voor kunnen schrijven) en het samenstellen van ingewikkelde formulieren. Resnick & Resnick (1977, p. 371) merken op dat leesonderwijs lang gericht is geweest op een *laag* niveau voor *velen* en een *hoog* niveau voor een *elite*. De huidige verwachting, een hoog niveau voor grote massa's, achten zij een relatief jonge ontwikkeling.

We vermelden hier de omschrijving die Gudschinsky (1974, p. 2041) hanteerde en die rekening houdt met taal, begrip en schrijven: *diegene is geletterd die, in een taal die hij spreekt alles kan lezen en begrijpen dat hij zou hebben begrepen als het tegen hem gezegd zou zijn; en die alles kan schrijven wat hij kan zeggen, zodanig dat het gelezen kan worden*. Gezegd zou zijn, kan schrijven, kan zeggen, gelezen kan worden: er rijzen onmiddellijk vragen als: Is alles wat te zeggen valt, wel ooit op te schrijven? Moet dat? Van wie? Hoe is de verhouding tussen kunnen schrijven en willen schrijven? Heeft het ook te maken met het doen van een keuze? Is geletterdheid te definiëren zonder daar het onderwijs bij te betrekken?

De vraag naar geletterdheid heeft in meer algemene zin te maken met het belang dat gehecht wordt aan een schriftcultuur, en het surplus aan 'beschaving', inzicht en kennis dat daar door velen aan gekoppeld wordt. Wie is er geletterd? U kunt uw eigen niveau op dit gebied wekelijks toetsen door het beantwoorden van de vragen in de boekenbijlage van *Vrij Nederland* (fig. 1). En u kunt door het aantrekken van een T-shirt anderen laten zien dat u het bent (fig. 2).

Meer cultuur, meer geletterdheid, meer beschaving? De praktijk van onze schriftcultuur kent haar paradoxen: in het concentratiekamp Buchenwald (vlak bij Weimar gelegen) was de boom waaronder Goethe gezeten zou hebben een 'heilige plek'. De volksmond zegt: Hoe groter geest, hoe groter beest. 'Als ik dus met je over de Holocaust praat, over wat ik heb meegemaakt en over de gedachten die ik daar sinds die tijd over heb, praat ik niet uitsluitend over tragische gebeurtenissen die enig in hun soort zijn. Ik heb het eerder over een verleden dat nog altijd verantwoordelijk is voor het aanzien van het heden van de mensheid. Zie maar: we zijn allemaal geschokt als we ons realiseren dat zo'n *geletterd* (curs. M.E.) volk als het Duitse in staat was om het plan op te

GELETTERD ?



56

In *Geletterd?* worden lezers uitgenodigd de drie hier afgedrukte citaten uit de Nederlandse literatuur te achterhalen: wie is de schrijver en (eventueel) uit welk boek? Uit de goede antwoorden (*één of meer citaten goed*) wordt één winnaar gekozen die zich mag

verheugen op een boekenbon van f 30,—. Inzendingen vóór donderdag 22 januari opsturen naar *Geletterd?* Vrij Nederland, Postbus 1254, 1000 BG Amsterdam. De oplossing staat in *Geletterd?* 57 van 31 januari. De citaten zijn gekozen door Diny Schouten.

VERLAINE

1. Men mocht wel willen in donzen woorden
van hem te hooren, nu hij pas
dood is en wat zijn leven was
voor 't eerste stil gaat worden; (...)
2. Waarom dan 't hart te laten derven,
De weg langs naar het eind der reis,
En niet gelijk Verlaine sterven,
Dichter en dronken, vuil en wijs?
3. O, Paul, o, Verlaine,
ik kots van de poëzie,
geef mij La Fontaine
que j'aime à la folie.

Oplossing nummer 55 van 3 januari (Jazz):

1. 'Daar had Eddie op gewacht': Jules Deelder, *The Eddie Daté Story*.
2. 'Salt Peanuts!': Riekus Waskowsky, *Salt Peanuts*.
3. 'Stuckenbergh opgedragen': Paul van Ostaijen, *Metafysische Jazz*.

Winnaar: Bert Vuysje, Amsterdam

Fig. 1: *Vrij Nederland* 17 januari 1987.

vatten voor de moord op een heel mensenras en dit ook systematisch uit te voeren. Zes miljoen moorden met voorbedachten rade. En als de nazi's helemaal hun zin hadden gekregen was er vandaag de dag op de hele wereld geen jood in leven.' (Arnoni 1986, p. 7.)

Onderwijs

De problematiek die in dit citaat, uit een APS-cahier voor het onderwijs, naar voren komt, heeft in groter verband betrekking op de waar-

den en normen die in het geding zijn als men het heeft over geletterdheid. Leren lezen en schrijven staat niet los van de inhoud, en hoe deze zich verhoudt tot de ervaring van de lezer. Ook het begrip 'functionele taalvaardigheid' gaat uit van waarden en normen — al wordt dit niet altijd onderkend.

Eén van de opdrachten voor zesdeklassers die werden gebruikt in de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON), vericht door het SCO van de Universiteit van Amsterdam (een samenvatting geeft Wesdorp 1985) luidde:

MORE LITERATE T-SHIRTS!

Kierkegaard, Sartre, F.S. Fitzgerald, Sherlock Holmes, Machiavelli, T.S. Eliot, Cheshire Cat, Beethoven, Freud, Kerouac, Jane Austen, Shakespeare, Nietzsche, Virginia Woolf, Van Gogh, Agatha Christie, Ayn Rand, Samuel Johnson, Hemingway, Tolkien, Camus, Gandhi, Bogart, Hitchcock, Dostoevsky,

Jung, Baudelaire, Bach, Da Vinci, White Rabbit, Rimbaud, Karl Marx, Mark Twain, Billie Holiday, Faulkner, Thoreau, Whitman, Wittgenstein, Kafka, Mozart, Darwin, Dante, Poe, others.

Sizes S, M, L, XL. T-shirt:
(white, Lt. blue or red) \$10.50, 4/\$36.
Sweatshirt: (grey) \$19, 2/\$36.
Shipping: \$1.00 per piece.
illus. brochure: 75¢

HISTORICAL PRODUCTS
P.O. Box 220 RT Cambridge, MA 02238

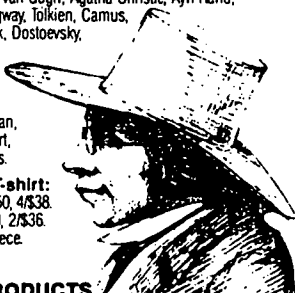


Fig. 2: New York Review of Books
10 april 1986.

