

**DRUG, PLACEBO OF MEDICIJN?
OF: NOG MAAR EENS WOORDENSCHAT**

Een markant verschil tussen Noord en Zuid

Wie didactiekboeken uit het Zuiden en het Noorden met elkaar vergelijkt, stelt gauw vast dat er benevens een hoop gelijklopende zaken ook een paar markante verschillen zijn. Eén daarvan heeft betrekking op het in Vlaanderen zo geliefde vakonderdeel 'woordenschat'.

In de indexen van de Noordnederlandse didactiekboeken komt geen 'woordenschat' voor. Zo vind je in het boek van de Leidse Werkgroep (1980) alleen maar 'woordenboek', 'woordmozaïek' en 'woordrapport'. Vlaamse leraressen en leraren die in het meer dan 700 bladzijden dikke boek op zoek gaan naar inzichten m.b.t. deze materie, komen bedrogen uit. Zelfs bij Van Dis (1962) kwam het niet voor, al wijdt dat boek enkele bladzijden aan de bespreking van woordbetekenissen in de klas. Zo staat er uitdrukkelijk: 'De oefeningen in taalkeuze en lexicologie zijn op hun best van een noodzakelijke kunstmatigheid. Ze moeten dus een aanvullende plaats in het onderwijs innemen. Een rijkere en dieper scholende invloed gaat uit van oefeningen waarbij de taal volledig in functie is.' (p. 55) Het aan Van Dis voorafgaande rapport-Van den Ent (1941) heeft geen index, maar wijst er in zijn zesde hoofdstuk over 'Stijl- en stelonderwijs' wel op dat de 'uitbreiding van taalbezit' in de regel via leesonderwijs verloopt (blz. 69). Integratie dus, en waar dat niet kan moet er toch voor 'zin- of tekstverband' gezorgd worden.

In de Vlaamse didactiekboeken komt het woordenschatonderwijs in de regel wel voor, maar je ziet tevens een duidelijke evolutie. Bovée (1969) wijdt er een apart hoofdstuk van ca. 20 bladzijden aan. Wie de moeite neemt om die te lezen en door de nog zeer romantische formuleringen heen te kijken, ziet bij hem belangstelling voor de systematiek in de woordbetekenissen en niet voor het losse woord als te verwerven taalelement. In dat opzicht staat Bovée wel een eind van heel wat zelfs nu nog gangbare onderwijspraktijk af. Die praktijk nam ik eerst datzelfde jaar en dan vijf jaar later ook op de korrel, geleerd door een aantal ervaringen in de inspectie (De Jonghe 1969, 1974). Weer zoveel jaren later is woordenschat als apart vakonderdeel verdwenen in Daems (1982). Bij Van Peer (1984) wordt er in het hoofdstuk over de leerinhouden van het moedertaalvak kort bij woordenschat stilgestaan: de auteurs keuren traditionele werkvormen (zoals invuloefeningen, gebruik van woorden in zinnen) af en pleiten voor meer actieve werkvormen.

Tegenover de afwezigheid van het traditionele woordenschatonderwijs als vakonderdeel in de recente Noordnederlandse didactiekboeken en de eigenlijk toch wel duidelijke afwijzing ervan in die van het Zuiden staat een Vlaamse

onderwijspraktijk waarin woordenschatlessen nog altijd goed floreren. Dat dat zo is, blijkt bijvoorbeeld zonneklaar uit de proefwerkopgaven. Daar komen flink wat vragen i.v.m. 'taalschat' in voor. In de regel wordt 'taalschat' op de proefwerkblaadjes ook als afzonderlijke rubriek aangeduid. Mét spraakkunst en literatuur is taalschat blijkbaar een erg gewilde proefwerkmaterie. Het kan wel niet anders of er zit ook een goed stuk onderwijspraxis achter: men kan zich voorstellen dat er heel wat lessen aan woordenschat besteed worden. Hoe komt dat zo?

Ik zie daar op zijn minst drie redenen voor. De eerste heeft te maken met het proefwerksysteem, de tweede met de wel zeer bijzondere Vlaamse onderwijsgeschiedenis, de derde met beleidsvoorschriften. Op alle drie moet ik om te beginnen kort ingaan.

