

## Het verlangen naar de kust. Over 'tekst' en culturele geletterdheid

André Mottart & Ive Verdoodt

Het moedertaalonderwijs - niet alleen in West-Europa - zit in een overgangsfase. Het moet zich opnieuw positioneren binnen nieuwe opvattingen over geletterdheid. Het negentiende-eeuwse concept waarin boeken en (gedrukte) letters centraal staan, voldoet immers niet langer aan de eisen van een hoogtechnologische beschaving waarin schermen en beelden de dominerende cultuurdragers lijken te zullen worden.

### Geletterdheid

Een korte historische excursie verheldert hoe ingrijpend deze verandering is voor het moedertaalonderwijs in het algemeen en voor het literatuuronderwijs in het bijzonder. Uiteraard wordt gezien de bondigheid van deze bijdrage deze discussie sterk vereenvoudigd.

Het geletterdheidsideaal dat vanuit de negentiende eeuw tot voor kort ons onderwijs domineerde was strikt eentalig en monocultureel. Onderwijs in geletterdheid bestond uit het aanleren van één taal, meer nog één nationale standaardtaal (sterk beregeld via grammatica, uitspraakwoordenboeken, etc.). Die taal diende mee om het project 'nationale staat' te helpen realiseren. Dit had ook pedagogische repercussies: als het correct gebruik van taal beschreven kan worden, dan leidt dit tot autoritair onderwijs waarin weinig vrije ruimte voor de lerende overblijft.

Literatuur, en dus ook het literatuuronderwijs, speelde in dit model een bijzondere rol. Sinds de invoering van de voltijdse leerplicht in de ontwikkelde landen op het einde van de negentiende eeuw luidde de opdracht van het moedertaalonderwijs als volgt: ofwel kinderen een basisgeletterdheid meegeven (die hen in staat moest stellen mee te draaien in de industrie en eigenlijk beperkt bleef tot lezen en schrijven op basaal niveau), ofwel hen tot een 'hogere vorm' van geletterdheid voeren (om zo een elite in staat te stellen naar de universiteit te gaan en/of de hogere functies in de natie te bekleden). Die laatste vorm van geletterdheid werd belichaamd door de canonwerken uit het nationale literaire erfgoed: teksten die de traditie en de schoonheid van de nationale standaardtaal moesten illustreren, het waard waren bestudeerd te worden en zo de lezers zouden verheffen tot betere burgers. De gecanoniseerde literatuur was m.a.w. synoniem voor 'echte geletterdheid'.

De overgang naar een bredere opvatting over geletterdheid zet in na de Tweede Wereldoorlog toen nieuwe inzichten in de linguïstiek, sociologie en psychologie naar een nieuw model van moedertaalonderwijs leidden. Voortaan diende een meer holistische vorming van de leerlingen nagestreefd: iedere burger moest niet alleen de kans krijgen te leren lezen en schrijven maar moest ook vaardigheden meekrijgen die hem/haar in staat zouden stellen aan alle aspecten van de samenleving te participeren. Ook aan 'leukere' zaken zoals kunst en literatuur zou een zo breed mogelijke laag van de bevolking moeten kunnen participeren. Taalonderwijs werd toen een socio-cultureel gebeuren waarin literatuur zijn plaats heeft, maar ook niet meer dan dat. Uit die beweging is - en leraren talen weten dat maar al te goed - de roep om communicatief onderwijs ontstaan. In de praktijk heeft dit - althans volgens de onderwijsinspectie - het literatuuronderwijs weinig beïnvloed. In tegenstelling tot het onderwijs in de vaardigheden bleven leerkrachten literatuur gelijkstellen met (enkele) nationale canonwerken.

Het laatste decennium echter verandert het begrip geletterdheid op dramatische wijze. De samenleving wordt enerzijds met een groeiende culturele en linguïstische diversiteit geconfronteerd als gevolg van allerlei globaliseringstendensen; anderzijds ontstaan steeds weer nieuwe tekstgenres als gevolg van nieuwe informatie- en communicatiemedia. Beide aspecten beïnvloeden uiteraard elkaar: de snelle verspreiding van nieuwe vormen van communicatie en nieuwe media ondersteunen en bevorderen de ontwikkeling van die culturele en linguïstische diversiteit.

