

Jos Wilmots

Opvattingen over taalonderwijs in de voorbije eeuw*

In de jaren vijftig van de voorbije eeuw vertelde mijn professor Engels aan het begin van een nieuw semester over zijn wedervaren in Londen. En uit een deel van zijn verhaal bleek dat de communicatie met de taxi-chauffeur die hem bij aankomst van Waterloo station naar een hotelletje had gebracht, nogal stroef verlopen was. Hij kon de man nauwelijks verstaan en zelf had die het even moeilijk met wat de geleerde anglist uit Leuven hem probeerde toe te vertrouwen. Een poos later verscheen de zelfs in de nieuwe wereld opgemerkte, toen erg modern opgevatte, grammatica van mijn leermeester. Hij *kende* als anderstalige dus ongetwijfeld uitzonderlijk goed Engels, maar hij *kon* het niet zo goed als hij zelf gedacht had.

Deze anekdote moeten we uiteraard in zijn tijd zien: er viel toen op het continent nog geen BBC-televisie te kijken, de opmars van de Engelstalige populaire muziek moest nog beginnen, en reizen naar het buitenland waren niet vanzelfsprekend. Andere talen werden door mensen die ze geleerd hadden, in hoofdzaak *gelezen* en in mindere mate ook wel *geschreven*. Vreemde-talenkennis bleef in de praktijk voor velen *visueel* receptief

* Voor het eerste deel van dit stuk heb ik dankbaar gebruik gemaakt van een monografie uit 1974: *Taaltheorie en vreemde-talenonderwijs* van J.P.G. Ickenroth, uitgegeven bij Wolters-Noordhof, die ook een omvangrijke bibliografie bevat.

en/of productief. De noodzaak en ook wel de gelegenheid tot luister- en spreekcontact met anderstaligen waren in ieder geval veel geringer dan tegenwoordig. En dit weerspiegelde zich in het onderwijs van vreemde talen, dat op inzicht in en kennis van grammatica gericht was. Dat schoolonderwijs van vreemde talen was overigens pas in de achttiende eeuw langzaam van de grond gekomen, in het spoor van de klassieke talen, Latijn en Grieks, en in hoofdzaak met de bedoeling kennis te kunnen nemen van de anderstalige bellettrie, het literaire taalgebruik waaruit men lering kon putten. Die bronnen van wijsheid en cultuur waren bovendien maar voor een kleine minderheid toegankelijk. Als we weten dat rond negentienhonderd niet eens vijf procent van Nederland ABN sprak, zal dan één procent deel gehad hebben aan het onderwijs in klassieke en vreemde talen? Wie het nu over het Engels als *lingua franca* heeft, mag ook niet met het Latijn als communicatiemiddel van de humanisten vergelijken: dat stelde binnen de globale bevolking van het toenmalige Europa in omvang ook lang niet zoveel voor.

Het mondelinge gebruik van vreemde talen bleef op school dus bijzonder lang op het achterplan, en de onderwijsmethodes waren vrijwel dezelfde als die voor het Latijn en het Grieks, zoals de term *grammatica-vertaalmethode* aantoont: er werden regels geleerd en woordjes, en er werd vertaald, uit en naar de vreemde taal. Rond het midden van de negentiende eeuw had in Duitsland ook de historisch-vergelijkende taalkunde met haar klankwetten, analogieregels en etymologische verklaringen een tijdje invloed op het vreemde-talenonderwijs. De taalpedagoog Mager b.v. ging ervan uit dat wie op school Frans leerde, het verband met het Latijn niet kon missen: *manger* zag hij naast *manducare*, *produit* naast *productum*, enz.

