

# Akademiese geletterdheid: van studie- vaardighede tot kritiese geletterdheid

## ABSTRACT

**Academic literacy: From study skills to critical literacy.** Tertiary institutions have been complaining for years about the poor reading and writing skills of first-year students who enter various fields of study. There is even a strong feeling that in many cases students' skills do not improve much during their studies at university. The transformation of educational institutions over the past decade to multicultural institutions and the bigger accessibility of these institutions for students from previous disadvantaged communities, moreover brought about the realisation that there are big inequalities among cultural groups regarding general readiness for studies at a university. This article makes a case for the inclusion of critical literacy in academic literacy programmes against the background of insights from the Bakhtinian school, the functional-systemic linguistics, the cognitive linguistics, discourse analysis, genre studies, socioliteracy studies en critical linguistics.

**Key words:** academic literacy; study skills; academic socialisation; language in social context; cognition; discourse ideology; critical literacy

**Sleutelwoorde:** akademiese geletterdheid; studievvaardighede; akademiese sosialisering; taal in sosiale konteks; kognisie; diskoers; ideologie; kritiese geletterdheid

## Inleiding

Tersiêre instellings kla reeds jare oor die gebrekkige lees- en skryfvaardighede waarmee eerste-  
jaarstudente tot verskillende studierigtings toetree. Daar is selfs 'n sterk suspisie dat studente  
se vaardighede in baie gevalle oor die verloop van hulle universiteitstudie nie merkbaar verbeter  
nie en dat afgestudeerdes veels te veel kere on- of swak toegerus vir toegewyde lees- en skryftake  
tot die arbeidsmark toetree. Die transformasie van onderwysinstellings oor die afgelope dekade of  
wat tot multikulturele instellings, en die groter toeganklikheid van hierdie instellings vir studente  
uit voorheen benadeelde groepe, het boonop die besef hard tuisgebring dat, afgesien van  
ontoereikende lees- en skryfvaardighede vir universiteitsdoeleindes oor die breë spektrum van  
studente uit verskillende kultuurgroepe wat universiteitstoelating soek, daar ook groot ongelyk-  
hede tussen kultuurgroepe bestaan sover dit 'n algemene akademiese gereedheid vir universiteit-  
studie betref. Daar is toenemend 'n besef dat die ontwikkeling van vaardighede doelgerig bestuur  
moet word: daar kan nie meer verwag word dat studente die metodes en standarde van hulle

dissiplines selfstandig via kursusvoorbeelde sal assimileer nie. Tans bestee feitlik alle universiteite baie tyd en energie om akademiese steun- en oorbruggingsprogramme (die sogenaamde basisprogramme) te ontwikkel en om bestaande programme aan te pas in 'n poging om die peil van akademiese gereedheid, insluitend lees- en skryfvaardighede, onder voornemende en nuwelingsstudente te verhoog en om dissipline-spesifieke vaardighede te ontwikkel. Dit sou jammer wees indien hierdie programme skipbreuk moet lei omdat die programontwikkelaars nie deeglik rekening hou met kwessies soos die volgende nie:

- Die sosiale en kulturele agtergrond, houdings en behoeftes van die studente (wat nie noodwendig dieselfde is as wat hulle wil hê nie) wat by die programme betrek word.
- Die overte én verskuilde doelstellings met en die daarmee verbandhoudende samestelling van die programme.
- Die manier waarop die programme by hoofstroomprogramme inskakel.
- Die ideologiese raamwerk waarbinne die programme funksioneer.
- Navorsing en insigte uit die verskillende linguistiese en ander dissiplines wat 'n bydrae tot die oplossing van probleme kan help lewer.

Wat ek met dié artikel beoog, is om enkele sake uit te lig wat 'n impak kan hê, nie alleen op die gereedmaking en akademiese ondersteuning van voornemende en nuwelingsstudente nie, maar ook op die ontwikkeling van meer gevorderde akademiese vaardighede binne die hoofstroom-dissiplines en -programme, spesifiek kritiese denkvaardighede.

Die rigtings waarin internasionale denke oor geletterdheid oor die afgelope twintig jaar ontwikkel het, hou verband met veranderde opvattinge oor die verband tussen taal, teks en genre en die samelewings of kulture waarbinne hulle gebruik word. Die dissiplines waarbinne hierdie veranderde opvattinge ontwikkel is en wat mekaar uiteindelik oor dissiplinêre grense heen begin beïnvloed het, sluit in die algemene en toegepaste linguïstiek, literatuurteorie en -wetenskap, die sielkunde, antropologie, filosofie en die opvoedkunde. Rigtings wat binne hierdie dissiplines en oor dissiplinêre grense begin ontwikkel het, sluit in die psigolinguïstiek, sosiolinguïstiek (spesifiek die kritiese linguïstiek en *Critical Language Awareness*-bewegings), funksionele linguïstiek, diskoersanalise en die kognitiewe linguïstiek; die strukturalisme en poststrukturalisme, narratologie en genre-teorie en -studie, die feministiese en postkoloniale teorie en kritiek; die sosiale of sosiokulturele geletterdheidsbewegings en die sogenaamde “nuwe geletterdheid”- en kritiese geletterdheidstudies.

Dit is 'n ope vraag of die programontwikkelaars en kurrikulumdeskundiges wat gemoeid is met die ontwikkeling van geletterdheids-, akademiese basis- of oorbruggings- en akademiese steunprogramme vir die Suid-Afrikaanse konteks – ten spyte van goeie bedoelings, en onder druk om die programme so gou moontlik van die grond te kry – voldoende rekening hou met die eise en uitdagings van 'n demokratiese multikulturele leeromgewing. Want hoewel hierdie programme tegnies oop is vir alle leerders wat 'n behoefte het om gereed gemaak te word vir universiteitstudies, is hulle in hierdie stadium veral daarop gemik om agterstande by studente uit die voorheen benadeelde kultuurgroepe te probeer uitwis. In hierdie stadium is die teikengroepe dan veral swart en bruin studente (hoofsaaklik as nie-moedertaalsprekers van Engels), én, in bepaalde gevalle, bruin studente (as nie-standaardsprekers van Afrikaans). Teen die tempo wat die histories Afrikaanse universiteite besig is om te verengels, en die versnelde proses waarteen die oorgrote meerderheid van die Suid-Afrikaanse studentekorps “gedwing” word om in 'n ander taal as hulle moedertaal opgevoed en opgelei te word, is dit natuurlik heeltemal denkbaar dat die teikengroep van die programme in die toekoms bloot nie-standaardsprekers van Engels sal wees. Op hierdie

manier sal heelparty moedertaalsprekers van Afrikaans (wit en bruin) as deel van die “benadeelde groepe” by die programme aansluit.

Die sukses van geletterheids-, akademiese brug- en akademiese steunprogramme wat rekening hou met die werklike behoeftes van sowel die studente as die samelewing waartoe die studente uiteindelik as gekwalifiseerde werkers en burgers moet toetree, is afhanklik daarvan dat programontwikkelaars en kurrikulumdeskundiges sal beseft dat die studente nie alleen maar tegniese vaardighede (soos lees-, skryf-, rekenaar- en taalvaardighede vir akademiese doeleindes) kortkom nie. Studente wat tot die programme toetree, doen dit met 'n agterstand – 'n agterstand wat verband hou daarmee dat hulle nie deel is van die dominante sosiale groep(e) nie en nie 'n meta-begrip het van die dominante diskoerse en van die mag wat met hierdie diskoerse gepaard gaan nie. Dit sou egter ook kortsigtig wees om te aanvaar dat wát hierdie studente verder nodig het, afgesien van die basiese tegniese taalverwante vaardighede, vaardighede is om hulle in die dominante akademiese kultuur te assimileer, omdat daarmee die krag en waarde (en voortgesette bruikbaarheid) van die agtergronde en kulture van waaruit hulle kom, ontken sou word.