Je bent op een middag alleen thuis als Eva, ook een enthousiast lid van de natuurclub, je opbelt. Ze vraagt je even langs te komen om te praten over een geweldig idee dat ze heeft. Je zegt dat je meteen zult komen.

Wacht, eerst nog even een briefje voor je vader, moeder of andere huisgenoten neerleggen, want die vinden het altijd prettig om te weten bij wie je bent en hoe laat je ongeveer weer thuis komt.

Opdracht

Schrijf hieronder het briefje voor je vader, moeder of andere huisgenoten. Drie regels is genoeg!

De figuren 3 en 4 laten, zoals bij ondertiteling, een slecht en een goed resultaat van de opdracht zien (Wesdorp 1985, p. 35-38).

Mama, ik ben een lid van de club. Ze had iets in haar hoofd en daar zou ze overpraten. Doe!

Fig. 3: Onderdeel 'informereren': een 'slecht' resultaat.

*Mama ik ben bij Eva
ik ben om half 6
weer thuis
opz maand*

Fig. 4: Onderdeel 'informereren': een 'goed' resultaat.

In een interview naar aanleiding van de resultaten van de Proefpeiling zei Hildo Wesdorp, gevraagd naar de reden (wel/niet tijd van thuiskomen vermeld) van beoordeling (Elias 1985, p. 17):

'Ja, wij vonden dat dat tot de minimale eisen behoorde waaraan een dergelijke communicatieve taak moet voldoen.'

Maar in de praktijk kan het toch voorkomen dat een kind helemaal geen zin heeft om te vertellen dat ze bij Eva is, misschien krijgt ze trouwens wel op haar donder dat ze van huis is gegaan. Jullie pretenderen communicatieve opdrachten te verstrekken die voor kinderen belangrijk zijn en reële situaties benaderen! 'Het is inderdaad een probleem bij functioneel taalonderwijs dat het moeilijk meetbaar is. Wij hebben ons best gedaan om af te stappen van de schools-functionele taken en het kan inderdaad wel zo zijn dat kinderen soms geen boodschap aan de meting hebben. Maar wij stellen een aantal eisen, ja, dat wel.'

Hoe gewoon is het voor kinderen om de zinsnede uit de opdracht 'want die vinden het altijd prettig om te weten bij wie je bent en hoe laat je ongeveer weer thuis komt' op te vatten als een eis waaraan je moet voldoen? Gaat het hier om functionele taalvaardigheid of om wat daar kennelijk aan gekoppeld wordt: een bepaalde vorm van gehoorzaamheid? Meer in het algemeen is dit een vraag naar de praktijken van geletterdheid die er in het onderwijs ingeefend of getest worden, en de mate waarin daarbij wordt ingespeeld op ervaring en verbeelding.

Gedachtenvorming op het gebied van de waarde van lezen en schrijven is noodzakelijk omdat veel kinderen, gebruik makend van de mogelijkheden die de nieuwe media hun bieden, steeds minder geneigd zijn tot deelname aan de schriftcultuur. Ze lijken zich zo ook wel te

redden. Er gaan stemmen op (vgl. bijvoorbeeld Turkle 1986; Greenfield 1986) om daar niet in negatieve termen over te praten. In het Nederlandse voorwoord tot het boek van Greenfield — *Beeldbuis kinderen* — merkt Henk Olden, als mediabegeleider werkzaam bij de Stichting Oost-Gelderland in Doetinchem, op: 'Juist onderwijsgevend moeten af van de overwaarding van het gedrukte woord. Zij moeten oog krijgen voor de revolutionaire mogelijkheden van de elektronische media. Het zijn juist deze media die groepen kinderen die in een minder gunstige positie verkeren, nieuwe ontwikkelingskansen geven.' Greenfield zelf verzet zich in haar boek tegen weeklagende intellectuelen die beweren dat televisie kijken tijdverspilling is en passiviteit in de hand werkt. Zij vraagt zich af of het gedrukte woord in onze maatschappij niet een aantal taken vervult die veel beter door andere media vervuld zouden kunnen worden. Ook al is er een verband tussen weinig lezen en veel tv-kijken, kinderen worden door televisie wel wegwijs gemaakt in de ingewikkelde patronen en kaders van het sociale leven.

Overwaarding?

De vraag naar de overwaarding van het schrift, nu gesteld door de opkomst van de nieuwe media, wordt — op theoretisch gebied — door de taalwetenschap al zo'n halve eeuw bevestigend beantwoord. Bloomfield, die in 1933 een standaardwerk schreef over taal, merkt op (p. 21), dat schrijven geen taal is, maar slechts een manier om taal op te tekenen door middel van zichtbare tekens.² In sommige landen, zoals China, Egypte en Mesopotamië werd er al duizenden jaren geschreven, maar voor de meeste talen, die momenteel gesproken worden, is die ontwikkeling of van recente datum of heeft in het geheel niet plaatsgevonden. 'Moreover, until the days of printing, literacy was confined to a very few people. All languages were spoken through nearly all of their history by people who did not read or write; the languages of such peoples are just as stable, regular, and rich as the languages of literate nations. A language is the same no matter what system of writing may be used to record it, just as a person is the same no matter how you take his picture.'

In de filosofie is er een traditie die teruggaat op Sokrates, waarin gebruik van het schrift in het onderwijs kritisch wordt bekeken. Plato vertelt in de *Faidros* (274c5-275b3) dat Sokrates het ontstaan van het schrift verbindt aan de Egyptische mythe over de god Thot (of Theuth). In een gesprek dat deze god voert met een Egyptische koning en waarin het schrift ter sprake komt, zegt hij: 'Hier, sire, hebben we nu een leervak dat de Egyptenaren verstandiger zal maken en dat hun geheugen zal verbeteren: mijn uitvinding is een toverdrank (*pharmakon*) voor geheugen en verstand.'

