

**CULTUURVERSCHILLEN
IN GELETTERDHEID
Wolken, taalvelden en karakters**

**geletterdheid
cultuurbepaald**

Over allochtonen en het onderwijs dat zij in Nederland zouden kunnen krijgen, is de laatste jaren veel geschreven. Vaak wordt benadrukt dat de eigen cultuur daarbij gerespecteerd moet worden.

Maar over de praktijken van andere culturen weten wij in feite dikwijls weinig. Wim Westerman (werkzaam bij het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum) spitste die praktijken toe op het begrip geletterdheid. Een verkenning die uitgaat van een brede opvatting: ook aandacht voor orale literatuur.

Elders in dit blad laat Elias zien dat de Van Dale-editie van 1984 bij 'geletterde' een betekenis presenteert die in 1916 nog niet werd gegeven. Kennelijk heeft het begrip 'geletterd' het verschijnsel van betekenisverschuiving in de tijd gemeen met vele andere begrippen. Daar het begrip 'geletterd', zoals dat ook in het artikel van Elias gebeurt, vaak in relatie wordt gebracht met het begrip 'cultuur' (schriftcultuur), ligt het voor de hand die betekenisverschuiving te relateren aan historische veranderingen in de cultuur.

Over de relaties, in de loop der tijden, tussen geletterdheid en cultuur en de betekenis daarvan voor het kind-zijn en dus ook voor het onderwijs aan kinderen zijn de laatste decennia veel publikaties verschenen. Zo heeft Postman met zijn *The Disappearance of Childhood* vrij veel stof doen opwaaien omdat hij, in navolging van de Canadese media-filosoof McLuhan, de uitvindingen van de boekdrukkunst en

de elektronische massamedia als culturele revoluties schetst. Revoluties die nieuwe visies op het kind-zijn inluiden.

Volgens Postman is het vooral de boekdrukkunst geweest die de beleavingswereld van volwassenen en kinderen uit elkaar liet groeien, terwijl de moderne media er de oorzaak van zijn, dat die werelden elkaar steeds meer gaan overlappen. In een wereld met boeken moeten kinderen eerst maar eens zien dat ze net zo geletterd worden als volwassenen. Maar de televisie maakt geen werkelijk onderscheid tussen de categorieën 'kind' en 'volwassene'. Ieder kan naar de beeldbuis kijken. Al op zeer jonge leeftijd zitten kinderen voor de televisie. Daarbij kijken ze zeker niet alleen naar kinderprogramma's. Geletterdheid echter ontstaat pas na een inwijdingsproces. Lezen moet geleerd en onderwezen worden. En leesdidactici gaan zelfs zo ver, dat ze zeggen dat daaraan voorafgaand eerst nog zogenaamde leesvoor-

waarden verworven moeten worden. De televisie doet, volgens Postman, de scheidslijnen tussen de werelden van volwassenen en kinderen vervagen, omdat:

- men niet eerst geïnstrueerd hoeft te worden alvorens naar de televisie te kunnen kijken;
- het kijken geen complexe geestelijke eisen of andere gedragingen vraagt;
- de televisie zelf nauwelijks onderscheid maakt in het publiek waarop gericht wordt.

Of de metabetische studie door Postman methodologisch bezien wel door de beugel kan, kan hier niet ter sprake komen. Evenmin wordt ingegaan op de constatering dat, ondanks zijn uitspraak betreffende de overbodigheid van instructie voor het televisiekijken, auteurs als Greenfield in haar boek *Beeldbuis kinderen* toch pleiten voor het *verwerven van televisie-alfabetisme*. Relaties tussen cultuur en geletterdheid als een historisch verschijnsel in West-Europa worden in dit artikel niet nader in kaart gebracht. Wel zal in niet-westerse culturen gezocht worden naar eventuele samenhangen tussen media als informatiedragers, geletterdheid en beleavingswerelden van jongeren en ouderen. Dat zoeken is duidelijk door de hypothese van Postman geïnspireerd.

Daarbij kan, gezien de beschikbare ruimte, slechts sprake zijn van een globale verkenning. Een verkenning die uitgaat van een brede opvatting ten aanzien van geletterdheid. Zo wordt orale literatuur daarbij betrokken. Een dergelijke brede benadering lijkt namelijk perspectieven te bieden om een flink fonds aan ervaringen ten aanzien van de te beschrijven relaties op het spoor te komen.