In 1882 echter schrijft Viëtor zijn beroemd geworden pamflet *Der Sprachunterricht muss umkehren!*, dat de leuze wordt van de zgn. *Reformbewegung*. Niet toevallig gaan fonetici als Viëtor, Jespersen en Sweet de klemtoon op de gesproken taal leggen. Bovendien wordt op grond van de eerste pogingen tot structurele taalbeschrijving de grammatica-vertaalmethode afgewezen, en daarmee het aparte, eenzijdige leren van (soms slecht geformuleerde) regels. Niet iedereen ging weliswaar zover als de aanhangers van de *directe methode*, die elk gebruik van de moedertaal vermeed (zodat de praktijk van het vertalen als vanzelf verdween), maar het uitbeelden en omschrijven van begrippen en het laten

zien van dingen, meestal op platen, werd vrij algemeen. En naast het bannen van onnatuurlijk, gekunsteld taalgebruik zoals vaak in de literatuur werd waargenomen, moesten te leren regels vooral duidelijk zijn en weinig uitzonderingen kennen. Men beriep zich ook op de *associatiepsychologie*, en theorieën over de moedertaalverwerving werden overgedragen op het leren van een vreemde taal. Daarbij speelde de *inductie / afleiding van regels* uit het natuurlijke taalaanbod een grote rol. – Het zou nog vrijwel een halve eeuw duren eer de grammatica-vertaalmethode het tegen de vernieuwende inzichten moest afleggen. Helemaal verdwenen is dat “vertalende grammatica-onderwijs” overigens nog steeds niet. Als men vaststelt dat universitaire examens her en der nog uit vertaalproeven zonder woordenboek bestaan, in beide richtingen bovendien, herinnert dat sterk aan de vroegere praktijk met het Latijn en het Grieks.

Palmer gaat in de jaren twintig op het stramien van de Reformbeweging door, en voegt er het begrip *ergonics* aan toe. Dat zijn grotere taalgehelen, o.m. woordgroepen en uitdrukkingen, die in het geheugen van de mens opgeslagen liggen, en waarmee hij taaluitingen *construeert*.

Zo komt Palmer tot het principe van de later veel toegepaste *substitutietabellen*. Een of meer subjecten worden verbonden met b.v. een reeks hulpwerkwoorden /modale werkwoorden, objecten, bijwoordelijke bepalingen en passende infinitieven zoals in:

Je moet morgen wijn kopen.
Ze mag om twee uur dat boek halen.

Ik zal straks een fles uitkiezen

Hij wil graag een broodje hebben.
Ik zal zo een biertje pakken.

Doordat nogal wat zinsdelen van dezelfde soort onderling verwisselbaar zijn, kan met het aangeboden materiaal een veel groter aantal zinnen gemaakt worden. Op die manier slaat de leerder de *bouwstenen* van die taaluitingen in zijn geheugen op. Dit noemt Palmer *drills and habit forming exercises*. Een verdere stap is de zgn. *conversie*, waarbij zinnen uit een drill in een andere vorm omgezet worden, b.v.

Bel je haar op? – Ik heb haar al opgebeld.

Ga je douchen? – Ik ben al gaan douchen.

Een belangrijke doelstelling van deze aanpak is het voorkomen van fouten. Het materiaal moet zo worden samengesteld dat de leerder als vanzelf tot goed taalgebruik komt. Er mogen geen foute gewoonten ontstaan, en dus moet men zich beperken tot de woorden en structuren die men geleerd heeft: *drills and habits* staan hier lijnrecht tegenover *trial and error*. – Het latere talenpracticum zal van deze vormen van oefeningen een dankbaar gebruik maken.

