

TUSSEN BLOKKENDOOS EN TAALBAD

Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs? Deel I

Blokkendoos en taalbad zijn metaforen voor wat ook wel de synthetische en de analytische benadering van het vreemdetalenonderwijs wordt genoemd. Aan de hand van dat begrippenpaar kunnen patronen herkend worden in de geschiedenis van het vreemdetalenonderwijs. In dit artikel wordt geschetst hoe in de periode vanaf ongeveer 1970 tot omstreeks 2000 de grammatica-vertaalmethode werd afgelost door de communicatieve benadering.

ERIK KWAKERNAAK

In de *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* (2015) schetsen Hans Hulshof, Frans Wilhelm en ikzelf een breed en complex beeld van het moedertaalonderwijs en het moderne vreemdetalenonderwijs van de laatste vijfhonderd jaar. We vinden dat kennis van en inzicht in de geschiedenis van die vakken ‘nuttig, zo niet onontbeerlijk [is] om een verantwoorde koers naar de toekomst te kiezen’ (Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015, p. 18). In het boek paste alleen de historische terugblik en geen vooruitblik. In een artikel in twee delen wil ik nu voor het

vreemdetalenonderwijs (vto) als voorbeeld laten zien hoe historische lijnen doorgetrokken kunnen worden naar de toekomst. In dit eerste deel zet ik enkele historische hoofdlijnen uit voor de periode tot en met de jaren negentig, in het tweede deel ook voor de jongste geschiedenis; daar doe ik tevens een poging om die lijnen door te trekken naar de (nabije) toekomst, met alle voorbehouden vanwege de principiële onvoorspelbaarheid.

Nog een waarschuwing vooraf. Niet alleen toekomstvisies, ook alle historische analyses zijn subjectief, door de keuze van perspectief en zwaartepunten. Bovendien worden historische lijnen achteraf altijd scherper getrok-



Hilde van Impe, *Taalbad*. Detail installatie in het voormalige klooster Terloo in Bellingen in het kader van Kunst in het Dorp 2007

ken dan ze in de diffuse werkelijkheid ervaren werden. Een extra probleem is dat de klassenpraktijk zich aan de objectieve en omvattende waarneming onttrekt. Wat waren en zijn de verschillen tussen retoriek en praktijk? Leergangen lijken een beeld te geven van wat er in de lessen gebeurde en gebeurt, maar hoe gingen en gaan docenten er in werkelijkheid mee om? Hier komt niemand verder dan een weloverwogen inschatting.

Wantrouw dus niet alleen toekomstvisies, maar ook historische analyses, inclusief de onderstaande. Maar wantrouw het meest toekomstvisies zonder historische analyse. En uiteraard neemt de betrouwbaarheid van de

voorspelling af met de hoeveelheid jaren die in het vizier wordt genomen. Zo ligt bijvoorbeeld het jaar 2032 al rijkelijk ver achter de horizon.

Blokkendoos en taalbad

Bestudering en analyse van de geschiedenis van het vreemdetalenonderwijs zijn een zoektocht naar patronen. Zo'n patroon wordt zichtbaar aan de hand van de onderscheiding tussen de synthetische en de analytische benadering. Deze termen werden in de negentiende en de twintigste eeuw gebruikt in de discussie over de methodiek van het onderwijs in het Latijn, in de moedertaal

en in de moderne vreemde talen. Elke variant van vreemdetalenonderwijs is qua methodiek te plaatsen op een glijdende schaal tussen die twee benaderingen. Ik kies hier voor de metaforische benamingen blokkendoos en taalbad, die ongeveer hetzelfde aanduiden.

Volgens de blokkendoosbenadering wordt de taal in kleine brokjes – taalelementen, vooral woorden en grammaticaregels – uitgereikt aan de leerling. Van die elementen gaat het naar de synthese; de leerling gaat met de elementen aan de gang om taaluitingen te begrijpen en te produceren. Deze synthetische aanpak kan ook bottom-up, assemblerend of deductief genoemd worden.