Het proefwerksysteem met zijn cijferdwang

Leraren Nederlands beschikken meestal over een nogal groot aantal 'punten'. Dat komt doordat klassen, zeker de lagere, ook vrij wat uren Nederlands krijgen. Die punten kunnen niet met de natte vinger verdeeld worden: er moeten controleerbare prestaties tegenover staan. Dat zijn dan b.v. een opstel, getoonde vaardigheid in het interpreteren van nog niet behandelde teksten, kennis van de bestudeerde spraakkunst, in de klas behandelde woordenschat.

Het blijkt dat cognitie het goed doet, veel beter dan taalvaardigheid. Die laatste blijft gemakkelijk tot schrijven en lezen beperkt. Het is gemakkelijker om kennisgegevens op te vragen die in de loop van een voorbij trimester aan de orde zijn geweest. Dat leidt ertoe dat proefwerkvragen - inderdaad vaak 'vragen' en niet 'opdrachten'! - onder de druk van de toe te kennen punten een uitgesproken cognitief karakter vertonen.

De Vlaamse onderwijsgeschiedenis

Pas in 1932 is er een Belgische wet aangenomen waardoor het secundair onderwijs in Vlaanderen is vernederlandst. Wie nu door Vlaanderen reist, kan zich nog maar nauwelijks voorstellen wat in dat land nog niet eenmaal zestig jaar geleden de taalrealiteit was: een soort van Luxemburgse toestand, met Frans als acrolect en Vlaamse, zeg maar Zuidnederlandse dialecten voor lokaal gebruik. Al was er in de honderd jaar vóór de wet van 1932 uiteraard wel wat aan het veranderen: het Nederlands kwam sterk en onvermijdelijk tegen het Frans opzetten.

Het zal dan wel niet moeilijk zijn om te begrijpen dat het Nederlands als nieuwe algemene onderwijstaal aanvankelijk met een soort van vreemdetaal-methodes werd aangepakt. Inhoudelijk werd het onderwijs van het Nederlands in hoofdzaak met 'taalleer en schrijvers' opgevuld. De taalleer bestond uit spraakkunst, woordenschat en stijl; voor het schrijversgedeelte kwamen Vlaamse en Nederlandse auteurs in aanmerking. Daarnaast was er ruimte voor schrijven ('compositie', 'verhandeling') en spreken ('spreekbeurten', 'redevoering'). Het

onderdeel woordenschat bestond uit taalzuivering en kennismaking met het goede Nederlandse woord, vooral i.v.m. taalkringen die men voor de leerlingen van belang achtte.

Beleidsvoorschriften

Beleidsvoorschriften vormen een derde reden. Lange tijd ging het beleid ervan uit dat er tussen het Nederlands en de thuistaal van Vlaamse leerlingen een grote afstand bestaat. Het Nederlands is als acrolect in Vlaanderen na de lange taalstrijd vanaf 1830 immers in de plaats van het Frans gekomen, dat zelf een paar honderd jaar lang bestuurstaal was geweest. Het is geen wonder dat er nog lange tijd particularistische tendensen hebben bestaan: een paar eeuwen gescheiden ontwikkeling maak je niet met één pennetrek ongedaan. Als men dan definitief voor het Nederlands als acrolect gekozen heeft, b.v. in de recentste versie van de Belgische grondwet en in de termen van het Taalunieverdrag, dan betekent dat nog niet vanzelf dat Vlaanderen spreekt en schrijft zoals Nederland. Gesteld dat Nederland zelf dat op een uniforme wijze zou doen. Overigens was men ook nog onvoldoende tot het inzicht gekomen dat Nederlands een vlag is die tal van situationele ladingen dekt.

In de geest van de beleidsverantwoordelijken kwam het er bijgevolg op aan bruggen naar het Nederlands te slaan. Als brug achtte men het 'taalschatonderwijs' bijzonder geschikt, zo niet onontbeerlijk. Taalschat als medicijn. Vlaamse leerlingen heten in het taalbedje ziek te zijn, en daarom wordt hun de medicijn van de taalschatlessen toegediend, met taalzuivering en woordenschat-uitbreiding als ingrediënten. De centraal opgestelde leerplannen voor het secundair onderwijs gaven daarvoor tot voor kort nog duidelijk de pas aan, ook nog toen taalkundigen en didactici daar al lang hun bedenkingen bij hadden.

