

## STROOM 2: TAALBEHEERSING + TAALBESCHOUWING = ONDERWIJS IN HET NEDERLANDS

*Henk Aalberts, Wim van Calcar, Herman Meddens*

### 0 VOORWOORD

Het konferentieverslag van de stroom *taalbeschouwing* bestaat uit drie delen:

- Het eerste artikel van Wim van Calcar: *Taalbeschouwing is politiek*, verklaart waarom taalbeschouwing politiek is, geeft de vijf niveaus aan waarop de taalbeschouwing zich beweegt, verantwoordt gebezigde termen als *linguïstiek*, *psycholinguïstiek* en *sociolinguïstiek* en plaatst tenslotte het probleem *Leidt taalbeschouwing wel tot taalbeheersing?* in het perspectief van taalbeschouwing als politieke daad.
- Het tweede artikel van Herman Meddens, *Moedertaal, onderwijs en nederlands* geeft een antwoord op de vraag: *Moet je er naar streven leerlingen ABN te leren?* Na een omschrijving van *moedertaal*, *kultuurtalen* en de aard van het verschil tussen de verschillende cultuurtalen, wordt het ABN omschreven als ‘onze cultuurtaal’ en voertaal. In het tweede deel van het artikel worden conclusies getrokken voor het taalbeheersing/taalbeschouwingonderwijs m.b.t. ABN. Als slot worden enkele aanbevelingen gedaan voor een onderzoek naar de ontwikkeling van taalgedrag bij leerlingen.
- Het derde artikel van Henk Aalberts, *Het praktikum ‘Bladen voor het Boek Nederlands’* geeft een overzicht van de activiteiten van de verschillende substromen binnen de stroom taalbeschouwing. Enkele voorbeelden worden wat nader uitgewerkt om de lezer een indruk te geven, en wel de lessencyclus rond de vergelijking en die rond reklametaal.

### 1 TAALBESCHOUWING IS POLITIEK

#### 1.0 Inleiding

Op het VON-congres 1974 zijn ons vragen gesteld:

- 1 Moet je aan politiek op school doen?
- 2 Wat is de plaats van taalbeschouwing binnen het onderwijs?
- 3 Wat is binnen de taalbeschouwing de inhoud van begrippen als taalkunde en sociolinguïstiek?
- 4 Waarom is deze vorm van taalbeschouwing nodig, eerder dan een andere?
- 5 Hoe doe je binnen het huidige onderwijs aan taalbeschouwing?
- 6 Leidt taalbeschouwing inderdaad tot taalbeheersing?

#### 1.1 De politiek moet uit/in de school

Voor men een keuze doet moet men zich verzekeren van de inhoud en omvang van dat woord (zie voor deze eis, het papier voor het VON-congres, hoofdstuk 3: *Moedertaalonderwijs en Nederlands*). Politiek hangt samen met *politeia* en *polis*: burgerij, stad. De

inhoud voor mij is: wat samenhangt met de inrichting van het maatschappelijk leven binnen bepaalde grenzen van stad of land. De ómvang: alle handelingen die erop gericht zijn dat leven vorm te geven, te regelen.

Opvoeden betekent: invoering in het leven van een groep; onderwijs ook. Het verschil: een onderwijsgevende handelt weloverwogen, streeft opbouw na. Een opvoeder laat zich eerder leiden door wat hij zelf al dan niet bewust ervaren heeft. Maar in beide gevallen zal de inrichting van het maatschappelijk leven binnen stad en land onvermijdelijk ter sprake komen: men maakt tenslotte deel uit van dat leven en zal die inrichting aan den lijve ervaren voelen. Onvermijdelijk zit er dan ook politiek in het onderwijs van het Nederlands en de moedertaal. Zoals we nu gaan zien.

## 1.2 De plaats van taalbeschouwing

Onderwijs in de moedertaal en het Nederlands omvat taalbeheersing en taalbeschouwing ineen. Beide onderdelen bevatten een aantal elementen die als volgt t.o.v. elkaar geordend zijn:

1 op het niveau van de schoolgrammatica, de ontleed-grammatica of grammatica-in-engere zin: de wie, wat, waar-grammatica. De nadruk ligt dan op de syntaxis, de vorm. Hieronder valt ook de grammatica voor teksten of de z.g. filologische grammatica, die zich immers in het bijzonder richt op de vorm, op volgorde- en op plaatsingsregels (waar je je tenslotte op moet verlaten, als je de betekenis van een zin niet kent of begrijpt).

2 Op het niveau van de semantiek. De nadruk ligt op het inhoudelijke, de betekenis, wát gezegd wordt en hoe.

Deze twee niveau's tezamen vormen de grammatica: de wetenschappelijke grammatica of de op de school toegepaste: de grammatica-in-brede-zin.

3 Op het niveau van de pragmatiek. De nadruk ligt op de handelingskant van de taal: is de gegeven taalvorm aangepast aan de situatie? wat wordt er van mij verwacht? tot welke handeling word ik geprikkeld? wat ga ik nu doen?