Volgens de taalbadbenadering gaat het leerproces uit van betekenisvolle taaluitingen. De leerling probeert die te begrijpen, maar ook formeel te analyseren: dit woord betekent dit, maar kan ook dat betekenen en kan die en die vormen hebben, deze zin zit grammaticaal zuss of zo in elkaar enzovoort.

Op die manier maakt de leerling zich taalelementen eigen, waarmee hij of zij eigen taaluitingen produceert. Deze analytische aanpak kan ook top-down, immersief of inductief genoemd worden. Zowel het analyse- als het productieproces kan sterker of zwakker (bij)gestuurd worden door een docent, maar ook op geheel natuurlijke wijze verlopen, voor een groter of kleiner deel bewust of onbewust.

De blokkendoosaanpak is in aanzet kunstmatiger en de taalbadaanpak in aanzet natuurlijker. Maar ze sluiten elkaar niet uit; het zijn complementaire begrippen. Vrijwel elke vorm van vreemdetalenonderwijs bevat elementen van beide benaderingen.

Methodieken kunnen dus verschillen; doelen van vreemdetalenonderwijs kunnen dat ook, onafhankelijk van de methodieken. Elk vreemdetalenonderwijs heeft een vorm van beheersing tot doel, maar wat (vooral) beheerst moet worden verschilt: geschreven en/of gesproken taal, de gepolijste taal van canonieke dichters en schrijvers of de spontane taal van alledag inclusief die van de straat; de nadruk kan liggen op receptieve of juist op productieve beheersing. Vaak wordt het doel van beheersing van literaire taal geassocieerd met een sterk kunstmatige blokkendoosmethodiek, maar ook literaire taal kan geleerd worden via een meer natuurlijke, taalbadachtige benadering. Op dezelfde manier kan een utilitair doel, bijvoorbeeld zakelijke telefoongesprekken voeren of brieven schrijven, bereikt worden met een blokkendoos- of met een taalbadaanpak.

Grammatica-vertaalmethode

Zo'n 230 jaar geleden was de taalmeester Johann Valentin Meidinger uit Frankfurt am Main zeer succesvol met zijn *Practische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann* (1783). Hij geldt daarmee als de grondlegger van de grammatica-vertaalmethode, die de markt veroverde in het voortgezet onderwijs zoals zich dat in de negentiende eeuw ontwikkelde. Meidinger systematiseerde en populariseerde een aanpak die zich al eerder in de Latijnse scholen ontwikkeld had. Op de presentatie van een grammaticaregel liet hij een aantal zinnen of een kort verhaaltje in de moedertaal volgen ter vertaling in de doeltaal, met een tweetalig lijstje van de nieuwe woorden. In de 'Vorrede' beschreef hij zijn didactiek (geciteerd naar de dertiende druk van 1797):

Vor jeder Aufgabe ist die Regel erklärt, worüber dieselbe gemacht ist, und alle darinnen vorkommende Wörter folgen nach. Mithin wird diejenige Person, die nur ein wenig gesunden Menschenverstand hat, und sich die Regeln und Wörter vorher recht einprägt, diese Aufgaben mit geringer Mühe mündlich und schriftlich übersezen können, und dadurch in kurzer Zeit in den Stand gesetzt werden, rein Französisch zu sprechen und zu schreiben; welches, wenn man es bloß durch den Umgang, oder durch's Lesen Französischer Bücher erlernen will, sehr viele Zeit erfordert.

Es ist ein großer Vorteil wenn man eine fremde Sprache kunstmässig erlernt; denn man erlernt auch dadurch zu gleicher Zeit seine Muttersprache mit, und kann hernach alle andern mit leichter Mühe erlernen.