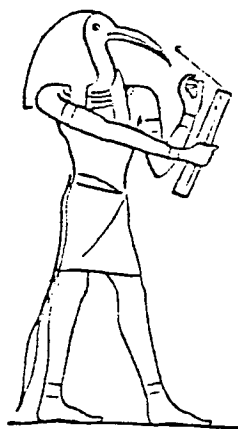


Fig. 5: De god Thot.

Waarop de andere wedervoer: 'O kunstvaardigste Theuth, de ene is het gegeven de kunsten in het leven te roepen, de andere uit te maken in hoeverre ze nuttig of schadelijk zullen zijn voor hen die ze zullen aanwenden. Zo is het ook met u: gij zijt de vader van het schrift, en in uw vaderlijke genegenheid schrijft ge uw kind een kracht toe die het tegendeel is van wat het werkelijk vermag. Want uw uitvinding zal in de ziel van hen die haar leren, vergetelheid doen ontstaan, doordat ze zullen verwaarlozen hun geheugen te oefenen. Door hun vertrouwen in het schrift zullen ze immers het middel om zich iets te herinneren buiten zichzelf gaan zoeken, in vreemde lettertekens, in plaats van in zichzelf, door zelf hun geheugen in werking te stellen. En zo is uw uitvinding een toverdrank (*pharmakon*), niet voor het geheugen (*mnèmè*),

maar voor een vaag zich-te-binnen-brengen (*hypomnèsis*). Van de wijsheid biedt gij uw leerlingen de schijn, niet de werkelijkheid: veel-belezenen kunt ge er van maken, maar hun lezing zonder lering zal alleen tot gevolg hebben dat ze veelwetters zullen lijken, terwijl ze, negen keer op tien, onwetenden zullen zijn ... en daarbij nog lastig in de omgang: want in plaats van wijzen, zijn ze waanwijzen geworden.'

(Plato [*Verzameld werk* 1978], p. 76.)

In de loop der geschiedenis heeft ons geheugen echter een *andere* functie gekregen. Maar de bedenkingen van Sokrates worden actueel, wanneer men begint te zien dat sommige kennis voor sommige groepen niet te verwerven is door middel van het schrift: er zijn in dat geval geen andere produktievormen nodig (zie elders in dit nummer het artikel van Fie van Dijk).

Voor *praat*groepen in onze samenleving geldt iets dergelijks. Ze werkten voor sommigen bevrijdend doordat ze de dominantie van de schriftcultuur doorbraken: schrijven is zilver, spreken is goud.

Het is opmerkelijk dat grote leraren uit de wereldgeschiedenis, Confucius, Boeddha en Jezus, zelf niet het schrift gebruikten — in tegenstelling tot de hoofdstroom van 'ons' Westers denken.³ De traditie van waaruit wij leven had er wellicht heel anders uitgezien als ideeën niet gecodeerd waren. Immers, wat opgeschreven is, kan in een heel andere context een eigen leven gaan leiden: het probleem van interpretatie gaat zich voordoen. Men kan niet meer vragen: Wat bedoel je?, maar: Wat zou

het (geschrevene) betekenen? Taal kan zo worden gebruikt buiten het directe handelen om. Havelock (1963) meent dat veel van ons Westers 'denken' in wetten en regels nooit zo plaats had kunnen vinden als er geen schrift was geweest.

En neem een invloedrijk filosoof als Plato: Hadden zijn gedachten zich überhaupt kunnen verspreiden? Is het mogelijk *geschiedenis* en *logica* te bedrijven zonder schrift? Is het niet noodzakelijk daarvoor geschreven teksten naast elkaar te leggen? Volgens Havelock is er sprake van een breekpunt in de Westerse geschiedenis: in het werk van Homerus was er nog sprake van een verhaal, bij Plato ging geletterdheid de basiscategorie vormen van tijd en ruimte: er kwamen nieuwe manieren om 'kennis' te classificeren.

Belang van geletterdheid

Een postzegel uit de Verenigde Staten vermeldt de tekst: 'The ability to write — a root of democracy' (fig. 6).

Eén antwoord op de vraag waarom geletterdheid zo positief gewaardeerd wordt in onze cultuur is misschien dat de vaardigheid om te lezen en te schrijven te maken heeft met wat in het Engelse taalgebied 'reasoning' heet.

Reasoning houdt onder meer in:

- 1 Het vermogen om problemen te herkennen, onder woorden te brengen en het aangeven van de wegen waarlangs ze opgelost kunnen worden.

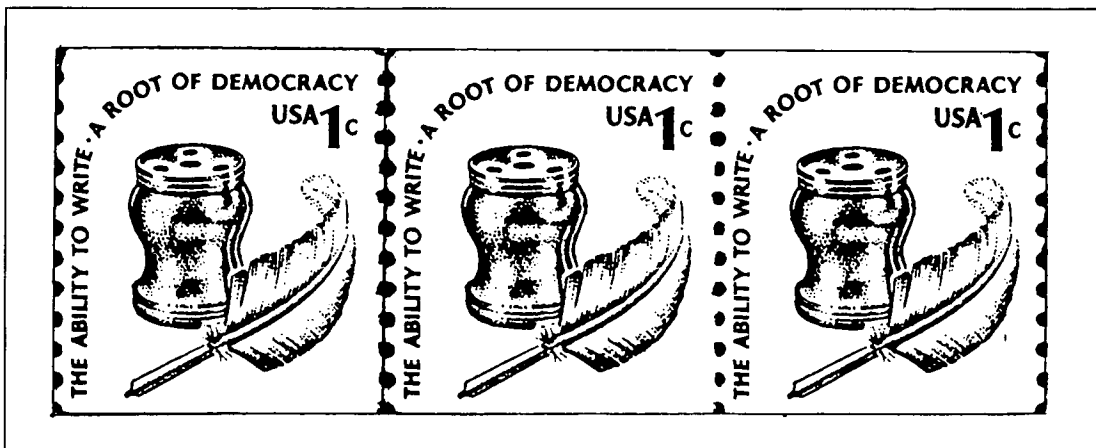


Fig. 6: Overgenomen uit Cook-Gumperz 1986.

- 2 Het kennen en kunnen opzetten van inductieve of deductieve redeneringen en het kunnen herkennen van drogredenen.
- 3 Redelijke conclusies kunnen trekken uit gesproken informatie, het kunnen lezen van tabellen en grafieken en het redelijk kunnen verdedigen van die conclusies.
- 4 Het vermogen om feit en mening te kunnen onderscheiden.

