

Hugo de Jonghe

MAAR WAT IS NEDERLANDS EIGENLIJK VOOR EEN VAK?

In de moedertaaldidactiek zijn momenteel een groot aantal vragen aan de orde. Vele daarvan betreffen doelstellingen, didactische werkwijzen en evaluatie van vakonderdelen als schrijven, spelling, lezen, begripvorming, taalbeschouwing en literatuur. Andere betreffen veeleer de relaties tussen verschillende vakonderdelen. We kunnen daarbij denken aan de relatie tussen spelling en schrijven, of tussen spelling en lezen, of nog tussen lezen en literatuur.

Dat laatste is een bijzonder geval. We zijn eraan gewend geraakt om lezen te beschouwen als een onderdeel van het vakonderdeel taalvaardigheid. Dat brengt met zich mee dat velen, wellicht ook onder ons, er moeite mee kunnen hebben om literatuur als vakonderdeel bij lezen op te nemen. Toch wordt dat wel meer gedaan. Voorbeelden daarvan zijn te vinden in het leerplan Nederlands van het gemeenschapsonderwijs bij ons of het nationale leerplan dat recent voor het moedertaalonderwijs in Engeland ontwikkeld is. Een prangende vraag: verdient literatuuronderwijs een aparte plaats als vakonderdeel naast taalvaardigheid en taalbeschouwing, of moet het zonder meer in lezen geïntegreerd worden, als een bijzondere vorm van leesvaardigheid?

1. Een geaccepteerde driedeling

Het ontsnapt je zo: literatuur naast taalvaardigheid en taalbeschouwing, een derde component naast twee andere aan het rechtmatige bestaan waarvan nauwelijks getwijfeld wordt. Zo staat het bijvoorbeeld ook in het verslag van de Taakgroep Nederlands van de Nederlandse Taalunie, dat onder de titel *Van onbegrensd belang* in september aan de pers gepresenteerd werd. Ook in de didactiekboeken lijkt de driedeling volkomen geaccepteerd te zijn, al wordt - zoals in het boek van de Leidse Werkgroep - taalvaardigheid in haar vier subcomponenten uiteengelegd.

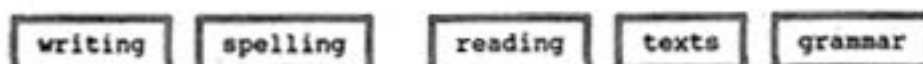
Aan de grondslag daarvan ligt een meestal impliciet theoretisch uitgangspunt met betrekking tot de interne structuur van het schoolvak. Blijkbaar is het voor iedereen duidelijk dat het schoolvak Nederlands uit diverse domeinen of velden bestaat, die men tot vakcomponenten kan zien clusteren. Al wordt die velden niet altijd door iedere onderwijsgevende evenveel recht gedaan - luisteren bijvoorbeeld - toch mag men aannemen dat ze er, in theorie althans, voor iedereen zijn.

Taalvaardigheid hebben we als een samenstel van vier vaardigheden leren zien: spreken, luisteren, schrijven en lezen. Met taalbeschouwing zitten we nog niet zo ver: het algemene gebruik van deze term is nog niet zo oud, we weten dat deze component onder meer het domein van de schoolspraakunst heeft weggehaald en dat er nog wel meer in kan of moet zitten, zodat de term eigenlijk zijn legitimiteit mede ontleent aan het grensverleggende karakter ervan (meer dan spraakunst), en niet alleen aan de functionaliteitsgedachte die hij bij velen weet op te roepen.

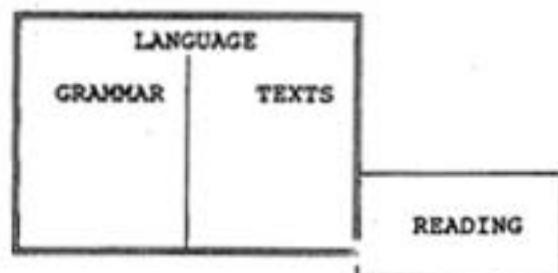
2. Uiteenlopende percepties

Uit een aantal IMEN-onderzoeken weten we dat onderzoekers bij geobserveerde leraren in een aantal Europese landen vrij wat verschillende interne structuren van het moedertaalvak hebben vastgesteld. Daarvan kennis nemende was ik getroffen door de geringe onderlinge vergelijkbaarheid. Wat kan bijvoorbeeld de vergelijking van de volgende 'field structures' ons leren?