Voor de onderwijspraktijk duiken hier meteen heel wat problemen op. Aan de ene kant kunnen deze vernieuwingen niet genegeerd worden, aan de andere kant worden leerkrachten voor nieuwe problemen geplaatst: wat met de multiculturele en nationale gevoeligheden? wat met taalvariatie? hoe om te gaan met de overvloed aan beelden in onze maatschappij?

Die onzekerheden verklaren voor een deel de soms wat reactionaire oprispingen in het onderwijs en het teruggrijpen naar de literaire canon, het grammatica-onderwijs, enz. Hierin overigens gesteund door de 'back-to-basics-beweging' o.a. in de Verenigde Staten (Hirsch 1988; Bloom 1987).

De strijd tussen traditie en vernieuwing speelt zich tot vandaag in het klaslokaal af. Symptomatisch voor de houding van vele collega's leerkrachten is de wijze waarop met de (nieuwe) media wordt omgegaan. Die worden meestal slechts ingezet als een lokkertje om motivatie op te wekken. Hoeveel leerkrachten pogen niet enige aandacht voor een meestal canonieke literaire tekst op te wekken door een streepje van de verfilmde versie te tonen? Die tactiek werkt in veel gevallen: de leerlingen lezen stukjes tekst en kunnen vergelijken met de filmbewerking.

Toch faalt deze aanpak in verschillende opzichten:

- ze bevestigt de mythe dat de geschreven tekst hiërarchisch hoger staat dan de andere narratieve (visuele) genres;
- ze bevestigt ook de mythe dat boeken saai en beelden leuk zijn;
- ze besteedt weinig (of geen) aandacht aan de specifieke aard van het visuele medium.

Kortom: er verandert niets fundamenteels aan de opvatting dat geletterdheid gelijk staat met de kennis van de geschreven cultuur.

Daarom pleiten we ervoor om het begrip geletterdheid breder te definiëren en te spreken van 'multiliteracies': een geletterdheid die rekening houdt met de veelheid en diversiteit van de media en informatiekkanalen en met de toenemende linguïstische en culturele diversiteit van de samenleving (New London Group 1996). In zo'n geletterdheidsideaal komt niet alleen taal aan bod, maar worden ook andere vormen van culturele representaties geïntegreerd. In wat volgt exploreren wij hoe vanuit dit concept van 'multiliteracies' de literatuur binnen het onderwijs in een netwerk van andere 'teksten' kan geplaatst worden.

## **Cultural studies**

Hoe kunnen we het concept 'multiliteracies' concreet invullen en naar de klaspraktijk vertalen? In een derde deel van onze tekst suggereren we bij wijze van mogelijk antwoord een aantal lessuggesties. Daarbij leggen we ons wel een beperking op: binnen het ruime begrip van 'multiliteracies' richten we de focus in de eerste plaats op een behandeling van diverse culturele representaties m.b.t. visuele geletterdheid.

Maar eerst willen we kort ingaan op enkele theoretische concepten en middelen die ons kunnen inspireren en helpen om met 'teksten' in de heel brede zin van het woord in de klas

om te gaan. Hierbij is het zeker niet de bedoeling om een overzicht van het onderzoeksdomein 'cultural studies' te geven of om alleen maar de nieuwste inzichten binnen dit domein onder de loep te nemen. Uit het brede en heterogene veld van cultural studies halen we enkele o.i. interessante begrippen voor de klaspraktijk (Baldwin et al. 1999).

## Teken/tekst

De Zwitserse linguïst De Saussure zag taal als een samenhangend systeem van tekens. Hij beklemtoont dat de betekenis van een teken door culturele conventies wordt bepaald. Volgens De Saussure bestaat een teken uit een klankbeeld (signifiant) en een betekenis/concept (signifié). De betekenis van een teken moet in relatie (gelijkenis, contrast,...) tot andere tekens worden gezocht. Taalstudie maakte bij De Saussure deel uit van een bredere wetenschap die de beweging van tekens binnen de samenleving bestudeerde (semiotiek/Am.: semiotiek).