Bezwaren

De bezwaren tegen het traditionele woordenschatonderwijs kan men in twee punten samenvatten: nutteloosheid en afwending. Placebo en drug. Nutteloosheid of placebo in de plaats van medicijn omdat dat soort van onderwijs geen zoden aan de dijk zet; afwending of drug omdat het ons verhindert om aandacht te besteden aan zaken die voor de leerlingen wel van belang zijn.

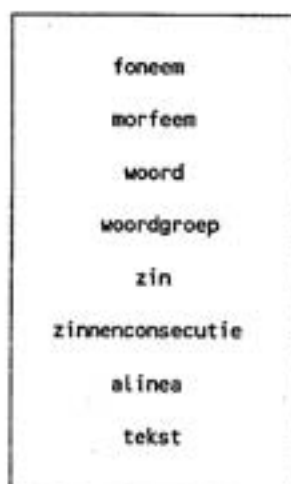
Eerste bezwaar: nutteloosheid

Voor wat de nutteloosheid betreft, moet men aan het bekende verschil tussen actieve en passieve taalschat denken én aan taalgebruiksverschillen tussen verschillende situaties.

Je kunt je een klas voorstellen waarin twaalf- of dertienjarige leerlingen met hun lerares of leraar een rondje maken door de taalkring van bijvoorbeeld de gezondheidszorg, met dokter, verpleegster of verpleger, apotheker en wat daar zo

allemaal bij hoort. Hoe noem je dit en hoe noem je dat? Het gevonden woordmateriaal komt netjes op het bord en later in de schriften. Een les die je echt bij vreemde-taalleren kunt aantreffen, of bij het werkelijkheidsonderricht van de basisschool. Misschien is er nog een oefening in het schoolboek bij, een invuloefening b.v. waarbij de in te vullen woorden wellicht vooraf gegeven zijn, in een paar gevallen zelfs naast de oefening staan. Dan moet de leerling daar een blaadje over laten glijden en de discipline opbrengen om niet voortijdig naar de oplossing te kijken. Bij dat soort oefening heeft wellicht het lovenswaardige principe voorgezeten dat er voor de leerling een vlugge terugkoppeling moet zijn, maar het heeft ook als gevolg dat iedereen er des te sterker de indruk bij opdoet dat het bij taalleren inderdaad in de eerste plaats om woorden gaat.

Bij het leren van taal, zeker ook van de moedertaal, gaat het echter niet om woorden maar om het situationele tekstverband waarin die woorden functioneren. Mensen wisselen boodschappen in taal uit met elkaar, mondeling en schriftelijk, en dat doen ze in de voortdurend wisselende situaties van hun en iedereen's leven. Die boodschappen bestaan uit elementen - beurten in een gesprek, alinea's in een verhaal of uiteenzetting, zinnen in een consecutie van zinnen, woordgroepen in die zinnen, woorden in die woordgroepen, zelfstandige en gebonden morfemen op weer een lager niveau, daarin dan weer fonemen.



Je kunt je aandacht op elk van die niveaus richten, maar het is wel duidelijk dat je niet echt taalvaardiger wordt door een overtrokken belangstelling voor b.v. de fonemen van het Nederlands. Met een goed oor en een even goede mond kun je dan wellicht een feilloos klankenproducent worden, maar dan ben je nog geen taalgebruiker, d.i. iemand die in de situaties van zijn leven andermans talige boodschappen gepast weet te interpreteren en die zelf ook beslagen is in het produceren van geschikte mondelinge en schriftelijke boodschappen voor zijn medemensen.

In een nu helemaal voorbijgestreefde opvatting van het moedertaalonderwijs bestond er een dergelijke overtrokken belangstelling voor de elementen woord en zin, in de vorm van woordenschat- en spraakkunstlessen. Zo'n keuze gaat altijd ten koste van iets, maar in dit geval was het ten koste van het functionele

geheel waar woord en zin elementen in zijn, ten koste van de essentie dus. Zo hoeft het niemand te verbazen dat de leerlingen op hun rondje door de taalschat van verpleger, apotheker en geneesheer tal van woorden opgediend krijgen die voor hen geen probleem zijn: bij het lezen (van een jeugdboek bijvoorbeeld) of bij het luisteren (ook naar een verhaal, of naar een gesprek tussen volwassenen) hebben ze er geen moeite mee. Passief beheersen ze de voorgestelde woorden, alleen gebruiken ze ze zelf (nog) niet, om de voor de hand liggende reden dat zich in hun leven (nog) geen situaties aandienen waarin ze die woorden zouden kunnen gebruiken. Of omdat ze voor de situaties waarin ze wel over zulke onderwerpen praten, andere woorden tot hun beschikking hebben.

