

Geheugenkennis en moedertaalonderwijs; een handelingsanalyse

Les mémoires excellentes
se joignent volontiers
aux jugements débilés

1. Omgaan met informatie op school

We weten veel. En daardoor kunnen we veel vergeten. Er worden thans meer boeken gedrukt dan ooit tevoren in de geschiedenis van de mensheid. Er wordt nu meer gelezen dan vroeger. En dat blijft voorlopig nog even duren; voor enkele cijfers in dit opzicht raadplege men Jansen (1984). Men zou dan ook verwachten dat het onderwijs zou trachten de leerlingen vertrouwd te maken met de vindplaats, de structuur, het doel en het gebruik van al deze informatie. Dat is echter slechts in zeer geringe mate het geval. De diep ingewortelde weerstand die vaak in het onderwijs, ook in het moedertaalonderwijs, tegen het gebruik van hulpbronnen kan worden vastgesteld, heeft zijn oorzaak in de diepe verering die het onderwijs koestert voor *geheugenkennis*. Historisch is dit heel goed te begrijpen, want de beschikbaarheid van de gedrukte hulpmiddelen (tegen economisch aanvaardbare prijzen) was vaak niet te waarborgen. Over de principiële onbetrouwbaarheid van het geheugen hoeft hier niet te worden uitgewijd; zie daarvoor Van Peer & Tielemans (1984: 178-181 en 200-207). Daarin werd bovendien gewezen op de relatie tussen geheugenactiviteit (met name de *categoriserende* werking ervan) en taalgebruik (met name de *abstractiegraad* ervan). Zoals Sluis (1986) in zijn recensie van *Instrumentaal* stelt, verdient een aantal aspecten uit dit theoretisch model een nadere uitwerking. Het komt mij voor dat een dergelijke vraag om uitwerking eerder dan naar de beperkingen van het theoretisch model te verwijzen, getuigt van de fundamentele vruchtbaarheid ervan. In het kader van een wetenschappelijke uitbouw van de moedertaaldidactiek dient in ieder geval de voorkeur te worden gegeven aan een didactiek die een dergelijke verdere ontwikkeling van zijn eigen basispremissen oproept en mogelijk maakt. Didactische wegen dienen zich (helaas) al te vaak aan als een gesloten race-circuit, aantrekkelijk wellicht vanwege hun gesloten karakter, maar daarom niet minder beperkt in reikwijdte en verklaringskracht. In een vorig artikel in dit blad, Van Peer & Prins (1986) is de waarnemingsactiviteit -als een eerste deelaspect in het abstraheringsproces- aan een verdere uitwerking

onderworpen. In wat volgt, wordt een verdere analyse ondernomen van de plaats van geheugenkennis in het moedertaalonderwijs - als een tweede deelaspect van het abstraheringsproces. Zoals zal blijken, levert een dergelijke analyse niet slechts nuttige inzichten voor de didactiek; tegelijk toont deze reflectie ook hoe didactisch innovatieve ideeën hun eigen contradicties produceren. Een handelingsgeoriënteerde analyse daarvan kan verhelderen hoe dergelijke contradicties tot meer adequate voorstellen kunnen leiden.

Daarbij moeten we niet naïef zijn: een dergelijke omschakeling brengt zijn eigen problemen mee en is niet vrij van nieuwe, vaak onvoorziene moeilijkheden. Het is mijn overtuiging dat de moedertaaldidactici meer aandacht aan deze moeilijkheden zouden moeten geven: dat zou de dienstverlenende kracht van het vak aan het onderwijsveld aanzienlijk vergroten (en de moedertaaldidactiek wellicht ook geloofwaardiger maken). Ik kan binnen het bestek van dit artikel uiteraard niet op alle hiermee samenhangende problemen ingaan, maar wil wel de richting aangeven waarin de oplossing mijns inziens te zoeken is. Die ligt, het zal u van mij wel niet verbazen, in het centraal stellen van *handelen*, meer specifiek nog van de *talige* handelingen van de leerling. Dat handelen is niet transparant, maar complex en dynamisch. Het is niet begripbaar in termen van de gangbare communicatieve modellen, maar grotendeels gebaseerd op (sociale) processen van betekenisconstituerend waarbij inferenties die niet codegebonden zijn, een uitermate gewichtige rol spelen. Zie voor deze problematiek onder meer het verhelderende werk van Sperber & Wilson (1986). Tenslotte is dit handelen in zijn vormkwaliteit en in zijn functioneren grotendeels institutioneel bepaald. Daardoor wijkt het af van het alledaagse buitenschoolse handelen en dient het de (officiële of verholde) doelen van de institutie onderwijs. De bestudering van deze handelingsconstellatie kan de moedertaaldidactiek confronteren met aspecten van de onderwijsleersituatie die een wetenschappelijke didactiek zich niet kan permitteren te verwaarlozen.