Wat nodig is, is 'n bewusmakingsproses, want hoewel ondersteuningsprogramme vir studente nie heeltemal nuut is nie, verg 'n drasties veranderende studenteprofieel in hoërsonderwys, wat westerse universiteite toenemend in multikulturele leeromgewings omskep, nuwe benaderings. Navorsing die afgelope twintig jaar oor geletterdheid en akademiese ondersteuning wys op die tekortkominge van bestaande benaderings en op moontlik bruikbare nuwe benaderings. Insigte oor akademiese steun het byvoorbeeld ontwikkel van 'n eng toegewyde studievvaardighede-model, deur 'n wyer akademiese sosialiseringmodel tot 'n omvattende akademiese geletterdheidsmodel, wat akademiese geletterdheid dialekties in 'n sosiale konteks inbed. Dit was Lea en Street (1998) wat in die negentigerjare in 'n lesing die eerste keer die aandag op dié drie interafhanklike modelle gevestig het; sedertdien verwys heelwat outeurs oor akademiese geletterdheid egter daarna (vergelyk onder meer Henning en Van Rensburg in hierdie uitgawe). Op die akademiese geletterdheidsmodel sal ek later in meer besonderhede ingaan, maar ter aanvang wil ek op kritiek teen die eersgenoemde twee modelle wys. Volgens Jones, Turner en Street (1999: xxi):

The study skills approach has assumed that literacy is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts. The focus is on attempts to 'fix' problems with student learning, which are treated as a kind of pathology. The theory of language on which it is based emphasises surface features, grammar and spelling. Its sources lie in behavioural psychology and training programmes and it conceptualises student writing as technical and instrumental. In recent years the crudity and insensitivity of this approach has led to refinement of the meaning of 'skills' involved and attention to broader issues of learning and social context, what Lea & Street (1998) have termed the academic socialisation approach.

From the academic socialisation perspective, the task of the tutor/advisor is to inculcate students into a new 'culture', that of the academy. The focus is on student orientation to learning and interpretation of learning tasks, through conceptualisation for instance of a distinction between 'deep' and 'surface' learning. The sources of this perspective lie in social psychology, in anthropology and in constructivist education. Although more sensitive to both the student as learner and to the cultural context, the approach could nevertheless be criticised on a number of grounds: it appears to assume that the academy is a relatively homogenous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution. Even though at some level disciplinary and departmental difference may be acknowledged, institutional practices, including processes of change and the exercise of power, are not sufficiently theorised. Despite the fact that

contextual factors in student writing are recognised as important ... this approach tends to treat writing as a transparent medium of representation and so fails to address the deep language, literacy and discourse issues involved in the institutional production and representation of meaning.

Ontledings van die Suid-Afrikaanse situasie (vgl. byvoorbeeld Van Rensburg en Weideman in hierdie uitgawe) wys dat daar 'n behoefte is aan 'n omvattender akademiese geletterdheidsmodel as die reeds bestaandes, een waarbinne die bruikbare aspekte van vorige modelle opgeneem kan word, maar om die waarde van so 'n model te besef, moet die insigte wat dit onderlê wyer bekend word onder programontwikkelaars by universiteite. As 'n wegspring kan dit nuttig wees om te kyk na die veranderde beskouings oor taal, teks en genre wat oor die afgelope drie dekades of wat in die Weste begin posvat het en bepaalde uitdagings rig aan die invloedryke taalmodel van Ferdinand de Saussure, wat westerse taalopvattinge vir so 'n groot deel van die twintigste eeu oorheers het.

## **Taal, teks en genre as sosiale instrumente**

### **Bakhtin se opvattinge oor taal**

Die grondwerk vir 'n linguistiese model wat taal sentraal stel in die sosiale proses is vroeg in die twintigste eeu deur die Russiese Bakhtin-skool gedoen. Hoewel De Saussure se taalopvattinge westerse denke oor taal lank gerig het, was Bakhtin se opvattinge (vgl. o.a. Bakhtin 1973; 1986), sedert die bekendmaking daarvan in die sestigerjare in die Weste, die inspirasie vir verskillende linguistiese dissiplines wat die verband tussen taal en samelewing ondersoek.

Bakhtin en sy genote (Medvedev en Vološinov) gaan van die standpunt af uit dat taal en samelewing nie geskei kan word nie, omdat taal die medium van interaksie tussen mense in 'n samelewing is. Die besondere bydrae van die Bakhtin-skool lê daarin dat hulle, anders as hulle invloedryke tydgenote, Karl Vössler en De Saussure, op taal in werklike sosiale situasies gefokus het, en dan nie ook nie op spraak of sinsdele in isolasie nie, maar op dit wat tans as “diskoers” verstaan word (wat in die Bakhtiniaanse sisteem as “dialoog” bekend geraak het) – dít is: op taal as handeling wat bepaal word deur wie die taal gebruik en vir wie die uiting bedoel is. Dié taalopvatting was ook die grondslag van Bakhtin se literêre en genre-teorie.

Die Bakhtiniaanse opvattinge oor taal en literatuur het oorspronklik drie toepassings gehad: eerstens as 'n genre-teorie, tweedens as 'n prosedure vir diskoersanalise, en derdens as 'n teorie van literatuur as praktyk (kyk Jefferson en Robey, 1987: 197); al drie toepassings het die moontlikhede en wyer toepaslikheid (as vir net literatuurstudie) van die Bakhtiniaanse opvattinge gedemonstreer. Die instrument wat deur die werk van Bakhtin en sy genote beskikbaar gestel is, gekoppel aan sy opvattinge oor genre, het naamlik nuwe perspektiewe oopgemaak op die maniere waarop taal, tekste en genres in samelewings funksioneer – wat verder weer implikasies het vir beskouings oor die rol van geletterdhede in samelewings en kurrikuleerders en programontwikkelaars uitdaag om geletterdheidsprogramme saam te stel wat die verskillende, polifoniese stemme in 'n samelewing “hoorbaar” maak.

### **Bakhtin se opvattinge oor genre**

Die toepassing van sy insigte op tekste van Dostoyevsky en Rabelais het Bakhtin in staat gestel om nie slegs die dinamiese interaksie van meerdere stemme in 'n narratiewe diskoers raak te sien nie, maar ook om die sosiale relevansie van tegnieke soos polifonie aan te toon. Tekste is diskoerspraktyke wat altyd sosiale implikasies het. Vir Bakhtin was die polifone romans van

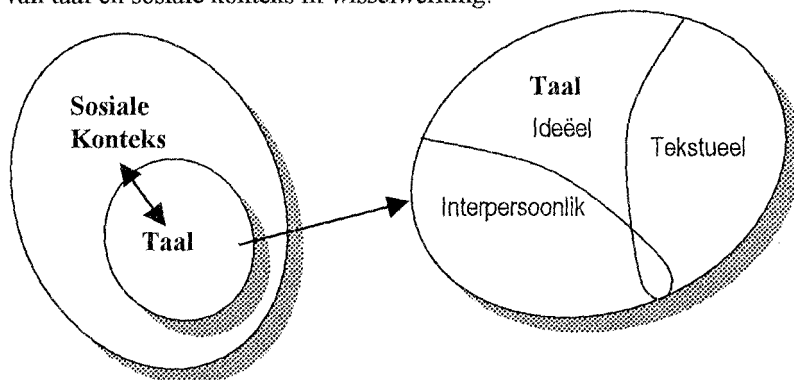
Dostoyevsky 'n nuwe genre, maar nie net in die tradisionele sin van 'n tekstipe, soos 'n roman, liriek, tragedie of komedie nie; binne die raamwerk van Bakhtiniaanse denke hou genre verband met die konseptualisering van die wêreld. Genres is met ander woorde maniere waarop ons ons die wêreld deur middel van taal voorstel:

One might say that human consciousness possesses a series of inner genres for seeing and conceptualising reality.

... the genres enrich our inner speech with new devices for the conceptualization of reality (Bakhtin, 1973: 134).

### Die sistemies-funksionele perspektief op taal, genre en sosiale konteks

Bakhtin se insigte oor taal, teks en genre was onder meer die basis van linguistiese en opvoedkundige rigtings soos die sistemies-funksionele linguistiek, diskoersanalise en kontemporêre geletterdheidstudies. Die werk van Martin & Christies (1997) en sy kollegas (byeengebring in *Genre and Institutions*) kombineer byvoorbeeld insigte van die funksionele grammatika, diskoersanalise en 'n model van taal-in-konteks met praktiese navorsing op die gebied van die opvoedkundige linguistiek oor skool- en werksplekgeletterdheid. In die fundering van die Sydney-skool se sistemies-funksionele benadering begin Martin & Christies (1997) met 'n eenvoudige voorstelling van taal en sosiale konteks in wisselwerking:



FIGUUR 1: INTERAKSIE VAN META-TAALFUNKSIES IN DIE SOSIALE KONTEKS

Martin onderskei, soos Halliday (die grondlegger van die funksioneel-sistemieselinguistiek), drie intrinsieke meta-taalfunksies: die tekstuele metafunksie wat inligting reguleer, die ideële metafunksie wat verband hou met representasie van die werklikheid en die interpersoonlike metafunksie wat betrekking het op die interaksie tussen die sender en ontvanger van 'n boodskap. In kommunikasie word hierdie funksionele organisasie van taal op die sosiale konteks geprojekteer wat die ekstrasie funksionaliteit van taal verteenwoordig. Die ekstrasie metafunksies behels die kanaal of medium waardeur informasie vloei (modus), die institusionele kommunikasiepraktyke in die voorstellings van die werklikheid (terrein) en die sosiale verhoudinge wat in kommunikasie gesein word (rigting). Hierdie drie eksterne metafunksies van taal staan ook bekend as register en word op die taal-sosiale konteksverhouding geprojekteer.