Deze drie niveau's tezamen vormen de linguïstiek: de wetenschap van de taal. Deze wetenschap zegt dan iets over de communicatie voorzover deze communicatie syntaxis, semantiek en pragmatiek betreft. Maar het gaat om communicatie tussen mensen *als individuen en als leden van een gemeenschap*. Daarom:

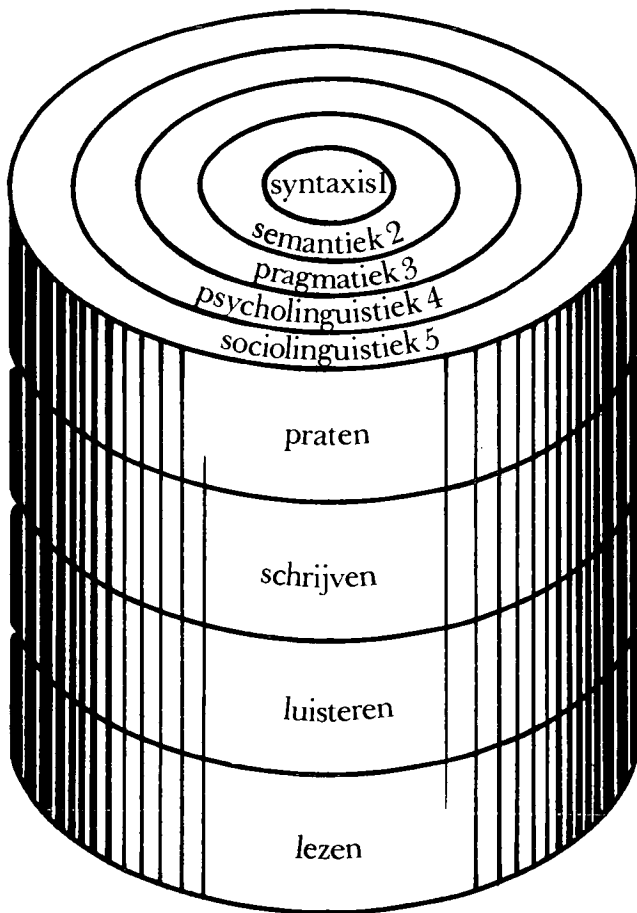
4/5 Op het niveau van de psycho- en socio-linguïstiek. De nadruk ligt op de kennis van de taal met betrekking tot het individu en met betrekking tot de gemeenschap. Concluderend: taalbeschouwing omvat grammatica (1, 2), linguïstiek (1, 2, 3), tezamen met psycho- en socio-linguïstiek (4, 5): *denken over doen*. Taalbeheersing omvat dan *het doen* waar taalbeschouwing over denkt. Tezamen vormen zij het onderwijs in de moedertaal en het Nederlands.

Welnu, de elementen (3) pragmatiek en (5) socio-linguïstiek zorgen ervoor, dat met het taalonderwijs noodzakelijkerwijs de politiek de school in komt.

GRAMMATICA = 1 + 2

LINGUISTIEK = 1 + 2 + 3

TAALBESCHOUWING = 1 + 2 + 3 + 4 + 5 (denken over doen)



### 1.3 Wat is wat?

Een verantwoording van de in 1.2 gebezigde termen is niet onnuttig, zoals ons bij herhaling is gebleken.

1 LINGUISTIEK is niet *de* linguïstiek, niet Chomsky of zoals Chomsky, niet McCawley of zoals McCawley, niet Bloomfield/De Saussure of zoals Bloomfield/De Saussure, niet Pike of Fillmore, niet Wunderlich, niet Reichling enz. enz., maar is *taalwetenschap*, dus wat wij van taal weten door eigen onderzoek, studie en ervaring *ongeacht de school of autoriteit*. Van deze wetenschap is voor ons relevant wat we kunnen gebruiken bij de vorming van onze theorie over taalonderwijs. Zij heeft voor ons dan ook uitsluitend belang, voorzover de kennis die zij biedt, toepasbaar blijkt binnen taalonderwijs en opvoeding.

Niet anders is het gesteld met *de* grammatica; voor ons is grammatica, wat we van de taalregels weten en binnen het onderwijs van nut is. (De hamvraag is dan natuurlijk wel, welk criterium we daarvoor hanteren. Deze vraag kan alleen middels actie-onderzoek worden opgelost. Dat is: op grond van onze kennis en ervaringen brengen we verandering in het onderwijs aan en zien vervolgens hoe deze veranderingen werken en trekken onze conclusies die opnieuw in het onderwijs gebracht worden. Zie voor deze handelwijze, C. van Calcar, Interimrapport II van het Innovatieproject Amsterdam. ABC/RITP, Amsterdam maart 1974 (concept).

Overigens, gezien de huidige stand van de taalwetenschap en gezien onze nadruk op de betekenis, de inhoud van de taal zullen we eerder aansluiten bij Chomsky of wie op hem zijn doorgegaan, maar anders uitkwamen (b.v. McCawley), dan bij de structuralisten zoals bij ons De Groot of Paardekooper. Maar in laatste instantie herkent men de boom aan de vruchten. Vanuit de achterliggende gedachte van dit spreekwoord moet men naar onze linguïstiek en grammatica kijken, dus naar onze taalbeschouwing.

2 PSYCHO-LINGUISTIEK is niet de psycholinguïstiek van Miller of Levelt, van de proefjes met het geïsoleerd verstaan van zinnen of van de technische taalverwervingsmiddelen (vgl. Tervoort 1972). Voor ons verwijst de term in het algemeen naar de kennis die we hebben van het taalverwervingsproces van 1-6 jaar, van 6-12 jaar en van 12-18 jaar of wat taalgebruik doet bij een individu. Ook deze kennis is van belang in zoverre zij toepasbaar blijkt binnen taalonderwijs en opvoeding.

