

Wilfried Decoo

Universiteit Antwerpen & Brigham Young University (U.S.A.)

Contact: Wilfried.decoo@ua.ac.be

Direct is niet meer direct maar direct: hoe in taalonderwijs methodes wijzigen

De directe taalmethode (1880): geen vertaling, geen grammatica!

De directe taalmethode (2000): vertaal meteen en verduidelijk de regel!

Al eeuwen volgen ze elkaar op: de “beste” methodes om een andere taal te leren. Geëngageerde hervormers, telkens reagerend op het zogenaamde falen van het taalonderwijs, ontwikkelen “nieuwe” benaderingen die het ultieme antwoord moeten bieden.

Een taalmethode is een onderwijs- en leermodel dat een *kernconcept* benadrukt om een taal succesvol te leren. Wie een taalmethode lanceert, gebruikt immers graag een overtuigende naam. Adjectieven zoals *direct*, *actief*, *natuurlijk*, *intuïtief*, *communicatief*, of wat moeilijker zoals *holistisch* of *constructivistisch*, roepen de sfeer van het kernconcept op. Met zo'n benaming maakt een methode ook vaak een vuist tegen andere benaderingen. De implicatie is immers dat andere methodes *indirect*, *passief*, *onnatuurlijk*, *niet-communicatief*, enz. zijn.

In deze bijdrage gaat het om de term *direct*. Door een vreemde speling, die ons echter veel vertelt over de evolutie van taalmethodes, betekent die term thans precies het omgekeerde dan vroeger.

Begin van de 19^e eeuw. In het traditionele, schoolse taalonderwijs worden vreemde talen zoals Latijn en Grieks onderwezen met het accent op grammatica, vertaling en literatuur. *Vanaf het midden van de 19^e eeuw* pleitten hervormers zoals Claude Marcel (1855, 1867), François Gouin (1880), Wilhelm Viëtor (1882), etc. voor een totale ommekeer van dat schoolse taalonderwijs. Weg met de theoretische studie van een taal, weg met het accent op schrijven! De hervormers willen een levendig, mondeling, communicatief taalonderwijs. Dat wordt o.m. *la méthode directe*, zo uiteindelijk officieel opgelegd in de Franse leerplannen van 1901 en ook massaal in andere Europese landen verspreid, ondanks het verzet van voorzichtige traditionalisten. Er zijn tal van varianten van de methode, zoals bv. de nog bestaande Berlitz.

Didactisch wijst *direct* op de rechtstreekse beleving van de mondelinge taal, want ver-

taling en expliciete grammatica zijn nodeloze omwegen. Het hoofddoel is immers kunnen spreken. In de *méthode directe* wordt de leerkracht dan ook een animator, die zich *direct* in de vreemde taal tot de leerlingen richt, de betekenis van woorden via prenten en gebaren *direct* overbrengt, en die de leerlingen stimuleert tot *directe* reacties. De beweging baadt in het enthousiasme van haar grondleggers die rondom zich het goede woord verspreiden, modellessen geven aan ideale klassen, leerkrachten vormen en begeleiden. Belangrijk is ook dat de beweging deel is van een grotere pedagogische koepel van onderwijshervormingen, die het concrete en het praktische benadrukken.

Maar, zoals altijd gebeurt met strakke methodes die aan het schoolse onderwijs worden opgedrongen, komen na een aantal jaar de problemen. Ver van de grondleggers, in andere omstandigheden, met minder goed gevormde leerkrachten, met minder uren per week, in grote klassen met minder gemotiveerde leerlingen, vloten de mooie principes niet meer. Na jaren ervaring blijkt dat de directe methode haar beloften niet kan waarmaken. Zowel leerkrachten als leerlingen haken af uit een chaotisch en ontgoochelend proces (Breymann en Steinmuller 1909).

Maar daarmee was de directe methode in haar uiteenlopende varianten niet dood. Hervormers leg je niet zomaar het zwijgen op. *De eerste helft van de 20^e eeuw* blijft gedomineerd door de strijd tussen voor- en tegenstanders van *la méthode directe* die dan ook vaak *méthode active* genoemd werd. Het grootste deel van de debatten draait rond de plaats van T1-gebruik voor de betekenisoverdracht, en van het nut van expliciete grammatica. Moet je nieuwe taalelementen aanbrenge met of zonder behulp van vertaling? In welke mate moet je grammatica verduidelijken en trainen? Het is boeiend om de grote taaldidactische werken uit die periode te lezen en te ontdekken welk wetenschappelijk niveau onze voorgangers toen haalden (o.m. Aronstein 1926 ; Büttner 1910 ; Dunkel 1948 ; Otto 1925 ; Palmer 1917 ; Pinloche 1913 ; Rombouts 1937 ; Strohmeyer 1928.)