Neem het geval: de leerling maakt, voor de lessen Nederlands, een leesverslag, boekbespreking of een tekst met een vergelijkbare strekking. Stel: de leerling mag de opdracht uitvoeren met gebruikmaking van alle hem/haar ter beschikking staande hulpmiddelen. De leerling heeft dat goed begrepen en maakt daarom bij de voorbereiding van de oefening gretig gebruik van de schoolbibliotheek. Daar vindt hij een leuk boekje van Weck et al. (1971), waarin een en ander staat over "Het stenen bruidsbed" van Harry Mulisch, het boek dat hij bespreekt en dat hij, ondanks de veelbelovende titel, toch erg moeilijk en daardoor weinig opwindend vindt. Hij is dan ook blij om op pag. 60 te lezen:

Die verhouding "vrouw-stad" is gelijk aan de verhouding "Helena-Troje". Zie de begincitaten en onder meer het einde van de roman. Als Corinth verongelukt is en de vernielde auto in brand steekt, vindt hij het kranteknipstel in zijn zak en bij het vernietigende vuur leest hij over Schliemann, de ontdekker van Troje...

Hé, dat kan ik gebruiken, denkt onze leerling, en deze zinnen komen keurig in zijn boekbespreking te staan. Hij heeft echter buiten de waard gerekend, want wij, leerkrachten Nederlands, kennen die boekjes van Weck et al. uiteraard ook. Dus na een routinecontrole valt met één stevige haal van de rode balpen de hele constructie van het leesverslag dat onze leerling met zoveel vlijt en goede bedoelingen had opgericht, aan diggelen. Iedereen is boos. Op elkaar bovendien. De leerling omdat hij er toch maar een flinke portie van zijn weekend tegenaan gegooid heeft, zich verder van geen schuld bewust is en het overdreven vindt dat het leesverslag op een onvoldoende is uitgedraaid, alleen maar omdat daar drie zinnen in staan die bij mevrouw de leerkracht thuis ook toevallig in een boekje staan. En de leerkracht is verbolgen om de steeds weer terugkerende en ziekmakende ellende van het plagiaat in werkstukken van de leerlingen.

2. Het citeren als handeling

Wat de leerling de facto doet, is het kopiëren van de letterlijke woorden uit het boek van Weck et al. (1971). Het gaat hierbij om het overschrijven van de *uitingsdimensie* van het talig handelen. (Over deze en andere termen uit de taalhandelingstheorie, zie onder meer Van Eemeren & Koning (1981).) Is het weergeven van de *uiting* van iemand anders aan linguïstische regels gebonden? Dat is het zeker. In principe moet men daar aanhalingstekens bij gebruiken. Dat is een regel die niet slechts bedoeld is om plagiaat te verbieden, maar vooral om het onderscheid tussen de *eigen* mening van de spreker/schrijver en die van de aangehaalde persoon te markeren. Is het dan niet toegestaan om de mening van anderen aan te halen? Zeker wel. Men mag rustig de *illocutieve strekking* van iemands taalgebruik weergeven; daar zijn zelfs geen aanhalingstekens bij nodig (wat meestal wel betekent dat de spreker het met die illocutie eens is). Ook kan men zonder gevaar de *propositionele inhoud* van iemands taalgebruik aanhalen. Het blijkt dus zo te zijn dat plagiaat grotendeels betrekking heeft, niet op de hele taalhandeling van een spreker, maar slechts op één dimensie ervan, namelijk de *uitingsact*. Het is onwaarschijnlijk dat de meeste leerlingen van deze regel op de hoogte of zich ervan bewust zijn. Daarmee is meteen een leerprogramma gegeven. De doelstelling daarvan zou ongeveer zo kunnen luiden: "De leerling kan op adequate wijze plagiaat vermijden door het inzetten van de geëigende strategieën. De twee belangrijkste strategieën die hij met dit doel kan aanwenden, zijn het "citeren" en het "parafraseren". Citeren is in ieder geval nodig als men de oorspronkelijke uiting van een andere spreker/schrijver wil