(1) Frankrijk zoals gepercipieerd



(2) Nederland zoals gepercipieerd



We moeten goed bedenken dat deze voorstellingen de vakperceptie betreffen van telkens één moedertaalleraar zoals die door één onderzoeker is waargenomen. Het kan dus best zijn dat die voorstellingen meer algemeen voorkomende vakpercepties te zien geven, maar dat is lang geen zekerheid. In ieder geval laten ze zien op welke domeinen de geobserveerde leraren actief zeggen te zijn. In het Nederlandse geval is tevens iets meer onderling verband gesuggereerd dan in het Franse, dat niet meer dan vijf naast elkaar staande velden presenteert. Ik neem aan dat u met mij in beide voorstellingen ook wel een en ander zult missen.

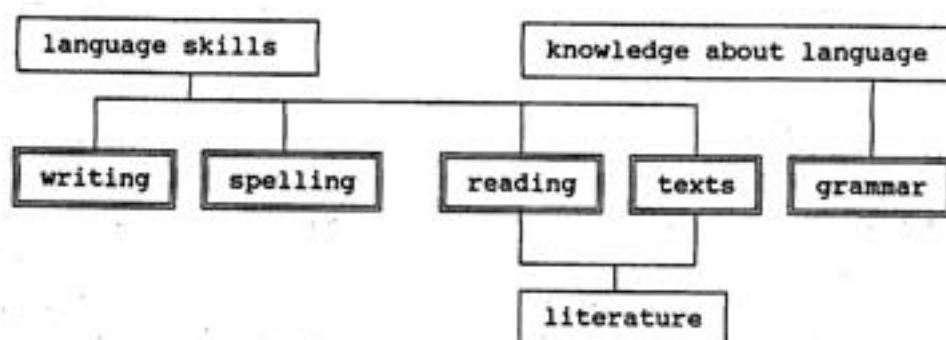
3. Perceptie en werkelijkheid

Als een Franse leraar of lerares zegt dat voor hem of voor haar het moedertaalvak uit schrijven, spelling, lezen, teksten en grammatica bestaat, is dat dan ook werkelijk zo? En is er in de lessen van de Nederlandse leraar of lerares werkelijk niets anders dan grammatica, teksten en lezen? Is er geen schrijven? Is er geen spelling? Is er buiten grammatica geen andere vorm van taalbeschouwing? Welke teksten betreft het lezen? Wordt er nooit naar tekst geluisterd? Nemen de leerlingen in de klas niet de facto aan allerlei gespreksvormen deel?

Met dergelijke vragen zou je zo door kunnen gaan. In ieder geval is voor mij uit de geanalyseerde protocollen duidelijk gebleken dat er zeker meer is dan het direct gepercipieerde. In Hongarije bijvoorbeeld nam een IMEN-onderzoeker de velden taalbeschouwing en literatuur waar. Uit de lesprotocollen bleek evenwel duidelijk dat van de leerlingen flink wat taalactiviteiten gevraagd werden: allerlei mondelinge presentaties verzorgen, aan discussies deelnemen, teksten samenvatten, korte papers opstellen. Die activiteiten werden helemaal in dienst gesteld van de velden taalbeschouwing en literatuur, maar dat neemt niet weg dat ze er reëel waren: ook als de geobserveerde leraar of lerares zich dat niet bewust was, toch was taalvaardigheid ook bij hem of haar een reëel aanwezig domein, al was het door diverse omstandigheden wellicht nog niet aan de oppervlakte gekomen. Men was er als het ware 'nebenbei' mee bezig.