Geknoopte zeekaarten en wolken

De Marshall Eilanden liggen ongeveer halverwege de Filippijnen en Hawaï in de Stille Oceaan. Het is een eilandengroep in het gebied dat Micronesië heet. De Micronesiërs zijn zeer bekwame zeelieden en navigators. In hun open boten zeilen ze van eiland tot eiland. Ze vinden daarbij de weg met behulp van simpele zeekaarten en een nauwkeurig acht slaan op de sterren, golven, wolken en de wind. De zeekaarten zijn gemaakt van slechts nerven van palmladeren die aan elkaar zijn geknoopt. De knooppunten geven daarbij de posities van de eilanden aan. De hemellichamen en de

weerselementen zijn voor deze zeelieden richtingbepalend. Een ronde wolk is voor hen een indicatie van een klein eiland. Een lange wolk wijst op de aanwezigheid van een groot eiland.

Al eeuwenlang worden aan de jongere generaties de mythen doorverteld, waarin uitleg wordt gegeven van de betekenis van de natuurfenomenen voor de navigatie. Wie de verhalen niet kreeg doorverteld, kon geen goede zeeman zijn. Hij kon de tekens van de kaarten en de wolken niet verstaan. Hij was niet geschoold (niet geletterd?) in het begrijpen van de natuurelementen.

De mythen bieden niet alleen aandachtspunten voor zeevaarders, maar verklaren ook de krachten die het leven in de wereld bepalen. De mythen hebben hun eigen structuren en worden nog voortdurend aangevuld. Zo vertelt Poinant dat op het eiland Tibuteuea degenen die zich in de mythen willen specialiseren hard moeten studeren (geletterd worden?) om zich de bestaande mythen te verwerven. Daarbij staan ze op raffen te vissen om inspiratie op te doen voor nieuwe mythen. Op het buitenste koraalrif gooien ze hun lijn uit om naar woorden te vissen. Wanneer ze de inspiratie aan de vislijn voelen trekken, schreeuwen ze de nieuwe zinnen naar de toehoorders op het stand. Zo worden nieuwe mythen gecomponeerd. De meeste Nederlanders zijn niet in staat aan de wolken te zien wat de Marshall-eilanders erin zien. Hoewel iedere Nederlander regelmatig over het weer praat, laten de meesten van hen het opmerken van details aan de wolken over aan geschoolde specialisten: de meteorologen die er hun eigen geheimtaal met begrippen als 'cumulus' en 'strato-cumulus' voor hebben ontworpen.

In *Taal en Tekenen* schrijft Bert Schierbeek over de mens:

*Hij zegt: vogel, boom, bron en dier
dat is de taal van de mens voor tekens die hij
ziet*

*hij vermenigvuldigt teken met teken en taal
aan teken
dat is de verovering van de mens op aarde*

*een teken van leven op aarde
een VEROVERING!*

De fotoserie in *Taal en Tekenen* begint veelzeggend met foto's van wolken. De taal en tekens daarvan worden door de meeste Nederlanders niet (meer) verstaan.

Tapu en veranderbaar

Het koninkrijk Tonga, dat evenals de Marshall Eilanden in de Stille Oceaan ligt en uit een 150-tal eilanden bestaat en nog geen 80.000 inwoners telt, heeft niet veel straten. Maar in de hoofdstad Nuku'alofa zijn er enige. Als daar het wegdek is opgebroken, wordt de inrit er voor de enkele auto's die er zijn versperd door een rood-witte balk met het opschrift 'tapu'. Tapu, als 'taboe' een van de weinige Polynesische woorden die in onze taal zijn overgenomen, betekent dus: verboden (toegang). Het heeft in het Tongaans niet alleen een profane betekenis, zoals bij een wegoopbreking, maar ook een religieuze. Het verboden toegang betekent dan: heilig, niet zomaar toegankelijk zijn.

Het begrip 'tapu' komt ook in de andere Polynesische talen voor. In het Maori van Nieuw-Zeeland worden bijvoorbeeld traditioneel twee soorten kennis onderscheiden: de gewone voor ieder toegankelijke kennis en de tapu kennis. Deze laatste werd in aparte scholen slechts aan enkelingen mondeling overgeleverd. Daarbij werden honderden liederen, verhalen, namen, en dergelijke, gememoriseerd. Het ideaal daarbij was dat er bij de kennisoverdracht geen enkele wijziging in de teksten plaats vond. Want deze kennis was immers tapu, heilig. Een wijziging zou een belediging in de richting van god Tane, de schepper en patroon van de tapu kennis, betekenen.