weergeven. *Parafraseren* is de talige wijze om de *proposities* en *illocuties* van een andere spreker weer te geven. Het zijn die twee activiteiten die de leerling nog niet beheerst (1). De eerste daarvan is de eenvoudigste om te leren. Daarvoor zijn twee deelhandelingen nodig: de oorspronkelijk uiting *afgrenzen* en deze als "niet van zichzelf" markeren en daarnaast het *aangeven van de bron* van die uiting (spreker, aanleiding, vindplaats...). De eerste deelhandeling, het markeren van de oorspronkelijke uiting, kan op twee gestandaardiseerde wijzen verlopen: via het gebruik van *directe* of van *indirecte rede*. Van die twee is de eerstgenoemde de eenvoudigste. Ze vereist niet meer dan het gebruik van interpunctietekens: dubbele punt, aanhalingstekens. (Althans in geschreven taal - bij mondeling taalgebruik komen er ook nog intonatieverschijnselen bij. Ik beperk me overigens, in wat volgt, tot schriftelijk taalgebruik.) Dat de directe rede de eenvoudigste vorm is, komt ook mede daardoor dat hij historisch en cultureel de conventionele norm is voor het weergeven van gesproken taal in teksten; zie daarvoor Leech & Short (1981, p. 334). Bij indirecte rede komen er nog andere zaken om de hoek kijken: inbedding van de vroegere uiting als bijzin, gebruik van het pronomen "dat", aanpassing van tijd en wijze van het werkwoord, aanpassing van deiktische uitdrukkingen (bijvoorbeeld "hier" wordt "daar") en van de deiktische persoonlijke voornaamwoorden (de oorspronkelijke "ik" wordt "hij"). Dit alles maakt dat bij het gebruik van de indirecte rede hogere eisen aan de gebruiker worden gesteld. Overigens is ook bij indirecte rede niet altijd duidelijk in hoeverre ook de *uitingsact* van de geciteerde spreker wordt weergegeven, of slechts de *propositie + illocutie*; de directe rede is in dit opzicht veel ondubbelzinniger. Vandaar dat bij voorkeur gebruik wordt gemaakt van de directe rede in die situaties waarin men dubbelzinnigheid te allen prijze wil vermijden, of waarin men ook de uittingsdimensie van de geciteerde taalhandeling wil weergeven, bijvoorbeeld bij gebruik van een wettekst of een weergave van de woorden van een bewindsman/-vrouw in een interview (voor als het om belangrijke zaken gaat). Het is uiteraard mogelijk en mijns inziens ook zinvol, om dit gebruik van de directe rede, bijvoorbeeld in kranten, met de leerlingen als oefening in taalbeschouwing, te bestuderen. Ook citatenwoordenboeken kunnen in dergelijke lessen een bewustmakingsfunctie vervullen. Bovendien leren de leerlingen daardoor alwéér een ander hulpinstrument van talige aard kennen, eventueel gebruiken. Over directe en indirecte rede, zie verder Coulmas (1986).

Voor het *aangeven van de bron* van het geciteerde bestaan geen gestandaardiseerde werkwijzen. Tussen de diverse manieren die gehanteerd worden, zijn nogal wat verschillen. Globaal kunnen deze ontstaan door verschillen in *precisie* en *formaliteit* waarmee de bron wordt aangegeven. *Formaliteit* kan variëren van zeer formalistisch (bijvoorbeeld in wetenschappelijke bibliografieën) tot zeer informeel (bijvoorbeeld als met dergelijke formele conventies helemaal geen rekening wordt gehouden). Daarnaast kan een bron met grote *precisie* worden opgegeven (bijvoorbeeld derde druk, p. 118,

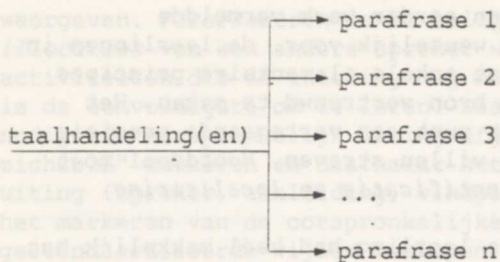
derde regel), of zeer globaal ("in een eerder werk vermeldde hij..."). Het komt mij als nuttig en wenselijk voor, de leerlingen in het voortgezet onderwijs tenminste met enkele elementaire principes ten behoeve van het aangeven van een bron vertrouwd te maken. Het lijkt mij echter overdreven om op dit punt een verregaande precisie en een doorgedreven formalisme na te willen streven. Hoofddoel moet op dit niveau zijn: de makkelijke *identificatie* en *localisering* van de bron.

We keren terug naar ons voorbeeld. De leerling had heel makkelijk het verwijt van plagiaat kunnen vermijden, eenvoudig door de aangehaalde uiting als een bijzondere vorm van talig handelen te markeren, namelijk als *citaat*, en er de bron bij te vermelden. Ik ga voor het gemak even voorbij aan het probleem dat sommige werkstukken van leerlingen dan wel eens heel goed voor 90% uit citaten kunnen gaan bestaan, maar ook daarvoor zijn weer afdoende oplossingen te bedenken.

Het feit echter dat de leerling het in het betreffende geval *niet* deed -en ook in latere gevallen daar niet toe overgaat- is er een aanwijzing voor dat hij deze talige handelingsvorm wellicht niet kent, of er geen efficiënt gebruik van weet te maken. Als hem dat verder ook niet wordt geleerd, komt dat waarschijnlijk voort uit het feit dat de leerkracht het tekort aan handelingsmogelijkheden (en de precieze vorm en oorzaken daarvan) bij de leerling niet volledig efficiënt kan inschatten en/of over weinig strategieën beschikt om de leerling adequaat en volgens de heersende sociale conventies ermee te leren omgaan. Dat is ook de toestand zoals hij -voor zover ik die zelf kan overzien- in de onderwijspraktijk het frequentst voorkomt: de leerkracht wijst de leerlingen erop dat plagiaat niet mag, maar gaat niet in op de verschillende handelingsmogelijkheden om het te vermijden. Nochtans liggen die -zoals uit de beschrijving hiervoor moge blijken- zeker binnen het bereik van de meeste leerlingen in het middelbaar onderwijs.