Het was Roland Barthes (1975, oorspr. 1957) die vervolgens als een van de eersten de Saussures ideeën verder toepaste in een breder cultureel veld. Barthes trachtte de verborgen betekenissen (mythes/codes) bloot te leggen van zeer diverse culturele fenomenen, zoals foto's, de Eiffeltoren en zelfs margarine. Een bekend voorbeeld van semiotische analyse is Barthes' kijk op een foto uit *Paris Match* van een zwarte, saluerende soldaat in Frans uniform. Barthes 'leest' de foto (=teken bestaande uit een signifiant en een signifié) in relatie tot de bredere context (systeem) van de Algerijnse dekolonisatieperikelen. Zo komt meer dan één betekenislaag aan de oppervlakte: naast de denotatieve, voor de hand liggende betekenis (zwarte soldaat die de vlag groet) ziet Barthes dieper liggende connotaties (kolonialisme is niet slecht want ook de zwarte medemens is bereid te sterven voor de Franse vlag). Op die manier wordt een ideologische functie van een teken of een bepaald discours blootgelegd.

Uit de semiotiek onthouden we dat alle culturele artefacten of representaties als 'teksten' kunnen worden gezien. Een artefact (foto, film, architectuur,...) mag dan niet geschreven zijn als zodanig, het bestaat wel nog altijd uit tekens (visuele, auditieve, ruimtelijke,...) die kunnen worden 'gelezen' of geïnterpreteerd. Een bekende naam als Fiske (1989) en nog heel wat anderen hebben ons voorbeelden gegeven van vormen van semiotische analyse op het terrein van de populaire cultuur.

## Discours

Algemeen kunnen we stellen dat een discours een constructie is van een bepaald aspect van de realiteit vanuit een bepaald gezichtspunt of vanuit bepaalde belangen. Taal (als een facet van de sociale omgang) speelt in die constructie een cruciale rol. Dit spoort met de kennissociologie waarbij men ervan uitgaat dat wereldbeelden talige en sociale constructies zijn. Sommige vormen van discours zijn vrij duidelijk af te lijnen en dragen conventionele namen binnen onze cultuur (bv. feministische, partijpolitieke of religieuze vormen van discours), terwijl andere veel moeilijker blootgelegd of bepaald kunnen worden. Toegepast op elementen die betekenis creëren in culturele representaties, kunnen we bv. ook spreken over een 'televisiediscours' of een 'filmdiscours', dat bepaald wordt door visuele en auditieve semiotische systemen gecombineerd met taal.

Het woord discours wordt vaak geassocieerd met de Franse filosoof Michel Foucault (1988). In Foucaults visie staat discours voor een specifiek raster om de wereld te begrijpen, een 'kennisveld'. Een discours bestaat als een geheel van regels die bepalen welke dingen kun-

nen worden gezegd (bv. 'de zon bestaat uit passie' is een uitspraak die niet kan worden gedaan binnen een wetenschappelijk discours maar wel binnen een poëtisch discours). Die regels bepalen wat de criteria voor waarheid zijn, over welke dingen kan worden gesproken en wat daarover kan worden gezegd. Foucault problematiseert de relatie tussen woorden en dingen. Zo beklemtoont hij dat er heel wat manieren bestaan waarop de wereld beschreven en gedefinieerd kan worden en dat wij geen echte grondslag hebben om de ene manier boven de andere te verkiezen. Daarom stelt Foucault de inherente waarheid en rationaliteit van onze classificatiesystemen en wetenschappelijke vormen van discours in vraag. En daarom ook is iemand als Foucault geïnteresseerd in vormen van kennis die in de loop der tijd werden vervangen en vergeten.

Nadenken over het concept discours kan ervoor zorgen dat wij andere vragen stellen aan de culturele representaties, de 'teksten' die we in de klas brengen. Discours analyse, argumentatieleer, bronnenkritiek, semiotische analyse en andere retorische technieken zijn hierbij belangrijke instrumenten om bepaalde vormen van discours bloot te leggen en om onze cultureel bepaalde manier van kijken en denken te ontmaskeren.

Belangrijk is dat wij binnen een breder concept van geletterdheid leerlingen vertrouwd maken en inzicht geven in meerdere vormen van discours/kennisvelden. Dit is minder evident binnen een traditionele opvatting van geletterdheid die sterk gericht is op (een functionele competentie i.v.m.) taal en op (nationale) literatuur alleen. Een lans breken voor een breder concept van geletterdheid ('multiliteracies') betekent dus ook een pleidooi voor een onderwijs dat leerlingen in staat stelt om 'multi-discursief' te worden.