Wanneer vanuit 'n sistemies-funksionele perspektief na die sosiale konteks van kommunikasie gekyk word (Martin & Christies, 1997: 6), word met die vlakke van register en genre gewerk:

Set up as a level in this way, register is designed to interface the analysis of social context

naturally with the metafunctionally diversified organization of language resources. Genre on the other hand is set up above and beyond metafunctions (at a higher level of abstraction) to account for relations among among social processes in more holistic terms, with a special focus on the stages through which most texts unfold.

Vanuit die sistemiese perspektief is die fokus op register institusioneel, met ander woorde op die maniere waarop die aktiwiteite van deelnemers (via tekste byvoorbeeld) sosiale instellings mede-artikuleer (terrein); die maniere waarop sosiale verhoudings in terme van die dimensies van mag en solidariteit uitgespeel word (rigting) en die maniere waarop die medium van kommunikasie (skriftelik, mondeling) sosiale en semiotiese afstand tussen deelnemers sein (modus).

Genres is 'n integrale deel van alle sosiale prosesse, terwyl die tekste wat in ooreenstemming met die geldende genre-konvensies van 'n kultuur en gemeenskap geproduseer word, voertuie is vir kommunikasie binne die betrokke kultuur en gemeenskap:

For Halliday and others ... language ... and genres ... are integral to a social context. There is no artificial separation between what is in a text, the roles of readers and writers, and the context in which the text is produced and processed. Genres are thus the central elements of the theory, yet texts from a genre are always seen as “vehicles for communication” ... within a culture ... . Genres provide ways for getting things done among readers and writers whose cultures and communities mold their literacy practices (Johns, 1997: 15).

Om voorlopig saam te vat: Die insigte uit die Bakhtiniaanse skool en die sistemies-funksionele linguistiek wat relevant is vir die ontwikkeling van demokratiese akademiese geletterdheidsprogramme het betrekking op die sosiale dimensie van taal, register en genre. Uit die kognitiewe linguistiek (hierna) kom die verdere insigte dat betekenis-konstruksie gerig word deur kognitiewe prosesse wat sterk ooreenkomste vertoon met literêre strategieë en genres en, meer radikaal, dat agtergrondkognisie (die sosiaal- en kultureelbepaalde kennisnetwerke waarvoor individue beskik) 'n groter bydrae as taal self tot betekenis-konstruksie maak. Ek kan hier net baie kortliks op van die belangrikste tersake insigte uit die dissipline wys:

### **Bydraes uit die kognitiewe linguistiek oor kennis, kultuur en betekenis-konstruksie**

Saaklik: Die kognitiewe linguistiek is 'n wetenskap van die dinamiek van betekenis-konstruksie. Dit bestudeer en modelleer die kennis wat taal onderlê en wat, terwyl dit verby taal strek, op die een of ander manier in en deur taal gereflekteer word.

Die kognitiewe linguistiek is een van die dissiplines van die snelontwikkelende *kognitiewe wetenskap(pe)*. Ander dissiplines wat 'n bydrae tot die ontwikkeling van die wetenskap lewer, sluit in die antropologie en sosiologie, sielkunde, neurowetenskap, literatuurteorie en filosofie. So dramaties is die impak van die kennisonploffing op dié interdissiplinêre terrein dat daar gepraat word van 'n “kognitiewe revolusie” wat die potensiaal het om die *impasse* waarin die post-modernisme baie dissiplines laat beland het, te oorkom.

Die bruikbaarheid van die insigte uit die kognitiewe linguistiek (in samehang met, en voortbouend op, insigte uit die literatuurteorie en -studie) hou verband met bevindinge dat kognitiewe strategieë en sosiale konteks (kultuur) 'n deurslaggewende rol speel in die konstruksie van betekenis in konkrete situasies. Die strategieë en meganismes wat ingespan word om sin te maak van die werklikheid vorm deel van elke individu se kognitiewe mondering, wat Fauconnier (ter perse; in navolging van Goffman) agtergrondkognisie (“background cognition”) noem:

... when we engage in any language activity, be it mundane or artistically creative, we draw unconsciously on vast cognitive resources, call up innumerable models and frames, set up

multiple connections, coordinate large arrays of information, and engage in creative mappings, transfers, and elaborations. This is what language is about and what language is for. Backstage cognition includes viewpoints and reference points, figure-ground / profile-base / landmark-trajectory organization, metaphorical, analogical, and other mappings, idealized models, framing, construal, mental spaces, counterpart connections, roles, prototypes, metonymy, polysemy, conceptual blending, fictive motion, force dynamics.

Fauconnier (ter perse) argumenteer verder dat die verhouding tussen agtergrondskognisie en taal in betekeniskonstruksie ingrypend anders is as wat in algemene opvattinge oor taal aanvaar word:

Language is only the tip of a spectacular cognitive iceberg ...

En:

Language forms carry very little information per se, but can latch on to rich preexistent networks in the subjects' brains and trigger massive sequential and parallel activations. Those activated networks are of course themselves in the appropriate state by virtue of general organization due to cognition and culture, and local organization due to physical and mental context.

Wat die koppeling van die kognitiewe linguistiek en literatuurteorie betref, is dit die vermoë van die intellek tot figuratiewe denke, kreatiewe spronge en fiktiewe en fiksionele voorstelling wat toenemend belangrike fokuspeunte vir kognitiewe wetenskaplikes vorm. Werk wat George Lakoff (1987) in die tagtigerjare onderneem het, het reeds gewys dat metafore nie slegs in literêre kontekste voorkom nie, maar ook uitgebreid in alledaagse praktiese taalgebruikssituasies. Lakoff se insigte word onder meer bevestig deur Jeanne Fahnestock (1999, vgl. Turner, 2002) in die ondersoek na die funksionering van retoriese figure in wetenskaplike genres, waarin sy aantoon hoe

(t)hese (classical) rhetoricians bequeathed to us foundational taxonomies, impressive analyses, and a lexicon of technical terms, like *schema*, *analogy*, and *anaphora*, along with a useful focus on the way in which patterns of meaning are paired with patterns of form.

Ook Gibbs (1994; vgl. Richardson en Steen, 2002) gryp terug na die klassieke retoriek en argumenteer dat tradisionele retoriese figure (*metafoor*, *metonimie* en *ironie*) die werking van basiese kognitiewe prosesse reflekteer.

Die verband wat die kognitiewe linguistiek tussen kognisie en retoriese figure aantoon, strek nie slegs oor die tradisionele onderskeid tussen literêr en nie-literêr nie, en ook nie net oor die onderskeid tussen kreatiewe en wetenskaplike denke nie, maar ook oor die tradisionele onderskeid tussen mondelinge en geletterde kulture.

Hernadi (2002: 28 e.v.) bevind in 'n ondersoek na die tegnieke en strukture van verbeeldingryke werklikheidskepping (wat hy "worldmaking" noem) dat diskursiewe modusse soos die *tematiese*, *narratiewe*, *liriese* en die *dramatiese* wydverspreid in sowel geletterde as mondelinge samelewings of tradisies voorkom: "today's printed aphorisms, novels, poems, and plays, for instance, find close parallels in the performed proverbs, stories, songs, and role-divided rituals of all or almost all known past and present nonliterate societies". Hierdie modusse van werklikheidskepping ("worldmaking") funksioneer verder ook in kombinasie met mekaar en met ander nie-verbale maniere van werklikheidskepping:

... many thematic points have been made in the narrative guises of fables and parables, from Aesop and the Bible to Jean de La Fontaine, Franz Kafka, and beyond. Likewise, the

lyric expression of the Chorus's shifting moods and the dramatic interaction of the characters were integrated with music and dance into ancient Greek tragedy and comedy long before post-Renaissance librettists and composers produced their operas and musicals (Hernadi, 2002: 28).

Boonop is die vier modusse nie net in werklikheidskepping werkzaam nie, maar ook in probleemoplossing; beide werklikheidskepping en probleemoplossing steun op dieselfde basiese kognitiewe hulpmeeganismes, te wete *kategorisering*, *narrativering*, *monitering* en *situering*:

In forming or embracing opinions we *categorize* experience; through selective retrospection we *narrativize* it; by attending to its flux we continually *monitor* what is happening in, to, and around us; and by verbally interacting we *situate* our experiential stance within a framework of multiple subject positions attributed to other people (Hernadi, 2002: 29; my beklemtoning).