(p. 4–5)

Meidingers argumenten voor zijn 'kunstmatige' aanpak worden nog steeds gehanteerd: het leerproces wordt versneld in vergelijking met een natuurlijk taalbad, en de leerder ontwikkelt tevens een taalbewustzijn dat bevorderlijk is voor de moedertaalbeheersing en voor het leren van nog meer vreemde talen. Minstens zo attractief voor leerling en leraar was zijn praktische aanpak, waarin oplettende leerlingen niets verkeerd konden doen – althans zolang ze de nieuw aangeboden en steeds meer cumulerende leerstof konden behappen en in hun langetermijngeheugen konden opslaan.

De rest is geschiedenis: de grammatica-vertaal-

methode werd de dominante aanpak in het schoolse vreemdetalenonderwijs en bleef dat bijna twee eeuwen lang. Het nog jonge vto moest zich in de negentiende eeuw invechten aan de scholen en de universiteiten en kon status verwerven door de verheven doelen van de Latijnse school en de universiteiten over te nemen: beheersing van de grammatica en het vermogen om de canonieke teksten van klassiek verklaarde schrijvers in de oorspronkelijke taal te lezen.

Perverse prikkel, tegenstrijdigheid, probleem

De grammatica-vertaalmethode bevatte minstens een perverse prikkel, een innerlijke tegenstrijdigheid en een groot onopgelost probleem. Om met de perverse prikkel te beginnen: het was makkelijk en voor leraren verleidelijk om te veel grammaticale leerstof aan te bieden. De abstracte regels in taalkundige terminologie moesten uit het hoofd geleerd en opgezegd worden. Als leerlingen ze niet begrepen of konden toepassen, kon dat, in tijden van sterk hiërarchische sociale verhoudingen, geweten worden aan domheid en/of luiheid van de leerling in plaats van, zoals in meer egalitaire tijden gebruikelijk, aan ontbrekende didactische kwaliteit van de leraar of van het leermateriaal. Overdosering van grammaticale leerstof was lange tijd gebruikelijk, gelegitimeerd door een heilig geloof in de vormende waarde van grammaticastudie.

Een tegenstrijdigheid zat in de curriculumopbouw. De leerling moest een 'basis' van grammatica en woordenschat verwerven, voordat hij of zij toegang kon krijgen tot het lezen van hoogwaardige teksten. Maar de methodiek van het grammatica- en woordenschatonderwijs in de onderbouw was overwegend gericht op productieve beheersing, terwijl in de bovenbouw het verheven doel receptief van aard was: literatuur lezen. Die tegenstrijdigheid kwam het scherpst tot uitdrukking op het gymnasium, waar van 1876 tot 1970 als enige toets een schriftelijke vertaling in het Nederlands op het examenprogramma stond. In andere schoolsoorten kwamen daar nog productieve taalvaardigheden bij, spreken, vooral over gelezen teksten, en op de hbs a het schrijven van brieven.

Het grote onopgeloste probleem van de grammatica-vertaalmethode was het transferprobleem: de kloof tussen de vaardigheid om geïsoleerde taalelementen te manipuleren en de vaardigheid om met taal in betekenisvolle gehelen om te gaan, zowel receptief als pro-

ductief. Het transferprobleem werd versterkt door de curriculumopbouw. Jarenlang stapelden de leerlingen blokken uit de taalblokkendoos; pas laat moesten ze al die gecumuleerde elementen opeens integraal toepassen in samenhangende teksten, receptief en productief, schriftelijk en mondeling.

Lezen betekende teksten voorlezen en woord voor woord in de moedertaal vertalen, in een slakkentempo vergeleken met normaal lezen buiten de school. Luistervaardigheid bestond niet als vakonderdeel. Productief taalgebruik werd eveneens geoefend met woord voor woord vertalen, maar dan in de doeltaal. Zelf formuleren kwam vrijwel alleen in geleide schrijfopgaven aan de orde, vooral in briefopdrachten in de hbs a. Spreekvaardigheidstraining bestond vooral uit voorlezen, een tekst in een paar zinnen navertellen en af en toe een spreekbeurt, waarvan de tekst meestal opgeschreven en voorgelezen of uit het hoofd geleerd werd. Van zwemmen in een taalbad kwam weinig terecht.