Personen die ons denken op dit gebied beïnvloeden, zijn met name: Reichling, Langeveld, Piaget, Vygotsky, Bruner, Schaff, Gal'perin.

3 SOCIO-LINGUISTIEK is niet de socio-linguïstiek van de verzamelbundels die de een na de ander op de markt verschijnen, niet de socio-linguïstiek van de tweetaligheid, van de Sapir-Whorf hypothese, van Bernstein of Oevermann enz.

De term verwijst voor ons in het algemeen naar de kennis die we hebben van de samenhang tussen enerzijds taal en taalgebruik en anderzijds de groep die zich van die taal bedient. Het gaat ons er dan om, wat het betekent, dat taal een *gemeenschappelijk* produkt is: van wie en voor wie is dat produkt; wát verwerf je met de verwerving ervan; wat wijs je af met de afwijzing ervan. Wat is 'moedertaal' en wat is 'Nederlands'. Personen die ons op dit gebied beïnvloeden zijn: Dell Hymes, Gumperz, Cazden, Labov, maar ook: Merlau-Ponty en Kwant.

4 PRAGMATIEK is niet Wunderlich of Habermass of Searle zozeer, is ook Duyker of

Reichling, maar bovenal de Russische leerpsychologie (zie: Van Parreren en Carpay) en Marx. De term verwijst voor ons naar de praktijk in dubbele zin: wat verwacht een taalgebruiker als hij dit of dat zegt/hoort; wat doet hij precies?

Besluit: het voorafgaande klinkt aanmatigend. Voor een wetenschappelijke verantwoording van het hier geschetste theoretische raamwerk, zie W. van Calcar en C. Hülsenbeck, *Leren lezen met begrip*, Arnhem 1974, CITO en W. van Calcar, *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*, deel 1, Assen 1974, van Gorcum.

#### 1.4 *Waarom taalbeschouwing?*

Wij willen goed taalonderwijs. *Ons* criterium voor *goed* is: taalbeheersing en taalbeschouwing vormen de twee samenstellende delen van het onderwijs in de moedertaal en het Nederlands. Taalbeschouwing is een handelsmerk en -keur: zij vormt de waarborg dat het taalonderwijs zich niet beperkt tot het technische vlak, niet (uitsluitend) consumptief van aard is, niet blijft staan bij kennen en kunnen, bij vaardigheid voor geld en status, bij welbespraaktheid, bij het zuiver schrijven, een brief verzorgen, een tekst maken.

Taalbeschouwing moet worden aangewend in dienst van het taalonderwijs, op het vlak van de leraar zowel als op het vlak van de leerling. Op het vlak van de leraar is zij een motor tot vernieuwing van het taalonderwijs, waarvan enige proeven zijn verschenen in GRAMMATICOM en in de papieren voor de VON-congressen van 1973 en 1974.

Op het vlak van de leerling maakt zij bovendien nog zelf daadwerkelijk deel uit van het vernieuwde taalonderwijs, niet als een *apart* onderdeel zoals vroeger de schoolgrammatica, maar als een integrerend deel van het Nederlands.

Doel van *dit soort taalonderwijs* (let wel: niet van taalbeheersing, evenmin van taalbeschouwing, maar wel van taalbeheersing én taalbeschouwing!) is:

I Bevordering en ontwikkeling van taalbeheersing in de zin van:

- a. Taalvaardigheid;
- b. Taalweerbaarheid.

II Maatschappij- of wereldbeheersing, in de zin van:

- a. actie, handeling;
- b. inzicht.

Een leerling moet (later) niet alleen in staat zijn, een (reclame)tekst te schrijven over b.v. autoradio's voor zijn werkgever (Ia); hij moet niet alleen door kunnen hebben waar hij gepakt wordt met een reclame of met een radio (Ib). Hij moet óók de plaats kennen die reclame en autoradio's in onze maatschappij innemen (IIb). Hij moet ook doorzien, wat hij met dat inzicht al dan niet moet doen (IIa). Het gaat ons in laatste instantie niet om (Ia) opvoeding tot handige, bruikbare jongen; zelfs niet tot (Ib) critische taalconsument; niet eens alleen tot (IIb) maatschappij-critische taalgebruiker, maar tot (IIa) klasse-strijder. De reclame maakt gebruik van taalbeschouwing om meer te verkopen of om te blijven verkopen; zij bevordert/bevestigt daarmee het heersend, kapitalistisch systeem: 'Van Doorn legt uw auto aan banden'. Daartegenover kunnen wij ónze taalbeschouwing plaatsen, bij voorkeur om het kapitalistisch systeem te

(helpen) doorzien en daartegen stelling te nemen, maar in elk geval om niet altijd willoos te (hoeven) kopen.