Dit is nie net die kognitiewe linguistiek wat die kognitiewe strategieë raaksien nie. In die kognitiewe sielkunde, byvoorbeeld, word “kategorisering” en “narrativering” met onderskeidelik die kontrasterende werkinge van die semantiese en die episodiese geheue geskakel; terwyl “monitering” en “situering” onderskeidelik met die egosentriese selfbewussyn en die sogenaamde “mind-reading attribution of beliefs, feelings, and desires to other self-propelled agents” korrespondeer (kyk Hernadi, 2002: 29). Volgens Hernadi (2002: 29) benut volwassenes in alle kulture al vier basiese diskursiewe strukture, te wete *kategorisering*, *verslagdoening*, *selfuitdrukking* en *gesprekvoering* en al vier tipes kognisie, te wete *semantiese oorskouing*, *epodiese herinnering*, *subjektiewe oriëntering* en die *situering van die self* in ’n polisentriese sosiale wêreld van selwe.

Dié fokus maak dit moontlik om ’n sterk saak uit te maak vir die gebruik van literatuur in akademiese steun- en geletterheidsprogramme. Hernadi glo byvoorbeeld dat die inoefening van denkvaardighede in literêre kontekste individue in staat stel om gepaste strukture en strategieë ook in algemene kognitiewe en kommunikatiewe situasies effektief in te span. Hernadi se opvatting sluit aan by, en bevestig, die insigte van Turner (1996, 2002), wat vroeër al ’n saak daarvoor uitgemaak het dat literêre denke (die “literary mind”) die gewone manier van dink (die “everyday mind”) is. Turner se boek *The Literary Mind* maak die revolusionêre aanspraak dat die taak van die kognitiewe linguistiek *literêre denke* is en ontwikkel ’n model vir konseptuele konstruksie gebaseer op die konsepte *storie*, *projeksie* en *gelykenis*. Volgens Turner is *storie* en *projeksie* en die kombinasie van dié twee in die *gelykenis* sentraal in alledaagse denke en speel gelykenis ’n rol in redenasie, kategorisering en probleemoplossing:

*Story* is a basic principle of mind. Most of our experience, our knowledge, and our thinking is organized as stories. The mental scope of story is magnified by *projection* – one story helps us make sense of another. The projection of one story onto another is *parable*, a basic cognitive principle that shows up everywhere, from simple actions like telling time to complex literary creations like Proust’s *À la recherche du temps perdu*.

En:

Parable is the root of the human mind – of thinking, knowing, acting, creating, and plausibly even of speaking. But the common view – firmly in place for two and a half millennia – sees the everyday mind as unliterary and the literary mind as optional.

Om saam te vat: insigte uit die kognitiewe linguistiek, die kognitiewe sielkunde, literatuurteorie en klassieke retoriek dui daarop dat die retoriese figure wat in byvoorbeeld literêre tekste ingespan



word om idees en mentale beelde uit verskillende denksfere te integreer en sinvol te orden, skakel met fundamentele kognitiewe prosesse wat individue in alledaagse en in ander gespesialiseerde situasies aanwend om met interpretasies en nuwe insigte vorendag te kom.

Maar: Die probleem met die kognitiewe model soos dit op die oomblik funksioneer, is dat dit só sterk op veralgemeenbaarheid ingestel is dat kulturele diversiteit in betekenis-konstruksie (werklikheidskepping en probleemoplossing) geringgeskat word. Dié oorvereenvoudiging is moontlik te wyte daaraan dat die model nie vanuit praktiese probleem-situasies geformuleer is nie. Dit is egter belangrik dat navorsers op die terreine van geletterdheid en akademiese steun-programme besef dat agtergrondkognisie 'n leeu-aandeel het in die konstruksie van betekenis. Om by Fauconnier (ter perse) aan te sluit:

When we try to spell out backstage cognition in detail, we are struck by the contrast between the extreme brevity of the linguistic form and the spectacular wealth of the corresponding meaning construction.

Die implikasie hiervan is dat probleme op die terreine van geletterdheid en akademiese ondersteuning nie op die vlak van die taal alleen opgelos kan word nie, hulle moet ook op die vlak van kognisie aangepak word. Dit is waar die klem op metakognisie in die onderrig van gevorderde en toegewyde lees- en skryfvaardighede inkom (kyk bv. Sweetnam Evans in hierdie uitgawe). Indien kognisie inderdaad onproblematies oor die klassiek-moderne, mondeling-geletterde, literêr-nie-literêr, kreatief-wetenskaplike verdelings veralgemeen kon word (soos Fauconnier en ander kognitiewe linguïste te kenne gee), sou akademiese steunprogramme kon volstaan het met die akademiese sosialisering-program (wat aan die begin van die artikel kortliks gekritiseer is).

Oorbruggings- en akademiese steun-instrukteurs weet egter dat die tradisionele programme wat op die lees van die studievvaardighede-model of die akademiese sosialisering-model geskoei is nie die suksesse oplewer waarop gehoop is nie: die eersgenoemde tipe programme omdat hulle simptome van 'n dieperliggende probleem probeer behandel sonder om by die kern van die probleem self uit te kom en die tweede tipe omdat hulle 'n homogene akademiese gemeenskap veronderstel. Die feit is dat die studente wat in akademiese steun- of oorbruggingsprogramme opgeneem word studente met probleme is en dat die probleme toenemend daarmee te maak het dat die studente nie-moedertaalsprekers van die onderrigtaal is. Uit 'n kognitiewe perspektief lê die werklike probleem dieper as die feit dat die studente tweedetaal- en selfs vreemdetaalsprekers van die onderrigtaal (toenemend Engels in Suid-Afrika) is. Hulle tree ook uit nie-dominante (ook nie-westerse) kulture toe tot 'n dominante, westerse kultuurinstelling. In die Suid-Afrikaanse akademiese konteks is die teikengroep tans hoofsaaklik studente uit die Afrika-kulture, wat nog grotendeels mondelinge kulture is of kulture met sterk oorblyfsels van 'n mondelinge kultuur. Waarmee navorsers en programontwikkelaar rekening moet hou, is dat navorsing (soos dié van Havelock, 1963a, 1963b en Ong, 1982) op 'n beduidende verskil in kennishantering tussen mondelinge en geletterde kulture dui, wat indien die bevindinge steek hou, verreken moet word in oorbruggings- en steunprogramme.

### **Kulturele diversiteit en singewing (kognisie)**

Terwyl in die kognitiewe linguïstiek die ooreenkomste tussen geskrewe en gesproke taalgebruik uit 'n kognitiewe oogpunt beklemtoon word (soos hierbo aangetoon is), val die klem in die sosiale benadering tot geletterdheid op verskille, beginnende by stylverskille tussen gesproke en geskrewe taalgebruik (wat binne dieselfde kultuur werksaam kan wees), deur kennisprosessering in mondelinge en geletterde kulture tot verskille in denkpatrone wat uiteindelik in die skriftelike tradisies van verskillende taal- en kultuurgroepe 'n neerslag vind.

Met verwysing na stylverskille tussen mondelinge en skriftelike uitinge sê Pérez (1998: 58) byvoorbeeld:

Written text has a style that is different from oral language. ... (L)iteracy opens up broader worlds to readers that may not be available in a purely oral culture. Written language employs vocabulary that is more varied and is described as "literary" or "written." ... Written language is also much more dense, that is, it contains more words per unit than comparable spoken units of language. The order of the words or text structures will also be ordered in ways that are distinct from spoken or oral language.

Dié stylverskille reflekteer ook verskillende maniere waarop kennis mondeling en skriftelik georden word, verskille wat duideliker na vore kom wanneer mondelinge en geletterde kulture vegelyk word. Navorsing oor die verskille in kennisverwerking tussen mondelinge en geletterde kulture sluit dikwels aan by die navorsing van Parry (1971), Havelock (1963a, 1963b, 1976) en veral Ong (1982). Ong (1982: 33, 34) kom uit sy navorsing tot die gevolgtrekking dat "(i)n an oral culture, restriction of words to sound determines not only modes of expression but also thought processes" en verduidelik sy standpunt (steunend op Havelock, 1963b) soos volg:

In a primary oral culture, to solve effectively the problem of retaining and retrieving carefully articulated thought, you have to do your thinking in mnemonic patterns, shaped for ready oral recurrence. Your thought must come into being in heavily rhythmic, balanced patterns, in repetitions or antithesis, in alliterations and assonances, in epithetic and other formulaic expressions, in standard thematic settings ..., in proverbs which are constantly heard by everyone so that they come to mind readily and which themselves are patterned for retention and ready recall, or in other mnemonic form. Serious thought is intertwined with memory systems. Mnemonic needs determine even syntax.