Of neem trein, tram, bus, auto en fiets: verkeers- en vervoermiddelen dus. In het spreken van de leerlingen komen termen in verband daarmee erg frequent voor. Wie ze hoort praten én van keurig Nederlands houdt, voelt zich dan wel eens geroepen om in te grijpen. Er kan dan een woordenschatles op de proppen komen waarin de AN-woorden worden aangeleerd, in de verwachting dat de gewraakte taalschatelementen voortaan achterwege zullen blijven. Ijdele hoop in bijna alle gevallen. In de taalsituaties van hún leven gaan de leerlingen immers ongestoord door met de taalelementen die daarin thuis horen, hoezeer dat moedertaalleraressen en moedertaallerares soms ook tot vertwijfeling mag brengen. Anderzijds - en dit is van belang - struikelt hun tekstbegrip bij het lezen van boeken in goed Nederlands niet zo gauw over het goede AN-woord. 'Fietsenstallingen', 'trappers' en 'snelbinders' zijn nooit een probleem, ook al rollen bij hen 'fietskoten', 'pedalen' en 'rekken' van de tong. Zij kennen het ene én het andere, het ene voor het begrijpen en het andere voor het gebruik.

Ik vat het voorafgaande even samen.

Eén: we moeten veel minder met de elementen van de boodschap bezig zijn dan met de boodschappen zelf. Dat komt weer eens neer op een pleidooi voor communicatie-onderwijs, in situaties die bij de wereld van de leerlingen passen. Een pleidooi voor écht lezen, luisteren, spreken en schrijven dus.

Twee: als een leerling in zijn taaluitingen het goede woord niet gebruikt, moeten we daar niet noodzakelijk uit afleiden dat hij het goede woord niet ként. In spreken en schrijven zijn de leerlingen aan registerdwang onderhevig, net zoals hun leraressen en leraren zelf. Dan is het vanzelf aangewezen dat we proberen om hen greep te leren krijgen op taalsituaties die wellicht nog een ietsje te ver van hen af liggen. Bijvoorbeeld in de vorm van simulatie.

Tevens moeten we op onze hoede zijn voor extreme taalzuivering. Niet alle verschillen tussen Vlaanderen en Nederland moeten verdwijnen. Bij Vlaamse slagers vind je maar ten dele dezelfde vleeswaren als bij de Nederlandse; de 'moorkop' die je bij de bakker in het Noorden vindt, heeft een andere vorm dan de zuidelijke 'éclair' (volgens de woordenboeken een 'roomsoes' of een 'geglaceerde roomsoes'; met 'soes' als hoofdbestanddeel, volgens Van Dale 'een luchtig hol gebak, inz. bestemd om gevuld te worden met room'; room die mij overigens wel verdacht voorkomt, omdat ik in het bedoelde gebakje geen room wil aantreffen maar dat wat we in Vlaanderen 'crème' of 'vanillecrème' noemen, een substantie die grote gelijkenis vertoont met wat in Nederland 'vla' heet);

voor mij in zijn geheel een kwestie waar het buitenland ons om kan benijden, evengoed als Duitsers en Oostenrijkers te benijden zijn om hun uiteenlopende benamingen voor slagroom; op zijn 'steenwegen' kan Vlaanderen m.i. trots zijn, precies omdat die in het Noorden niet voorkomen: daar moet je immers Maria Theresia voor gehad hebben; in dezelfde context zou ik ook het woord 'kassei' voor geen 'straatsteen' willen ruilen, omdat wij die harde knobbels zomaar uit nabije Waalse steengroeven konden halen terwijl het Noorden zijn stenen in ovens moest bakken.