### *1.5 Hoe taalbeschouwing?*

Ontleden of grammatica, in een apart boekje of apart hoofdstukje heeft afgedaan. Taalbeschouwing en -beheersing gaan hand in hand. Dat kan het beste middels de concentrische methode. Dat is, men plant een aantal lessen zodanig dat alle elementen van het taalonderwijs met wisselende nadruk erin zitten: schrijven, praten, lezen, luisteren, dramatiseren: als een door regels geleid gedrag, en reflectie daarop in de vorm van semantiek, socio-/psycho-linguïstiek, pragmatiek en (zo nodig) ontleden. Zo'n geheel van lessen wordt de leerling eerst 'n keer 'voorgedaan': binnen een of meer lessen wordt hem de verschillende kanten getoond die aan de orde zullen komen, zodat later het totaal zichtbaar blijft, als men bij een detail moet blijven steken. De leerling weet dan wat er gebeuren gaat. Noodzakelijk is ook dat deze lessen aansluiten bij, of slechts één naastliggend stapje verwijderd zijn van de leefwereld van de leerlingen. Alleen in dat geval kan hij de semantische, pragmatische en socio-linguïstische regels zelf ontdekken of toepassen die op de verschillende onderscheiden gebieden bestaan, en daarover praten. Zie voor voorbeelden 3.1 en 3.2.

Dus: wanneer het nodig blijkt dat men aan ontleden doet, dan moet zo'n les voorafgegaan zijn en gevolgd worden door andere vormen van taalbeschouwing en ingebed zijn binnen het hele taalonderwijs.

### *1.6 Leidt taalbeschouwing wel tot taalbeheersing?*

De vraag die het kopje van deze paragraaf vormt, komt uit het verleden, toen men over taalbeschouwing sprak, maar de (filologische) grammatica op het oog had. De vraag is nooit definitief beantwoord met *ja* of *nee*. Dat hoeft ook niet meer. In de gestelde vorm heeft ze zichzelf namelijk achterhaald, al zullen er nog wel mensen blijven die haar zullen blijven stellen en beantwoorden met ja en nee. De vraag luidt nu: is het taalonderwijs waarvan taalbeheersing en taalbeschouwing verso en recto zijn, goed taalonderwijs. Ons antwoord is ondubbelzinnig: ja, het is het enige goede taalonderwijs.

## **2 MOEDERTAAL, ONDERWIJS EN NEDERLANDS**

### *2.0 Inleiding: probleemstelling en korte inhoud*

Tijdens de konferentie kwam het probleem naar voren: Moet je er naar streven leerlingen ABN te leren? Hoe zou je dat moeten doen? En als je het niet doet: wat dan? Kortom het probleem rond *moedertaal, onderwijs en nederlands*. De theoriegroep binnen de taalbeschouwingsstroom rapporteerde in haar eindverslag:

*In het taalgebruik konstateren we een duidelijke afwisseling tussen receptief en productief taalgebruik. Ze verrijken elkaar. Daar er in de eerste taalverwervingsfase beide vormen van taalgebruik geschiedt middels de moedertaal, ontstaan er geen communicatiestoornissen tussen 'zender' en 'ontvanger'. In de tweede taalverwervingsfase echter geschiedt het productief taalgebruik vaak middels de moedertaal en het receptieve door middel van het ABN.*

Wanneer de twee talen voor een leerling niet samenvallen, zal deze omstandigheid tot problemen leiden, die hun weerslag hebben op het onderwijs. In dit artikelgedeelte wordt daarom ingegaan op de relatie moedertaal en nederlands. Achtereenvolgens komen de begrippen *moedertaal*, *kultuurtaal* en *ABN (voertaal)* aan de orde; daarna worden voor het taalonderwijs de konklusies getrokken in het tweede stuk: *Taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het nederlands*.

## 2.1 *De begrippen: moedertaal, kultuurtaal, ABN (voertaal)*

### 2.1.1 ABN is niet hetzelfde als kultuurtaal

In eerdere artikelen (1) is getoond hoe het ABN van oorsprong de Brabants-Vlaamse taal van de Antwerpse kooplieden was; welke kooplieden zich na 1585 grotendeels in Amsterdam vestigden. Daardoor onderscheidt het ABN zich van b.v. de Hollands-Friese spreektaal.

Welnu, het ABN is de taal van een bepaalde kultuur, nl. van de sprekers van het ABN. Maar het Fries-Hollands dialect is in deze ook een kultuurtaal: de taal van de kultuur die hoort bij de sprekers van het Fries-Hollands. ABN en kultuurtaal kunnen we dus niet zonder meer gelijk stellen.

### 2.1.2 Wat is een moedertaal?

*Een moedertaal is de taal die je van je moeder leert en waarin je met haar communiceert.* Je moedertaal raak je nooit kwijt: zij is de kern van iemands gehele taal- en communicatievermogen. Zo omschreven heeft zij twee karakteristieken:

- 1 Ze bestrijkt een beperkt aantal onderwerpen en heeft daardoor een beperkte woordenschat; de moedertaal wordt gebezigd in de situatie van huis, tuin en keuken: de woorden en uitdrukkingen van die taal zijn dan ook gebonden aan genoemde trits van huis, tuin en keuken.
- 2 De moedertaal heeft een specifiek communicatiepatroon: een kind gedraagt zich thuis immers anders (en praat anders) dan op school (en praat).

Moedertaal is gebonden aan de jongste leeftijd, tot het vierde jaar. Daarna komen naast de moedertaal: schooltaal, buurttaal, wijktaal, streektaal, landstaal. Zij maken overigens allen in beginsel deel uit en komen voort uit de taal van de moeder, maar worden nu meer ont-wikkeld. Het is voor te stellen als concentrische cirkels, waarbij elke wijdere cirkel alle kenmerken van de kleinere cirkels in zich draagt.