Naast Tane was er nog een god, Rua geheten, die verantwoordelijk was voor kennis en kennisoverdracht. Maar dat betrof kennis die niet tapu was. Hetgeen overigens niet betekende dat het om zuiver profane kennis ging. Er viel wel degelijk ook religieuze informatie onder. De kennis die onder Rua's verantwoordelijkheid viel, betrof, evenals de tapu kennis, ook de geschiedenis van goden en van mensen. Hoewel het niet de bedoeling was dat kennis zo maar gewijzigd werd, was die toch in principe veranderbaar. Deze kennis lag neergeslagen in de voor ieder toegankelijke uitgebreide orale Maori literatuur. Een literatuur met zes hoofdcategorieën: whai-korero (toespraken),

korero (verhalen), whakatauki (spreekwoorden), moteatea (gezongen gedichten), haka (uitroepen passend bij bepaalde activiteiten) en waiata-a-ringa (liederen bij bepaalde activiteiten). De laatste vier literaire activiteiten stonden eigenlijk vast en lieten in de loop der tijden slechts kleine wijzigingen toe. Maar bij de eerste twee reageerden de luisteraars met aanvullingen en andere interventies, waardoor voortdurend (soms vrij grote) wijzigingen plaats vonden.

Zowel de orale-literatuurtraditie waarbij veranderingen tapu zijn, als die waarbij veranderingen in principe zijn toegestaan, komen ook buiten de Polynesische culturen voor. Zo worden, als voorbeeld van laatstgenoemde traditie, nog steeds op warme zomeravonden in Chinese stadsparken door vertellers eeuwenoude verhalen verteld over draken en slangen, monniken, houthakkers en andere wijze mannen, prinsessen en vorsten. Die verhalen leggen vast wat in de Chinese cultuur gebruikelijk is. En de cultuur sluit aan bij wat de verhalen vertellen. Meestal kennen de luisteraars de verhalen dan ook al lang. Ze reageren erop met opmerkingen, aanvullingen en vragen in de richting van de verteller. Die pakt de reacties op en gaat er in zijn verhaal op in. Hij is met zijn luisteraars in gesprek. Het verhaal ligt niet muurvast, al blijven de grote lijnen gelijk. Hetzelfde is, zoals Bruinse aangaf, ook het geval in de orale literatuur van de Koerden, van wie velen in West-Europa wonen en daar vaak voor Turken worden aangezien. Bruinse wijst daarbij onder meer op de beroepsvertellers, die *legendarische avonturenverhalen, waarin de helden zowel met vijandige sultans en generaals als met monsters en boze geesten geconfronteerd werden, geromantiseerde episoden uit de oude geschiedenis van de Koerdische vorstendommen, en ook vertellingen over meer recente gebeurtenissen* vertelden. De vorm van deze verhalen werd voortdurend gepolijst. Maar was eenmaal een bevredigende vorm gevonden, dan werd die zonder grote wijzigingen van generatie op generatie overgeleverd.

Over het algemeen zijn 'veranderbare' verhalen voor zowel kinderen als volwassenen bestemd. Bij de verhalen met een 'tapu' karakter ligt dat anders. Die moeten namelijk in een langdurig en nauwkeurig leerproces verworven worden. Pas na lang trainen en memoriseren worden ze beheerst.

Het is duidelijk dat Postman in zijn *Disappearance of Childhood* niet aan deze twee varianten van orale literatuur heeft gedacht. Hij stelt immers dat de scheiding tussen de volwassenen- en de kinderwereld eerst kon optreden toen de boekdrukkunst was uitgevonden. Toen ontstond, volgens hem, op grote schaal de scheiding tussen hen die het lezen al kunnen en hen die het nog moeten leren. In zijn visie verlengde dat de periode van het kind-zijn. En dat leidde onder meer tot literatuur voor volwassenen en kinderliteratuur.

In culturen die het schrift kennen, kunnen verhalen dermate 'tapu' zijn, dat er de voorkeur aan wordt gegeven om ze mondeling (aan jongere generaties) door te geven. Zo wijst Gough erop dat Brahmanen de geschreven overdracht van kennis als van minder waarde dan de mondelinge overdracht zagen. *Tot op de dag van vandaag handhaven de orthodoxen deze mening. Daardoor komt het dat, ondanks de omvangrijke hoeveelheid religieuze Hindoe literatuur, de Veda's zelf mondeling overgedragen en gememoriseerd worden. Vaak gebeurt dat met weinig begrip voor de teksten.*

In de Indiase deelstaat Kerala gingen jongens van zeven jaar, na een religieuze inwijdingsceremonie, gedurende negen jaar bij goeroes in de leer. Die leerden hen wel de Veda-geschriften lezen, maar bovenal uit het hoofd leren. Bij het reciteren van deze heilige teksten ging het niet alleen om de juiste woorden, maar vooral ook om de juiste uitspraak en accenten. Brahmaanse kritische opvattingen over kennisoverdracht door lezen staan blijkbaar niet zo ver af van de bedenkingen die Sokrates op dat punt had.