Verschuivingen: vertalen, grammatica, indaling van vaardigheden

Geen wonder dat onder vreemdetalendocenten paniek ontstond toen in 1970 nieuwe examenprogramma's verschenen die opeens toetsing van vier taalvaardigheden eisten – zonder toelichting. Met die vaardigheden werden wel doelen aangegeven, maar er werd niets gezegd over de wijze waarop de leerlingen daartoe moesten worden gebracht, terwijl het algemene gevoel was dat daar een andere methodiek voor nodig was. De audio-linguale methode drong door. Vertalen werd taboe verklaard. Het vertalen uit de doeltaal werd in het onderwijs naar de zijlijn gedrongen doordat het centraal examen voor de moderne vreemde talen ging bestaan uit leesvaardigheidstoetsen met tekstvragen in meerkeuzevorm. Dezelfde vorm kregen de luistervaardigheidsoefeningen in het schoolexamen, doordat het Cito daarvoor materiaal leverde. Maar ook het vertalen in de doeltaal was niet meer 'didactisch correct'. De vertaalzinnen als standaardoefenvorm voor grammatica en woordenschat werden vervangen door invulzinnen.

Wat de grammatica betreft, drong in deze tijd het besef breed door dat het niet aankomt op uit het hoofd leren en opzeggen van de regels, maar op de toepassing ervan. Dat resulteerde in de leergangen van de jaren zeventig in heel veel invuloefeningen met systematische herhaling. Het geloof aan de grammaticale 'basis' was nog springlevend.

Maar ook daaraan begon de twijfel te knagen. Al vaak in de geschiedenis van het vto was geroepen dat de grammatica geen hoofdzaak en rode draad, maar hulpmiddel moest zijn; maar pas in de jaren tachtig begon die boodschap serieus genomen te worden. De voorvechters van de communicatieve aanpak stonden een natuurlijk leerproces voor: in plaats van de kunstmatige aanpak met losse woorden en grammatica zouden de leerlingen uit een betekenisvol taalaanbod oppikken wat ze nodig hadden. Het lezen kreeg veel aandacht: teksten moesten authentiek zijn, lees- en woordraadstrategieën deden hun intrede. Gespreksvaardigheid (de term werd ingevoerd in het lbo/mavo C/D-examenprogramma van 1986) zou elke leerling op zijn of haar eigen wijze realiseren, of dat nu met veel woorden en veel fouten was of met weinig.

In 1993 werd de basisvorming ingevoerd. Daarmee werd de 'indaling' van de vaardigheden in de onderbouw afgedwongen. De onderbouwproefwerken mochten niet meer alleen bestaan uit woordjesoverhoringen en grammatica-invulzinnen, maar moesten ook lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheidsonderdelen omvatten. De examenprogramma's havo/vwo van 1998 en 2007 bevestigden de communicatieve doelen van het vto.

Literatuur: een vak apart

Naarmate het vto zich meer committeerde aan communicatieve taalvaardigheidsdoelen, kreeg het literatuuronderwijs binnen het vto in steeds sterkere mate een status aparte. Vanouds werd het literatuuronderwijs enerzijds gelegitimeerd als middel om de leerling toegang te verlenen tot de hoogwaardige inhoud van de doeltalige literatuur, anderzijds als middel in dienst van de taalverwerving. Immers, de geschreven taal van de canonieke literaire werken gold als de standaardtaal, die de leerling moest verwerven. De centrale plaats van geschreven taal in het vto kwam ook tot uitdrukking in het feit dat spreekvaardigheid algemeen opgevat werd als discussie of conversatie naar aanleiding van geschreven teksten, zoals in de 'boekentest' op het eindexamen. Spreekvaardigheid en de doeltaal als voertaal moesten vooral tot hun recht komen in het literatuuronderwijs.