De concentrische cirkels stellen een geleidelijk en natuurlijk groeiproces voor. Het groeiproces kenmerkt zich door vergroting van woordenschat, uitbreiding van het hanteren van grammatische regels, enz. Dit proces is nauw verweven met de ontwikkeling van het denken.

### 2.1.3 Kultuurtaal

*Een kultuurtaal is een tot volle ontplooiing gekomen moedertaal.*

Deze omschrijving (die weliswaar afwijkt van de gangbare) levert ons twee noties op:

- 1 Iedereen kan komen (komt?) tot een actief en passief beheersen van een moedertaal.

2 Binnen ons taalgebied zijn vele kultuurtalen, zoals er vele culturen zijn.

Taalgebruik kan immers omschreven worden als een sociaal genormeerde vorm van handelen. Sociale normen ontstaan in en worden in stand gehouden door sociale groepen (2). Zo'n groep heeft een cultuur die onderscheiden is van de cultuur van een andere groep.

In dit kader is het niet zinvol precies uit te vissen waar de verschillen tussen de kultuurtalen uit bestaan, maar het is duidelijk dat de aard van verschil tussen kultuurtalen niet puur talig is, maar veel meer te maken heeft met verschillen in *taalgedrag*: het gaat om taalgedragsverschillen.

Taalgedrag (communicatie) bestaat uit twee belangrijke componenten door Paul Watzlawick en de zijnen aangeduid als digitale en analoge communicatie (3). Kort gezegd komt het hier op neer: Digitale communicatie is de puur talige kant van het proces, waarbij de relatie tussen de klank van het woord en datgene waarnaar het woord verwijst niet dwingend is. Je kunt je ook afvragen wat voor tafel-achtigs het woord *tafel* heeft, of wat de klank *vijs* nu eigenlijk te maken heeft met het begrip *vijs* (Het begrip *vijs* zou immers ook aangeduid kunnen worden door de klank *bievin*). Bij digitale communicatie is een zeer grote mate van eenduidige precisie mogelijk. Een voorbeeld van zo digitaal mogelijke communicatie vormen onze wetboeken.

Naast digitale communicatie onderscheiden zij analoge communicatie, waarbij er wel degelijk een relatie is tussen (klank of) gebaar en betekenis. Voorbeelden van analoge communicatie zijn: een kus, het geven van een kado, een klap op iemands schouder, stiltes in monologen of dialogen.

Deze communicatie is minder afstandelijk, maar ook minder precies dan de digitale, aangezien analoge communicatie altijd tweeduidig uitlegbaar is: een kado is een uitdrukking van vriendelijkheid, maar de ontvanger kan ook denken: Wat wil de gever van mij? Een glimlach kan vriendelijkheid, maar ook hoon zijn. Lachen kan ook uitlachen zijn. Een karakteristiek verschil tussen de diverse kultuurtalen zou wel eens gelegen kunnen zijn in de verhouding tussen analoge en digitale communicatie of: juist in de analoge en niet in de digitale communicatie.

(Dit houdt in dat b.v. de door de leraar uitgesproken zin *Ik liet het kopje uit mijn handen vallen* niet woord voor woord vertaalbaar is tot een door een havenwerker gezegde zin *Ik liet dat koppie uit mijn klauwen donderen*, want misschien zegt dit laatste wel helemaal niets of vloekt hij alleen maar).

#### 2.1.4 En het ABN dan?

Mét de behoefte te communiceren over de grenzen van de eigen *communicatieve gemeenschap* (2) heen komt de behoefte aan één algemene taal: een voertaal. Zoals in de Middeleeuwen het Latijn voertaal van de geleerden was, zoals het Papiamentu de voertaal der Benedenwindse Antillen is, zo werd het Nederlands der Brabants-Antwerpse kringen de voertaal in de Nederlanden. Dat die voertaal door haar beheersers liefkozend *Onze Cultuurtaal* is genoemd, is begrijpelijk omdat de uitbuitende klassen in méér dan alleen de taal hún cultuurpatroon hebben opgelegd aan de uitgebuite klassen.

Immers: de cultuur van de kapitalistische klasse (= de cultuur die onder heerschappij



van deze klasse tot ontwikkeling is gekomen) is de meest ontwikkelde vorm van cultuur in ónze maatschappij (= de maatschappij waarin wij leven). Zoals we de produktiemiddelen in handen willen hebben van de arbeiders, zo ook de cultuur (die er het rendement van is). Zoals de produktiemiddelen daarna anders benut zullen worden - naar we geloven - zo ook de cultuur, die er anders uit zal gaan zien, naargelang de produktiemiddelen anders worden aangewend. De taal van deze cultuur is nog het ABN.

Welke vorm zij heeft nádat de hierboven geschetste verandering heeft plaats gehad is aan elk oog onttrokken, maar het uitgangspunt zal het ABN zijn, zoals het uitgangspunt van een nieuwe cultuur de heersende cultuur zal zijn.

In de huidige situatie heeft het ABN in haar functie van voertaal nog een ander kenmerk, nl. dat van absorptievermogen. Kent de bouwvakker de woorden *windveer* en *waterbord*, kent de zeevaarder *bovenwinds* en *plechtanker*, het ABN kent alle vier de woorden.