Het 'tapu' zijn van orale literatuur is niet alleen een verschijnsel van het verleden. Het komt tegenwoordig met name daar naar voren, waar vanuit educatief goed bedoelde pogingen getracht wordt vertel-tradities die lijken uit te sterven op schrift of op geluidscassette vast te leggen. Vaak gebeurt dat ook nog met de bedoeling om de aldus vereeuwigde verhalen aan jongere generaties door te geven opdat die oog krijgen voor een multiculturele samenleving waarin verscheidene verhaaltradities naast elkaar bestaan.

Dat is bijvoorbeeld het geval in Australië bij de mythen van de oorspronkelijke bewoners, de aboriginals. Veel van deze mythen, de dromen en de meditatie van de aboriginals over hun mysteriën, zijn zo heilig, dat ze niet met

vreemden kunnen worden gedeeld. Het negeren van deze vertrouwelijkheid, door bijvoorbeeld 'tapu' vertellingen in schoolboeken op te nemen, is volgens Lippmann eigenlijk een vorm van racisme, omdat zaken die voor de aboriginals heilig zijn te grabbel worden gegooid.

Maar niet alleen ver weg wordt geworsteld met de vraag in hoeverre verhalen uit mondelinge literatuur op schrift gezet mogen worden. Zo liepen bijvoorbeeld Kleyer, Schlund Bodien en Straver tegen deze vraag op toen ze begonnen met het noteren van verhalen uit Molukse gemeenschappen in Drenthe. Ze ervoeren dat er over bepaalde verhalen *onbevangen en vrij uit kan worden gesproken*, maar dat er ook verhalen zijn, *waarbij de vertellers een duidelijke reserve en voorzichtigheid in acht nemen of zelfs weigeren hun kennis prijs te geven.*

Bij de overgang van orale naar schriftelijke literatuur kan ook het probleem van de verschillende mondelinge versies van een bepaald verhaal een rol spelen. Volgens Knorringa heeft een tekst uit de mondelinge literatuur altijd vele varianten. (Of dat voor de vrij gestandaardiseerde tapu verhalen ook geldt, valt te betwijfelen.) Ze wijst op een bekende Roemeense ballade waarvan ruim 500 versies werden opgetekend en waarvan vele andere varianten in de loop der tijden ten gehore zijn gebracht zonder dat ze op schrift zijn gezet.

Het feit dat op papier meestal maar een van de vele varianten komt te staan, kennen we van nabij uit de vorige eeuw, toen in de periode van de Romantiek onze volkssprookjes, onder meer door de gebroeders Grimm, werden vastgelegd. Nu in Nederland steeds meer verhalen van etnische groepen worden opgeschreven, neemt de kans toe dat vertegenwoordigers uit die groepen met het verwijt komen dat de 'verkeerde' versies aan het papier worden toevertrouwd. Dat kan bij hen de voorkeur voor een mondelinge traditie boven een schriftelijke versterken.

De verkenning van het verschijnsel geletterdheid in Tonga, in Nieuw-Zeeland, China, Koeristan, India, Australië, Drenthe en Roemenië leert tenminste dat er te onderscheiden zijn een 'tapu' en een in principe voor ieder toegankelijke mondelinge literatuur. De eerste wordt via vaak langdurige leerprocessen verworven en is daarom al niet direct toegankelijk voor kinderen. Zelfs wanneer er schriftelijke literatuur bestaat, kan de mondelinge variant

in hoger aanzien staan. Geletterd-zijn, in de zin van gealfabetiseerd zijn, wordt dus niet altijd als van hogere orde beschouwd dan het kennen van de verhalen.

Religieuze taal en magie

In *Gesprekken over de koranschool* noteerde Nijssen onder meer wat een twaalfjarig Turks meisje uit Amsterdam aan haar vertelde over ervaringen in de koranschool:

— *Komen er elke week verschillende kinderen op de koranschool?*

'Ja, soms altijd dezelfde, soms nieuwe kinderen.'

— *Zitten alle leeftijden door elkaar heen?*

'Ja, dat maakt niets uit. Er zit nog zo'n klein meisje tussen. Alleen mijn broertje leest een kleiner boek dan wij. Wij hebben een dikker boek. Hij heeft eerst een leerboekje. Dan leer je eerst de letters van Arabië. Als je die hebt geleerd, dan krijg je een dikker boek waar je doorheen kunt lezen. Ik kan het wel lezen, maar ik weet niet wat er in staat en zo. Ik heb alleen geleerd hoe je het moet doen.'

— *Leer je dan niet wat het betekent?*

'Nou, ze zeggen wel wat je moet doen voor je schrift, maar ik weet niet of het zo is. Je moet bijvoorbeeld vasten, dat staat erin.'