Maar vanaf de jaren zeventig gold als leerdoel de taal van alledag zoals die gesproken wordt in normale gebruikssituaties en zoals die geschreven wordt in journalistieke teksten. Ongeveer in dezelfde periode kreeg het literatuuronderwijs te maken met enkele snelle trendwisselingen in de literatuurwetenschap. Als gevolg daarvan verschoof de nadruk van literair-historische

kennis naar tekstervaring en leesplezier van de leerling. Daarbij werd het gebruik van de doeltaal als een steeds grotere hindernis ervaren. Gevolg: een steeds meer in het Nederlands plaatsvindend literatuuronderwijs in de vreemdetaalles. Dat werkte ook door in de literatuurboeken en de literatuuronderdelen in de leergangen, waar vragen en opdrachten steeds vaker in de moedertaal gesteld werden.

Officieel werd de traditionele band tussen literatuur- en taalvaardigheidsonderwijs doorgesneden in de examenprogramma's. In 1986 voerde het lbo/mavo-examenprogramma het begrip gespreksvaardigheid in, dat uitdrukkelijk anders werd gedefinieerd dan de gebruikelijke 'boekentest', het mondeling examen waarin tegelijk extensieve leesvaardigheid en spreekvaardigheid getoetst werden. In 1998 verbood het examenprogramma havo/vwo expliciet 'geïntegreerde toetsing van literatuur en taalvaardigheden'. Dat bevestigde de status van het literatuuronderwijs als 'vak apart' binnen het vto. Het taalvaardigheidsonderwijs kon over alles gaan behalve literatuur. Het vto had geen eigen inhoudelijk domein meer.

Problemen opgelost?

In historisch perspectief hebben zich vanaf ongeveer 1970 ten opzichte van een zeer lange periode daarvoor spectaculaire ontwikkelingen voorgedaan, die ik als volgt samenvat. Tot ongeveer 1970 domineerden geschreven, literaire taal als doel en de grammatica-vertaalmethode als methode. In de jaren zeventig werd het vertalen in en uit de moedertaal als belangrijkste toets- en oefenvorm teruggedrongen, en bij de grammatica verschoof de nadruk van het uit het hoofd leren van de regels naar het toepassen ervan. In de loop van de jaren tachtig werd de grammatica als geheel meer naar de zijlijn gedrongen, en in de jaren negentig daalden de vier vaardigheden in de onderbouw in. Literatuur en taalvaardigheidstraining werden langzaam maar zeker van elkaar losgekoppeld.

Dus de communicatieve *Wende* is voltooid? Een antwoord op deze retorische vraag volgt in het tweede deel van dit artikel in het volgende nummer van LTM. ■

LITERATUUR

Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.

Meidinger, J.V. (1797). *Praktische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann* (13e ed.). Frankfurt am Main: Auteur. Geraadpleegd via https://archive.org/details/praktischefranzs-oomeid_o