Ik voel me daarom geneigd om telkens dieper in het materiaal van de protocollen te gaan kijken, op zoek naar onderliggende, nog niet als zodanig gepercipieerde domeinen én naar de vaak niet bewuste relaties tussen de domeinen onderling. Dan komt vaak wel meer aan het licht. Het Franse voorbeeld zou er dan als volgt uit kunnen zien:

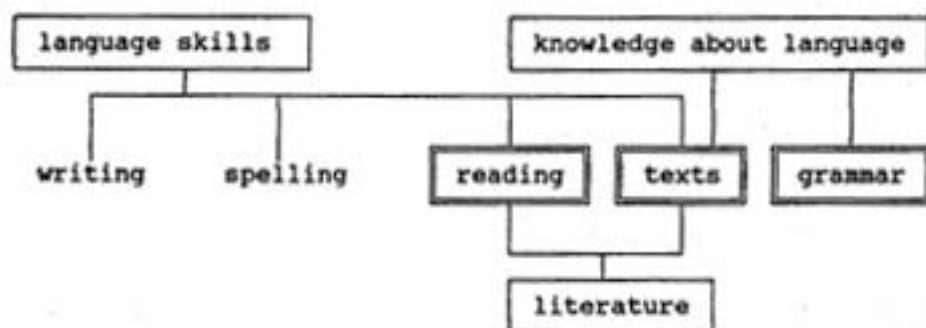
(3) Frankrijk in werkelijkheid



In deze voorstelling heeft datgene wat in (1) nog helemaal geen samenhang vertoonde, ineens samenhang gekregen. De vakjes met de enkele kadertjes laten de nog niet als zodanig gepercipieerde onderliggende vakcomponenten zien - het ons bekende drietal -, de verbindingslijnen leggen relaties. Waar die relaties niet uit het voorhanden materiaal blijken (zoals tussen spelling en grammatica, wat in Frankrijk misschien wel erg aannemelijk is), zijn die ook niet aangegeven.

De Nederlandse voorstelling zou ik als volgt 'hertekenen':

(4) *Nederland in werkelijkheid*



De leeg gebleven vakjes drukken het vermoeden uit dat er onder taalvaardigheid nog wel meer sluimert dan het materiaal te zien geeft. Het lijkt me in ieder geval wel aannemelijk dat ook deze onderwijsgevende de facto met de drie genoemde vakcomponenten bezig is. Op zijn minst genomen zal er wel de facto training van de luistervaardigheid zijn. Het zou me ook erg verwonderen als er nooit geschreven of gesproken werd.

Een voordeel van de gevolgde werkwijze lijkt me te zijn dat (a) niet alleen de geïntendeerde maar ook de feitelijke componentenstructuur van het moedertaalvak gevisualiseerd wordt; (b) dat er vergelijkbaarheid ontstaat.

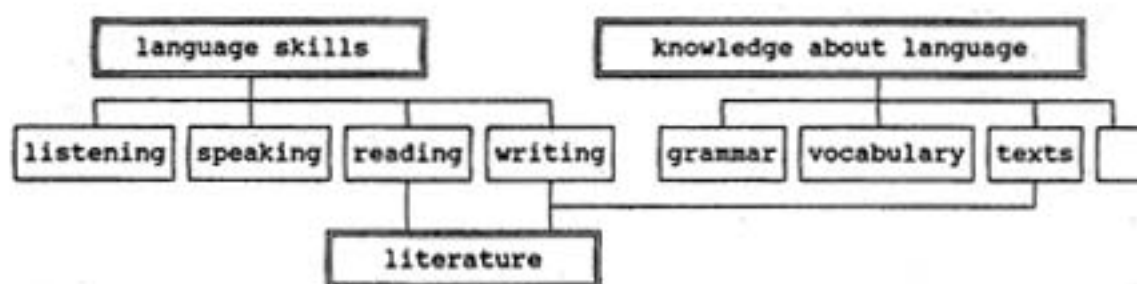
Die vergelijkbaarheid is om tal van redenen wenselijk, zo niet nodig. Ik wil volstaan met twee argumenten: in de eerste plaats dat onderzoekers niet alleen wensen vast te stellen wat er te zien is maar dat ze uiteindelijk ook willen *begrijpen* waarom iets op een bepaalde manier te zien is; in de tweede plaats: er zijn op dit ogenblik onder de druk van politieke beslissingen en allerlei socio-economische impulsen zulke belangrijke verschuivingen aan de gang in het onderwijs van de Europese landen, dat het zonder meer geboden is dat we daar goed zicht op krijgen als we om meer dan om pure onderzoeksredenen in dat onderwijs geïnteresseerd zijn.