De tegenstanders van de directe methode moeten het echter tegen een ongenaakbare term opnemen. Want als je tegen *direct* taalonderwijs bent, en vóór het gebruik van T1 en van grammatica in het leerproces, dan moet je die *omwegen* rechtvaardigen. Het is niet makkelijk tegen een taalmethode te zijn die het voordeel van de *directheid* in haar vaandel voert.

Na de Tweede Wereldoorlog blijven dezelfde debatten woeden, maar de focus verplaatst zich en de terminologie verandert. De *audio*-methodes van de jaren 1950 en 1960, die eveneens T1 en grammatica vermijden, lanceren nieuwe termen om zich te profileren: *structureel, globaal, imitatief*. Die methodes vallen ook onder een bredere leerpsychologische koepel; die van het behaviorisme. De term *direct* verdwijnt uit de taaldidactische literatuur. *Vanaf 1965* voerden de tegenstanders van de audio-methodes nieuwe

termen aan om hun benaderingen te kenmerken: *cognitief, transformationeel, generatief* taalonderwijs. Het is inderdaad de periode van Chomsky.

Als reactie daarop ontstaat dan weer in het *begin van de jaren 1970* de communicatieve beweging vanuit het begrip *communicative competence* van Hymes (1971). Die beweging vertakt zich in tal van varianten en brengt veel wetenschappelijk onderzoek en discussie op gang. De termen die *sinds omstreeks 1980* overwegen in het stellen van contrasten zijn *inductief* versus *deductief* leren, *impliciet* versus *expliciet*, *bewust* versus *incidenteel*. Het gaat om het *functionele* en het *notionele*, om *input* en *output*. Van *direct* taalonderwijs als methodeterm is geen sprake meer. Specifieke methodes heten bv. CLL (Community Language Learning), TPR (Total Physical Response), TBL (Task-Based Learning), AIM (Accelerative Integrated Method), de emotieve Suggestopedie en Sofrologie enz.

Maar de oude controverses zijn nog steeds dezelfde: mag je de moedertaal gebruiken in het overbrengen van betekenis? in welke mate mag je grammatica verduidelijken? Methodes die T1 en grammatica verbieden of minimaliseren, hernemen de retoriek van hun voorgangers, de directe en de audio-methodes. Ze schermen met het doembeeld van een oude "grammatica-vertaalmethode". Niemand weet die mythe eigenlijk goed te situeren, maar het suggereert dat grammatica en vertaling verboden zijn – of minstens verdacht – als men tot vlotte taalbeheersing wil komen.

Ik verwees al naar bredere leerpsychologische en pedagogische koepels waaronder taalmethodes bloeien. Sinds de jaren 1980 is dat bij ons vooral het *constructivisme*. Daaraan worden dan weer werkvormen als zelfontdekking, taakgericht en zelfstandig leren gekoppeld omdat de leerling zogenaamd zelf zijn kennis en vaardigheden moet opbouwen. Nogal wat communicatieve taalmethodes lopen met die mode mee. Het vermijden van vertaling en expliciete grammatica past goed in dat kader: de leerling moet zelf de betekenis van woorden leren vatten, bv. via raadtechnieken. Voor zover nodig moet hij grammaticale regels zelf ontdekken, via natuurlijk taalervaren of via een licht gestuurde *focus on form*. Inductief en incidenteel leren worden hoog aangeprezen.

En dan komt de weerbots. Het zoeken en zelf ontdekken, dat constructivistische pedagogen ook in andere leergebieden aanbevelen, lokt *sinds de jaren 1990* een groeiende reactionaire beweging uit, vooreerst in de V.S. En ja, die onderwijskundigen meten zich de term *direct* aan! Voor hen is zelfontdekking veelal een tijdrovende omweg. Zelfstandig leren zet de nuttige leerkracht aan de kant en laat vooral de zwakkere leerling ronddolen zonder houvast. Snelle deductie en verklaring zijn aan te bevelen. De hervormers willen *direct* onderwijs: geef meteen de betekenis, geef meteen de regel, en steek je tijd dan in nuttige training en automatisering.