3. De handeling van het parafraseren

Maar het *citeren* was, zoals gezegd, slechts één van de mogelijkheden om plagiaat te vermijden. Ook de mogelijkheid van het *parafraseren* staat de leerling in principe ter beschikking. Dit parafraseren doet/kan de leerling al erg lang: tenminste sinds het vijfde levensjaar voor narratieve teksten; zie Van Peer (te verschijnen). Vanuit didactisch oogpunt is het echter veel moeilijker hiervoor handige vuistregels te formuleren. Er zijn ook geen gestandaardiseerde methoden voor. Bovendien is het in de praktijk heel goed mogelijk om iemands woorden op zeer verschillende wijzen te parafraseren. Schematisch voorgesteld:



Ook kunnen tussen verschillende denkbare parafrasen enerzijds en de geparafraseerde taalhandeling(en) anderzijds verschillende relaties (van uitgebreidheid, nuancering, accuraatheid, kleuring...) bestaan: de ene parafrase is korter dan de andere, of blijft dicht bij de betekenis van de oorspronkelijke taalhandeling of vermeldt wel het standpunt van de citerende. Dat maakt het voor de leerling zeker moeilijk om deze taalvaardigheid te oefenen en te leren. Het maakt het ook voor de leerkracht beslist moeilijk om er de geëigende opdrachten en werkvormen voor te vinden en om de verschillende door de leerlingen geproduceerde parafrasen te beoordelen. Toch gaat het om een mijns inziens zeer belangrijke taalvaardigheid. Er zijn talloze situaties in het alledaagse leven waarin aan deze vaardigheid hoge eisen worden gesteld. Het is bovendien een belangrijke studievoordigheid in heel wat vormen van hoger onderwijs: gelezen teksten moeten studenten frequent in eigen formuleringen kunnen omzetten. Dat het moedertaalonderwijs het belang van deze taalvaardigheid ook traditioneel heeft onderkend, moge blijken uit het geregeld voorkomen van de opgave "zeg in je eigen woorden" in lessen en handboeken Nederlands. De door Griffioen & Damsma (1978, p. 206-207) voorgestelde oefeningen in het "reflecteren" lijken mij verder een uitstekende werkvorm te zijn. Ook is het mogelijk, met een variant op Lesmodellen 23 en 25 uit *Instrumentaal, deel II*, de leerlingen met verschillende parafrases van een korte tekst of beluisterde uiting te confronteren en hen de meest accurate eruit te laten kiezen. Daarbij kan vooral in de beginfase met duidelijke getallen worden gewerkt en geleidelijk aan meer subtiele verschillen worden beproefd. Het is overigens niet moeilijk, leerlingen het nut van een goede parafraseervaardigheid te doen inzien en te laten aanvoelen, wanneer men hen confronteert met situaties waarin de parafrase helemaal niet beantwoordt aan de inhoud en strekking van de oorspronkelijke taaluitingen, waardoor misverstanden (of zelfs ruzies) kunnen ontstaan. Vooral wanneer ze met verdraaiingen of manipulaties van eigen taalgebruik worden geconfronteerd, kunnen een dergelijke bewustwording en motivering worden bereikt. Net als bij het citeren is het bij het parafraseren mogelijk, de bron te vermelden. Daarbij doen zich voor de leerlingen echter vaak formuleringsproblemen voor. Deze hebben te maken met het feit dat (vooral in geschreven taalgebruik) dergelijke formuleringen onderworpen zijn aan de stilistische regel van de elegante

variatie; zie Leech & Short (1981: 244-7). Om tijdens het parafraseren toch geregeld naar de bron te kunnen verwijzen, neemt de leerling vaak zijn toevlucht tot stereotype uitdrukkingen, zoals "zei hij", "vindt ze" of "volgens haar". Dit befaamde probleem is een gevolg van het beperkte repertoire van uitdrukkingsmiddelen waarover de leerling beschikt. Wat het moedertaalonderwijs in dit opzicht allereerst kan doen, is het uitbreiden van dit repertoire met uitdrukkingen die de leerling nog niet kent, en hem deze in het eigen taalgebruik "elegant" te leren variëren; over het belang van dergelijke repertoires voor een creatieve taalvaardigheid, zie Nash (1984). Een van de mogelijkheden daartoe, of althans een eerste stap in die richting, ligt in het aanbieden van dergelijke varianten. Ten behoeve van de parafrasevaardigheid kunnen leerlingen bijvoorbeeld "lijstjes" met dergelijke handige uitdrukkingen bestuderen, en vervolgens leren gebruiken. Ik geef, bij wijze van voorbeeld, zo'n "lijstje" (waarbij X staat voor de persoon die wordt geparafraseerd, en Y voor de bron of vindplaats):

-
- Zoals X in Y heeft opgemerkt...
 - De opmerking van X (in Y) is mij uit het hart gegrepen
 - Wat te denken echter van X standpunt over..., zoals dit blijkt uit Y
 - Over deze zaak heeft X zich al eerder uitgelaten, namelijk in Y
 - Ik vat de mening van X hierover samen:
 - X schrijft in Y dat...
 - X meent dat...
 - X' bewering, gedaan in Y, als zou...
 - Ik ben het op dit punt eens met X, als hij in Y schrijft...
 - Het gezichtspunt dat X hierover in Y publiceerde...
 - Samengevat komt X' kijk op de zaak hierop neer
 - Ik deel in dit opzicht de mening van X, als zou...
 - ...
-

Het zijn slechts enkele formuleringen uit een lijst die veel langer zou kunnen worden gemaakt. De lengte doet er trouwens voor de leerling niet zoveel toe. Belangrijk is slechts:

- a. dat hij lang genoeg is om de leerling een goede indruk te geven van de variatiemogelijkheden die er in de taalcultuur bestaan;
- b. dat de leerling de lijst zelf verder tracht aan te vullen.