(*Review of Educational Research* 54, p. 4, Inleiding.)

Onze schriftcultuur staat aan het begin van een dergelijk vermogen tot 'reasoning'. Maar ook hier is het *domein* waarop de vaardigheden gericht zijn niet zonder inhoud of 'waardenvrij'. In het dagelijks leven maken mensen vaak gebruik van allerlei vormen van argumentatie — narratieve redeneerwijzen bijvoorbeeld — die lang niet direct passen in bovengenoemd kader. Labov (1972) liet in zijn befaamde opstel 'The logic of Nonstandard English' al zien, hoe anders er aangekeken wordt tegen de verbale vaardigheden van arbeiders en 'witte-boorden-mensen'. Je zou denken, schrijft hij, dat de laatsten, opgevoed in een cultuur van geletterdheid, een stuk beter zijn in het opzetten van een heldere redenering. Maar door het creëren van een goede setting, waarin ook arbeiderskinderen vrij konden praten, kon Labov laten zien dat zij in hun argumenten vaak duidelijker waren dan de breedspakige beter ontwikkelden. Maar sprekers van de standaardtaal praten wel 'op niveau'! De notie van een *standaard* in taal is in onze samenleving voor een belangrijk deel verbonden met geletterdheid (vgl. Luke 1986, p. 403).

Hangt het vermogen tot het kunnen voeren van een deugdelijke argumentatie ook niet samen met het *belang* dat mensen daarbij hebben? Onderstaand fragment is het protocol van een van de gesprekken die ik met Haagse arbeiders voerde, toen ik in 1976 onderzoek deed in de Haagse Schilderswijk naar taalveranderingen (Elias 1977, p. 124-128). Is hier sprake van het vermogen een probleem te herkennen, van het kunnen herkennen van drogredenen, van het kunnen trekken van redelijke conclusies en van het vermogen om feit en mening te kunnen onderscheiden? En tenslotte, *van het vormgeven van een en ander in een handelingscontext?*

Protocol V. (44 jaar) ('Ontslag op staande voet')

(I = interviewer)

- V Nou, toen was 't ineens, eh, ja, een beetje buitenlucht werken, toen ben ik schilder gaan worden. Nou. Hè ik me eige iedere dag de pestpokke motte fietsen naar eh naar eh naar 't einde van Wassenaar naar Den Deyl, dan stond d'r zo'n timmer- zo'n timmerfabriek daar en dan mos ik al die kozijnen gronden en meniën. Ja, ik als jonge knul ja goed ik kon uit de voeten natuurlijk met die kwast en ik was meniën meniën meniën, en gronden gronden gronden, ik denk honderden kozijnen per dag. En ja, dat vond die baas wel lekker. Maar die twee schilders die daar bij // waren // die dejen geen

I // Die dachten natuurlijk ook//

- V pokke meer. Die denken die gekke Henkie die doet dat wel. Dus ik vroeg om opslag. Hij zeg 'Ja joh, de andere week'. Ik zeg 'Ja' ik zeg 'maar dat blijf je ouwehoeren, de andere week' ik zeg 'mot je eens kijken wat ik allemaal flik joh' ik zeg 'en die twee lapsansen' ik zeg 'die doen d'r maar eh' ik zeg 'die doen nog geen kwart van wat' ik zeg 'van wat ik doet'. Ik zeg 'En die gaan met tien keer zoveel naar huis'. Ik zeg 'Ik moet er bij hebben' ik zeg 'anders rot ik op' ik zeg 'klaar'. Hij zeg 'De andere week'. Ik ik zeg 'Dat is de laatste week dat je 't belooft hoor!' Nou ja goed. Andere week. Hij zeg 'Ik heb geen prettige mededeling voor je'. Ik zeg 'Heb ik me ontslag dan?' Hij zeg 'Ja, d'r is geen werk meer'. Ik zeg 'Dat voelde ik wel op an hè?' Ik zeg 'Vuile vieze stinknek' ik zeg 'daar heb ik me eige godverdomme de beroerte gewerkt, ik zeg, nou krijg ik me ontslag. En dit —' Hij zeg 'Ik geef je op staande voet ontslag met je grote bek'. Ik zeg 'Zo, nou' ik zeg 'da's goed joh' ik zeg 'maar jij geef me dajik drie weeklonen'. Ik zeg 'ik krijg nou veertien vijfenzeventig' ik zeg 'en dan doe je d'r eens twee keer veertien vijfenzeventig bij. Je geef me op staande voet ontslag. Terwijl me dat je me al vijf weken opslag beloof'. Hij zeg 'Ja' hij zeg 'je denkt toch niet dat ik gek ben?' Ik zeg 'Nee' ik zeg 'maar weet ik dat ik dat ik met drie keer een weekloon weggaat?' Ik zeg 'Want je hele tent gaat d'r an hoor!' Hij zeg 'Dat zal ik wel eens willen meemaken'. Ik zeg 'Dat maak jij mee!' Hij zeg 'Kom je geld maar halen op kantoor'. Ik zeg 'Ja, daar kom ik ook naar toe, naar kantoor'. Ik zeg 'Maar onthou 't dan dat 't drie keer een weekloon mot leggen hoor'. Ik zeg 'want al je al je kankerramen gaan in'. Dan zeg — hij zeg 'Dat zal ik wel eens willen zien'. Ik zeg 'Joh, dat hoeft je niet te zien' ik zeg 'dat hoor je wel'. Dus ik naar kantoor. Ja, helemaal van Den Deyl, helemaal hier weer naar de =