Het ABN is dus onder bepaalde voorwaarden en zienswijzen 'onze cultuurtaal'. Daarnaast is zij echter doodgewoon de voertaal die erg veel kultuurtalen in zich heeft opgenomen.

## 2.2 *Taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het nederlands (konklusies)*

### 2.2.1 Structuur

Taalbeheersing omvat de vaardigheden van het praten en luisteren, het schrijven en lezen. Deze vier vaardigheden kun je onderscheiden in enerzijds de produktieve taalbeheersing (praten + schrijven) en anderzijds de receptieve taalbeheersing (luisteren + lezen). Op grond van de hierboven ontvouwde visie t.a.v. moedertaal, kultuurtalen en ABN valt te konkluderen:

1 De produktieve taalbeheersing moet een leergang zijn waarbij leerlingen door middel van vragen en opdrachten zich uitdrukken in hun eigen taal.

Mét de komponent taalbeschouwing kan dit leiden tot een versneld doorlopen van de concentrische cirkels (zie 2.1.2). Door konfrontatie van de verschillende talige produkten van leerlingen met elkaar vindt verbreding van de buitenste cirkels plaats (d.i. een ontwikkeling in de richting van de voertaal).

2 Bij de receptieve taalbeheersing (+ taalbeschouwing) kan het ABN een belangrijke rol spelen: het luisteren naar radio en teevee, het lezen van kranten en tijdschriften. Daarnaast zijn om allerlei redenen tussenvormen denkbaar: het innovatieproject van het ABC/RITP te Amsterdam (bestemd voor basisscholen) gebruikt verhaaltjes die door kinderen van de basisschool geschreven zijn. Deze worden wel in ABN-spelling gebracht; de stijl wordt onderworpen aan het oordeel van de leerlingen. Hier wordt dus bij de receptieve taalbeheersing niet meteen de buitenste cirkel aangeboden, maar een onderwerp en taal op verwant niveau. Interessant in deze zijn ook de experimenten van sommige leraren in het voortgezet onderwijs: schriftelijke en mondelinge kommunikatie tussen de twee klassen die verschillen in leeftijd (b.v. 3 atheneum met de brugklas).

### 2.2.2 Inhoud

Nu uiteengezet is hoe taalbeheersing + taalbeschuwing (het onderwijs in het nederlands, bij wijze van verzamelnaam) zich moet opstellen tegenover kultuurtalen en het ABN, zou tenslotte het een en ander gezegd moeten worden over de ontwikkeling van het taalgedrag, want daar moet de leraar aan werken.

Chomsky stelt dat elk mens een gelijk taalvermogen heeft: een baby'tje in de wieg kan zowel feilloos Frans als Japans leren (4).

Het talig vermogen zet zich bij de een om in Japans en bij de ander in Frans. Hoewel de taalontwikkeling zich verschillend veruitelijkt, gelooft Chomsky (bij mijn weten) dat de taalontwikkeling in wezen gelijk is.

Op dit terrein is veel onderzoek gedaan bij kinderen tot 5 jaar (5). Vygotsky (6) heeft in de dertiger jaren vanuit zijn studie over taal en denken belangwekkende feiten ontdekt rond de ontwikkeling van (talige) begrippen bij 6 tot 12 jarigen. Wat hij bij Russische kinderen waarnam geldt ook voor Nederlandse kinderen van nu. Die kern van universele taalontwikkeling zou toegepast moeten worden in een leergang taalbeheersing/taalbeschuwing. Een onderzoek zoals dat van Vygotsky zou ook bij andere leeftijdsgroepen moeten plaatsvinden. Het behoort tot de eerste taken van de theoretici rond taalbeschuwing.

*Natuurlijk: het is makkelijker gezegd dan bedacht, en bedacht dan gedaan.*

#### Noten:

- 1 Voorinformatie Vonkonferentie 1973, stroom 6: Op weg naar een witte grammatica. Ook: Moer 1973:3; dat gelul van jou, door Wim van Calcar en Herman Meddens.
- 2 Zie ook: Agnes Haft-van Rees. Register. In: Spectator, jrg. 3, nr. 6, april 1974.
- 3 Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson. De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. (In vertaling verschenen bij:) Deventer, Van Loghum Slaterus, 1972. M.n. hoofdst. 2.
- 4 N. Chomsky. Taal en mens; taalkundige bijdragen aan het onderzoek van de menselijke geest. (In vertaling verschenen bij:) Deventer, Van Loghum Slaterus, 1970.
- 5 B. Th. Tervoort e.a. Psycholinguïstiek. Utrecht, enz. 1973.
- 6 L. S. Vygotsky. Thought and language.

Een uitstekend uittreksel van dit in 1934 verschenen boek vindt U in de SUA-brochure: Naar een materialistische taaltheorie. Dit uittreksel is afkomstig van het sociologisch instituut van de R.U. Leiden en dateert van 1971. Een integrale vertaling van Vygotsky biedt Denken und Spreken, Akademie Verlag, Berlin 1964.