Verder is het van belang, dat de leerling het lijstje wanneer nodig probeert te gebruiken, en dit gebruik geleidelijk aan tracht te optimaliseren. Het lijstje fungeert als zodanig dus weer als een hulpmiddel voor de leerling. Naarmate het frequenter gebruikt wordt, zal de leerling ook zonder het lijstje een elegante variatie in de door hem geproduceerde parafrasen kunnen aanbrengen, maar in principe

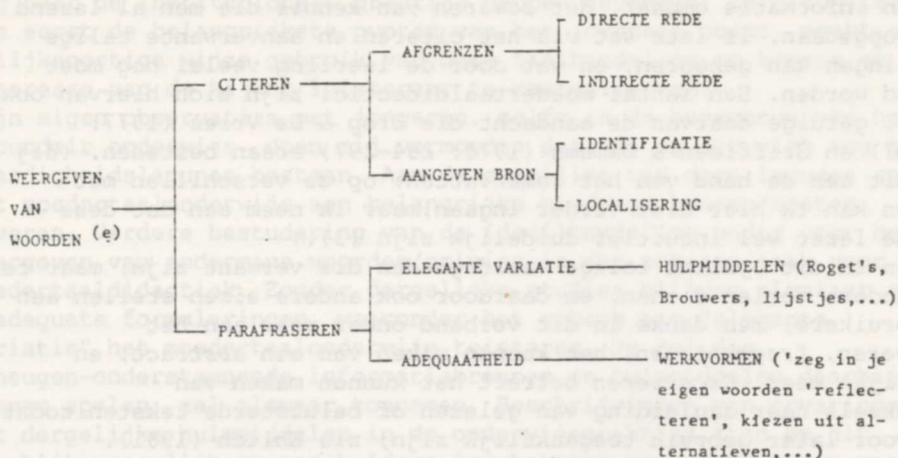
is er geen reden om dit gebruik in een bepaald stadium helemaal te verbieden. Het is en blijft een hulpmiddel, dat te allen tijde ter hulp kan worden geroepen, net zoals het woordenboek en andere hulpbronnen.

Overigens: ook zeer geoefende schrijvers op hoog niveau maken in de Angelsaksische wereld courant gebruik van een dergelijk hulpinstrument voor onder meer het aanbrengen van elegante stilistische variatie in hun teksten. Ik doel natuurlijk op het wijd verbreide gebruik van *Roget's Thesaurus* (penguin Reference Books). Voor het Nederlandse taalgebied is -hoewel het kwalitatief gesproken *Roget's* op geen mijlen na evenaart- *Het juiste woord* van dr. Brouwers (Standaard Uitgeverij) nog steeds het belangrijkste en zeker ook voor leerlingen bruikbare, synoniemen-woordenboek (want dat is het in feite). Dat dit belangrijke hulpmiddel voor taalgebruik (toch bij uitstek een instrument voor de leerkracht Nederlands, zou men denken) op vrijwel alle scholen schittert door zijn afwezigheid, is mijns inziens een indicatie voor de algemene lacune die er ten aanzien van de specifiek talige hulpmiddelen in het moedertaalonderwijs heerst. Maar dat geldt niet slechts voor "scholen": ook de grote meerderheid van leerkrachten Nederlands kent dit werk niet of nauwelijks en gebruikt het zelf vrijwel nooit. De conclusie dringt zich in dit verband op, dat het de leerkracht Nederlands hier schort aan professionaliteit. Ik zeg dat niet als een beschuldiging -trouwens, wie zou daaraan dan de meeste schuld hebben?- maar als een aansporing. In de eerste plaats als een aansporing om zo snel mogelijk die achterstand in te halen. Tien jaar geleden stonden leraren wiskunde voor het eerst toe dat de leerlingen van een rekenmachine -als hulpmiddel- gebruik mochten maken in hun lessen en toetsen. Binnenkort krijgen we micro-computers als hulpmiddelen in de klas. De vaststelling dat bij lessen Nederlands de meest evidente en makkelijk beschikbare hulpmiddelen in boekvorm niet eens gekend zijn en in ieder geval ongebruikt wordt gelaten, stemt tot ernstige bezinning op het vak, een bezinning die, naar ik hoop, niet beperkt blijft tot de pagina's van *Spiegel*.