Het feit dat Turkse kinderen de Koran in het Arabisch, een taal die ze van huis uit niet kennen, leren lezen heeft alles te maken met de functie van de Koran voor moslims. Het is voor hen meer een boek dat gereciteerd — gehoord — moet worden, dan een boek dat gelezen wordt. Wessels noemt dit de vooral 'liturgische' functie van de Koran. Delen van de Koran functioneren in islamitische gebeden. Daar de Koran in het Arabisch is geschreven en moslims lange tijd hebben gemeend dat dit boek niet vertaald mocht worden, vindt het reciteren in het Arabisch plaats. De weerstand tegen het vertalen kwam enerzijds voort uit angst voor 'verraad' aan de oorspronkelijke tekst (vergelijk het Latijnse spreekwoord *traditor traditor* — 'de vertaler is een verrader'), anderzijds vanuit de overtuiging dat het wonderchone van de Arabische tekst, dat op goddelijke oorsprong zou wijzen, geen vertaling mogelijk maakte.

Tibawi noemt het een wonder dat de fundering voor islamitische opvoeding is gelegd door

een man, Mohammed, die zelf — volgens de overgeleverde tradities — niet-geletterd was. De profeet kwam uit een orale cultuur, maar wees op het belang van het leren lezen van de Koran en van het verder lezen om wijsheid te verwerven. Daarmee werd het leren reciteren van de Koran wel het eerste doel van een islamitische opvoeding, maar niet het enige. Deze opvoedingstraditie toont dan ook vele voorbeelden van veel verdergaande geletterdheid, waarbij ook door van-huis-uit-niet-Arabisch-sprekenden de Koran begripvend werd gelezen. Het in West-Europa veel voorkomende beeld van koranscholen als scholen waar slechts de Koran uit het hoofd wordt geleerd, een beeld dat door de meeste koranscholen in Nederland overigens wordt bevestigd, is onjuist. In veel koranscholen werd veel meer onderwezen. Zo werden in Noordafrikaanse koranscholen naast lezen, schrijven, reciteren van de Koran, poëzie, recht, en dergelijke, ook vakken als wiskunde en gymnastiek onderwezen. De grote culturele bloei van de Islam, zoals bijvoorbeeld op het Iberisch schiereiland tijdens de eerste eeuwen van ons millennium, was ook alleen maar mogelijk op basis van breed en goed onderwijs.

Een van de kenmerken van het traditionele islamitische onderwijs was, dat het op alle leeftijdsgroepen en dus niet slechts op kinderen was gericht. Zowel jongeren als ouderen volgden gelijktijdig dezelfde lessen in tekstuitleg en poëzie. Dat het verwerven van geletterdheid tot een kloof tussen generaties moet leiden, zoals Postman aangaf, geldt dus blijkbaar niet altijd.

Eerder is het ontstaan van een generatiekloof in de islamitische wereld vooral te wijten aan de introductie van onderwijssystemen met leerstofjaarklassen, zoals deze door de Westerse koloniale machten werden ingevoerd. Het Westers-georiënteerde onderwijs drong, zoals onder meer Faksh aangaf, het islamitisch onderwijs steeds verder terug naar de kleine dorpen en reduceerde het in toenemende mate tot het slechts leren reciteren van (gedeelten van) de Koran. In landen als bijvoorbeeld Algerije en Marokko negeerden de Franse kolonistoren het bestaande lees- en schrijfonderwijs. Ze noemden dergelijk onderwijs in koranscholen zelfs illegaal. Ze plantten het centralistische Franse onderwijssysteem over zonder enige vertaling naar de lokale situatie. Het Britse koloniale bestuur in West-Afrika

daarentegen, moedigde uitgebreid islamitisch onderwijs juist aan. In Turkije waren het de Turken zelf die Westers georiënteerd onderwijs opzetten en daarmee, althans aanvankelijk, het islamitisch onderwijs reduceerden.

Zeker daar, waar islamitisch onderwijs gereduceerd is tot het slechts leren reciteren van de Koran, krijgt het geschreven woord een bijna magisch karakter. Zo kregen in het westen van de Soedan geschreven teksten steeds meer waarde, niet als communicatiemedium maar op grond van toegekende magische kwaliteiten en de kunst van het schrijven op zich. Hier en daar leidde dat er zelfs toe dat de Koran zelf slechts eenmaal per jaar aan het publiek getoond mocht worden. Schrift, schrijven en lezen kregen een duidelijk tapu karakter. In Noord-Afrika is het in sommige plaatsen gebruikelijk dat druppels water, afkomstig van het schoonmaken van schrijfleien, in flesjes verzameld worden. Dat water, vermengd met sporen van uitgewiste Arabische letters die de leerlingen van de koranschool eerst op de leien hebben geschreven, heeft een magische kracht. Het zou onder meer zieken kunnen genezen, omdat er heilige letters in zijn opgelost. In een persoonlijk verslag over ervaringen als kind in een koranschool in Gambia vertelt Saneh hoe hij eerst het Arabische alfabet leerde, daarna de Koran leerde spellen, om daar vervolgens hoofdstukken van uit het hoofd te leren. 's Avonds werden die hoofdstukken, bij een kampvuur, eindeloos herhaald. De leraar van de koranschool was daarbij aanwezig. Maar die verdween op het moment dat verhalen rond de Koran en heldenverhalen verteld gingen worden. Die waren te werelds voor hem. De magische krachten van de heilige woorden waren dan niet aanwezig.