Overigens: als je bij de taalelementen een trapje hoger opklimt, kom je bij taalmateriaal uit waar m.i. wat beter de strijd mee kan worden aangebonden. Wat te denken van het volgende staaltje dat ik in het metrostation Simonis door de openklappende deuren van het metrostel kon opvangen uit de mond van een Vlaamse schooljuffrouw die met haar klasje waarnemingsoefeningen aan het verrichten was en daarbij misschien ook nog heel wat woordenschat bij wilde brengen: 'En as diene metro nu vertrekt, wa ziede gij dan en wadoorde gij dan?' In dit soort taal zit een fundamentele afwijking van de standaardtaal, die stukken erger is dan het gebruik van een woord dat toevallig niet in Van Dale staat zonder de aanduiding 'Zuidnederlands'. Zij laat zien dat de juffrouw in kwestie onmachtig is om zich uit te drukken in het vlotte schoolregister dat van haar kan verwacht worden. In dat opzicht is zij een typisch produkt van een taalonderwijs waarin woorden en spraakkunstregels centraal staan.

Uit proefwerk valt nog wel meer te leren

Laat ik even op het proefwerk terugkomen. Het bevat een duidelijke indicatie voor de populariteit waarin traditioneel woordenschatonderwijs zich in Vlaanderen nog steeds mag verheugen. Toch laat het terzeldertijd nog wat meer zien. Voor deze gelegenheid nam ik de proefwerkvragen van een veertigtal klassen in enkele grote ASO- en TSO-scholen door, van het eerste tot het laatste jaar toe. Uiteraard waren de lagere klassen daarbij in de meerderheid.

Wat erg opvalt is het ruime aanbod aan vraagtypes. Ik geef een voorbeeld. Het kennen van de betekenis van een woord wordt geacht te moeten blijken uit de volgende gedragingen:

a. het 'verklaartype':

- uitleggen
- een omschrijving geven
- een definitie geven
- het verschil tussen twee woorden uitleggen
- een synoniem geven

b. het 'aanwijstype':

- het verband aanwijzen tussen woorden in twee reeksen
- een niet passend woord in een reeks aanduiden

c. het 'produceertype':

- een woord geven dat bij een ander past (b.v. kennel, zwerm...)
- een omschrijving door het juiste woord vervangen
- een uitdrukking geven voor een gegeven omschrijving soms met opgave van een kernwoord)
- een gegeven woordveld aanvullen
- een zin met een passend woord of een passende wending aanvullen
- idem, met keuze uit alternatieven (b.v. gekend/bekend)
- een uitdrukking completeren
- in een gegeven tekst een woord zoeken voor een omschrijving
- vertalen.

d. het 'gebruikstype':

- een gegeven woord in een zin gebruiken
- een tekst schrijven waarin een aantal gegeven woorden voorkomen.

Het zijn er nogal wat. Zo te zien heeft voor die vragen het hele arsenaal oefeningentypes uit de schoolboeken model gestaan. Er is echter meer, gelukkig. Het bevragen van betekenissen mag dan wel de grootste zorg van de vragenstellers zijn, er lijken mij geleidelijk toch meer vragen op te duiken die ook of zelfs uitsluitend op wat anders slaan. Een inhoudelijke analyse van de vragen stond mij toe de volgende themata te identificeren:

synoniemen
homoniemen
betekenisverandering
neologisme
gevoelswaarde
eufemismen
vergelijking
betekeniscategorieën

persoonsnamen
plaatsnamen (toponymie)
ontlening, ontleningstypes
vreemde woorden
barbarismen
geheimtaal
slang

bijbelse uitdrukkingen

onomatopée
samenstelling
afleiding

Bovenstaand lijstje laat zien dat er niet alleen belangstelling is voor de één-op-één-relatie tussen woordvorm en betekenis. Er is ook - zij het dan in veel mindere mate nog - belangstelling voor betekenissystematiek. Spijtig genoeg is dat dan weer overwegend in de hogere klassen. Ook is het duidelijk dat naamgeving (persoons- en plaatsnamen) en het duo geheimtaal/slang door leerplanvoorschriften i.v.m. taalkundige initiatie in de hoogste klassen ingegeven zijn.

Op weg naar de conceptualiserende functie

Dat andere soort woordenschatonderwijs, waarin semantische semantiek centraal staat, zal buitenlandse moedertaaldocenten bekend voorkomen. Vanuit taaldidactisch standpunt is er ook meer voor te zeggen.