4. Leren omgaan met andermans woorden

Ik vat de voorgaande argumentatie samen. Als voorbeeld van de problemen die vaak opduiken bij het (leren) gebruiken van hulpmiddelen in de lessen Nederlands, analyseerden we de handelingsmogelijkheden (of liever, de beperkingen daarvan) van leerling en leerkracht wanneer dit gebruiken leidt tot het klakkeloos overschrijven van stukken uit een encyclopedie of uit *Reader's Digest*. Hoe onoverkoombaar dit probleem in de praktijk ook moge lijken, het is in feite makkelijk op te lossen als men het vanuit de taalhandelingstheorie benadert. De analyse daarvan leverde trouwens meteen een inzicht in het (nog op gang te brengen) leerproces op. Verschillende deelhandelingen dienen in dit opzicht door de betreffende leerling te worden geleerd. Ten behoeve van de

duidelijkheid worden de verschillende onderdelen die de revue passeerden hieronder nogmaals schematisch (2) weergegeven.



Ideaal ware natuurlijk, als de leerlingen hun talige repertoire op al deze onderdelen zouden uitbreiden. Dat hoeft overigens, gezien de haalbaarheid van deze deelhandelingen, niet eens zo problematisch te zijn.

De aanleiding voor dit overzicht was de moeilijkheid, ons allen bekend, dat leerlingen "misbruik" maken van de hulpmiddelen die hen ter beschikking staan. Onze argumentatie leidt er nu toe, deze handelswijze van de leerling eerder als on-eigenlijk gebruik te bestempelen, voortkomend, niet zozeer uit perversie van de leerling, maar uit onmacht om de ter beschikking staande hulpmiddelen op adequate, dat is sociaal geaccepteerde, wijze te gebruiken. De hierboven samengevatte deelhandelingen zijn het resultaat van een analyse van de handelingssamenhang waarin de leerkracht en leerling zich bevinden, een analyse die tegelijk ook een didactisch perspectief tot leren en tot onderwijzen opent. In het voorgaande ontstond dit perspectief uit een negatief gegeven: het vermijden van plagiaat. We kunnen nu zien dat de beschreven deelhandelingen evenzeer een positieve functionaliteit in zich dragen. Talige handelingen als *citeren* en *parafraseren* dienen immers specifieke sociale doelen. Zoals al eerder is opgemerkt: citeren is belangrijk om het verschil aan te geven tussen de eigen en andermans (aangehaalde) mening of woorden. Er zijn tal van alledaagse situaties, maar ook tal van typisch moedertaal-didactische vaardigheden en -activiteiten die een vlotte beheersing van dit principe vereisen. Vooral schriftelijke vaardigheden zijn hierbij in het geding, tot zelfs het schrijven van een gewoon opstel toe. Datzelfde geldt a fortiori voor zaken als de B-2 opdracht of voor de producten van Gericht Schrijven. Het aangeven van de bron is daarenboven van groot belang voor de ontsluiting en beschikbaarheid van informatie in het algemeen. Als de leerling na gebruikmaking van

hulpmiddelen niet meer weet waar hij iets gelezen heeft en/of hoe hij het kan terugvinden, dan schort er iets aan de wijze waarop hij met gelezen informatie omgaat. Het *bewaren* van kennis die men al lezend heeft opgedaan, is iets wat via het citeren en aanverwante talige handelingen kan gebeuren, en wat door de leerling veelal nog moet geleerd worden. Een aantal moedertaaldidactici zijn zich hiervan ook bewust, getuige daarvan de aandacht die Drop & De Vries (1977: 143-147) en Griffioen & Damsma (1978: 294-297) eraan besteden. (Zij doen dit aan de hand van het *samenvatten*; op de verschillen met *citeren* kan ik hier niet verder ingaan, maar ik neem aan dat deze voor de lezer wel intuïtief duidelijk zijn (3).)

Er zijn in dit opzicht talige vaardigheden die verwant zijn, maar ten dele andere doelen dienen, en daardoor ook andere eisen stellen aan de gebruikers; men denke in dit verband onder meer aan het *excerperen*, *fragmenteren*, het kunnen maken van een *abstract*, en dergelijke meer. *Excerperen* betreft het kunnen maken van uittreksels naar aanleiding van gelezen of beluisterde teksten zodat deze voor later gebruik toegankelijk zijn; zie Ehlich (1981).

Fragmenteren is de talige handeling die erin betaait, in het gelezene of beluisterde de "onderdelen" van elkaar te onderscheiden, eventueel ook hun onderlinge (thematische) relaties te verduidelijken. Het *abstract* is een zeer bijzondere vorm, die betrekking heeft op het samenvatten *vooraf*, meestal van wat men zelf zo dadelijk zal uiteenzetten (in woord of geschrift). Het type-voorbeeld daarvan is natuurlijk het "abstract" van een wetenschappelijk artikel/lezing, maar dergelijke "abstracts" komen ook in het alledaagse leven (en in bepaalde institutionele samenhangen) voor: de spreker die aankondigt waarover hij het zal hebben, doet in feite niet anders dan een "abstract" ter inleiding aan de hoorder aanbieden. Veel verhalen over persoonlijke belevenissen beginnen op die wijze, bijvoorbeeld als volgt:

A.: Weet je dat *ik gisteren bijna verongelukt ben?*

B.: Nee, vertel eens!