In een cultuur waarin dergelijke visies leven, heeft uiteraard ook het geletterd-zijn sterke magische betekenis. Dat het een verschijnsel is dat niet geheel specifiek is voor de islamitische wereld, toont de historische positie van het Kerklatijn in de Roomskatholieke Kerk, tot voor zo'n 25 jaar geleden, aan. Er zijn opvallende overeenkomsten tussen de wijze waarop die taal functioneerde en de wijze waarop het Arabisch binnen de Islam een plaats heeft. Dergelijke religieuze talen hebben voor buitenstaanders het karakter van geheimtaal, ook al zijn ze — daar de beheersers van deze talen nogal eens een prijs stellen op verspreiding

van de taal — meestal juist niet als voor slechts ingewijd bedoeld. Iets van de gevoelens ten aanzien van geletterdheid bij religieuze talen is terug te vinden in de discussies die binnen de Molukse gemeenschap in Nederland gevoerd worden over welke variant van het Maleis in de kerk gesproken behoort te worden: het dagelijkse omgangs-Maleis dat sterk vernederlandst is, of het oudere kansel-Maleis zoals dat ook in de Maleise bijbelvertaling is terug te vinden. Volgens Sapultej speelt bij die discussies met name de vraag een rol in hoeverre van jongeren verwacht kan worden dat ze het kansel-Maleis verstaan, spreken en lezen.

In een artikel dat in eerste instantie betrekking heeft op geletterdheid ten aanzien van (religieuze) talen in boeddhistische dorpen in Thailand, laat Tambiah zien dat regeringen en internationale organen die officiële nationale voertalen en Westers georiënteerd onderwijs als norm stellen, nogal eens de neiging hebben om geen oog te hebben voor dergelijke religieuze talen. Bij alfabetiseringscampagnes wordt dan bijvoorbeeld in het geheel niet aangesloten bij geletterdheid in talen als het Lao en het Khmer.

Het geen oog hebben voor bestaande 'religieuze' talen is ook in Nederland te constateren. En wel bij het beleid ten aanzien van onderwijs in eigen taal en cultuur voor Surinaamse Hindoestanen. Hoewel Hindi en Urdu, zelfs in toenemende mate vanwege een groeiende belangstelling voor de Indiase cultuur, voor hen van belang zijn, vallen deze talen niet onder officiële regelingen ten aanzien van onderwijs in eigen taal en cultuur.

Taalvelden en karakters

In de publikatie *Wij zijn er weer niet bij* hebben we gepoogd een schets te geven van de situatie van Chinese kinderen in het Nederlandse onderwijs. Daarbij wordt onder meer verteld van een Chinees meisje, dat in enkele jaren tijd de Nederlandse taal op een voortreffelijke wijze heeft leren beheersen. Maar wanneer haar in het Nederlands wordt gevraagd het een en ander te vertellen over feesten als het Chinees Nieuwjaar en het Maanfeest, zwijgt ze. Wanneer het haar in het Cantonees wordt gevraagd, blijkt ze echter zeer veel over die