*Vygotsky gaat uit van de semantische analyse: de studie van de ontwikkeling, funktionering en structuur van deze eenheid die een mengsel is van denken en taal. De kern van zijn boek wordt gevormd door een experimentele studie over begripsvorming bij kinderen. Op weg naar begripsvorming onderscheidt hij dan drie niveaus: 1. ongeorganiseerde verzamelingen; 2. complexen (associatie door gelijkheid, associatie door contrast/collecties, keten complex, diffuus complex); 3. Pseudobegrippen. Zo worden de spontane begrippen gevormd. Daarnaast onderkent hij de niet-spontane (wetenschappelijke of abstractere) begrippen die kinderen op school aangereikt krijgen: De Franse Revolutie, Slavernij, enz. Zijn onderzoekingen wijzen er op dat kinderen met die niet spontane begrippen kunnen omgaan als waren het echte begrippen voor hen. Vygotsky constateert een naar elkaar toegroeien van spontane en niet-spontane begrippen, waarbij de ervaring van de ene groep tenslotte gekoppeld wordt aan het kunnen hanteren van de andere groep. In het laatste deel van zijn boek behandelt V. de wording, funktie en structuur van het 'inwendig' taalgebruik dat hij omschrijft als: er is nog altijd sprake van taal, dat wil zeggen van gedachten die door woorden worden verbonden. Maar terwijl bij sociaal taalgebruik gedachten worden belichaamd in woorden, sterven bij inwendig taalgebruik de woorden, terwijl zij gedachten voortbrengen. Inwendig spreken is tot op grote hoogte te denken in pure betekenissen. De SUA-brochure is verkrijgbaar bij de Socialistische Uitgeverij Amsterdam, Weesperstraat 51, 020-225771 en kost ongeveer f 5,-.*

### 3.0 HET PRAKTIKUM 'BLADEN VOOR HET BOEK NEDERLANDS'

De deelnemers aan de stroom *Geen moedertaalonderwijs zonder taalbeschouwing* hebben zich hoofdzakelijk bezig gehouden met het ontwerpen van lessen Nederlands/moedertaal, gegrond op taalbeschouwing. Zij deden dit vanuit verschillende invalshoeken:

- 1 Door zich eerst theoretisch te verdiepen en criteria voor het maken van lessen op te stellen;
- 2 a. door zich eerst af te vragen: wat doen we nu al aan taalbeschouwing en hoe kunnen we daar wat meer duidelijkheid en structuur aangeven?  
b. door een konfrontatie met schoolboeken, i.c. een nieuwe methode voor het LBO *Funktioneel Nederlands*: wat werd er in dat boek aan taalbeschouwing gedaan, waar lagen aanknopingspunten, wat ging tegen de uitgangspunten van taalbeschouwing in, enz. Dit alles resulteerde in de zgn. rose bladen die a.h.w. in *Funktioneel Nederlands* moesten worden bijgebonden wilde het een enigszins zinnig boek zijn.  
c. door direkt met lesontwerpen te beginnen en in die praktijk de problemen te ervaren.

Dit alles ging onder het thema *Bladen van het boek Nederlands*, omdat we langzamerhand willen komen tot 'het boek Nederlands' waarin de stelling *taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het nederlands* gepraktiseerd gaat worden. Als werkvoorbeelden konden twee artikelen uit *Grammaticom* 6/7 dienen, nl. dat van Peter Dop over *De subjektiviteit van taalgebruik* (mede vanwege de maatschappelijke implicaties van deze in praktijk gebrachte les) en dat van Herman Meddens over *Kennismaken of wat er te kennen valt* (Hoe kennismaking van brugklassers zou kunnen verlopen). Er werd naar gestreefd zowel lessen in productief als receptief taalonderwijs te maken.

De praktische werkzaamheden resulteerden in een aanzienlijke hoeveelheid lesmateriaal:

- een aantal richtlijnen voor het zelf maken van lessen Nederlands op grond van taalbeschouwing en een reeks criteria om lessen op hun taalbeschouwelijke kwaliteiten te beoordelen (Zie over deze criteria, par. 1).
- een aantal *rosse bladen* bij de methode *Funktioneel Nederlands* met kritiek op de uitgangspunten en subdoelstellingen van deze methode: Hoe overleef je het werken met zo'n methode?
- een reeks lesontwerpen voor het boek Nederlands.

Het zou teveel ruimte vragen hier in te gaan op alle lesontwerpen. Ik beperk me tot het aangeven van de structuren van de lessen rond het thema van de vergelijking en dat van de reclame. De keuze van juist deze lessen houdt geen hogere waardering in dan die voor andere lesontwerpen. Al het geproduceerde is overigens gepubliceerd in *Grammaticom* nr. 8, dat verkrijgbaar is bij de redakteur *Grammaticom*, p.a. Westermarkt 27', Amsterdam (giro 30.31.629; een los nummer kost f 1,50).

#### 3.1 De vergelijking

Twee van de ontworpen lessen hebben (hoewel niet in gelijke mate) betrekking op vergelijkingen. De les 'Is de auto van jouw moeder ook rood?' is een poging aan te

sluiten bij het leerproces van kinderen, die de sprong moeten maken van moedertaal naar standaardtaal. De les is dan ook longitudinaal van opzet: in een eerste fase wordt ervan uitgegaan dat - als het kind vergelijkingen maakt - het dat doet door de te vergelijken objecten uit de huiselijke sfeer te halen: 'zo rood als onze handdoek'.

In de school kan zo'n vergelijking niet meer: het kind zal moeten leren objecten te gebruiken uit een nieuwe situatie.