Die verskynsel dat die gesproke woord vervlietend is en kollektiewe herinnering die enigste manier is waarop kennis wat moeisaam bekom is, behou kan word, het histories bepaalde implikasies gehad vir die maniere waarop mondelinge kulture kennis verwerk en oordra. Teenoor die vervlietendheid van die gesproke woord bied die geskrewe of gedrukte teks groter permanensie aan uitinge, wat ook implikasies het vir omgang met kennis. Van die verskille in kennishantering tussen mondelinge en geletterde kulture wat Ong (1982) uitwys, word hieronder kortliks uiteengesit:

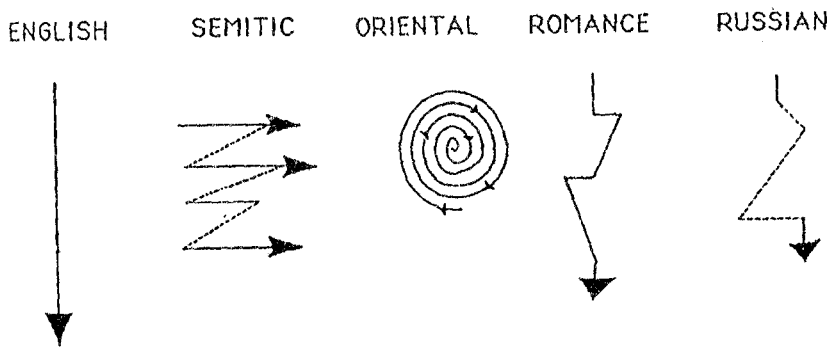
1. Die mondelinge prosessering van kennis steun sterk op formules, herhalings en 'n losse episodiese ordening, terwyl geskrewe, en veral gedrukte, tekste die werklikheid op 'n gesofistikeerde, hiërargiese en (tipografies) ruimtelike wyse orden.
2. Kennis wat mondeling oorgedra moet word, is afhanklik van onmiddellike menslike kontak en die aktiewe deelname van sprekers en hoorders, terwyl geskrewe en gedrukte tekste 'n intellektuele en objektiverende afstand tussen skrywers en lesers bewerkstellig.
3. In mondelinge kulture is ervaring subjektief en gemeenskaplik: leer en kennis kom voort uit die intieme, empatiese en gesamentlike identifisering met dit wat geken word. Daarteenoor skei die skryfproses die kenner van die gekende. Veral gedrukte werk moedig afstand, objektiwiteit en onpartydigheid aan, waardeur individualisme denkbaar en uitvoerbaar word, en inderdaad aangewakker word deurdat die sowel die skryf- as leesproses in wese 'n alleenervaring is.
4. Omdat kennis in mondelinge kulture so moeisaam verwerf en met soveel inspanning behou en oorgedra word, is mondelinge kulture wesenlik konserwatief. Wat nie beteken dat mondelinge kulture nie verander nie. Mondelinge tradisies wat op geheue staat maak, kan nie bekostig om

aan uitgediende kennis vas te klou nie, daarom is daar voortdurende aanpassing om die ewewig in die gemeenskap te handhaaf. Hierdie veranderinge vind egter oor die algemeen stadig plaas, sodat diegene wat in die kultuur leef feitlik onbewus daarvan is. Geletterde kulture, aan die anderkant, streef voortdurend na verandering en ontwikkeling:

With writing, a culture has a permanent record of its traditions, which can make it more difficult to revise, supplement, or jettison traditions. Paradoxically, however, print culture also develops a hunger for novelty and constant change ... at the same time that print freezes its words in amber. Print culture develops historical consciousness, an awareness of past, present, and future (Fowler, 1997).

Die verskille wat navorsing aantoon tussen die maniere waarop mondelinge en geletterde kulture met kennis omgaan, suggereer dat kultuur, geskiedenis en taal 'n deurslaggewende rol speel in kognisie en kennis.

Kognitiewe prosesse word gereflekteer in diskoers- en tekstrukture wat oor taal- en kultuurgroepe heen kan wissel. So toon Pérez (1998: 59) byvoorbeeld, met verwysing na Kaplan (1970), aan dat die diskoers- en tekstrukture van verhale en verduidelikings in literatuur en materiaal vir kinders in verskillende kulture uiteenloop: in Engels is die struktuur lineêr; vir Asiese en inheemse Amerikaners is dit sirkelvorming met 'n ander tipe storiegrammatika wat ontplooi word; en in die Spaanse en ander Romaanse tale is die struktuur, soos in Russies en ander Slawiese tale lineêr, maar met baie afwykings van die sentrale struktuur en kommentaar. Kaplan stel die verskillende strukture soos volg voor:



**FIGUUR 2: DISKOERSSTRUKTURE EN KULTURELE DENKPATRONE (KAPLAN, 1970).**

Samevattend: Indien dié navorsingsbevindinge aanvaar word, kan dit probleme help verduidelik wat studente ondervind wat uit nie-westerse kulture by 'n westerse kennismodel probeer aanpas. Uit die voorafgaande bespreking behoort dit ook duidelik te wees dat 'n atomistiese vaardigheidsmodel of akademiese sosialiseringmodel nie al die antwoorde kan bied om die probleme te probeer oplos nie, omdat hierdie modelle, enersyds (in die geval van die vaardigheidsmodel), nie met die sosiale konteks van geletterdheid rekening hou nie en, andersyds (in die geval van die akademiese sosialiseringmodel) kulturele diversiteit uit die oog verloor. Beskouings oor geletterdheid het egter oor die afgelope twee dekades ingrypend verander en nuwe insigte aan kurrikulumdeskundiges en programontwikkelaars beskikbaar gestel:

## Geletterdheid in 'n sosiale konteks

### Veranderde opvattinge oor geletterdheid

Insigte oor wat geletterdheid veronderstel en behels het oor die afgelope twintig jaar of wat ingrypend verander. Tot betreklik onlangs is die term algemeen in terme van die geletterdheid-ongeletterdheidsdigotomie gedefinieer, wat 'n betreklik simplistiese siening van geletterdheid as die vermoë om (in die standaard amptelike taal) te lees en skryf veronderstel het. Geletterdheid is tradisioneel opgevat as die bemeestering van lees- en skryfvaardighede; en om geletterd te wees het beteken dat 'n individu hierdie vaardighede verwerf het.

Tans word die term onder die invloed van navorsing op verskillende terreine van die toegepaste linguïstiek meer inklusief gebruik. Ann M Johns (1997: 2) praat byvoorbeeld só oor die term:

It is more inclusive than “reading and writing” because it requires an understanding that these “skills” are influenced by each other as well as by speaking and listening ... The term also encompasses ways of knowing particular content, languages, and practices. It refers to strategies for understanding, discussing, organizing, and producing texts. In addition, it relates to the social context in which a discourse is produced and the roles and communities of text readers and writers. This inclusive concept encompasses learning processes as well as products, form as well as content, readers' as well as writers' roles and purposes. Literacy is also employed to refer to a variety of previous experiences ... What this term does is integrate into one concept the many and varied social, historical, and cognitive influences on readers and writers as they attempt to process and produce texts .

Só beskou is geletterdheid nie 'n proses wat aan die einde van die primêre skoolfase afgehoop is nie, maar 'n voortgaande proses. Om geletterd te raak, behels verder ook meerdere en komplekse prosesse: “for there are many literacies, especially in academic settings, acquired in different ways and for different purposes” (Johns, 1997: 3). Binne 'n sosiokulturele opvoedkundige raamwerk is dit gevolglik akkurater om van “geletterdhede” te praat.

### Die sosiale en kulturele dimensies van geletterdheid

'n Sosiale benadering tot geletterdheid, wat ons sosio-geletterdheid kan noem, gaan uit van die standpunt dat *diskoerse* sosiale konstruksies en aanvaar dat geletterdheid deur blootstelling aan die diskoerse verwerf word. Deur die blootstelling aan die diskoerse van 'n samelewing ontwikkel leerders mettertyd konsepsies oor genres wat hulle in staat stel om binne tersake kontekste te funksioneer.