feesten te kunnen vertellen. Bij het verwerven van de Nederlandse taal is haar niet geleerd over de feesten te spreken. Ze mist er de woordenschat voor. Haar Nederlandse leerkrachten konden haar die woordenschat trouwens ook niet aanreiken, omdat ze zelf niet wisten wat er zich bij deze Chinese feesten afspeelt. Gebruiken en gewoonten bij deze feesten behoren bij een taalveld dat door de meeste Nederlandse leraren immers niet wordt beheerst. Want wie zijn de keukengod Tsao Chün en de Jade Keizer? En wat zijn de voor kinderen zo belangrijke *ang pows*? Het taalveld dat bij de Chinese feesten behoort en waarvoor nauwelijks Nederlandse woorden bestaan, komt in het Nederlandse onderwijs, ook al zijn er duizenden Chinese kinderen sterk gespreid over de scholen, eigenlijk nooit aan de orde. Daarnaast kan gesignaleerd worden dat er ook taalvelden zijn die op school wel aan de orde komen, maar die kinderen die van huis uit een andere taal dan de schooltaal spreken niet in hun thuistaal leren hanteren. Een duidelijk voorbeeld daarvan kwam naar voren toen in het najaar van 1981 in Amsterdam een massale anti-kernwapendemonstratie werd gehouden. Veel Chinese volwassenen in Amsterdam raakten op die dag in paniek. Radeloos belden ze een Chinese vertrouwenspersoon, die Chinees en Nederlands spreekt, op om haar te vragen wat er aan de hand was. 'Was er soms revolutie?' was de steeds weer terugkerende vraag. 'Want honderdduizenden demonstrerende mensen op straat moest op z'n minst toch wel een teken van opstand zijn.' Het bleek dat veel volwassen Chinezen totaal niet wisten wat er in de Amsterdamse straten gaande was. Met hun kennis van het restaurant-Nederlands (ook een taalveld) konden ze de essentie van de demonstratie niet ontcijferen uit de Nederlandse kranten, het televisiejournaal en de radio. Maar hun kinderen wisten het wel. De dagen voorafgaande aan de demonstratie was er in de scholen over gesproken en zelfs in kranten over gelezen. Maar de kinderen waren niet in staat de kennis die ze hadden opgedaan in het Chinees te vertalen. Want hoe vertaal je begrippen als 'kruisraket' en 'anti-kernwapendemonstratie' in die taal? Het blijkt dat geletterdheid in het ene taalveld nog geen geletterdheid in andere taalvelden garandeert. Dat geldt niet alleen daar waar verschillende talen, bijvoorbeeld Chinees en

Nederlands, elkaar ontmoeten, maar ook binnen talen. Zo hebben heel wat geletterde Nederlanders jaarlijks de grootste moeite met het lezen van hun belastingbiljet, dat geheimzinnige begrippen als 'voetoverheveling' bevat. Chinezen in Nederland voelen over het algemeen heel scherp aan dat een deel van de met hun cultuur samenhangende taalvelden in het Nederlandse onderwijs, mede door het ontbreken van Chinees OETC, niet aan bod komt. Mede daardoor, maar ook door een schriftelijke traditie die al duizenden jaren langer bestaat dan die van het Nederlands, hebben ze grote behoefte aan Chinese les voor hun kinderen. Dergelijke lessen worden nu op woensdagmiddag en op zaterdag in 28 zogenaamde Chinese scholen gegeven. In die scholen is het opvallend dat vierjarigen, een groep die volgens Westerse pedagogische opvattingen nog moet spelen en nog niet aan het verwerven van geletterdheid toe is, omdat ze de leeswaarden nog niet zouden beheersen, al bezig zijn met het leren schrijven en lezen. IJverig tekenen ze karakter na karakter na. Deze vroege start zal te maken hebben met het feit dat het hier om karakters en niet om letters gaat. Zeker de eerste karakters die kinderen aanleren zijn tekens die staan voor zaken en niet voor klanken, zoals bij letters het geval is. De relatie tussen een symbool en een woord is immers eenvoudiger te begrijpen dan de relatie tussen een symbool en een klank. Evans liet dat duidelijk zien aan de hand van een Amerikaans onderzoek, waarin kinderen die de Engelse taal nog steeds niet konden lezen, wel met Chinese karakters overweg bleken te kunnen. Tegenover de mogelijkheid om op zeer jonge leeftijd met het aanleren van karakters te beginnen, staat het feit dat juist omdat karakters in tegenstelling tot letters naar zaken verwijzen, het leren lezen van een in omvang redelijk fonds aan karakters erg veel tijd kost. Bij ieder karakter moet immers ook kennis gemaakt worden met de zaak die het betreft. Zo zal iemand die het karakter voor 'timmerman' of 'houthakker' wil leren, moeten weten dat het wordt samengesteld uit de karakters voor 'werker' en 'hout' of 'boom'. Hij zal moeten weten dat in China, waar vaak veel honger is geleden, varkens begeerde objecten waren, om te begrijpen waarom het karakter van 'varken' onder het karakter van 'dak' getekend het teken voor 'bezit' is.

Zo houdt het aanleren van het Chinese schrift tevens wereldoriëntatie in. Vanuit die constatering is te begrijpen waarom bijvoorbeeld scholen in Hong Kong zo'n 70 tot 80% van de tijd aan lees- en taalonderwijs besteden. Dat hoge percentage betekent dus niet dat er geen aandacht aan inhouden van zaakvakken en dergelijke besteed wordt. Voor een belangrijk deel komen dergelijke inhouden bij het geletterd worden aan de orde. Geletterdheid ten aanzien van het Chinese schrift heeft dus een dimensie meer dan geletterdheid ten aanzien van alfabetisch schrift.