A.: Wel, toen ik...

Het gecursiveerde zou B's reactie eigenlijk overbodig moeten maken; toch zal men in dergelijke gevallen B slechts zelden de volgende taalhandeling zien verrichten:

B.: Nou, dat is dan goed om te weten!

De eerste uiting van A bevat een *abstract* waarvan de functie (zoals vrijwel steeds met een *abstract*) tweeledig is: enerzijds wil het interesse wekken aan de kant van de hoorder, of het belang van de mededeling enig gewicht geven. Tegelijkertijd maakt een *abstract* het begrijpen (van wat zo dadelijk zal volgen) door de hoorder eenvoudiger; zie verder over deze vorm van talig handelen Rehbein (1981). *Abstracts* dienen dus zowel de begrijpelijkheid als de

relevantie van communicatie tussen mensen, en zijn in bepaalde opzichten dan ook uitermate efficiënt. Zo efficiënt dat ze ook hun weg naar de institutionele praktijk hebben gevonden: de nieuwslezer die eerst de belangrijkste punten van het journaal noemt, maakt op gelijksoortige wijze gebruik van deze taalhandeling om kennis en interesse van de kijker/luisteraar te maximaliseren.

Mijn eigen observaties met jongeren, zelfs in de bovenbouw van het secundair onderwijs, doen mij vermoeden dat ook op dit vlak nog grote vaardigheidslacunes bestaan. Aan de opvulling van deze lacunes zou het moedertaalonderwijs een belangrijke bijdrage kunnen/moeten leveren. Verdere bestudering van de (deel)handeling nodig voor het weergeven van andermans woorden/opinies is dan ook een taak voor de moedertaaldidactiek. Zonder dergelijke studies blijven plagiaat en inadequate formuleringen, waaronder het gebrek aan "elegante variatie" het moedertaalonderwijs teisteren. De rol die geheugen-ondersteunende informatiebronnen en hulpmiddelen daarbij kunnen spelen, zal alsmaar toenemen. Beschrijvingen van ervaringen met dergelijke hulpmiddelen in de onderwijspraktijk zijn op dit ogenblik wenselijk om een heldere inschatting te kunnen maken van de didactische mogelijkheden en moeilijkheden die zich daarbij voordoen.

5. Conclusies

In het voorgaande heb ik de stelling verdedigd, dat de grenzeloze eerbied voor het uit het hoofd leren in het onderwijs een historisch gegroeid verschijnsel is. Vanaf het ontstaan van echte "scholen" sinds de Nieuwe Tijd heeft dit geheugenwerk een uiterst belangrijke rol gespeeld in de kennisverwerving en -distributie; zijn waarde was, samen met zijn functionaliteit, gezien de nog relatief gebrekkige distributiemogelijkheden van het gedrukte woord en de daardoor in vergelijking met onze tijd geringe beschikbaarheid, hoog te noemen. Vierhonderd jaar traditie laat zich niet in één nacht veranderen. Van die functionaliteit en van die waarde van het geheugenwerk draagt ook de huidige onderwijspraktijk nog de sporen. Voor de deelnemers aan deze praktijk geldt dat zij in grote mate gevangen zitten in de structuren en denkbeelden die eigen zijn aan de institutie en die hen door deze institutie worden opgedrongen. Tegelijk worden deze denkbeelden door de institutionele praxis gelegitimeerd. Alleen een grote mate van afstand ten opzichte van deze institutionele retoriek maakt een bevrijding uit de residuele denkbeelden van de institutie mogelijk. De facto is vrijwel uitsluitend aan de wetenschap de systematische bevrijding in dit opzicht als opdracht gegeven. Eén van de centrale taken van de moedertaaldidactiek zou dan ook moeten zijn, het analyseren van de randvoorwaarden waaronder het leren, bekeken vanuit een institutionele invalshoek, plaatsvindt. Die zal historische ontwikkelingsprocessen moeilijk buiten het gezichtsveld kunnen houden. Gelukkig komt ook dit historisch-analytisch onderzoek stilaan van de grond. Vooral in Nijmegen tekenen zich in dit verband interessante perspectieven af.

Met betrekking tot het geheugenwerk op school kan worden vastgesteld dat de aandrang om dit vaak te oefenen, slechts gedurende de laatste decennia aan functionaliteit heeft ingeboet. De ruime beschikbaarheid van informatiebronnen allerhande in onze hedendaagse samenleving is hieraan debet. Het moedertaalonderwijs heeft op deze ontwikkeling nauwelijks ingespeeld en houdt nog grotendeels vast aan het voorbijgestreefde en inmiddels dysfunctioneel geworden uit het hoofd leren. De verwaarlozing van het leren gebruiken van hulpmiddelen is de natuurlijke keerzijde van deze medaille. Te begrijpen valt deze situatie best: de enkele decennia waarin informatiebronnen ruim en goedkoop tot ieders beschikking staan, wegen relatief licht tegen de honderden jaren van praktijk waarin de onderwijs-institutie is ingebed en waarop ze zich kan beroepen.