I Ja

- V = Van Baerlestraat ... Kom ik daar, zeg eh 'Ik wou graag me geld me geld hebben', want ik

had 't uitgerekend, drie keer veertien gulden vijfenzeventig 's dat had ik schoon ... Dus ik had eh tweeënvijftig gulden, drieënvijftig drieënvijftig zoveel had ik ... Ja, dat was toen je weekloon hoor, veertien gulden zoveel voor een kn- voor een knul ... Zeg tie vent tegen de boekhouder zegt te wijzen 'Nee' hij zeg 'want de baas heb opgebeld' hij zeg 'je krijg maar één-' ik zeg 'nee' ik zeg 'hij heb me op staande voet ontslagen' ik zeg 'ik heb vijf weken opslag gevraagd en nou' ik zeg 'en nou dat ik 't zal krijgen' ik zeg 'krijg ik op staande voet me ontslag' ik zeg 'omdat ik er wat van zee' ik zeg 'dus ik eis gewoon' ik zeg 'twee keer een weekloon d'r bij' ik zeg 'd'r staat nog veertien dagen ... dinges'. Ik zeg 'Anders mot ie me veertien dagen houwen' ik zeg 'dan mot ie me veertien dagen de tijd geven om een andere baas te zoeken'. Hij zeg 'helemaal niks' ik zeg 'joh' ik zeg 'met jou heb ik helemaal niks te maken' ik zeg 'je geeft drie keer een weekloon, en klaar is Kees, want al de al de al de ruiten gaan hier in in de (Van) Baerlestraat. Hij zeg 'Ja' hij zeg 'daar heb ik niks mee te maken'. Ik zeg 'Nee?' ik zeg 'nee? Dan zullen we kijken'. Ik zeg 'Tel tot drie' ik zeg eh 'Me ene weekloon heb ik in me zak en ik kom d'r twee halen'. Ik zeg 'Nou, je gaat je gang maar.' En ik naar buiten en ik pakte een kei en ik ging rinkeldekinkel. Hele grote ruit erin. Nou ja, in een tijd van vijf minuten stond de politie natuurlijk voor de deur ... 'En heb jij dat gedaan?' Ik zeg 'Ja' ik zeg 'en die andere gaan ook allemaal in.'

I (gelach)

V Hij zeg 'Je ben nogal wat van plan'. Ik zeg ik zeg 'Wat dach- jij niet dan?' Ik zeg 'Moet je nou eens goed luisteren' ik zeg 'ik ben veertien jaar' ... ik zeg 'heb ik me vijf à zes weken me 't beroerte gewerk' ik zeg 'vijf à zes weken zegt ie tegen me: "je krijg opslag"', ik zeg 'nou verwacht ik opslag' ik zeg 'dan geeft ie me op staande voet ontslag die-' ik zeg 'die vuile viezerik'. Ik zeg 'wat zal U dan doen?' Hij zeg 'Ja' hij zeg eh hij zeg 'dat zijn natuurlijk (allemaal) emoties' zegt ie. Hij zeg 'maar je ken toch die ruiten niet in-'. Ik zeg 'Man ik hê t'r schijt an'. Ik zeg 'Ik krijg twee weeklonen d'r bij' ik zeg 'en anders' ik zeg 'en als- je mag me nou meenemen' ik zeg 'maar als ik hier in de straat kom, gaan al die ruiten-' ik zeg 'klaar is Kees' ... Hij zeg 'Nou je ben d'r al'. Ik zeg 'Ja, ik ben d'r een'. Ik zeg 'Je mot — ik wacht op je baas hoor'. Hij zeg 'Joh ga nou naar huis'. Ik zeg 'Ik? Niks. Ik ga niet naar huis' ik zeg 'en neem me nou maar mee naar 't politiebureau' ik zeg 'je ken me 'n uur vasthouden' ik zeg 'tien uur' ik zeg 'die ruiten gaan in' ik zeg 'ik mot dat geld hebben'. (hoest) En daar komt die baas met een grote wagen an. Hoop mensen in de straat... En allemaal joelen natuurlijk dat ik gelijk had hê ... En die vent uitschelden 'Vuile oplichter, kè je wel tegen

dat ki:nd, met z'n geld afpikken' en al die dingen meer ... Die ene ganderik met die vent mee ... Enne ... Prate ik met die andere ganderikken voor de deur ... Wordt 'r getik dat dat ik binnen mos kommen. Ik naar binnen toe. Hij zeg 'Je hebt die ruit kapot gegooit'. Ik zeg 'Dat heb ik je toch verteld.' Ik zeg 'Jij hebt opgebeld, daarvandaan hierheen' ik zeg 'dat je niet meer mos betalen als veertien vijfenzeventig, en ik heb gezegd dat ik drie weeklonen mot hebben'. Ik zeg 'Je hebt me op staande voet ontslagen' ik zeg 'dan krijg ik drie keer- dan krijg ik drie keer een weekloon van je. De week waar ik voor gewerk heb' ik zeg 'en twee wachtweken' ik zeg 'of... je moet 't slag- ontslag intrekken' zeg ik, ik zeg 'en je gaat maar (veertien dagen klere werk)' ik zeg 'van mezelfde centen' ik zeg 'en dat 'n tijd heb' ik zeg 'om 'n baas te zoeken'. Ik zeg 'Eén van de twee' ik zeg 'ik zit in de bond' ik zeg 'maar ik heb de bond niet nodig' ik zeg 'want ik ben zelf wel zo bijdehand hoor als dat je dat denkt. En ze-' Hij zeg 'Ik neem je niet meer terug'. Ik zeg 'Dan leggie twee banken neer- twee weeklonen hier op tafel' ik zeg 'zo niet' ik zeg 'gaan al de ruiten d'r in hoor' ik zeg 'en ik betaal d'r geen stuiver van'. Ik zeg 'Onthou dat maar van mijn'. Hij zeg 'Ik niet'. En ik naar buiten pang rinkeldekin- waar die ganderikken bij waren. Rinkeldekinkel. Nou daar zat weer een ruit in. Nou ja, toen werd ik in me kraag gepak, en '() is dat nou afgelopen?' zeg- ik zeg 'nee' ik zeg 'je ken me slaan, je ken doen, je ken me meenemen' ik zeg 'ik eis gewoon veertien dagen een weekloon. Klaar is Kees. Hij denkt mijn op te lichten, hij zeg- hij licht mijn niet op. D'r is d'r geen ene baas die mijn durft te lichten, of ken lichten'. Ik zeg 'Want ze gaan d'r an' ... Nou weer die vent naar binnen, die ganderik, hij zeg 'Joh', hij zeg dat en zus en- hij zeg 'want hij gooit alje rui-' hij zeg 'ook als neem ik 'm mee'. Hij zeg 'Dan komt ie terug, gooit ie toch vannacht je ruiten in'. 'Nou' hij zeg 'nou, dan betaal ik'. Ik zeg 'nou' ik zeg 'dat is maar 't beste ook'. Ik zeg 'want ik go-gooi ze allemaal d'r in' ik zeg 'ik gooi je auto kapot ook hoor'. Ik zeg 'Ik sloop je hele auto ook' ik zeg 'ik kom vannacht met 'n bijl' ik zeg 'ik sloop heel je auto'. Ik zeg 'Jij hebt me vijf weken in de maling genomen en de zesde week krijg ik me ontslag'. Ik zeg 'd'r is d'r geeneen meer. Niks.' Nou, lee die zo twee keer veertien gulden vijfenzeventig. Hij zeg 'En die ruiten?' Ik zeg 'Die mot je bij je ouwe vaar gaan halen.' Ik zeg 'die-laait die de ruiten maar betalen' ik zeg 'want daar hebbie 't oplichten van geleerd'. Ik zeg 'Dan ga je bij je ouwe vaar ga je die ruiten () halen'. Had twee grote spiegelruitte ingegooit. Nou, net zo makkelijk, eh, heb ik overal schijt an gehad. Ik had altijd- ik heb 'r toch voor gewerk

