

Ton Hendrix en Hans Hulshof

TAALKUNDE IN DE BOVENBOUW VAN HET V.W.O.

1. Inleiding

Naar aanleiding van het voorstel van de CVEN een taalkunde-experiment op te zetten voor het schoolonderzoek v.w.o. merkte tijdens de veldraadpleging een docent op dat de commissie blijkbaar op het stokpaardje van Hendrix en Hulshof was gaan zitten. Geen vleiende opmerking uiteraard, want stokpaardjes berijden was ooit een geliefd kinderspel: een stok met een houten paardekop die in de fantasie geldt als een echt paard. Het venijnige van de gebruikte metafoor schuilt natuurlijk in het enthousiast zijn over iets dat in wezen slechts naïeve fantasie zal blijken te zijn. Voor een groot aantal docenten uit het voortgezet onderwijs zal het opnemen van taalbeschouwing of misschien beter taalkunde in het bovenbouwprogramma niet aan de orde zijn. Wij denken ten onrechte. Na de malaise in het onderwijs taalbeschouwing aan het eind van de jaren zestig en in de jaren zeventig, lijkt sinds enige tijd het tij weer te keren. Praten over taalkunde in de bovenbouw mag weer!

2. Hernieuwde aandacht voor taalbeschouwing

In het begin van 1984 verscheen DCN-cahier 15, Willem van Paassen, Gert Rijlaarsdam en Frans Zwitserlood (redactie), *Taalbeschouwing voor gevorderden - Een bundel artikelen over enkele aspecten van de taalbeschouwing in de bovenbouw*. Den Bosch 1984. De bedoeling van deze bundel is geweest materiaal aan te dragen voor een hernieuwde discussie over taalbeschouwing in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De bijdragen in die bundel hebben het beoogde effect, een inspirerende heropening van de discussie, niet gehad. Meer prikkels voor een herbezinning op het onderwijs in taalbeschouwing bood een artikel in hetzelfde jaar van Leo Lentz, Wolfgang Herrlitz en Henk Lammers, *Taalbeschouwing een kinderspel*, in: H. Lammers, Leo Lentz en Hans van Tuijl (red.), *Taalbeschouwing ter discussie*, Enschede 1984, pag. 11-24. Het gaat in dit geval om een bijdrage aan de conferentiebundel, waarin de auteurs zich afzetten tegen een strikt functionalistische benadering van het taalbeschouwingsonderwijs, louter gericht op het vergroten van de taalvaardigheid. Zij vragen in het bijzonder ook aandacht voor taalbeschouwing als taalculturele vorming. Met name dat artikel heeft ons uitgenodigd na te denken over de mogelijkheden taalculturele kennis te integreren in het taalvaardigheidsonderwijs. De directe aanleiding vormde een aantal door de sectie Nederlands van Levende Talen georganiseerde nascholingsbijeenkomsten.

Voor de meeste docenten gold en geldt nog steeds, dat zij zich overbelast voelen en nauwelijks ruimte zien aan de huidige eisen van het examenprogramma, hoe algemeen ook geformuleerd, te voldoen, laat staan te denken aan een nieuw onderdeel. Ervan doordrongen dat er geen ruimte is om een 'nieuw' vakonderdeel in te voeren, hebben wij gezocht naar mogelijkheden de inhoud van het vakonderdeel taalkunde op een of andere manier toch een kans te geven in het voortgezet onderwijs. Onze overwegingen en afwegingen hebben we op papier gezet in onze eerste publikatie over 'Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming'. Wij hebben mogelijkheden gezien ruimte te creëren voor taalbeschouwing door het te verbinden met taalvaardigheidstraining in een thematisch-cursorische lesopbouw. Hoewel in principe het taalbeschouwingsonderwijs gecombineerd kan worden met alle vaardigheden, hebben wij gekozen voor een cursorische benadering van leesvaardigheid, omdat leerlingen in ieder geval via teksten kennis moeten nemen van informatie over taal(systeem), taalgebruik en taalwetenschap. Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een drietal gezamenlijke publikaties in *Levende Talen* gewijd aan het taalbeschouwingsonderwijs: Ton Hendrix en Hans Hulshof, 'Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming I-II-III'. In: *Levende Talen* 427 (jan. 1988), 428 (febr. 1988) en 439 (mrt. 1989).