Wanneer bepaalde geletterdhede bemeester is, mag individue in bepaalde *diskoersgemeenskappe* (-instellings) opgeneem word:

Those who can successfully produce and process texts within certain genres are members of communities, for “(academic) learning does not take place independent of (these) communities ... Learners are thus viewed as “social beings, achieving a sense of identity through learning to enter with increasing confidence into the ways of working” that are features of particular communities or cultures ... (Johns, 1997: 14).

Die meeste kontemporêre definisies van geletterdheid fokus op twee kardinale dimensies, te wete die psigiese en die sosiale dimensies van taalgebruik (Green & Dixon, 1996: 292). Definisies wat op die eersgenoemde dimensie fokus, beklemtoon geletterdheid as 'n persoonlike geesteseienskap wat tot voordeel van die individu vir individuele behoeftes gebruik word en dié wat op die tweede

dimensie fokus, beklemtoon die kulturele aspek van geletterdheid. Die laasgenoemde kategorie definisies sien geletterdheid as 'n stel sosiale aktiwiteite wat betrekking het op geskrewe taal in terme van funksie en konteks: met ander woorde op die maniere waarop individue geletterdheid inspan om hulle doelstellings in verskillende sosiokulturele kontekste te verwerklik (Heath, 1983; Street, 1984; Cook-Gumperz, 1986a; Cazden, 1988; Gee, 1992; Pérez, 1998).

Waar geletterdheid toenemend binne 'n sosiokulturele konteks gedefinieer word, word dit nie meer bloot gesien as die veelfasettige handeling van lees, skryf en dink nie, maar as prosesse van *betekenis- of werklikheidskepping* wat binne die konteks van bepaalde sosiokulturele raamwerke plaasvind (Snow, 1983; Erickson, 1984; Gee, 1992):

A sociocultural constructivist's framework of literacy rejects the view that literacy consists of decontextualized linguistic skills (sounds of letters, knowledge of words, and so on) and that becoming literate requires the learning of discrete skills. The notion of literacy as a set of autonomous, transferable, basic reading and writing skills gives way within a sociocultural framework to a more functional, constructivist, contextualized, and culturally relative view of literacy as social practice. Being literate is defined not only as being able to read and write the symbols, but also the ability to do so in a culturally appropriate manner (Pérez, 1998: 5).

Dit was onder Vygotsky (1978) se invloed dat die klem in geletterdheidsnavorsing verskuif het van die beskouing van geletterdheid as die aanleer van bepaalde vaardighede na die kulturele raamwerk waarbinne kinders grootword, ontwikkel en hulleself in verhouding tot ander definieer te verstaan, met ander woorde na die maniere waarop leerders hulle wêreld(e) deur taal-en-tekst vertolk en kodeer en hulleself binne daardie wêreld posisioneer (kyk ook Pérez, 1998: 4). In geletterdheidskringe word tans 'n verband tussen geletterdheid en kultuur aangeneem:

Each of us maintains an image of the behaviors, beliefs, values, and norms— in short, of the culture – appropriate to members of the ethnic group(s) to which we belong. This is what I call cultural identity. Cultural identity ... both derives from and modulates the symbolic and practical significance of literacy for individuals as well as groups (Ferdman, 1991: 348, in Pérez, 1998: 4).

Hierdie klemverskuiwing het bepaalde implikasies vir geletterdheidsprogramme op alle vlakke.

### **Implikasies van 'n sosiokulturele benadering tot geletterdheid**

Indien geletterdheid sosiaal en kultureel bepaald is, kan die verwerwing of aanleer van geletterdheidsvaardighede nie los beskou word van inhoud en konteks nie, want soos Pérez (1998: 4) dit stel, staan geletterdheid in diens van of word dit gefilter deur kultuur en kulturele identiteit:

The ways in which literacy users interpret and encode information about the world and their experience are determined by their cultural identity (Ferdman, 1991; Purcell-Gates, 1995; Pérez, 1998).

Resente navorsingsbevindings oor geletterdheid het derhalwe ingrypende implikasies vir (akademiese) geletterdheidsprogramme in 'n multikulturele en veeltalige opset. Pérez (1998: 23, aangepas) vat die vernaamste bevindings soos volg saam:

1. Die grondslag vir alle geletterdheid word in die eerste taal en eie kultuur gelê
2. Die verwerwing van primêre geletterdheid en die aanleer van sekondêre geletterdheid het altyd 'n sosiale dimensie
3. Agtergrondkennis (met ander woorde kulturele kennis) speel 'n belangrike rol in betekeniskonstruksie

4. Lees en skryf is interafhanklik
5. Die aanleer van geletterdheid in 'n tweede taal (sekondêre geletterdheid) neem tussen vyf en sewe jaar, afhangende van die individu, die mate waarin primêre geletterdheid reeds gevestig is, die tipe tweedetaalonderrig en die status van die tweede taal.

Geletterdheidsprogramme wat ontwikkel word vanuit 'n begrip dat geletterdheid die konstruksie van betekenis binne sosiokulturele raamwerke behels, is beter in staat om rekenskap te lewer van die doelstellings en doelwitte, gehoor, teks en konteks waarbinne lees-, skryf- en denkvaardighede ontwikkel word:

In an increasingly culturally diverse society, literacy can not be a process simply of transmission and internalization of a set of cognitive functions or skills that are characteristic and inherent exclusively in the individual. Within a pluralistic society, the view that literacy is an interactive process that is constantly in need of being defined and negotiated as the individual transacts with the sociocultural environment, becomes particularly important (Pérez, 1998: 5).

Teen die agtergrond van die voorafgaande bespreking kan ons nou kyk na Lea en Street (1998) se akademiese geletterdheidsmodel:

### **Akademiese geletterdheid**

Ek het reeds in die inleiding verwys na die akademiese skryfmodel wat drie benaderings tot die ontwikkeling van studente-skryfwerk voorhou. Soos ek deurlopend probeer aantoon het, het die eerste twee modelle – die vaardigheidsmodel en die sosialiseringsmodel – elkeen bepaalde beperkinge binne 'n multikulturele opset. Soos Lea en Street (1998) egter ook wys, het dié modelle steeds 'n bepaalde bruikbaarheid wanneer hulle in samehang met 'n akademiese geletterdheidsmodel, in die aanloop tot volle akademiese geletterdheid, gebruik word. Die akademiese geletterdheidsmodel wat Lea en Street voorhou, stel programontwikkelaars in staat om die vaardigheids- en sosialiseringsmodelle uit te bou deur die institusionele en sosiale konteks waarbinne die programme moet funksioneer integraal te verreken.

### **Die akademiese geletterdheidsmodel**

Die groot uitdaging wat 'n akademiese geletterdheidsbenadering aan programontwikkelaars en -aanbieders stel, is om te erken dat studente uit nie-dominante kultuurgroepe tot dominante kultuurinstelling toetree met agterstande wat nie noodwendig te maak het met swak intellektuele toerusting nie, maar met kognitiewe vaardighede wat deur die nie-dominante kulture gevoed is en verskil van die (akademiese) kognitiewe praktyke van die dominante (westerse) akademiese instellings.

Die akademiese geletterdheidsbenadering plaas epistemologiese en identiteitskwessies wat in rolverwisselings na vore kan tree op die voorgrond en sluit in dié opsig aan by die sosiale en ideologiese oriëntasie van die “Nuwe Geletterdheid”-studies. Geletterdheid/-hede word as sosiale praktyk(e) benader en die eise van die kurrikulum geïnterpreteer as kommunikasiepraktyke (wat deur die relevante genres opbou na verskillende akademiese terreine en dissiplines). Aan studente word die eis gestel om

1. van een praktyk na 'n ander oor te skakel na gelang van die akademiese terrein waarop en dissipline waarin beweeg word
2. om in elke situasie die gepaste taalpraktyke toe te pas en
3. om die sosiale betekenis en identiteite wat met die praktyke saamhang, te hanteer.

Op grond van die model word aanvaar dat studente affektiewe en ideologiese konflik kan ervaar oor die akademiese identiteite wat van hulle verwag word (byvoorbeeld dié van die kritiese of objektiewe “ek”). Dié konflik kan tot bepaalde lees- en skryfprobleme aanleiding gee. Binne die akademiese geletterdheidskonteks verskuif die fokus egter weg van ’n beoordeling van studente se skryfwerk in terme van vaardighede en tekortkomings na ’n benadering wat die skryfwerk beoordeel as konformerend of nie-konformerend in terme van heersende akademiese konvensies wat sêlf oop is vir kritiek. Soos Hermerschmidt (1999: 8) dit stel:

With an *academic literacies approach*, practices are seen as ways of doing, that are closely bound up with beliefs about how we know about the world ... .