I Mmmm

V Zoals ik nu werk, voor me eigen, zo heb ik

dertienenhalf jaar bij 'n baas gewerk, zo hard, met me broer, altijd hard gewerk gewerk gewerk gewerk, en nog eens gewerk. Altijd. Nooit dekantjes ervan afgelopen, nooit gepik of wat dan ook. Altijd hard gewerk.

Er zijn ervaringen die mensen haast vanzelfsprekend buiten de schriftcultuur houden. Sommigen aan wie ik na het afsluiten van het onderzoek de protocollen van onze gesprekken ter hand stelde, waren opgetogen over het feit dat zij hun eigen gesproken uitingen zwart op wit zagen. Zoiets heeft ook met *taalonderwijs* te maken: wat betekent lezen en schrijven daarin? Bruner (1984, p. 194) merkt op dat weinig mensen in onze cultuur moeite hebben met leren spreken. Maar schrijven en lezen geeft wel aanzienlijke problemen. Hoewel 'analytisch vermogen' er niet van af hoeft te hangen (zie het voorbeeld van Sokrates), heeft 'geletterd zijn' in onze cultuur te maken met strategie en prestige. Het beheersen van een informatie- en communicatiesysteem is daar een voorwaarde voor. Prestige staat in verband met waarden op het gebied van esthetiek en moraal. Zo gaat het bij geletterdheid vaak meer over sociale klasse en cultuur dan over kennis en vaardigheden. Leerlingen die in hun gedrag afwijzend staan tegenover 'schoolse geletterdheid', behalen in de klas meestal minder goede resultaten. In dat opzicht is de school een instituut dat aangeeft, dat bepaald soort ervaringen beter passen in een geletterde cultuur dan andere.

Cultuurverschillen en kennisoverdracht

De vraag naar het belang van geletterdheid laat zich ook stellen in verband met de wijze waarop in andere culturen kennisoverdracht plaatsvindt, en des te klemmender, nu in Nederland veel allochtonen wonen. Ook zij ervaren steeds meer de belemmeringen die onze samenleving voor hen opwerpt bij het leren van taal (in de exacte vakken wordt vaak hoog gescoord). Een vergelijking met andere culturen leert dat redeneren, systematisch denken en abstraheren niet hoeft af te hangen van het vermogen tot lezen en schrijven. Erickson (1984) vermeldt onderzoek naar de manier waarop Polynesiërs hun navigatie verrichten. Het bleek dat zij in staat waren hon-

derden kilometers ter zee af te leggen, gebruik makend van de sterren en andere oriëntatiepunten. Zij gingen daarbij zeer systematisch te werk, maar volgens andere principes en categorieën dan wij in het westen. Het Polynesiëse systeem wordt door de oudere zeelieden aan de jongeren geleerd, zonder dat ze daarbij het schrift gebruiken. Als de Polynesiërs op hun verstandelijke vermogens getest worden naar Westerse maatstaven, scoren zij erg laag. De vermogens waarvan zij op zee blijk geven, komen er in de tests niet uit.

Tot hetzelfde soort bevindingen kwamen onderzoekers die zich bezighielden met de aritmetische vaardigheden van wevers bij de Chiaps in Mexico en kleermakers in Liberia. Op Westerse intelligentietests kwamen hun verstandelijke vermogens volstrekt niet tot hun recht. Daarom is het aannemelijk dat 'denken' niet moet worden opgevat als een serie algemene vaardigheden, maar als een hoeveelheid operaties, toegespitst op een bepaald domein of een bepaalde situatie: het kunnen toepassen van kennis voor specifieke doelen in een specifieke gebruikscontext. Volgens Erickson houdt een dergelijke visie kritiek in op veel Amerikaans onderzoek naar talent, dat sterk op het individu gericht is, en weinig rekening houdt met de sociale omgeving van het leren en met de ervaringen die mensen daarbij opdoen. Maar wie gewend is aan gerichtheid op een tekstueel veld, kan zich daar moeilijk een voorstelling van maken. Scribner & Cole (1981) die de unieke gelegenheid hadden om onderzoek te doen naar vormen van geletterdheid en de cognitieve effecten daarvan bij de Vai (in West-Afrika) constateerden dat er geen diepgaande verschillen in *cognitie* waren tussen de wel- en niet-geletterden.⁴ Om de verschillen die zij niettemin vonden te verantwoorden, en die voornamelijk met *onderwijs* te maken hadden, spreken zij van 'de praktijk van geletterdheid'. In hun visie is praktijk een 'recurrent, goal-directed sequence of activities using a particular technology and particular system of knowledge' (p. 236). Het verwijst altijd naar sociaal ontwikkelde en geschakeerde manieren om technologie en kennis te gebruiken.