We kunnen in school onder meer de kinderen zichzelf leren vergelijken: Wim is even groot als Herman; Wim is dunner als Henk. Pas als de leerlingen zich bewust zijn dat ze vergelijkingen gebruiken en pas als ze weten hoe zo'n vergelijking werkt, kunnen we naar een volgende fase: het zich realiseren van de eisen waaraan het vergeleken object moet voldoen (o.a. algemene bekendheid van het object: ('Zo rood als de auto van m'n moeder' werkt niet). In een weer volgende fase komen de te vergelijken objecten niet meer uit de onmiddellijke realiteit: 'zo rood als een biet'. Het kind leert 'universalistische' taalvergelijkingen, waarna de fase wordt bereikt van de reflectie op standaardvergelijkingen. Deze zijn vaak loutere *taalvergelijkingen*: in 'zo rood als een pioen' is het vergeleken object niet meer herkenbaar als realiteit (wie weet nog wat een pioen is?). En hoe herkenbaar is die realiteit in 'zo rood als Joop' . . . ?

Voor deze laatste fase - waarin geleerd wordt standaarduitdrukkingen te gebruiken of te relativiseren - kan de les 'Over muisstil enz.' gebruikt worden. Deze les wil de leerlingen laten reflecteren op semantische relaties binnen samengestelde woorden van het type 'muisstil' en komt daarbij al in een tweede fase op omschrijvingen als 'zo stil als een muis'. Het blijkt dat niet alle samenstellingen van het type 'muisstil' even eenvoudig zijn te omschrijven: welke associatie moeten we leggen bij 'piepklein' = zo klein als?, 'kiplekker' = zo lekker als een kip (voelen kippen zich lekker? ), 'okselfris' = zo fris als de oksel is/moet zijn? Hiermee gaat deze les over tot een meer creatieve vorm van taalbeschouwing: verwonderend over taal kom je tot taalbeschouwing. Het pragmatisch aspect van taalbeschouwing komt sterker aan de orde als het sociaal bepaalde verschil tussen vergelijkingen als 'kletsnat' = 'nat als een klets' - 'zeiknat' = 'nat als zeik' wordt behandeld. De laatste samenstelling is konkreter, direkter. Wat zal er dan op tegen zijn?

### 3.2 Reklametaal

De les 'Over overdonderen' heeft als doelstelling de leerlingen te laten ervaren dat ze niet dezelfde stem in het kapittel hebben als de 'machtigen' omdat *a.* het taalgebruik van de zender overdondert door de vele en moeilijke woorden en *b.* het taalgebruik van de ontvanger in die situatie ontoereikend is.

Een eerste stap naar deze doelstelling is de analyse van een advertentie: de leerlingen lezen deze globaal, geven hun indrukken en gaan dan over tot een talige analyse: komen er nieuwe, onbegrijpelijke woorden in voor? Wat suggereert die dubbele punt etc.? Zijn er zinnen die niet moeilijk lijken, maar die geen inhoud hebben? Vervolgens kan er een analyse komen naar aanleiding van de vraag: wat wil deze advertentie van ons? Wie zendt hem uit en waarom? Hoe funktioneert de reclame in het productieproces? Via welke technieken probeert de copywriter de doelstelling van het bedrijf te verwezenlijken? Wat wordt er van de lezer (consument) verwacht? Is dat een werke-

lijke behoefte? Met deze laatste vragen wordt de maatschappelijke kontekst van taalgebruik benadrukt.

De taalbeschouwing kan zo leiden tot bewustwording van hoe mensen in de maatschappij hun taal gebruiken en met welk doel zij dat doen (ideologisch doel van taalbeschouwing). Wellicht worden de leerlingen zich het manipulatieve taalgebruik nog bewuster als we onze les gaan 'verkopten' in de bewoordingen van bijvoorbeeld een Philips-advertentie: er hoeven niet gek veel woorden in zo'n advertentie veranderd te worden om in plaats van een autoradio de Camera Obscura aan te prijzen! Het is nauwelijks te verwachten dat de leerlingen zo'n Beets-advertentie serieus nemen. Zij kunnen zich gaan afvragen waarom de Beets-tekst niet geloofwaardig is en die van Philips wel. Hopelijk komen zij zo tot het inzicht dat de Philips-tekst is gesteld in een register dat bij een bepaalde kommunikatieve gemeenschap hoort: die van de reclamewereld. Door de leerlingen zelf advertenties te laten maken om iets van zichzelf te kunnen verkopen (gevolgd door discussie: n.a.v. welke advertentie zou je wel of niet iets kopen? ), kan dit inzicht worden verdiept. Ook door een rollenspel: bij een marktkoopman probeer je een kilo appels van f 1,50 voor één gulden te kopen (op de markt is immers je gulden een daalder waard) . . .

Manipulatief taalgebruik is niet voorbehouden aan de verkoopwereld. In de klas hebben we een kommunikatieve gemeenschap die voor de leerlingen veel reëler is. Hier bespeelt de leraar zijn leraar-leerling-register: hij kan daarmee de klas overdonderen. Zo'n Beets-tekst is te doorzien, maar als de leraar nu eens (opzettelijk) aankondigt dat de boekenlijst groter wordt, omdat de exameneisen veranderd zijn? Wie van de leerlingen komt dan voor z'n recht op, wie vraagt inzage in het examenbesluit? Een gewetensvraag: hoe nodig is het in onze klassen dat de leerlingen m.b.v. taalbeschouwing uitingen van manipulatie in taal leren doorgronden en weerstaan?