In het spoor van de *Reformbewegung* had Bloomfield in Amerika pogingen gedaan om het vreemde-talenonderwijs te verbeteren, maar zonder veel succes... tot er tijdens de Tweede Wereldoorlog in legerkringen plotseling een grote nood aan kennis van allerlei exotische talen onstond. Bloomfield was een linguïst, die met een aantal medewerkers en zogenaamde *native informants* veldwerk had gedaan om nog ongeschreven Indianentalen op te tekenen. En de manier waarop dat materiaal verzameld was om er o.m. de grammatica van te beschrijven, werd de basis van wat de *army method* zou gaan heten. Voor talen als het Birmaans (Herinnert zich nog iemand *The bridge on the river Kwai*, een film uit 1957 met Alec Guinness en William Holden?) waren er geen handboeken, en Bloomfield zette de leerders samen met een opgeleid linguïst en een native informant gewoon aan het werk, negen uur per dag, enkele maanden lang. Het in echte gebruikssituaties verzamelde, geanalyseerde en geordende materiaal leerden de deelnemers aan de cursus van buiten: door herhaling, *overlearning*, moesten er *habits* ontstaan. Dit is in feite de oorsprong van de *toegepaste taalkunde*. Bijzonder belangrijk in de opvattingen van Bloomfield is zijn stelling dat de leraar een goed opgeleid linguïst moet zijn.

Na de oorlog komt Fries met de begrippen *structural devices* en *basic patterns*, waaruit in navolging van Bloomfield de *pattern drill* wordt afgeleid. Het leren van een taal verloopt grotendeels onbewust en gebeurt via gewoontevorming. Fries is ook de uitvinder van de *contrastieve analyse*: opvallende verschillen tussen doeltaal en moedertaal moeten goed beschreven en in speciale oefeningen verwerkt worden, zodat men voorspelbare fouten door verkeerde analogieën kan vermijden. Ook het door Pike rond 1960 opgezette systeem van *nucleation* mikt op het foutloos leren in welomschreven stapjes. Hij zegt dat taalverwerving een

natuurlijk proces is en dat taalkennis groeit volgens vaste banen. Hij verwijst daarbij zelfs naar fenomenen die uit de natuurwetenschap bekend zijn. Toenemende taalkennis kan volgens hem vergeleken worden met de groei van kristallen. Hij is in wezen de uitvinder van de *concentrische cirkels* in de programmering van leerstof: het aan te bieden materiaal wordt zorgvuldig opgedeeld en progressief aangeboden. Alle bouwstenen komen in een welgekozen volgorde op elkaar te staan en in oefeningen allerhande komt niets voor dat nog niet aan de orde is geweest. Het principe sluit aan bij wat Palmer al over het voorkomen van fouten gesteld had.

Theorie en praktijk van de toegepaste taalkunde uit die tijd berustten onder invloed van Bloomfield en Fries op de overtuiging dat de mens eigenlijk een gewoontedier is, zoals het behaviorisme in de psychologie voorstond. Het taalgedrag van de mens kan / moet beïnvloed worden; de geïnternaliseerde, in het geheugen opgeslagen *respons* zal op het gepaste moment beschikbaar zijn als de werkelijkheid van een situatie de tot dan toe in *drills* gesimuleerde *stimuli* laat ontstaan. Maar net dat gaat Chomsky in de jaren zestig ontkennen. Hij gaat duidelijk in tegen het behaviorisme: de mens is geen gewoontedier, maar een creatief wezen; hij beschikt over een aangeboren *competence*, een natuurlijk vermogen waarmee hij taal *genereert*. Dat zijn *performance*, zijn concreet taalgebruik, niet altijd zo perfect verloopt als het in zijn hersenen aanwezige systeem in ideale omstandigheden principieel mogelijk moet maken, doet daar niets aan af; haperingen, stotteren, foute formuleringen zijn geen tegenbewijs. Chomsky is geen taalkundige, maar een beoefenaar van de moderne logica. Hij wil een grammatica schrijven met vrijwel wiskundige regels; uit een basispatroon worden *transformations* afgeleid. Zijn grammatica heet *generatief-transformationeel*. Pogingen om deze theorie en de eruit resulterende grammaticale beschrijvingen van taal in het onderwijs toe te passen, stellen al gauw teleur. In een ophefmakend radio-interview desgevraagd zegt Chomsky zelf dat hij geen deskundige is en eigenlijk geen verstand heeft van taalonderwijs. Maar zijn bij die gelegenheid gelanceerde idee over een *rich linguistic environment*, een omvangrijk aanbod van taal zoals een kind dat in zijn eerste levensjaren ervaart en waaruit het met zijn natuurlijk taalvermogen zelf allerlei regels afleidt en waarvan het leert zonder het zelf te weten, wordt meteen een nieuw devies. De transformationeel-generatieve grammatica is evenmin als andere voorbijgaande modieuze theorieën een wondermiddel voor het