Door het geschreven woord werd taal van iets dat 'in de lucht hing' tot een zichtbaar object. Schrijven bewaart wat gezegd wordt, maar het is niet in staat een betekenis te behouden — wanneer je er even vanuit gaat dat die

(ook) gevormd wordt door de *bedoelingen* van spreker en schrijver, en niet alleen een kwestie van interpretatie is. Zo creëert schrijven een betekenisprobleem. Geschreven taal kan ambigu zijn, het is niet altijd duidelijk of de schrijver iets mededeelt, claimt of gist, enzovoort. Uitgerust met een begrippenapparaat dat met dergelijke problemen rekening houdt, zijn wij minder geneigd *onze interpretaties* toe te schrijven aan de bedoelingen van de spreker/auteur. Op school leren wij dat al eeuwen zo: een dergelijke praktijk van leren ligt aan de wortel van het omgaan met teksten. Kinderen hebben bij het leren van taal aanvankelijk niet in de gaten dat de interpretaties die zij aan een zin geven, kunnen verschillen van die van een ander. Ook in niet-geletterde samenlevingen is dat soms het geval. De antropoloog Evans-Pritchard, van wie in 1937 een boek over hekserij, orakels en magie bij de Azande verscheen, ontdekte dat het daar voorkwam dat mensen beschuldigd werden op basis van de interpretaties die men aan hun woorden toekende.⁵ De Azande meenden dat zin A van spreker P betekenis X had, en zagen niet dat een spreker heel andere dingen kon bedoelen, dan de betekenis X die zij in diens woorden legden. (Zie verder ook het artikel van Wim Westerman in dit nummer.)

Dat er een verschil is tussen zeggen en bedoelen — en dat mensen zich daar ook in onze samenleving niet altijd van bewust zijn — kan duidelijk worden aan de hand van de volgende test die beschreven wordt door Olson (1986). Kinderen krijgen een verhaaltje te horen over Lucy en Charlie Brown en moeten daarna enige vragen beantwoorden. Het verhaaltje gaat als volgt:

Op een zaterdagavond zouden Lucy en Charlie Brown naar een feestje gaan. Lucy was al helemaal aangekleed in haar gloednieuwe feestjurk, maar ze had haar schoenen nog niet aan. Ze wilde haar nieuwe rode schoenen die bij haar jurk pasten aan. Linus was boven, dus ze riep naar hem: 'Linus, breng me mijn rode schoenen eens!'

Linus ging naar het kastje waar Lucy haar schoenen opgeborgen had. Vervolgens haalde hij haar oude rode schoenen eruit en rende ermee naar beneden. 'Hier zijn je rode schoenen', zei hij, en gaf ze aan Lucy.

'Goeie genade', zei Lucy, 'hoe kan je nou zo stom zijn?', en ze gaf hem een klap voor zijn hoofd.

In gesprekken met jongere kinderen over deze passage gaat het vaak als volgt:

Vraag: Bracht Linus de schoenen die Lucy wilde hebben?

Antwoord: Nee.

V: Deed hij wat Lucy hem vroeg te doen?

A: Nee.

V: Wat zei Lucy dat hij moest meebrengen?

A: De rode feestschoenen.

V: Wat zei Lucy precies? 'Breng me ...

A: ... mijn nieuwe rode schoenen eens.'

Dit soort antwoorden wordt wel genoemd het 'schuld geven aan de luisteraar'; jongere kinderen hebben niet in de gaten dat de spreker verantwoordelijk is voor het misgaan omdat die een boodschap geeft, die op twee manieren geïnterpreteerd zou kunnen worden. Achtjarige hebben al door dat het goede antwoord luidt: 'Mijn rode schoenen'.

Computergeletterdheid?

Olson (1985) merkt op dat de onderscheidingen tussen *betekenis* en *interpretatie* die bij de ontwikkeling van het schrift een rol zijn gaan spelen, nog belangrijker worden bij het werken met een *computer*. Het expliciet maken van betekenis is, zo stelt hij, daarbij een absolute eis, want computers kunnen wel decoderen maar niet interpreteren. Ze lezen niet tussen de regels door: voor ambigue beweringen is geen ruimte. Dat is in zoverre van invloed op het intellect, dat programmeurs, schrijvers en sprekers hun uitingen zo moeten aanpassen, dat de interpretatie ervan minder 'open' wordt.

Dit brengt ons bij het *schrift als technologie*. Het is waarschijnlijk niet toevallig, dat een onderwerp als geletterdheid juist in onze computertijd zo in de belangstelling is komen te staan, dat er zelfs gesproken wordt over computergeletterdheid. De nieuwe technologie dwingt ons om de technieken die de traditionele cultuur gebruikte, weer vanaf het begin te doordenken en de vraag te stellen hoe 'intelligentie' in verband kan worden gebracht met culturele gegevenheden. Studie van de invloed van het schrift op onze cognitie zou misschien licht kunnen werpen op wat computers nu met onze kennis en vaardigheden doen. Auteurs als Weizenbaum (1974) en Roszak (1986) hebben erop gewezen dat men niet moet overschatten waartoe een computer in

staat is, zeker niet als het om *denk*vermogen gaat. Maar één van de dingen waartoe hij wel in staat is, is het koppelen van de hulpmiddelen van onze geest aan die van de technologie. Door het schrift veranderde de functie van ons geheugen van het exclusieve opslaan van inhoud naar het organiseren daarvan. Iemand als Erasmus maakte zich — in een tijd waarin de boekdrukkunst zich sterk ontwikkelde — nog druk over het feit dat leerlingen te weinig uit hun hoofd leerden (vgl. Sperna Weiland 1986, p. 77), terwijl het opmerkelijk is dat juist hij iemand was die van de nieuwe technieken gebruik maakte. Kon hij niet zien dat de nieuwe generatie op een andere manier gegevens ging opslaan? Het feit dat er op grote schaal bibliotheken kwamen, veranderde de primaire cognitieve functie van ons geheugen: de logische structuur van informatie (kaartenbakken!) werd belangrijker dan het geheugen voor verhalen en gebeurtenissen: het was de overgang naar een geletterde cultuur voor velen.