## **Beeldvorming/hyperrealiteit/virtualiteit**

De Franse filosoof en socioloog Jean Baudrillard (1981) geeft ons een kritiek van de relatie tussen het teken, zoals dat opgevat wordt binnen de semiotiek en datgene waarnaar het verwijst. Baudrillard stelt dat het teken (of het beeld) vier stadia doorloopt:

1. het teken is een weerspiegeling van een fundamentele realiteit;
2. het teken maskeert en perverteert een fundamentele realiteit;
3. het teken maskeert de afwezigheid van een fundamentele realiteit;
4. het teken staat in geen enkele relatie tot welke realiteit dan ook, het is zijn eigen simulacrum (schijnbeeld).

Volgens Baudrillard leven we in een tijd waarin we veeleer tekens en beelden consumeren dan echte dingen. Die tekens en beelden zijn kopieën van een origineel, maar het begrip van wat dat origineel eigenlijk was gaat in toenemende mate verloren. Alles is een kopie van iets dat niet bestaat (bestond), een simulacrum. We leven in een wereld van simulacra, in een hyperrealiteit waar beelden wanhopig een indruk van iets echts of reëls trachten op te wekken. Hierbij denken we aan de verregaande mediatisering van de wereld, waarbij bv. een verkiezingscampagne nog nauwelijks bestaat buiten de mediaverslaggeving (enscenering) ervan. Ook de digitale revolutie en de mogelijkheden om virtuele omgevingen te creëren, dragen bij tot de creatie van een hyperreële wereld. De digitalisering laat immers een enorme vermenigvuldiging en manipulatie toe van de productie van diverse soorten beelden. Met name door de creatie van virtuele werelden en allerhande technologische ontwikkelingen wordt de grens tussen echt en niet echt steeds moeilijker te trekken.

Bovenstaande visie is uiteraard in hoge mate controversieel. Als we stellen dat de Golfoorlog niet echt is gebeurd en alleen maar een televisieschouwspel (mediagebeurtenis) was, wat moeten we dan aan met het feit dat er mensen zijn gesneuveld? Ondanks die bezwaren tegen de tot het uiterste doorgevoerde visie van Baudrillard, lijkt het voor velen toch heel aan-

nemelijk dat het vrijwel onmogelijk is om een gebeurtenis als de Golfoorlog te denken of te conceptualiseren buiten de mediabeelden om.

De opvatting dat wij leven door beelden en dat de 'echte' werkelijkheid achter die beelden verdwijnt, kan in de klas meegenomen worden wanneer we met diverse culturele representaties werken. 'Teksten' zijn niet louter afbeeldingen van een werkelijkheid. We kunnen het inzicht meegeven dat zij ook actief denkbeelden en een (hyperreële) werkelijkheid construeren. Een deconstructie van 'teksten' in die zin maakt leerlingen bewust van het proces van beeldvorming dat zij allemaal ondergaan.

## **Praktijkvoorbeeld**

Het voorbeeld dat wij u geven kadert in een opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (Klasse 1999: 25). Er werd ons gevraagd om interdisciplinaire lessuggesties te ontwikkelen rond het thema water. Niet toevallig natuurlijk voor een vakkenoverschrijdend project want met water kun je in zowat alle vakken terecht: aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen, milieu-educatie maar ook artistieke opvoeding. Water, wat op het eerste gezicht zowat het meest natuurlijke lijkt, is immers vaak door de mens gecreëerd of geconstrueerd. In elke tijd, op elke plaats bepaalt 'cultuur' onze manier van omgaan met de dingen, van wetenschap bedrijven, van kunst maken, enz.

## **Doelstelling, werkvorm en niveau**

De leerlingen worden met verschillende visies op de kust/het kusttoerisme geconfronteerd en verwerven zo inzicht in de ontdekking en de verbeelding van de kust. Als werkvorm wordt vooral onderwijs als interactie gezien: de leerlingen worden voortdurend uitgenodigd hun mening/kennis over het lesonderwerp te geven, in groepjes of in een onderwijsleergesprek (aansluitend bij de opvatting dat kennis sociaal geconstrueerd wordt in een discours). De gesprekken worden steeds gevoerd rond voorbeelden van culturele representaties van de kust. Om de leerkrachten hierbij te helpen, hebben we een website ontworpen waar verwijzing naar mogelijke materialen in opgenomen werd (<<http://simsim.rug.ac.be/water>>).