Welke vakopvattingen zijn op dit ogenblik met elkaar in een niet aflatende strijd gewikkeld in de Engelse onderwijswereld? Welke klemtonen wil een neo-liberaal geïnspireerde onderwijspolitiek daar nu anders gaan leggen dan het tot nog toe vrij algemeen geldende emancipatorisch-communicatieve moedertaalonderwijs te zien gaf? Wat gebeurt er in de landen van Oost-Europa? Op welke wijze manifesteert zich daar de wil om aansluiting te vinden bij onderwijsopvattingen uit het Westen? Hoe is het Spaanse onderwijs met zijn sterke 'Spaanse taal en literatuur'-ingesteldheid nu in communicatieve zin aan het evolueren? Kan men in West-Europa van twee verschillende onderwijstypes spreken: één dat sterk op nationale cultuuroverdracht georiënteerd is (wellicht overwegend in mediterrane landen) en één dat in hoofdzaak op de ontplooiing van individuele mogelijkheden is afgestemd (wellicht Angelsaksisch en Skandinavisch)? Welke positie nemen wij daarbij in? Kunnen de voorbeelden van andere landen ons inspireren?

4. Een universeel componentenmodel?

Ik geloof dat er behoefte is aan een theoretisch componentenmodel voor alle moedertaalonderwijs, waar het ook georganiseerd of gegeven wordt. Lange tijd heb ik daarbij een drie-componentenmodel gedacht, in de volgende zin:

(5) Een universeel drie-componentenmodel

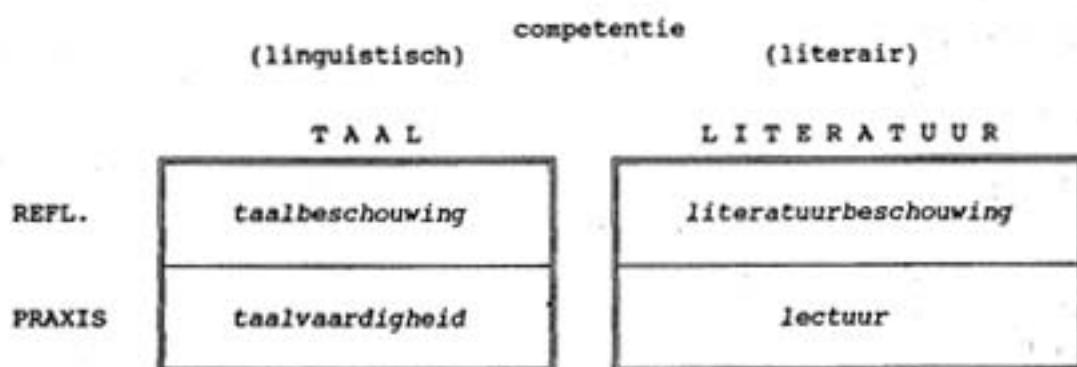


Dit model ligt bijvoorbeeld aan de grondslag van het leerplan Nederlands dat door de leerplancommissie van het NVKSO ontwikkeld is voor de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs en dat nu ook voor de derde graad vrijwel voltooid is. Op te merken is dat onder taalbeschouwing nog geen algemeen aanvaarde subcomponentenreeks voorkomt (vandaar het nog lege laatste vakje) en - belangrijker nog - dat de component literatuur helemaal geen subcomponenten heeft gekregen.

Dat laatste is een bijzonder zwak punt, zeker nu de discussie over de inhouden van het literatuuronderwijs zo goed op gang lijkt te zijn gekomen. De literatuur maakt niet alleen met klem aanspraak op een eigen status, tenminste als vakcomponent, maar laat bij monde van haar advocaten ook duidelijk zien dat het in die component niet alleen om lezen en leesplezier gaat, maar beslist ook om kennis. De claim van de literatuur is niet minder dan *literaire competentie*, en die is te begrijpen als een geheel van vaardigheden, kennis en attitudes (zie Coenen 1992).