Kenmerkend voor de drie publikaties is dat we geprobeerd hebben de cursorische poot van de taalvaardigheidstraining – in dit geval het studerend lezen van referentiële teksten – stapsgewijze op te bouwen en daarbij zoveel mogelijk aan te sturen op een adequate (kritische) verwerking van de tekstinhoud. De vijf stappen (1. Voorbereiding 2. Eerste lezing van de tekst 3. Studerend lezen 4. Kritische verwerking en 5. Andere activiteiten) hebben we aan de hand van een zeer moeilijke, maar ook een duidelijk gemakkelijkere tekst gedemonstreerd. In het eerste artikel (*Levende Talen* 427) hebben we vooral met het oog op de cursorische component 'studerend lezen' een beschrijvingsschema opgenomen als hulpmiddel voor het doordacht en welbewust formuleren van vragen voor leesvaardigheid. In dit schema hebben we een onderscheid gemaakt tussen de vakinhoudelijke doelstelling die in de vraag aan de orde komt en het gedrag dat de leerling moet laten zien bij het beantwoorden van de vragen.

Daarnaast hadden we ons voor de thematische poot ten doel gesteld de kloof tussen de theorievorming rond taalbeschouwing en de lespraktijk (vakinhoudelijk en didactisch) zo goed mogelijk te overbruggen. Al heel snel stuitte we op het probleem dat de taalwetenschap – hoe relevant en boeiend ook – moeilijk toegankelijk is (te maken) voor leerlingen van de bovenbouw v.w.o. en h.a.v.o. Er is geen lesmateriaal, en auteurs van schoolboeken weten zich met dit vakonderdeel eigenlijk geen raad. De mogelijkheden die er zijn, worden nauwelijks benut omdat docenten in het voortgezet onderwijs die veelal niet kennen. In de genoemde artikelenreeks hebben we een geannoteerde bibliografie van teksten rond vier taal(culturele) thema's opgenomen.

De door ons voorgestelde en nader geconcretiseerde uitwerking van taalbeschouwing kreeg van een aantal docenten bijval. Niettemin waren er ook kritische

reacties, zij het overwegend mondeling en niet schriftelijk: volgens sommigen wilden wij leerlingen op het v.w.o. opzadelen met een kleine – en zelfs dan nog onnodige – cursus Algemene Taalwetenschap. Anderen hadden van ons toch duidelijke argumenten verwacht op grond waarvan het opnemen van taalbeschouwing in de bovenbouw van het v.w.o. en zelfs h.a.v.o. gerechtvaardigd zou kunnen worden.

Ru Klein is in zijn artikel 'De Vitamine C in de Taalbeschouwing – Over een ander menu voor taalculturele vorming en taalbeschouwing' in *Levende Talen* 444, mei 1990, het meest uitvoerig op onze uitwerking van taalbeschouwing als (taal)culturele vorming ingegaan. Zijn kritiek komt in de kern erop neer dat in onze uitwerking de thematische kant onderbelicht is gebleven. Klein stelt: "Voorzover je van taalbeschouwing wilt spreken, is het meer een taalbeschouwing gericht op het verbeteren van de leesvaardigheid. De taalculturele vorming die plaatsvindt, is hooguit een neveneffect van de hele aanpak, maar zit niet in de taalbeschouwelijke activiteiten zelf" (Klein, 1989; pag 581). De inhoudelijke kritiek die Klein heeft op onze invulling van taalbeschouwing hangt enerzijds samen met de scepsis die hij heeft over de koppeling van taalkundige inhoud en de behandeling van taalvaardigheden en anderzijds met een terminologische verwarring: Klein verwacht blijkbaar een andere invulling van het onderwijs in taalbeschouwing.