Dit is egter nie voldoende dat akademiese geletterdheidsprogramme die kulturele verbondenheid en spesifiekheid van geletterdheid erken nie. Wat verder nodig is, is ’n begrip van die a-simmetriese aard van die verhoudings binne akademiese diskoerse en die ideologiese basis van geletterdheidsprogramme. Weer Hermerschmidt (1999: 8):

... the literacy practices of the academy are seen as closely bound up with authority and power, and with our sense of identity and self.

Die konsep van “diskoers(e)” bied ’n linguistiese toegang tot akademiese vaardighede binne sosiale en institusionele kontekste op ’n manier wat ’n brug slaan na *kritiese geletterdheid* toe.

### **Akademiese geletterdheid in ’n diskoersraamwerk**

Met die konsep van *kritiese diskoers* is ons terug by Bakhtin se idee van veelvoudige stemme (soos in die polifoniese roman) wat die sentraliserende druk van monologiese tekste kan weerstaan. Bakhtin (1973: 169, aangehaal in Jefferson en Robey, 1987: 197) se opvatting het die grondslag van ’n diskoersbenadering gelê:

(it) should be based not only, and even not as much on linguistics as on metalinguistics which studies the word not within the system of language and not in a “text” which is removed from dialogical intercourse, but rather precisely within the sphere of dialogical intercourse itself, i.e. within the sphere of the genuine life of the word.

Bakhtin se opvatting oor taal-en-tekste in ’n sosiale konteks doen ’n instrument aan die hand (wat hy weliswaar “stilistiek” genoem het), wat dit moontlik maak om die ideologiese verbonde maniere waarop taal en tekste in ’n samelewing sirkuleer en funksioneer, te ondersoek. Moderne (kritiese) diskoersanalise fokus dan ook sterk op die ideologiese aspek van taal in sosiale kontekste.

Diskoerse, volgens Gee (1996: 127), skep perspektiewe of posisies van waaruit individue op sekere voorspelbare en histories herkenbare maniere optree (dink, lees, skryf, praat, lees, voel, glo, ens.). Deur die bemeestering van bepaalde diskoerse demonstreer individue in woord en daad (en waardes en oortuigings) hulle lidmaatskap van bepaalde groepe wat deur gemeenskaplike belange, doelstellings en optrede gebind word:

Discourses create, produce, and reproduce opportunities for people to be and recognize certain kinds of people (Hacking, 1986, 1994). We are all capable of being different kinds of people in different Discourses.

Daar is derhalwe talle diskoerse, ingebed in ’n verskeidenheid sosiale instellings wat individue tot hierdie instellings toelaat of daarvan uitsluit op grond van hulle bemeestering van die relevante diskoerse (met ander woorde op grond van individue se tersake geletterdheid). Volgens Gee (1996: 131):

1. is alle diskoerse inherent ideologies in dié opsig dat hulle waardes en gesigspunte oor die verhouding en die “verspreiding van sosiale goedere” veronderstel, waaronder byvoorbeeld wie binne- en buitelanders binne ’n bepaalde groepsverband is, wat ’n normaal’ of aanvaarbaar binne groepsverband is en wat nie, en dergelike.
2. kan diskoerse nie van binne instellings gekritiseer of aan selfondersoek onderwerp word nie, omdat alle standpunte wat die diskoers van die instelling ernstig ondermyn, die kritikus buite die betrokke diskoers plaas: “The Discourse itself defines what counts as acceptable criticism”.
3. definieer die posisies van waaruit diskoerse “praat” en “optree” ook die verhouding van ’n spesifieke diskoers tot ander, opponerende diskoerse. So byvoorbeeld sal die feministiese diskoers radikaal verander indien alle manlike diskoerse sou verdwyn.
4. is diskoerse in kompetisie met mekaar – elke diskoers marginaliseer en sluit ander diskoerse uit op grond van bepaalde sake, standpunte en waardes.
5. skakel diskoerse derhalwe ten nouste met sosiale mag en met hiërargiese strukture in samelewings (daarom is hulle ideologies).
6. lei beheer oor bepaalde dominante diskoerse tot die verkryging van geld, mag en status in spesifieke samelewings.

Wanneer die institusionele praktyke van akademiese onderrig, opleiding en leer vanuit ’n diskoersperspektief benader word, word die volgende duidelik:

1. Leer en geletterdheid is nie individuele handeling nie, maar kultuurspesifieke sosiale praktyke.
2. Die institusionele raamwerke waarbinne akademiese geletterdheid verwerf word, is terreine van ongelyke verhoudinge en gevolglik ook terreine waar mag en ideologie sirkuleer.
3. Omdat mag op die vlak van diskoers manifesteer, is taal en leer ten nouste verbind met kwessies van identiteit en mag.
4. Identiteit word gekonstrueer in leersituasies (byvoorbeeld in die klas of deur akademiese skryfwerk). Leerervarings en identiteit word dus gevorm deur die magsverhoudinge wat in leersituasies uitgespeel word, maar aan die ander kant kan hulle hierdie situasies ook as ’n stel komplekse sosiale verhoudings konstrueer.
5. Uit ’n diskursiewe perspektief is sosiale werklikheid en sosiale identiteit eerder konstruksies as “werklikheid” en “waarheid” en kan daarom “verander” word.

(Hermerschmidt, 1999: 7; aangepas)

Die besef dat institusionele diskoerse individue kan ontmagtig en bemagtig en dat instellings, ook akademiese instellings, individue wat die dominante diskoerse nie bemeester nie uitsluit of op ander maniere onder druk plaas om by die dominante akademiese kultuur aan te pas, noodsaak ’n kritiese perspektief op akademiese diskoerse en sosialiseringmodelle.

### **Kritiese geletterdheid**

Devine (1994: 231) argumenteer dat dominante kulturele groepe se relatief bevoorregte posisie hulle mag oor ander groepe gee omdat ’n dominante groep gewoonlik die taal- en geletterdheidsmodel bepaal; gevolglik word ander groepe op grond van faktore soos klas, ras, etniese afkoms of geslag (én taal - rj) “stilgemaak”:

... constant reference to the dominant model as a way of validating experiences threatens to undermine the non-dominant groups’ ability to separate their attitudes and experiences



from those of the group in power, perhaps even to articulate their own attitudes and values other than in relation to the powerful group.

Kritiese geletterdheid gaan uit van die standpunt dat geletterdheid net kan bemagtig indien dit individue in staat stel om hulle omringende sosiale werklikheid te bevraagteken. Omdat alle opvoeding daarop gerig is om individue te verander, behoort studente ontwikkel te word as volledig bewuste, rasonele individue wat die diskoerse waaraan hulle blootgestel word en die diskoerse waarbinne hulle geassimileer word op 'n metavlak sal verstaan en ook sal verstaan dat dominante diskoerse bevraagteken kan word. Hiertoë kan 'n kritiese instelling waarop akademiese geletterdheid behoort uit te loop 'n bydrae lewer.

Dit is so dat kritiese teorieë van geletterdheid voortkom uit die kritiese sosiale teorie se gemoeidheid met spesifieke ongelykhede soos klas, geslag en etnisiteit en dat die gemoeidheid meermale fokus op die sosiale stryd om dominansie. Soos Morgan (1997: 1) dit stel:

Struggles to define the world and claim its goods are carried out by unequally matched contestants, for certain social groups have historically controlled the ideologies, institutions and practices of their society, thereby maintaining their dominant position.

Kritiese geletterdheid kan egter (en behoort) verby eng politieke agendas (te) stuur, want in 'n wêreld waarin die fundamente van ou sekerhede op 'n groot skaal verbreek, behoort individue te leer om alle oorgelewerde stellighede te bevraagteken. Een van daardie stellighede het betrekking op geletterdheid self. Gee (1996: 26; in navolging van Graff) praat byvoorbeeld oor die geletterdheidsmite as een van die meestermites (meesternarratiewe) van die westers-georiënteerde samelewing waarvoor dikwels groot (maar wetenskaplik ongetoetste) aansprake gemaak word in terme van die beskawende vermoë daarvan. Kritiese geletterdheid behoort geletterdheid verby diskrete vaardighede en indoktrinasie te stuur en studente te leer om vrae te stel oor die fundering van westerse kennismodelle. Binne 'n akademiese geletterdheidsprogram is 'n kritiese instelling een van die kernvaardighede wat hedendaagse studente moet verwerf om hulle pad in 'n toenemend komplekse wêreld te vind.