agenda

16 mei 2016

NDN-lenteconferentie, Antwerpen, <www.netdidned.be>

18 mei 2016

Examenbespreking Nederlands havo/vwo, <www.levendetalen.nl>

23 mei 2016

Thuis in een andere taal, Amersfoort, <www.medilexonderwijs.nl>

3 juni 2016

Leren van toetsen, Vlissingen, <bit.ly/ltm-lerenvantoetsen>

15 juni 2016

Conferentie Onderwijs en ICT, Amersfoort, <bit.ly/ltm-onderzoeksconf>

18 juni 2016

Russisch-Poolse Studiedag, Amsterdam, <www.levendetalen.nl>

18 juni 2016

Conferentie Nederlands 2032? Nederlands NUI, Utrecht, <www.lerarennederlands.nl>

26 september 2016

Europese Dag van de Talen, <<http://edl.ecml.at>>

26 september 2016

NL Speaks, <www.nlspeaks.eu>

1 oktober 2016

Ideeëndag Frans, Woerden, <www.levendetalen.nl>

7 oktober 2016

Dag van de Friese letterkunde, <www.fryske-akademy.nl/nl/letterkundedei/>

13 oktober 2016

Nationaal Congres Taal en Lezen, <bit.ly/ltm-taalenlezen>

2 november 2016

NRO-congres, Amersfoort, <www.nro-congres.nl>

4 november 2016

Landelijke Studiedag van Levende Talen, thema Meer Taligheid

7 – 9 november 2016

Dé Onderwijsdagen, Rotterdam, <www.deonderwijsdagen.nl>

18 – 20 november 2016

Nederlands als buurtaal, Luik, <www.taalunieversum.org>

binnenkort

Onderwijs en ICT

Op 15 juni organiseren Kennisnet en het NRO een onderzoeksconferentie rond wetenschappelijke inzichten in onderwijs en ICT. De conferentie wordt gehouden in het Flint Theater in Amersfoort. Wetenschappers presenteren hier hun recente onderzoeken op gebied van onderwijs en ICT. In korte presentaties worden de deelnemers bijgepraat over de meest actuele bevindingen en wat echt werkt in de praktijk.

Voor meer informatie, zie <bit.ly/ltm-onderzoeksconf>.

Dé Onderwijsdagen

Dé Onderwijsdagen is een meerdaags congres waar deelnemers worden bijgepraat over onderwijsvernieuwing, trends en ontwikkelingen op het gebied van ICT in het onderwijs. In 2016 worden Dé Onderwijsdagen gehouden op 7, 8 en 9 november in Rotterdam.

Voor meer informatie, zie <www.deonderwijsdagen.nl>.

Bewust taalvaardig

Wat zijn de eindtermen die het vak Nederlands moet beogen? Moeten kennis, vaardigheid en attitudes enkel worden ontwikkeld voor communicatie in publieke contexten en in het Standaardnederlands, of moet het onderwijs Nederlands zich ook richten op communicatie in informele contexten? En in welke termen kunnen/moeten kennis, vaardigheid en attitudes worden 'uitgedrukt' met het oog op maximale transparantie en 'vatbaarheid' door de leerkrachten? Kunnen/moeten de doelen enkel via het vak Nederlands worden bereikt? Wat kan/moet in de andere schoolvakken?

Op deze vragen proberen de sprekers tijdens de NDN-lenteconferentie op 16 mei in Antwerpen antwoord te geven. Voor meer informatie, zie <www.netdidned.be>.

Thuis in een andere taal

Leerlingen uit gezinnen waar thuis een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken, hebben vaker een taalachterstand. Hoe ondersteun je in een meertalige context de Nederlandse taalontwikkeling? En wat is de impact van taalattitudes op het taalleerproces? Tijdens de studiedag 'Thuis in een andere taal' krijgen deelnemers antwoord op onder meer de volgende vragen: Hoe verloopt de tweedetaalverwerving? Hoe ga je constructief om met taaldiversiteit in de klas? Welke strategieën zet je in ter verbetering van de woordenschat? Na het plenaire ochtendprogramma kunnen deelnemers kiezen uit twee praktische subsessies over taalgericht zaakvakonderwijs, taalgericht rekenonderwijs, beginnende taalontwikkeling of taalstoornissen.

De studiedag vindt plaats op 23 mei in Amersfoort, en is in eerste instantie gericht op het primair onderwijs. Voor meer informatie, zie <www.medilexonderwijs.nl>.

Nederlands 2032? Nederlands NUI!

Waarom wachten tot 2032? Waarom niet nu al aanpakken? Levende Talen en een groep docenten uit de Facebookgroep Leraar Nederlands organiseren een conferentie vóór en dóór docenten over vragen als 'Zou literatuur een apart vak moeten worden?', 'Nederlands geïntegreerd met andere vakken', 'Hoe zou het ideale examen eruitzien?'.

De conferentie vindt plaats op 18 juni. Voor informatie: <www.lerarennederlands.nl>.