

LEZEN EN (LUISTEREN) ONZE LEERLINGEN WEL GENOEG ?

Toen de VON in 1970 werd opgericht, was dat niet toevallig op een cursus van de Stichting-Lodewijk de Raet over "Hoe leren we ze in 's hemelsnaam spreken ?" De bekommernis van de VON is traditioneel in de eerste plaats blijven liggen bij de actieve taalbeheersing en de taalbeschouwing, met creativiteit als een van de voornaamste onderwijsdoelen. Men hoeft de laatste jaargangen van VONK maar even te doorbladeren om dat op te merken. Het hiervolgende artikel van Hugo De Jonghe, diocesaan inspecteur Nederlands voor Mechelen-Brussel, lijkt op het eerste gezicht lijnrecht tegenover deze tendens te staan. Is dat ook werkelijk zo ? Wij publiceren dit onrustbarende stuk in de hoop reacties uit de lokken: het gestelde probleem is belangwekkend genoeg om in de volgende maanden in VONK aan de orde te blijven. We rekenen erop dat enkele lezers hun schrijfmachine bestijgen om deze problematiek verder te belichten !

De redactie.

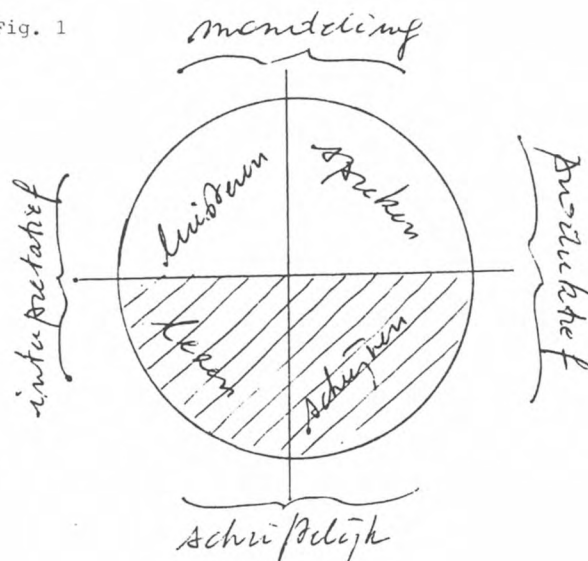
Op dit ogenblik wordt talenonderwijs op een andere manier verstrekt dan pakweg 25 à 30 jaar geleden. Het is niet mijn bedoeling om in te gaan op de vele factoren (maatschappelijke, technologische, wetenschappelijke enz.) die daartoe hebben geleid. Ik wil alleen maar proberen om een paar karaktertrekken van de verandering aan te tonen en kritisch te onderzoeken. Dit zal leiden tot een hypothese i.v.m. een mogelijk alternatief voor het geheel van het actuele talenonderwijs.

Hoewel ik dat talenonderwijs in zijn geheel op de korrel neem, zal er toch aanleiding zijn om daarbinnen onderscheid te maken voor het moedertaalonderwijs (mto) en het vreemde-talenonderwijs (vto).

In het traditionele paradigma (talenonderwijsopvatting tot voor 25 à 30 jaar) domineerden de kennis van de grammatica en van de literatuur. De component taalbeschouwing was nog niet tot emancipatie gekomen, hoewel de aanzetten daartoe in de vakliteratuur en in vaak commerciële taalleergangen al aanwezig waren.

Uiteraard werd ook taalbeheersing bijgebracht, maar dan meestal wel als bijprodukt : door de feitelijke omgang met gesproken en geschreven teksten werden de leerlingen/studenten lees- en luistervaardiger ; door schrijven en spreken werden ze schrijf- en spreekvaardiger. Men kan veilig stellen dat bewuste aandacht voor taalvaardigheid, zo die al aanwezig was, de geschreven taal betrof : het accent lag op lezen (literatuur : poëzie, romans, toneel en redekunst) en op schrijven (verhandeling). Deze accentuering is in fig. 1 schematisch voorgesteld :

Fig. 1



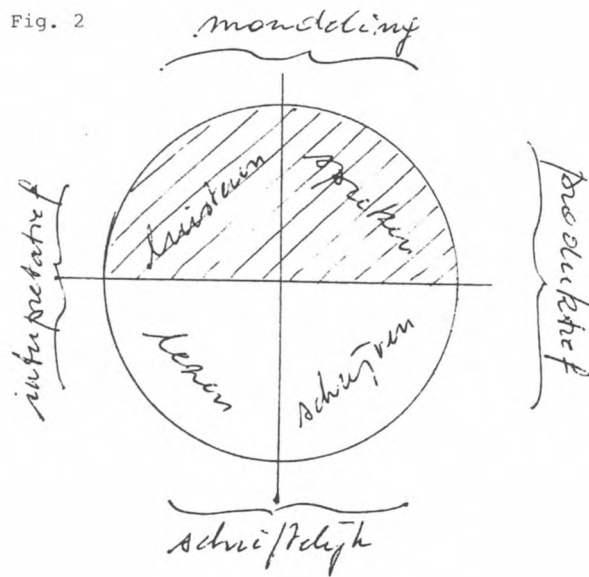
De vier kwarten van het cirkeloppervlak geven de verschillende taalvaardigheidscomponenten aan. Het voordeel van de cirkel is dat je kunt zien dat iedere component altijd in één van twee opzichten met elke belendende component verwant is. Het gearceerde gedeelte van fig. 1 duidt de cirkelkwarten aan die in het traditionele paradigma het accent kregen : lezen en schrijven, als taalvaardigheidsaspecten die op geschreven (gedrukte) taal betrokken zijn. Men zal zich bovendien ook nog wel herinneren hoe toentertijd occasionele oefeningen in de niet-gearceerde velden ook nog aan de gearceerde gerelateerd waren : oefeningen in expressief voorlezen, voordragen, het houden van een schriftelijk voorbereide toespraak enz.