De discussie in de CVEN naar aanleiding van de koppeling van taalvaardigheidstraining en taalkundige onderwerpen – een poging om ruimte te scheppen voor taalkunde in een overvol examenprogramma – leidde tot het inzicht dat het wenselijk is de taalkundige component en de leesvaardigheidscomponent, zeker op het niveau van de eindtermen, duidelijk te scheiden.

Het commentaar van Klein, de gesprekken in CVEN-verband en de voorbereidende werkzaamheden voor een gesprek met een vijftiental taalkundigen van de Nederlandse universiteiten met het oog op een later aan de CVEN uit te brengen preadvies taalbeschouwing in de eindexamenprogramma's Nederlands, hebben ons ertoe gebracht opnieuw na te denken over de precieze invulling van een onderdeel taalbeschouwing. We moesten vaststellen dat dit begrip erg omvattend was en besloten een inventarisatie te maken van wat er allemaal onder het begrip 'taalbeschouwing' schuil gaat. Wij zijn gekomen tot de volgende lijst, die we hebben voorgelegd aan de taalkundigen:

1. Taalbeschouwing die gericht is op reflectie op het actuele, eigen taalgebruik van de leerlingen, bij uitbreiding ook reflectie op allerlei zaken. Deze benadering is niet-disciplinair: de terminologie is niet aan de taalkunde ontleend. We kunnen deze richting typeren als: taalbeschouwing als reflectiviteit.
2. Taalbeschouwing als strategische reflectie op taalgebruik met een disciplinaire benadering, waarbinnen nog twee onderdelen onderscheiden kunnen worden:
 - a taalbeheersing, zowel retorische (argumentatieleer) als toegepast taalkundige (bijvoorbeeld schrijfstrategieën);
 - b taalverzorging (spelling bijv.). De laatste tijd weer steeds meer in moderne

- schoolboeken opgenomen (vgl. *Functioneel Nederlands* voor de bovenbouw).
3. De traditioneel taalkundige ('disciplinaire') benadering: redekundig en taalkundig ontleden, ook nog gegeven in de bovenbouw v.w.o. en h.a.v.o.
 4. Modern-taalkundige reflectie op taal (het taalsysteem). Vergelijk de methode *Je weet niet wat je weet*, maar dan voor de bovenbouw. Het gaat om een strikt disciplinaire benadering, die in Nederland (nog) niet bestaat. In Duitsland wordt deze benadering in de praktijk gebracht met het deel *Sprache - System und Funktion* van de methode *Wort und Sinn*.
 5. Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming. Hierbij gaat het om kennis van het taalsysteem en het gebruik daarvan. Aan de orde kunnen komen de kennis die de academische discipline van de taalwetenschap voortbrengt, maar ook taalonderwerpen die in onze cultuur ter discussie worden gesteld of in de belangstelling staan (o.a. in de media). Het gaat dus om het (meer of minder disciplinair) verwerken van taalculturele onderwerpen.

3. Taalbeschouwing en de vernieuwing van de examenprogramma's

De door de CVEN uitgenodigde taalkundigen bleken het er unaniem over eens te zijn dat het ontbreken van taalkunde een grote lacune is in het programma voor h.a.v.o. en v.w.o.. In hun later opgestelde (schriftelijk) advies aan de CVEN stellen zij onder meer dat er geen pedagogische, inhoudelijke of didactische overwegingen zijn voor het achterwege blijven van onderwijs waardoor leerlingen inzicht verwerven in de eigenschappen van taal, het belangrijkste menselijke communicatiemiddel. De bestaande situatie is historisch zo gegroeid en dient naar het oordeel van de Nederlandse taalkundigen zo snel mogelijk gewijzigd te worden.

Tevens heeft de CVEN aan de uitgenodigde taalkundigen voorgelegd hoe zij dachten over het (hierboven aangeduide) terminologisch probleem rond de inhoud van het begrip taalbeschouwing. In het schriftelijke advies aan de CVEN stellen zij dat "Als men kennis van het systeem verbindt met kennis van het gebruik van dat systeem, dan is de term '-kunde' aanzienlijk adequater". Het zou betekenen dat er een vak 'taalkunde' wordt gegeven dat net zoals de taalwetenschap heel natuurlijk uiteenvalt in componenten die in samenhang met elkaar functioneren.