De belangrijkste term uit het lijstje lijkt mij 'betekeniscategorieën' te zijn. In de proefwerkvragen komt dat thema tot uiting in vragen als:

a. 'Noem n soorten x'-vragen. Voorbeelden:

- Noem de vijf soorten fietsen die je kent.
- Som vijf werkwoorden op die handelingen van de kapper aanduiden.

b. 'Matching'-vragen. Voorbeeld:

- Zet samen wat samen hoort:
schaapmerrie
paardkoe
rundooi enz.
- Welk dier hoort bij: kennel ..., woerd ..., zwerm ...?
- Bij welke sport hoort: knuppel, regatta, marathon...?

c. 'Woordveld'-vragen. Voorbeeld:

- (soort) (mannetje)(vrouwje)(jong)
.....lam

d. 'Schrap het verkeerde woord'-vragen. Voorbeeld:

- groezelig - vuil - lelijk

Zulke vragen wijzen er m.i. op dat een lerares of leraar aandacht heeft besteed aan de ontwikkeling van concepten, ook al gebeurt dat ten dele misschien wel niet bewust. Behalve een communicatieve, een expressieve, een esthetische en nog andere functies heeft de taal ook nog de uitermate en in het onderwijs te zeer onderschatte functie van het conceptualiseren: er is geen denken zonder concepten. Die concepten houden in dat van het bijzondere wordt geabstraheerd en dat in onze hersenen categorieën worden aangemaakt van steeds hogere orde en abstractie. Precies op dit stuk bleef het traditionele woordenschatonderwijs

wellicht het sterkst in gebreke. Het staarde zich blind op concrete gebruikswoorden, concrete woorden voor concreet te benoemen dingen, zoals keukengerel of de onderdelen van fiets of auto. Daardoor verwaarloosde dat onderwijs evenwel het terrein van de abstractie.

Laat ik dit even met een voorbeeld illustreren. Samen met haar medeleerlingen zit Annemie (een leerling in het derde jaar TSO) een tekst te synthetiseren. De titel van de tekst ben ik nu kwijt, maar hij ging over onze moderne consumptiemaatschappij, wellicht over de rol van de reclame erin. De leerlingen moesten uit iedere alinea een kernzin opschrijven, en daar hadden ze zo te zien wel wat problemen mee. Was dat misschien wegens ontoereikend tekstbegrip? Ik mengde me in hun werk en vroeg tien leerlingen naar de betekenis van het woord 'consumptiemaatschappij', een sleutelwoord zoals u wellicht zult begrijpen. Eén ervan riskeerde een antwoord, de negen anderen bleven het antwoord schuldig. Ziehier wat Annemie mij antwoordde: 'Ik denk dat dat een fabriek is die produkten maakt.' Op mijn vraag hoe ze daarbij kwam, kreeg ik als antwoord dat zij zich i.v.m. 'consumptie' en 'maatschappij' nog vaag wat van de economielessen van het vorige jaar herinnerde. Tot zover Annemie.

Er is uit dat kleine voorval wat te leren. In de eerste plaats wellicht dat er voor het begrijpen van teksten concepten nodig zijn. In dit concrete geval ontbrak bij de tien leerlingen een sleutelbegrip, waardoor de opdracht in zijn geheel eigenlijk wel buiten hun bereik moest vallen. In de tweede plaats dat Annemie een beroep deed op iets wat ze nog in haar geheugen bewaard had, iets wat ze daarin opgeslagen had bij de kennis i.v.m. economie. Het geheugen is niet zomaar een enorme tank waarin informatie binnenstroomt zoals graankorrels in een silo. Onderzoek heeft voldoende aangetoond dat het geheugen ingewikkeld gestructureerd is, een systeem met allerlei subsystemen en weer subsystemen van subsystemen en zo verder, waarin informatie altijd op een welbepaalde plaats en in verband met andere informatie-elementen wordt opgeslagen. Wie zich wat wil kunnen herinneren, moet voor de nodige 'links' tussen de informatiegegevens zorgen. Bij Annemie was er zo'n link: zij verbond 'consumptie' terecht met 'produkten', en even terecht 'maatschappij' met 'fabriek'. Er kan in het jonge hoofd van Annemie wel een link bestaan hebben met 'maatschappelijke ontwikkeling' of 'maatschappij-ordening' in een historisch subsysteem, maar dat lichtte niet bij haar op. Ik vermoed dat die weg geblokkeerd was én door de uitgesproken economische teneur van de tekst én door de omstandigheid dat het bevroegde woord met 'consumptie' begon.