Tot slot. Dit artikel heeft als motto een citaat. Het is duidelijk afgegrensd van de andere taalhandelingen, die het eigenlijke artikel uitmaken. Echter, de localisering van de bron ontbreekt. Wellicht kent u die bron niet. Maar misschien heeft u de betreffende uiting ooit wel eens ergens gelezen of gehoord. Maar waar??? Stel dat u de bron te weten wilde komen. Het gebruik van geheugenondersteunende hulpinstrumenten is dan onontkoombaar. Bij uw zoektocht zou u zeker niet willekeurig, maar eerder planmatig te werk gaan. U zou in de Franse literatuur gaan zoeken, niet in de Duitse of Engelse. U zou wellicht uw toevlucht nemen tot het raadplegen van een *citatenwoordenboek* (alweer een talig hulpmiddel waarvan onomwonden kan worden vastgesteld dat het gebruik ervan op school nauwelijks wordt geleerd, terwijl het geregeld -ook voor het moedertaalonderwijs- goede diensten kan bewijzen). Belangrijker dan een smeedijzeren geheugen lijkt mij voor het moedertaalonderwijs de ontwikkeling van dergelijke zoekstrategieën te zijn. Overigens, om u de weg naar catalogie en bibliotheken te besparen: het citaat is van Montaigne, en komt uit zijn *Essais*, hoofdstuk 9, waar hij het over de leugenaars heeft (*Oeuvres Complètes*, Editions Gallimard 1962, p. 35). Ook het sterkste geheugen is feilbaar. Ik ben geneigd om met Montaigne te denken dat extreem ontwikkelde geheugenkennis vaak gepaard gaat met een zwak oordeelsvermogen. Hypertrofie van het geheugen veroorzaakt atrofie van het inzichtelijke denken. De vraag kan gesteld worden of het moedertaalonderwijs niet een bijdrage levert aan deze atrofie.

Tilburg, herfst 1986

Noten

1. Helemaal juist is dat niet. Citeren en parafraseren worden al vanaf prille leeftijd in alledaagse interactiesituaties beoefend; zie voor onderzoeksgegevens over de parafraseer-vaardigheid van kleuters, Van Peer (te verschijnen). Het gaat hier echter in de eerste plaats om de *schriftelijke* beoefening van deze talige activiteiten. Dat deze aanzienlijk hogere eisen stellen, hoeft nauwelijks betoog.
2. Het schema is niet volledig met betrekking tot een aantal specifieke literaire procédés, zoals "vrije indirecte rede". Om begrijpelijke redenen is aan deze vormen hier verder geen aandacht geschonken. Zie hierover, evenals over de weergaven van de gedachten van iemand anders, Leech & Short (1981: 318-351).
3. Bij het samenvatten speelt het kunnen parafraseren vaak een belangrijke rol. Parafraseren kan dan ook als een voorwaarde voor het doelmatig kunnen samenvatten worden gezien, op zichzelf al een belangrijke reden om aan het parafraseren de nodige didactische aandacht (zowel theoretisch als praktisch) te besteden.

Bibliografie

- Coulmas, F., *Reported speech*. Berlin/New York, Mouton, 1986.
- Eemeren, F. van en W. Koning, *Studies over Taalhandelingen*. Amsterdam/Meppel, Boom, 1981.
- Ehlich, K., Zur Analyse der Textart "Exzerpt". In: W. Frier (ed.): *Pragmatik, Theorie und Praxis*. Amsterdam, Rodopi, 1981, pp. 379-401.
- Griffioen, J. en H. Damsma, *Zeggenschap*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
- Jansen, M., The role of children's and trivial literature in mother-tongue teaching - seen in the perspective of a changing society. In: Van Peer & Verhagen (1984: 127-136), 1984.
- Leech, G.N., en M.H. Short, *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. London, Longman, 1981.
- Nash, W., Composition and creativeness. In: Van Peer en Renkema (1984: 255-290), 1984.

Peer, W. van, Horen en zien. De verwerking van klank en beeld in Sesamstraatprogramma's door kleuters. In: Verdaasdonk: Kinderen laten lezen. Tilburg, Zwijzen (te verschijnen).

Peer, W. van, en T. Prins, Waarnemingsactiviteiten en taalvaardigheid. Een theoretisch-empirische studie. In: Spiegel 4, nr. 3, 1986, pp. 33-57.

Peer, W. van, en J. Renkema, *Pragmatics and Stylistics*. Amersfoort/Leuven, Acco, 1984.

Peer, W. van, en J. Tielemans, *Instrumentaal*. 2 dln. Amersfoort/Leuven, Acco, 1984.

Peer, W. van, en A. Verhagen, *Forces in European Mother Tongue Education*. Enschede, Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), 1984.

Rehbein, J., Announcing - On formulating Plans. In: F. Coulmas (ed.): *Conversational Routine*. The Hague, Mouton, 1981.

Sperber, D., en D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.

Weck, J. et al., *In contact met het werk van moderne schrijvers. Deel 2: Harry Mulisch*. Amsterdam/Antwerpen, Versluys, 1971.