De les richt zich zowel tot leerlingen van het hoger secundair (Tweede fase) als het lager secundair (Basisvorming) onderwijs. Het gebruikte materiaal en de diepgang van de interactie bepaalt het niveau. De lessen werden getest in een derde en zesde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen.

## **Lesscenario**

Het lesmodel dat we hier presenteren kan in twee lessen waarin we vier fasen onderscheiden <sup>1</sup>

1.

In een eerste fase worden de leerlingen uitgenodigd een inventarisering op te maken van hun kijk op het kusttoerisme. Concreet voert de leerkracht een gesprek met zijn leerlingen, gebaseerd op hun ervaringen met de kust. Hierin wordt aandacht besteed aan de wijze waarop de populaire cultuur vorm geeft aan onze beeldvorming rond het kustgebeuren (bv. vakantiefoto's, reisbrochures, reclame, tv...). Via een deconstructie van populaire artefacten wordt m.a.w. een bepaald discours blootgelegd. De ervaring leert ons dat de theorie over de

beeldvorming en het discours hier vaak bevestigd wordt. Leerlingen hanteren meestal slechts één vorm van discours over de kust : sea, sex and sun.

2.

Door het inbrengen van oude en nieuwe ansichtkaarten en foto's wordt die bovengenoemde visie geproblematiseerd. Aan de leerlingen wordt gevraagd de verschillende artefacten te bekijken en te becommentariëren. De leerlingen 'lezen' de oude ansichtkaarten (cfr. semiotiek) waarbij ze letten op betekenisvolle elementen of aspecten (bv. kledij, architectuur, taal, ...). Wat op het eerste gezicht denotatief lijkt, zoals de villa's op de dijk, wijst bij nader inzien op de rijke klasse waartoe het kustpubliek behoort. Of nog, de strandcabines ('cabines de luxe') die tot in het water worden gereden, leren ons iets over de puriteinse zeden van onze grootouders alsook over de sterk hiërarchische gelaagdheid van de toenmalige samenleving. De gedateerde foto's en postkaarten kunnen tot een gesprek leiden waarin gepeild wordt in hoeverre ouders en grootouders met de kust vertrouwd waren. Via die ingang kan een historisch perspectief op de beginfase van het 'massatoerisme' als een uitloper van de industriële revolutie aan bod komen. Dit kan o.a. geïllustreerd worden met reclamefolders uit die tijd (bv. voor het spoor). Op die manier komt de vroeger aangehaalde theorie over denotatie en connotatie aan bod en krijgen de leerlingen een inleiding in een sociaal-economisch discours rond de kust.

Als in deze lessen de historische postkaarten nog eens worden geconfronteerd met recente foto's van de Vlaamse en Nederlandse kust past men nog een ander theoretisch uitgangspunt van de semiotiek toe: tekens krijgen pas betekenis wanneer ze in relatie gebracht worden met andere tekens.

Deze lessen bieden ook de kans om eindtermen rond milieu-educatie op een interessante manier in te vullen. Het verschil tussen Vlaanderen en Nederland wat betreft de invulling van openbare ruimte vormt hier een ideaal vertrekpunt voor een discussie.

3.

In dit deel worden de leerlingen geïntroduceerd in een artistiek discours rond de kust. Voor heel wat schilders was de Vlaamse kust één van hun grote thema's (Ensor, Spilliaert). Wij selecteerden een aantal werken die het 'kustgevoel' vanuit een verschillende visie benaderen: een vrij realistische (Félicien Rops: *Het strand in Heist*, 1886), een symbolistische (Spilliaert: *Vrouw op de zeedijk*, 1907) en een satirisch/surrealistische (Ensor: *De baden van Oostende*, 1899).

Uiteraard kan hier aangesloten worden bij kunsthistorische concepten. Deze lessen moeten meer dan tot vrijblijvende gesprekken leiden. Leerlingen dienen ingeleid in vakkennis: vanuit de techniek van de schilder - het *hoe* - wordt de leerlingen gevraagd het *wat* en het *waarom* te beschrijven en te bespreken.