onderwijs gebleken. Maar één positief resultaat heeft de logische taalbenadering van Chomsky in ieder geval gehad, ook voor de taalkunde in het algemeen: het beter formuleren van regels is er zeer door gestimuleerd, al was het maar omdat daar een duidelijker zin voor ontstaan was. Ook de opdeling van taal en in *dieptestructuur* en *oppervlaktestructuur* was er niet vreemd aan.

Vanaf de jaren zeventig is er in de taalkunde sprake van *pragmatics*, waarmee het verschijnsel taal vanuit fenomenologisch resp. sociologisch standpunt bekeken wordt. Taal wordt gezien in verband met de situaties waarin de mens ze gebruikt; haar functies als menselijk communicatiemiddel treden op de voorgrond. Een vertegenwoordiger van deze richting is Wunderlich. Het vreemde-talenonderwijs wil een *communicative competence* aankweken, en Wilkins lanceert zijn *notional and functional grammar*. De eerste, *notions* of *begrippen* omschrijven *wat* iemand wil zeggen – de *situatie* in feite, *de functions* inventariseren *hoe* en *waarmee* zulks kan gebeuren. De grammatica krijgt eigenlijk een semantische dimensie: zo hoef ik geen regels te leren om vormkenmerken uit elkaar te houden; ik moet alleen weten welke ik daarvan nodig heb om bepaalde dingen uit te drukken. Het begrip *toekomst* zit in het Nederlands b.v. niet langer vast aan het hulpwerkwoord *zullen*; ook allerlei bijwoorden en bijwoordelijke bepalingen – *morgen* / *na zes uur* / ... – komen daaraan te pas. Hoeft het gezegd dat de van Chomsky geleende *communicative competence* een alles overrompelende modieuze slogan wordt, een zoveelste vermeend wondermiddel? Natuurlijk moest het vreemde-talenonderwijs weg van de grammatica-vertaalmethode, en allicht spraken methodes die op de consequente, voorzichtige concentrische uitbreiding van kennis stoelden, niet iedereen aan. Alles over de boeg van de communicatie gooien blijkt echter vaak een ander extreem, dat al te weinig oog en oor heeft voor de kwaliteit van taalgebruik.

Ook de invloed van de *sociolinguïstiek* is in dezen niet onaanzienlijk. Deze nieuwe tak van de taalkunde gaat zich bezighouden met *hoe de mens spreekt*, registreert b.v. zorgvuldig uitspraakverschillen tussen upper- en middle-class, tussen mannen en vrouwen binnen een sociologisch bepaalde groep. En al gauw krijgt de sociolinguïstiek een uitloper in de opvattingen over taalgebruik en taalonderwijs. Wie registreert, hoeft niet per se met een *norm* bezig te zijn, hij stelt natuurlijke ontwikkelingen vast – zonder prescriptieve achtergrond. In het moedertaalonderwijs, zo-

wel in Nederland als in Vlaanderen is op die manier een grote permissiviteit ontstaan, die niet alleen tot erkenning van variatie heeft geleid.

Tevoren nog had de *foutenanalyse*, met o.m. Corder geprobeerd de oorzaak van fouten op te sporen en te verklaren – waarbij het begrip *overgeneralisering* een niet onbelangrijke rol speelde en verschillende stadia van kennis gedefinieerd werden – en strategieën ter voorkoming ontwikkeld. Een voorbeeld van overgeneralisering is een foute constructie als **He did not went... / *Did she went ...*. De leerder heeft geleerd en weet dat de verleden tijd van het onregelmatige werkwoord *to go* met de vorm *went* gerealiseerd wordt; en hij gebruikt die ook in de ontkennende zin en in de vraag, waar de realisering van die verleden tijd aan een vorm van het hulpwerkwoord *to do* is toevertrouwd: *He did not go*.