“Direct instruction” (DI) is *sinds 2000* een vrij omvangrijke pedagogische beweging geworden, zowel voor taal als voor andere vakken. De vijand is het wollige constructivisme. De bekendste groep DI-onderwijskundigen is die van de University of Oregon, met namen als Doug Carnine, Edward Kame’enui, Siegfried Engelmann en Deborah Simmons. De DI-beweging krijgt steun van gezaghebbende professoren, onderzoekscentra, organisaties en vakbonden. De academici Bissonnette, Richard en Gauthier van de Laval Universiteit bekijken het vanuit didactiek en sociale context (2005). Geen pedagogische mythes meer die alleen maar “goed klinken”. Wat nu telt is gezond verstand en rendement. DI klaagt de contradictie aan: enerzijds zijn de laatste jaren duidelijke einddoelstellingen uitgewerkt, de zogenaamde Standards (vergelijkbaar met onze eindtermen), anderzijds beletten de richtlijnen van het constructivisme die doelstellingen op een efficiënte wijze binnen de tijdslimieten te bereiken.

DI-voorstanders benadrukken wel dat het rechtstreeks onderwijzen slechts een eerste fase is, waarna de leerlingen individueel of in groep verder kunnen werken. Ze verzetten zich evenmin tegen “zelfstandig leren”. Maar dat begrip is volgens hen verengd tot “zelfontdekkend” leren, met teveel probleemopdrachten of zoektaken. Voor DI is de beste vorm van zelfstandig leren een toepassing van rechtstreeks onderwijs: de leerling die het aankan, krijgt direct een hoeveelheid leerstof toegewezen met oefeningen en toepassingen en kan zonder omwegen aan de slag. Uiteraard moeten leerlingen problemen leren oplossen, maar niet via “probleemoplossend leren”, wel via *direct* onderwijs dat hen problemen leert oplossen.

Referenties

Aronstein, Philipp. 1926. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. 2 vols. Leipzig: Teubner.

Bissonnette, Steve, Mario Richard, Clermont Gauthier. 2005. *Échec scolaire et réforme éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy: Presses de l’Université Laval.

Breyman & Steinmüller. 1895-1909. *Die Neusprachlichen Reformliteratur von 1876-1909: Eine bibliographisch-kritische Übersicht*, 4 vols., Leipzig.

Büttner, Hermann, 1910. *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. Marburg: Elwert.

Dunkel, Harold B. 1948. *Second Language learning*. Boston: Ginn & Co.

Gouin, François. 1880. *L’art d’enseigner et d’étudier les langues*. Paris: G. Fichbacher.

Hymes, D.H. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Marcel, Claude. 1855. *De l’étude des langues. Premiers principes d’éducation, avec*

leur application spéciale à l'étude des langues. Paris: Borrani & Droz.

Marcel, Claude. 1867. *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes, ou l'Art de penser dans une langue étrangère.* Paris: Borrani.

Otto, Ernst. 1925. *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts.* Bielefeld: Velhagen & Clasing.

Palmer, Harold. 1917. *The scientific study and teaching of languages.* London: Harrap.

Pinloche, A. 1913. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes; observations et réflexions critiques.* Paris: Henri Didier.

Rombouts, Fr. S. 1937. *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs: historisch-psychologisch-didactische beschouwing.* Tilburg : Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

Strohmeyer, H. 1928. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts.* Braunschweig: Westermann.

Viëtor, Wilhelm. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren.* Heilbronn: Henninger.

Ronde 7

Maaïke Jongerius & Petra Poelmans
CINOP - 's-Hertogenbosch
Contact: mjongerius@cinop.nl
ppoelmans@cinop.nl

Het inburgeringsexamen buitenland

Het Nederlandse inburgeringsbeleid is in de loop van de jaren heel erg veranderd. Stond in 1998 inburgeren in de praktijk nog gelijk aan het leren van de Nederlandse taal, dan werd in 2002 naast het leren van de taal meedoen aan de maatschappij belangrijk. Heden ten dage is taal nog een middel om in te burgeren, het leren van Nederlands is niet meer het uiteindelijke doel. Kernwoorden van het huidige beleid zijn: eigen verantwoordelijkheid, meedoen en tweezijdig proces. Van autochtonen wordt verwacht dat ze zich inspannen om het inburgeringsproces te laten helpen slagen. Op die manier wordt inburgeren een tweezijdig proces.

Bij het huidige inburgeringsbeleid horen inburgeringsexamens: het *Examen Buitenland* en het *Examen Binnenland*. Onderwerp van de presentatie vormt het *Examen Buitenland*: in deze bijdrage geven we u alvast achtergrondinformatie. Tijdens de presentatie zullen we ingaan op de achtergrond van het beleid, de examens, de