4.

Ten slotte lezen de leerlingen ook geschreven teksten waarin de kust centraal staat. Dit kunnen romanfragmenten, essayistische stukjes, gedichten... zijn. Maar ook zakelijke teksten uit populair wetenschappelijke werken. Opvallend hierbij is dat nogal wat schrijvers een ecologisch discours hanteren wanneer zij het over het fenomeen 'naar zee gaan' hebben.

Zo gebruikten we tot nog toe bv. een fragment uit *Met zicht op zee* van Eric de Kuyper (1997) die op een toegankelijke wijze de Vlaamse met de Nederlands kust vergelijkt en hierbij zowel een ecologisch als sociaal-economisch discours aan bod laat komen. Verschillende teksten van Charlotte Mutsaers (die net als De Kuyper vaak in Oostende verblijft) bevatten heel dankbaar materiaal om verschillende vormen van discours rond de kust bij jongeren te introduceren (bv. *Zeepeijn* 1999). De specifieke keuze van de literaire teksten leidt op die ma-

nier tot een verrijking van bepaalde inzichten die eerder al aan de hand van beelden aan bod kwamen.

Wanneer deze vier lesfasen doorlopen worden, hopen we dat leerlingen wat bewuster worden van hoe beeldvorming tot stand komt en hoe hierin diverse vormen van culturele representatie een rol spelen. De leerkrachten leren andere vragen stellen aan 'teksten'. De literatuurles wordt meer dan een structuur-analytische oefening. Een pluspunt lijkt ons ook het feit dat door deze culturele kijk op bepaalde thema's de verkaveling van de kennis in schoolvakken als vanzelf doorbroken wordt.

## Besluit

In dit artikel bepleiten we een verschuiving binnen het literatuuronderwijs in die zin dat geschreven teksten niet langer als 'sacrosanct' en alleen bepalend voor een cultuur zouden worden beschouwd. Uiteraard blijft de literatuur *an sich* al haar interessante kenmerken behouden binnen de esthetische smaakontwikkeling van de leerling en het opvoedingsproject van het onderwijs, alleen plaatsen we haar binnen een netwerk van andere tekstuele vormen. Literatuur is met andere woorden slechts één vorm van culturele representatie tussen vele andere.

Het exploreren en begrijpen van pluriforme tekstgenres kan leerlingen tot betrokkenheid motiveren. Hierbij speelt het feit dat door het integreren van zowel elitaire ('hoge') als populaire ('lage') cultuur, tekstuele en audiovisuele cultuur aangesloten wordt bij inhouden, contexten en debatten die een rol spelen in het leven van de leerlingen. En hopelijk leidt dit tot culturele competentie.

Ten slotte onderstreept 'multiliteracies' het samenvloeien van verschillende vormen van kennis. Dit kan leerkrachten stimuleren niet alleen hun literaire kennis, maar ook hun culturele en socio-historisch-economische inzichten in hun onderwijs te integreren.

## Noot

<sup>(1)</sup> Lessen gegeven door Dietlinde Willockx in het H. Maagdcollège te Dendermonde.

## Bibliografie

- Baldwin et al. (ed.) (1999), *Introducing Cultural Studies*. London: Prentice Hall Europe.
- Barthes, Roland (1975), *Mythologieën*. Amsterdam: De Arbeiderspers
- Baudrillard, Jean (1981), *Simulacres et simulation*. Paris: Cahier Galiléï.
- Bloom, A. (1987), *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- De Kuyper Erik (1997), *Met zicht op zee. Veertig jaar later*. Nijmegen: SUN
- Fiske (1989), *Reading the popular*. London, New York: Routledge.
- Foucault (1988), *De orde van het spreken*. Amsterdam: Boom Meppel.
- Hirsch, E.D. (1988), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. With an Appendix what Literate Americans Know* Boston: Houghton Mifflin.
- Klasse*. Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen. Oktober 1999.
- Mutsaers, Charlotte (1999), *Zeepijn*. Amsterdam: Meulenhoff.
- The New London Group (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*. Vol 66, No 1 Spring 1996, p. 60-92.