Op het traditionele paradigma is een nieuw paradigma gevolgd dat ik het taalbeheersingsparadigma zou willen noemen. Het heeft de twee volgende hoofdkenmerken :

- a. de taalvaardigheidscomponent is de belangrijkste geworden, vaak zelfs in die mate dat grammatica en literatuur als componenten vrijwel verdwenen ; in de beste gevallen werd naar een functionele verantwoording van een aangepast grammatica- en literatuuronderwijs gezocht ;
- b. in de taalvaardigheidscomponent ligt het accent op de mondelinge taal, met zelfs nog een eenzijdige vertekening naar het spreken toe.

Fig. 2 laat dit schematisch zien :

Fig. 2



Zeer veel factoren hebben aan die accentverschuiving meege- werkt, o.m. de volgende : de overweging dat mondelinge taal- gebruik primair is ; dat het gesproken woord in de moderne maatschappij een veel belangrijker rol is gaan spelen ; de internationalisering van het leven (massatoerisme, EEG, enz.) ; de media ; het succes van nieuwe technologische hulpmiddelen (klankmateriaal, talenpractica enz.) ; de competitie van commerciële taalmethodes. Men moet er wel aan denken dat het ontstaan van het taalbeheersingsparadigma niet heeft geleid tot het verdwijnen van het traditionele paradigma. Het is veeleer zo dat beide paradigmata nu nog samen in allerlei vormen van vermengdheid voorkomen.

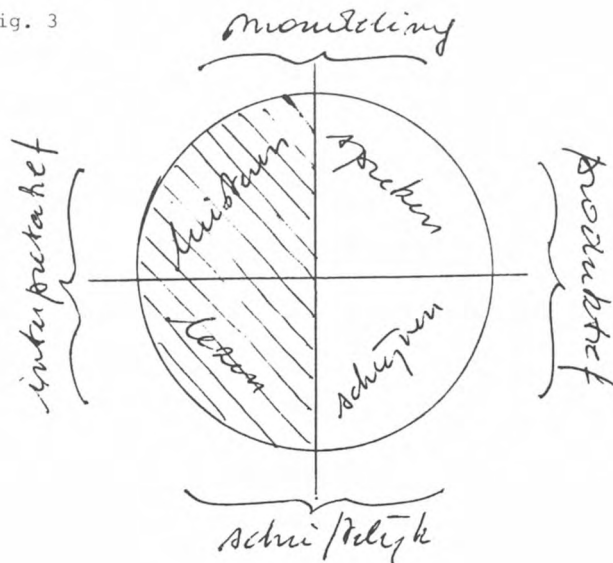
Het taalbeheersingsparadigma met zijn zware accent op monde- linge taalbeheersing stelt voor zeer zware eisen op het stuk van de onderwijsmiddelen. De onderwijsgevenden moeten de aan te leren taal bij voorkeur (zo goed) als hun moeder- taal spreken. Er moeten flink wat materiële voorzieningen ter beschikking staan : talenpractica, audiosoftware enz.) en verder is er een grote behoefte aan lestijd (in het samenstellen van lessenroosters wordt voor mto en vto een steeds groter aantal uren opgeëist, waarbij de verschillen- de talen met elkaar in competitie komen). Daartegenover staan eerder ontnuchterende resultaten. Echte mondelinge taalvaardigheid wordt maar in weinig gevallen bereikt, zeker in het vto. Als ze dan nog bereikt wordt, is ze vaak te eenzijdig op bepaalde minder functionele taalgebruikssituaties afgestemd. De studerende beheersen slechts één register, en dan nog in onvoldoende mate. Daar komt bij dat hun vaardigheid om gesproken en geschreven

teksten in de aan te leren taal te verstaan in de meeste gevallen onvoldoende ontwikkeld is. Dat geldt zelfs voor de moedertaal. In het hoger onderwijs ziet men daarom ook vrijwel overal taalbeheersingscursussen voor kandidatuurstudenten opduiken.

Ik ben de mening toegedaan dat het taalbeheersingsparadigma als reactie op het traditionele paradigma niet te vermijden was, maar dat het niet zo'n beste gok is geweest. Men dacht helemaal in de termen van de tegenstelling tussen gesproken en geschreven taal en heeft daarom het accent op de beschreven manier verlegd.