Geletterdheid heeft in China altijd een zeer hoge prioriteit gehad. Wie kon lezen en schrijven had daar praktisch veel nut van. Het beheersen van die technieken was sterk status bepalend. In het oude China had in principe ieder, al kwam daar door bittere armoede vaak niet veel van terecht, de mogelijkheden om door studie de hoogste maatschappelijke functies te bereiken. De studie bestond in hoofdzaak uit het leren en bestuderen van de Chinese klassieke literatuur. Al op zeer jonge leeftijd kregen kinderen die literatuur rechtstreeks aangeleerd. Ook daar was dus geen sprake van een generatiekloof, zoals die volgens Postman door de leescultuur zou ontstaan.

Wie een Chinese krant wil lezen, komt met de kennis van zo'n 2.000 karakters een heel eind. Wie echter teksten van groten als Confucius wil lezen, zal tegen de 40.000 karakters moeten beheersen.

Deze spreiding in omvang maakt duidelijk dat het eigenlijk onmogelijk is om aan te geven wanneer iemand in het Chinees geletterd is. Dat is dan ook het probleem waar verscheidene onderzoekers, zoals Rawski, die het niveau van geletterdheid van het Chinese volk in de loop der geschiedenis wilden onderzoeken, tegen aan gelopen zijn.

Maar ook bij op alfabet gebaseerd schrift is dergelijk onderzoek niet eenvoudig. Want wanneer is bijvoorbeeld iemand geletterd in het Nederlands? Gaat het dan om het slechts kunnen schrijven van de naam, of om een leesniveau, zoals de meeste zevenjarigen of twaalfjarigen dat hebben, of gaat het om een nog hoger niveau?

Aan het einde van de verkenning

Uit deze globale verkenning zijn in ieder geval de volgende conclusies te trekken:

- Het verschijnsel geletterdheid lijkt sterk cultuurafhankelijk te zijn en het begrip 'geletterdheid' op zich is al cultureel bepaald.
- Wie er van uitgaat dat mondelinge literatuur ook literatuur is, zal erkennen dat ook het verwerven van geletterdheid op dat terrein een uitgebreid leerproces kan vergen. Vanuit die conclusie is televisiekijken ook iets dat geleerd moet worden.
- In sommige culturen wordt de orale geletterdheid meer gewaardeerd dan de schriftelijke.
- Geletterdheid betreft altijd bepaalde taalvelden. Wanneer personen niet in dezelfde taalvelden geletterd zijn, is de kans op communicatieproblemen groot, ook al beheersen ze in andere taalvelden dezelfde taal.
- Sommige taalvelden hebben een 'tapu' karakter en zijn daarom slechts voor bepaalde groepen toegankelijk. Andere taalvelden zijn niet als 'tapu' bedoeld, maar zijn, omdat ze een andere taal dan de voertaal hanteren, toch maar voor beperkte groepen toegankelijk. Beide soorten taalvelden vereisen specifieke geletterdheid.
- Waar culturen elkaar ontmoeten, bestaat de kans dat door uiteenlopende visies op geletterdheid misverstanden ontstaan.

Onderwijs in een multiculturele samenleving, zoals Nederland, zal zeker met de laatste conclusie goed rekening dienen te houden. Dat kan door onder meer rekening te houden met de volgende aandachtspunten:

- Wordt er aandacht besteed aan de mondelinge literatuur van etnische groepen?
- Besteedt het onderwijs naast het leren lezen ook aandacht aan het leren vertellen?
- Worden er verhalen uit mondelinge literatuur doorgegeven, waardoor leerlingen bijvoorbeeld leren dat zogenaamde schriftarme culturen toch een rijk literair leven kennen?
- Wordt het eventuele tapu karakter van bepaalde verhalen gerespecteerd door die verhalen niet te vertellen?
- Wordt er bij het onderwijs rekening gehouden met het feit dat sommige leerlingen tijdens het onderwijs in eigen taal en cultuur

onder schooltijd en anderen buiten schooltijd talen leren lezen en schrijven waaraan in het reguliere onderwijs geen enkele aandacht wordt besteed? Wanneer die leerlingen in de klas bijvoorbeeld het een en ander mogen vertellen en tonen over het Arabisch, Hindi, Chinees, enzovoort dat ze leren, kan dat heel stimulerend werken.

- Wordt daarbij rekening gehouden met het feit dat sommige teksten een tabu karakter kunnen hebben?
- Wordt bij de vormgeving van het onderwijs

rekening gehouden met de relatie die er kan bestaan tussen taal-leesonderwijs en wereldoriëntatie? Krijgen leerlingen bijvoorbeeld de gelegenheid om op zoek te gaan naar de achtergronden van bepaalde begrippen in hun thuishalen?

- Wordt er bij het onderwijs rekening gehouden met bepaalde taalvelden die voor het schoolleven misschien niet zo belangrijk zijn, maar van belang zijn voor de wereld waarin leerlingen thuis leven?