Taalkunde valt uiteen in twee nauw verbonden onderdelen: de studie van de kennis die een mens bezit van zijn moedertaal en de studie van de (kennis van de) manier waarop het systeem wordt gebruikt. Deze twee vakonderdelen worden (...) kortweg aangeduid als *taalsysteem* en *taalgebruik*. Wij achten enige kennis van de meest centrale inzichten in beide vakonderdelen zowel nuttig als belangrijk voor leerlingen in de bovenbouw van v.w.o./h.a.v.o.". De overgrote meerderheid van de aanwezige taalkundigen achten de term en het begrip taalbeschouwing niet verhelderend en noodzakelijk. Een uitzondering hierop is Van Calcar. In zijn visie is taalbeschouwing een vorm van meta-communicatie, niet een wetenschappelijke activiteit want dat is taalkunde. Taalbeschouwing is een natuurlijke, bewust ontwikkelde vorm van beschouwen van taal en maakt deel uit van het taalgebruik.

(W.I.M. van Calcar, *Taalbeschouwing versus taalkunde*. In: *Levende Talen* 463, september 1991, pag. 369) Van Calcar wil de term en het begrip taalbeschouwing dan ook niet missen, temeer daar die activiteit 'taalbeschouwing' relevantie heeft voor het onderwijs in de zin van strategische reflectie op taalgebruik en van zinsontleding (Zie boven de door ons onderscheiden nummers 2 en 3, die Van Calcar min of meer combineert).

Op grond van de hierboven weergegeven commentaren heeft de CVEN in haar gesprekken over de plaats en invulling van taalkunde in de examenprogramma's een steeds helderder beeld gekregen van de door haar wenselijk geachte eindtermen. Taalkunde zou uit de sfeer van de vrijblijvendheid moeten worden gehaald en in een experiment beproefd moeten worden als zo voor het v.w.o.. Het gaat inderdaad niet om een stokpaardje van Hendrix/Hulshof of een handjevol taalkundespecialisten, maar om een belangwekkend vakonderdeel. Absoluut tijdgebrek – de cursusduur van het h.a.v.o. is één jaar korter – is de enige reden het experiment tot het v.w.o. te beperken. In de CVEN-voorstellen zal het gaan om het volgende:

In het schoolonderzoek krijgen de kandidaten één of meer niet behandelde teksten over taalkundige onderwerpen voorgelegd die inhoudelijk aansluiten bij de reeds in de lessen besproken teksten. Aan de hand van vragen en opdrachten bij het nieuw voorgelegde tekstmateriaal en gebruik makend van de kennis die is opgedaan uit de eerder bestudeerde teksten, moeten kandidaten er blijk van geven dat zij verantwoorde uitspraken kunnen doen over de besproken taalverschijnselen en taalkwesties.

In *Levende Talen* 461, mei 1991 een themanummer 'Taalkunde in het voortgezet onderwijs', hebben wij een uitwerking gegeven van vragen en opdrachten bij een tekst met een taalkundige inhoud, waarbij de taalkundige thematiek centraal staat en de leerling zelfstandig moet omgaan met de aan de orde gestelde taalverschijnselen en taalkwesties (zie het artikel 'Van taalbeschouwing naar taalkunde-Omgaan met taalkundige onderwerpen in het v.w.o.'). De meerwaarde van dit artikel ten opzichte van de vorige drie is gelegen in de demonstratie van de manier waarop de taalkundige component in onderwijs en toetsing voldoende tot zijn recht kan komen. Immers, om het onderwijs taalkunde in het voortgezet onderwijs uit de sfeer van vrijblijvendheid te halen, is het noodzakelijk taalkunde in het so op te nemen en het onderwijs in taalkunde te combineren met dat in de taalvaardigheden op een zodanige wijze dat de component taalkunde in de so-toetsing gescheiden blijft van die van de taalvaardigheid.