Volgens Morgan (1997: 1–2) fokus

... critical literacy critics and teachers (...) on the cultural and ideological assumptions that underwrite texts, they investigate the politics of representation, and they interrogate the inequitable, cultural positioning of speakers and readers within discourses. They ask who constructs the texts; whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise. They seek to promote the conditions for a different textual practice (rather, "different textual practices" – rj) and therefore different political relations than present social, economic and political inequalities as these are generated and preserved by literacy practices within and beyond formal education.

Om saam te vat: Kritiese geletterdheid het ten doel om 'n kritiese bewussyn by studente (en akademiese) te kweek van die kontesterende diskoerse wat in samelewings sirkuleer, van die maniere waarop dominante diskoerse gemarginaliseerde diskoerse kan onderdruk en 'n minderwaardigheidsgevoel by lede van nie-dominante of gemarginaliseerde groepe kan wek, van die moontlikheid om dominante diskoerse uit te daag en van die moontlikhede om vanuit 'n verskeidenheid posisies mee te werk aan die konstruksie en herkonstruksie van akademiese diskoerse

wat die emansipasie van alle studente, ongeag kulturele herkoms en taal, ten doel het, maar met die nodige nederigheid wat ons erflating van die postmoderne lewensinstelling is: Die gepaste kritiese styl is immers die dialoog waarvan Bakhtin so 'n groot voorstander was, wat floreer op eenvoudige "stemme", en waar elke deelnemer weet dat elke spreekbeurt in die kritiese debat ten beste net die voorlaaste woord kan wees.

## Bibliografie

- Bakhtin, M. 1973. *Problems of Dostoevskys Poetics*. R.W. Rotsel (Tr.). Ardis.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern W. Mc Gee and edited by Caryl Emerson, and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cazden, C. 1988. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cook-Gumperz, J. (ed.) 1986. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Castell, S., Luke, A. and Luke, C. (eds.) 1989. *Language, Authority, and Criticism*. London: Falmer Press.
- Devine, J. 1994. Literacy and social power. In: B.M. Ferdman, R.M. Weber, & A.G. Ramirez (eds.), *Literacy Across Languages And Cultures*. Albany, NY: The University of New York Press. 221–237.
- Fahnestock, J. 1999. *Rhetorical Figures in Science*. New York: Oxford University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fauconnier, G. (To appear) Methods and generalisations. In: T. Janssen & G. Redeker (eds.), *Scope and Foundations of Cognitive Linguistics*. The Hague: Mouton De Gruyter.
- Ferdman, B.M. 1991. Literacy and cultural identity. In: M. Minami & B.P. Kennedy (eds.), *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural Education*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review. 347–390.
- Ferdman, B.M., & Weber, R.M. 1994. Literacy across languages and cultures. In: B.M. Ferdman, R.M. Weber, & A.G. Ramirez (eds.), *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, NY: The University of New York Press. 3–29.
- Finnegan, Ruth. 1988. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Fowler, Robert M. 1997. How the Secondary Orality of the Electronic Age Can Awaken Us to the Primary Orality of Antiquity or What Hypertext Can Teach Us About the Bible with Reflections on the Ethical and Political Issues of the Electronic Frontier.  
rfowler@baldwinw.edu; <http://www2.baldwinw.edu/~rfowler>
- Freedman, A. & Medway, P. 1994. *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth: NF Heinemann Boynton Cook.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. trans. D. Macedo. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. 1990 [1960]. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. 1991. What is literacy? In: C. Mitchell and K. Weiler (eds.), *Rewriting Literacy: Culture and Discourse of the Other*. New York: Bergin and Garver.
- Gee, J.P. 1992. Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* 12: 31–48.

- Gee, J.P. 1992. *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. 1993a. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy. A Study of Language in Action. *Australian Journal of Language and Literacy* 16: 333–355.
- Gee, J.P. 1993b. Postmodernism, Discourses, and Linguistics. In: C. Lankshear, and P. McLaren (eds.), *Critical Literacy: Radical and Postmodernist Perspectives*. Albany, NY: State University of New York University Press. 271–295.
- Gibbs, R.W. 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goody, J. 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. 1986. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. 1988. *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking I. 1986. Making Up People. In: T.C. Heller, M. Sosna & D.E. Wellerby (eds.), *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford, CA: Stanford University Press. 222–236.
- Hacking, I. 1994. The Looping Effects of Human Kinds. In: D.D. Sperber, A. Premack (eds.), *Causal Cognition: A Multidisciplinary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Halliday, M.A.K, and Hasan, R. 1989. *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K, & Martin, J.R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Havelock, E. 1963a [1976]. *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Havelock, E. 1963b. *Preface to Plato*. Oxford: Basil Blackwell.
- Havelock, E.A. 1982. *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Havelock, E.A. 1986. *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Henning, E. en Van Rensburg, W. 2002. Academic development in writing composition: beyond the limitations of a functionalist and pragmatic curriculum. *Journal for Language Teaching*, 36(1 & 2): 82–90.
- Hermerschmidt, Monika. 1999. Foregrounding Background in Academic Learning. In: C. Jones, J. Turner and Brian Street (eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hernadi, P. 2002. Why Is Literature: A Coevolutionary Perspective on Imaginative Worldmaking. *Poetics Today* 23(1): 21–42.
- Jameson, F. 1981. *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Jefferson, A. & Robey, J. 1987. *Modern Literary Theory*. London: Batsford.
- Johns, Ann M. 1997. *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, C., Turner, J. and Street, Brian. 1999. *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kaplan, 1970. Cultural thought-patterns in intercultural education. *Language Learning* 16: 1–20.
- Kress, G. 1985. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff C. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff C. and Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lankshear, C. 1994. *Critical Literacy*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.
- Lankshear, C. & McLaren, P. (eds.) 1993. *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lankshear, C. & Williams, L. 1996. Discourse, grammar and critical literacy. In: W. Morgan (ed.), *Critical Literacy: Readings and Resources*. Norwood, SA: Australian Association for the Teaching of English.
- Lea, M. & Street, B. 1998. Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education* 23(2): 157–172.
- Lee, D. 1992. *Competing Discourses: Perspective and Ideology in Language*. London: Longman.
- Logan, Robert K. 1986. *The Alphabet Effect, The Impact of the Phonetic Alphabet on the Development of Western Civilization*. New York: William Morrow.
- Luria, A.R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Macdonell, D. 1986. *Theories of Discourse: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Martin, J.R. & Frances Christie. (eds.) 1997. *Genre and Institutions*. London: Cassell.
- Morgan, Wendy. 1997. *Critical Literacy in the Classroom. The Art of the Possible*. London & New York: Routledge
- Ong, Walter J. 1982. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. London & New York: Methuen.
- Ong, Walter J. 1988. Before Textuality: Orality and Interpretation. *Oral Tradition* 3: 259–269.
- Parry, M. 1971. *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*. Oxford: Clarendon Press.
- Pérez, B. (ed.) 1998. *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pérez, Bertha. 1998. Literacy, Diversity, and Programmatic Responses. In: Bertha Pérez (ed.), *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 3–20.
- Purcell-Gates, V. 1995. *Other people's words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Richardson, A. & Steen, F.F. 2002. Literature and the Cognitive Revolution: An Introduction. *Poetics Today* 23(1): 1–8.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Street, B. (ed.) 1993. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: CUP.
- Sweetnam Evans, M. 2002. Metacognitive reading skills in academic support. *Journal for Language Teaching* 36(1&2).
- Turner, M. 1996. *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press.
- Turner, M. 2002. The Cognitive study of Art, Language, and Literature. *Poetics Today* 23(1): 9–20.
- Weideman, Albert & Van Rensburg, Christo. 2002. Language proficiency: Current strategies, Future remedies. *Journal for Language Teaching* 36(1&2): 152–164.
- Vološinov, V.N. 1973. *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weil, D.K. 1998. *Towards a Critical Multicultural Literacy*. New York: Peter Lang.

<p>ronél johl is hoogleraar in linguistiek en literatuurwetenskap in die departement Linguistiek en Literatuurwetenskap aan die randse Afrikaanse universiteit. Haar spesialiserings- en belangstellingsterreine sluit in literatuurteorie en -kritiek en die raakpunte van die literatuurteorie met dissiplines soos die kognitiewe linguistiek, antropologiese linguistiek, mediastudie en ideëgeskiedenis; kritiese geleterdheid en bemagtiging; sosio-geleterdheid; kultuurstudie; genre-teorie; literêre en mediavertaling en vertaalkritiek en -geskiedenis; en feë- en volksverhale.</p>	<p>prof ronél johl departement Linguistiek en Literatuurwetenskap RAU posbus 524 Aucklandpark 2006</p> <p>Tel.: 011-489-2694 faks.: 011-489-3061 e-pos: csj@lw.rau.ac.za</p>
---	--