Het is nog niet te overzien wat de gevolgen van het op massale schaal beschikbaar komen van computers zal zijn op het handelingsvermogen van mensen. Het feit dat computers in staat zijn om zeer snel grote bestanden gegevens op een specifieke vraagstelling door te nemen zou bijvoorbeeld tot een andere visie op kennisproductie kunnen leiden. Door de grote explicietheid die computers vereisen, zouden kinderen wellicht op eenvoudiger wijze het bovengenoemde verschil tussen betekenis en interpretatie kunnen leren zien. Vygotskij (1978, p. 38) merkt vanuit historisch perspectief over de uitbreiding van *natuurlijk* geheugen naar het leggen van knopen of aanbrengen van markeringen (de eerste vormen van 'schrift') op, dat de psychologische structuur van het geheugenproces erdoor verandert. De biologische dimensie van het menselijk zenuwstelsel wordt erdoor overschreden in zijn visie, en het wordt mogelijk dat dit kunstmatige, of zelf-veroorzaakte stimuli in zich opneemt, *tekens*. Het essentiële verschil tussen deze en de elementaire functies ligt in de structuur van de stimulus-respons verhouding ervan. Bij de elementaire functies was er sprake van stimulering door de omgeving, bij de 'hogere' functies wordt zelf-veroorzaakte stimulering mogelijk. Het vormen en gebruiken van kunstmatige stimuli kunnen de onmiddellijke oorzaken van ons handelen worden. Zo

zouden in deze gedachtengang die hogere functies door de komst en het gebruik van computers wellicht een nieuwe dimensie kunnen krijgen.

Taalonderwijs

Vindt de boekenhaat van veel leerlingen, waar Addie Gerritsen het in dit *Moer*-nummer over heeft, zijn rechtvaardiging in het gedrag van de dolende ridder die van boekenlezen in de war was geraakt? Of in het feit dat, vele eeuwen daarvoor, Sokrates al zijn bedenkingen had bij het leren lezen door middel van geschreven teksten? Er is een verschil tussen *primaire oraliteit* zoals die van samenlevingen, onbekend met het schrift, en *secundaire oraliteit* zoals die nu gestalte krijgt in onze cultuur (vgl. Ong 1982, p. 11). De tweede vorm, mogelijk gemaakt door radio, televisie en computertechnologie, is voor zijn bestaan en functioneren afhankelijk van het schrift. Daarom wordt er met betrekking tot die secundaire oraliteit wel gesproken over 'nieuwe geletterdheid'. De wisselwerking tussen beide, zoals die nu in onze samenleving gestalte krijgt, kan ons denken over schriftcultuur diepgaand beïnvloeden.

'Is het geschreven woord tot de ondergang gedoemd? (Welnee!)' luidde de kop van het Kerstnummer 1986 van *de Groene Amsterdammer*. Het belang van lezen en schrijven hoeft in een tijdschrift voor moedertaalonderwijs, ook na bovenstaande kanttekeningen, nauwelijks nader toegelicht te worden. In het vorig jaar verschenen DCN-cahier *Lezen na de brugklas* (De Groot & Smits 1986) zijn vele argumenten te vinden waarom lezen bevorderd moet worden, ook nu nog. Er is toch niet alleen, zoals bij Don Quichotte, sprake van het zichzelf opvatten als romanfiguur, van 'fictionalization of the self' (Scollon & Scollon 1984, p. 133)? Iedereen weet dat er in boeken dingen staan die leerlingen ertoe kunnen brengen zich beter te realiseren wie zij zelf echt zijn, en hoe ze van daaruit meer grip op de wereld kunnen krijgen. Dat het van belang is om te kunnen lezen en schrijven over wat je diep raakt, over dingen die je nog niet durft te zeggen, de wereld te bekijken vanuit 'wat er nog niet is', en daarbij de gedachten van vorige generaties te gebruiken. *Books are weapons* stond er op een button van Jonge Socialisten.



Misschien kan de nieuwe technologie leerlingen leren om op een andere wijze met geschreven teksten om te gaan. Seymour Papert, de vader van Logo, heeft eens gezegd dat kritisch lezen met behulp van tekstverwerkers bevorderd kan worden. Dat geldt ook voor schrijven: veel leerlingen blijken beter in staat, en bereid, om in hun eigen schrijfproducten veranderingen aan te brengen als dat via een beeldscherm kan. Volgens sommigen (Greenfield 1986 bijvoorbeeld) verkleint dat zelfs educatieve achterstanden. Kunnen leerlingen in de toekomst boeken als minder 'heilig' gaan zien wanneer ze die op floppy's aangeleverd krijgen en ze er, bij wijze van spreken, zelf veranderingen in aan kunnen brengen? Inbreken in de traditie van het geschreven woord, door zelf de ontbrekende schakels in een betoog op te vullen. Misschien leren wij onze kennis op een nieuwe manier te organiseren, en beter te expliciteren wat de vooronderstellingen bij ons handelen zijn.

'Geletterdheid', schrijven Resy Delnoy en Jan Sturm aan het einde van hun literatuurstudie naar aspecten van schoolse geletterdheid (1987), 'is in principe een arbitrair, historisch gegroeid en normatief criterium, passend in een bepaalde (sub)cultuur.' Wie betrokken is bij het onderwijs dient meer zicht te krijgen op inhoud en vorm van de definities die gehanteerd worden bij dit begrip. Studie van geletterdheid in andere culturen kan ons iets leren over de beperkingen waaraan ons *leren* onderhevig is. Maar ook de ontwikkeling van onze eigen cultuur kan ons in haar paradoxen daar kennis over verschaffen. De recente geschiedenis heeft duidelijk gemaakt waartoe *geletterden* in staat waren.

Noten

- 1 Vrouwelijke hoogleraren behoren, bij mijn weten, (nog?) niet tot het stereotype van de verstrooide professor.
- 2 Zie ook De Saussure (1916/1972), p. 44 e.v.
- 3 Het oraal-geletterd probleem is ons Europees bewustzijn binnengekomen met Rousseau. Zie hier voor Derrida (1967). Hoewel Derrida scherp een aantal aspecten van onze *schriftcultuur* analyseert, gaat hij niet dieper in op orale literatuur.
- 4 Het ging hier om geletterdheid in het Vai. Het onderwijs had voornamelijk op het Engels betrekking.
- 5 In ander verband merkt Ong (1982, p. 170) op dat de regels voor *beloven*, *groeten*, en dergelijke in een orale cultuur heel anders liggen dan in een schriftcultuur. Zijns inziens heeft dat consequenties voor een taalhandelingstheorie.

De leden van de *Moer*-redactie, Piet Janssen, Jan Willem de Jonge en Gert-Jan Vincent, worden bedankt voor hun commentaar op een eerdere versie van dit stuk.