De fout die Annemie maakte, was eigenlijk onvermijdelijk: een evident produkt van het type onderwijs dat we te vaak aan onze leerlingen bieden. Aan de ene kant ontbreekt het daarin aan een bewust en systematisch bezig zijn met conceptvorming, aan de andere kant lepelen we de leerlingen uit een verkeerd begrepen taalzorg massa's woorden voor concrete dingen in, waar ze bij lezen of luisteren blijkbaar niet de minste moeite mee hebben. Als drugeffect mag het er zijn. Alleen zijn kinderen zoals Annemie er het slachtoffer van.

Er is niets tegen woordenschatonderwijs op zichzelf, als het maar van de goede soort is. Wat dat betekent kan in de volgende regels worden samengevat.

Vuistregels voor de aanpak van lexicon

1. Uitbreiding van het persoonlijke lexicon gebeurt op de meest natuurlijke wijze door opname van tekst, dus via luisteren en lezen. Wie het woordenarsenaal van zijn leerlingen in een bepaalde zin wil uitbreiden, moet dus daartoe geschikte teksten zoeken. Echte. Laten lezen of beluisteren én bepraten.
2. Omzetting van 'begrepen' in 'gebruikt', d.i. van 'passief' in 'actief' gebeurt alleen d.m.v. concreet communicatief gebruik, dus door spreken en schrijven.
3. Woorden hebben niet alleen een betekenis, maar ook een situationele gebruikswaarde. Men kan van leerlingen niet verwachten dat zij in het register dat zij onder elkaar spreken, AN-woorden gebruiken die in een ander register thuishoren. Leraren spreken met elkaar vaak (meestal?) ook in een ander register dan met hun leerlingen.
4. Men moet niet tegen de organisatie van het geheugen in werken: in de hersenen horen woorden in semantische netwerken thuis. Het komt er dus op aan relaties met andere woorden te leggen.
5. Woordenschatonderwijs staat niet los van wat buiten de Nederlandse les gebeurt, b.v. van wat er in de andere vakken te leren is. Of van wat er vorig jaar geleerd is. We moeten ervoor zorgen dat er tussen de informatie-elementen in de hersenen van onze leerlingen zoveel mogelijk bruikbare connecties tot stand komen.
6. In de taal zelf zit flink wat betekenissystematiek: woorden en woordbetekenissen hangen op allerlei manieren met elkaar samen. Voor taalbeschouwing komt dat op eminente wijze in aanmerking.
7. Wie aan taalzuivering doet moet zich goed voor ogen houden op welk register hij/zij daarbij mikt. Leerlingen accepteren vlot richtlijnen voor registers die zij nog moeten leren kennen, (terecht) niet voor registers die zij beheersen.
8. Bij taalzuivering kan men er m.i. niet omheen dat morfologie en syntaxis zwaarder moeten doorwegen dan lexicon.
9. Aan categorisering moet veel aandacht besteed worden. Dat kan zowel occasioneel als systematisch gebeuren.
10. Er zijn geen goede lezers, luisteraars, sprekers of schrijvers zonder een behoorlijk ontwikkeld conceptueel systeem. Daartoe behoort ook het vermogen om zelfstandig nieuwe concepten te vormen. In dit verband is het belang van goede strategieën niet te onderschatten: inzicht in samenstelling en afleiding van woorden, vaardigheid in de omgang met woordenboeken, registers, encyclopedieën enz., vaardigheid in het afleiden van woordbetekenissen uit de context.

Literatuur

Bovée J. (1969), Moedertaal en moedertaalonderwijs, Plantyn, Antwerpen.

Daems Fr. e.a. (1982), Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek, De Sikkel, Malle.

Dis L.M. van, e.a. (1962), Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal, Meulenhoff, Amsterdam; Muusses, Purmerend; Noordhoff, Groningen.

Ent W. van den, e.a. (1941), Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, Rijksuitgeverij, 's-Gravenhage.

Jonghe H. de (1969), 'Taalschatonderwijs, een kritische bezinning over doelstellingen en methodes van het taalschatonderwijs in de lagere cyclus', in: Nova et vetera XLVI-2, blz. 194-205.

Jonghe H. de (1974), Taal en tekst. Moedertaal didactisch ontwerpen en handelen in praktische modellen, Acco, Leuven.

Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek (1980), Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs, Coutinho, Muiderberg.

Peer W. van, en J. Tieleman (1984), Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs, Acco, Leuven/Amersfoort.