De *psycholinguïstiek* liet zich evenmin onbetuigd. Zo stelde Selinker dat hooguit vijf procent van de leerders het niveau van de moedertaalspreker kan benaderen. De rest blijft steken in een stadium dat hij *interlanguage*, tussentaal noemde. Een bijzonder kenmerk van die tussentaal is de zogenaamde *fossilization* – daaronder vallen de fouten die bepaalde gebruikers van een vreemde taal nooit meer afleren.

Een heel recente discussie gaat over het aantal vreemde talen dat de leerder actief wil leren beheersen. Nu het Engels een nieuwe rol als lingua franca toebedeeld krijgt (Hierboven stelde ik al dat die rol niet met die van het Latijn vroeger te vergelijken valt omdat de graad van participatie nu veel hoger is dan destijds met het Latijn), gaan er stemmen op die het receptief leren beheersen van andere moderne talen propageren. Daarvoor worden in verscheidene Europese landen nieuwe methoden ontwikkeld: vaak is de verwantschap (Frans – Spaans – Italiaans / Duits – Nederlands) een belangrijke factor bij de opzet daarvan. Een eerste doelstelling is het bevorderen van een *meertalige* leesvaardigheid. Voorts kan een goede luistervaardigheid in een vreemde taal geambieerd worden. Anderstalige leesvaardigheid komt in allerlei studie- en werksituaties van pas; luistervaardigheid maakt het mogelijk dat gesprekspartners ieder hun eigen taal gebruiken, wat de volledigheid van de communicatie zeer ten goede komt. In zijn eigen taal kan men zich immers veelal genuanceerder uitdrukken dan in een vreemde taal, ook als men die relatief goed spreekt. Waarom zouden een Duitser en een Nederlander, een Deense en een Zweedse met elkaar Engels praten? En waarom zouden in België Vlamingen en Walen niet ieder hun eigen taal tegen elkaar spreken?

Op het gebied van de hulpmiddelen heeft intussen de ICT, de *informatie- en communicatietechnologie* haar intrede gedaan in het onderwijs, ook in dat van vreemde talen, eerst nog als CAI, *computer assisted instruction* / CAL, *computer assisted learning*, nu dus onder de nieuwe benaming. Dat het hier net als bij het talenpracticum, dat blijkbaar zijn beste tijd gehad heeft, en het gebruik van de video inderdaad om hulpmiddelen en niet om eigenlijke leermethodes gaat, zal mettertijd steeds duidelijker worden. Ook het *internet* valt hier trouwens onder.

En waar staan we nu met de discussie over leermethodes zelf? Nog altijd zijn er mensen die zich afvragen hoe de mens taal in zijn hoofd opslaat, hoe dat natuurlijke taalvermogen van de mens, waarvan intussen wel iedereen overtuigd is, eigenlijk functioneert. Ook de vraag hoe de mens ertoe komt met woorden, woordgroepen en zinnen op situaties te reageren, en hoe interactieve communicatie precies in zijn werk gaat, wacht nog op een antwoord, om maar te zwijgen van de vraag hoe de mens (het makkelijkst?) een vreemde taal leert. Daar zal waarschijnlijk nooit een sluitend antwoord op komen. Er zijn immers verschillende types van leerders en allerlei opvattingen over kwaliteit van taalgebruik. Voorts klinkt steeds vaker de eis tot aangenaam en plezierig onderwijs. Veel leraren hebben meer interesse voor leuke onderwijsrecepten dan voor de taalkundige en leerpsychologische achtergronden van hun vak. Toch blijf ik ervan uitgaan dat wie een taal echt wil leren, daar met de nodige bagage en motivering zonder twijfel ook in zal slagen. Zelfs een volgens anderen slecht handboek zal hem / haar dat niet verhinderen.