Ik zou willen pleiten voor een mto en vto waarin het accent op de interpretatiekant van de cirkel gelegd wordt : op de interpretatie van gesproken én geschreven tekst, dus op luisteren en lezen. Dit alternatieve paradigma noem ik gemakshalve het tekstparadigma. Een andere naam zou incubatieparadigma kunnen zijn omdat aangenomen wordt dat produktieve taalvaardigheid zich op de meest natuurlijke wijze kan ontwikkelen op een substraat van interpretatieve taalvaardigheid. De eigen accentuering van dit tekstparadigma is in fig. 3 voorgesteld.

Fig. 3



De interpretatiekant van de taalvaardigheidscirkel is de inputkant, terwijl de produktiekant de outputkant is. Ik ga ervan uit dat tekstoutput in spreken en schrijven pas na lang volgehouden inputwerk goed mogelijk is. Men mag niet uit het oog verliezen dat output kwalitatief en kwanti-

tatief afhankelijk is van de verstrekte input. Ook is het goed om eraan te denken dat interferentie met de streektaal in het mto en met de moedertaal in het vto waarschijnlijk is naarmate de inputkansen afnemen. Misschien moeten we wel minder tijd gaan besteden aan foutenbestrijding bij taalproduktie, en meer tijd aan interpretatief contact met teksten in de doeltaal. Een ander punt dat in dit verband het overwegen waard is : om aan de outputkant wat te bereiken heb je veel meer tijd nodig dan voor werk aan de inputkant.

Voor het vto zou ik dan willen stellen dat we een veel efficiënter en goedkoper onderwijs kunnen realiseren door op korte termijn af te zien van doelstellingen op het stuk van spreken en schrijven, en dergelijke doelstellingen alleen maar na te streven vanaf een moment dat de studerenden al een behoorlijke interpretatieve taalvaardigheid verworven hebben. Ik neem aan dat een ASO met behoud van dezelfde urenaantallen in zijn talenonderwijs in staat moet zijn om zijn abituriënten een zodanige interpretatieve beheersing van alle Westeuropese talen (met uitzondering van talen als Baskisch en Iers) mee te geven dat zij niet-gespecialiseerde teksten uit de dagbladen en uit radio- en tv-programma's zonder problemen kunnen verstaan. Eenieder die met studenten in het HO werkt, weet intussen hoe gering hun leesvaardigheid is m.b.t. teksten in andere talen dan de moedertaal. Ook lijdt het m.i. geen twijfel dat voor elk van die talen een verblijf van b.v. een paar maanden in het overeenstemmende taalmilieu voldoende moet zijn om tot vaardigheid in de mondelinge produktie van die taal te komen. Spreken en schrijven kunnen op een natuurlijke wijze verwacht worden als actualisering van wat de studerende geïnternaliseerd heeft d.m.v. intensief interpretatief contact met gesproken en geschreven teksten in de aangeleerd taal. Bij die actualisering kan uiteraard gedifferentieerd worden naar milieus met een gewenste taalvariëteit toe.

Ook voor het mto dacht ik dat er een flink wat zwaarder accent op tekstinterpretatie zou mogen vallen dan tot nu toe in het onderwijs te zien is, en dat daarvoor gerust meer tijd mag worden uitgetrokken. Tot een verwaarlozing van spreken en schrijven leidt dat niet ; het lijkt er eerder op dat die aspecten van de taalvaardigheid het beste aan hun trekken kunnen komen als de studerenden flink wat gelezen en beluisterd hebben. In de interpretatieve omgang met teksten doen zich voor spreken en schrijven trouwens de beste kansen voor.

Didactisch verwacht ik het meeste heil van mto- en vto-activiteiten waarin de aandacht op tekst is gericht. Die tekst kan dan gesproken (film, video, geluidsband enz.) of geschreven/gedrukt zijn (allerlei aanbiedingsvormen tot en met het monitorscherm). De teksten moeten nauw aan-

sluiten bij het reële tekstaanbod in de cultuursfeer van de bestudeerde taal en moeten zo gevarieerd mogelijk gekozen worden. Zeker in latere fases van het leerproces is er geen bezwaar tegen teksten uit niet-standaard taalvariëteiten of uit vroegere ontwikkelingsperiodes van de bestudeerde taal. De teksten worden niet verklaard op een traditionele manier. Ze worden grondig besproken. De studerende wordt ertoe aangezet om zijn eigen interpretatie van de tekst de uiten, ook om zijn standpunt tegenover de tekst en de daarin behandelde problematiek onder woorden te brengen en met docent en medestudenten te bespreken. Er wordt stevig ingegaan op interpretatiemoeilijkheden, waarbij vergeleken wordt met andere teksten en talen. De docent stuurt in communicatieve zin : de student moet leren om de tekst als tekst te zien, als communicatiemiddel met zijn eigen specifieke (informatieve, persuasieve, emotieve, coactieve of diverterende) functie. Als het kan, spreekt de onderwijsgevende daarbij in de doeltaal. Daardoor verhoogt hij immers nog eens het interpretatie-aanbod. Zeker in de eerste fase spreken de studenten in de taal die zij op dat moment verkiezen.

Hugo De Jonghe, Ten Doorn 6, 1852 Beigem.