Ik ben daarom geneigd om de literaire vakcomponent net zoals de taalcomponent in twee subcomponenten te splitsen. Het onderste vakje van (5) moet u dan in twee vakjes uiteen zien schuiven, waarbij één precies onder *taalvaardigheid* terechtkomt, terwijl het andere tot onder *taalbeschouwing* doorschuift. Als namen stel ik voor: *lectuur* en *literatuurbeschouwing*. Enigszins vereenvoudigd en anders gepresenteerd kan dat er als volgt uitzien:

(6) Een universeel twee-componentenmodel



Volgens dit model streven we met moedertaalonderwijs in al zijn diverse vormen twee hoofddoelen na: linguïstische en literaire competentie. Die zijn beide te begrijpen als bundels persoonlijke eigenschappen, waarin zowel vaardigheden als kennis en attitudes geïntegreerd zijn. In het moedertaalonderwijs wordt de ontwikkeling van die competenties aan twee hoofdcomponenten toevertrouwd: *taal* en *literatuur*. Beide componenten hebben, afgezien van hun verdere interne structuur, in eerste instantie en principieel eenzelfde opbouw: ze bestaan uit een *praxislaag* en uit een *reflectielaag*.

Een eerste voordeel lijkt me te zijn dat de componenten *taal* en *literatuur* op deze wijze gelijkwaardig naast elkaar komen te staan. Literatuur komt eindelijk volwaardig aan haar trekken. Men kan goed aannemen dat beide componenten in tal van landen onder het label *taal en literatuur* samen worden genomen, zoals in Frankrijk bijvoorbeeld met *Langue et littérature française* of *Nederlandse taal en letterkunde*

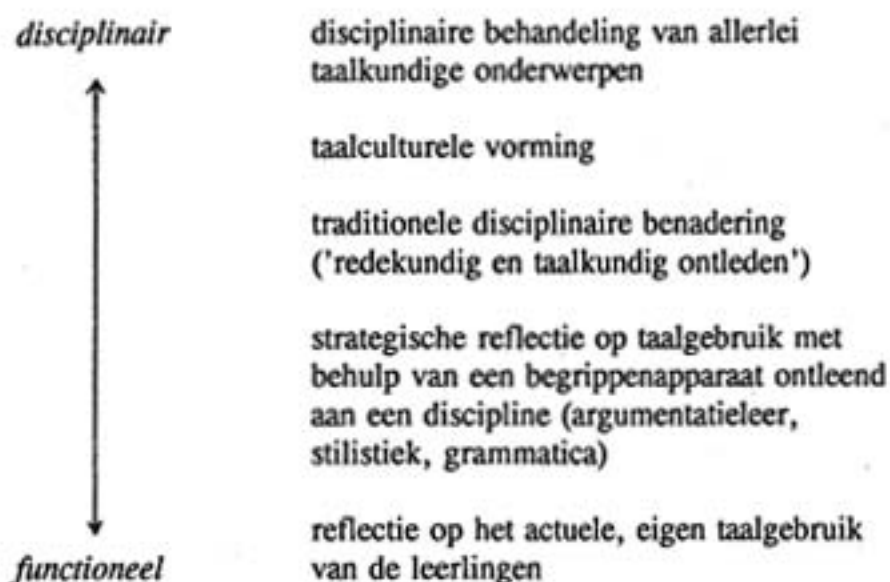
bij ons. Even goed is te begrijpen dat zowel de ene als de andere component aan zichzelf genoeg heeft om schoolvak te zijn en dat literatuur in een land als Italië bijvoorbeeld met gemak een koppeling met het vak geschiedenis kan ondergaan en niet met het vak moedertaal zoals bij ons gebruikelijk is. Het hangt er maar van af wat men met het onderwijzen van geschiedenis en literatuur in de eerste plaats beoogt. In Italië speelt het tot stand brengen van een besef van nationale identiteit blijkbaar een grotere rol dan in Vlaanderen of in Nederland.

Een ander voordeel is dat beide componenten - of 'vakken' voor wie dat liever heeft - zich met gemak tussen alle andere vakken scharen waarin een gelijkaardige competentie wordt nagestreefd. Alle competentie vertoont een vaardigheidsaspect (men is tot iets in staat), dat in de regel ook kennis met betrekking tot een vakgebied impliceert (men beschikt over het nodige weten) en dat ook met kenmerkende attitudes gepaard gaat (men is tot iets gemotiveerd).

Telkens ook valt het op dat vaardigheid door middel van praxis wordt verworven: men wordt vaardig in spreken, schrijven, lezen, piano spelen, batikken, schaatsen of zwemmen alleen door te doen wat men wil leren, niet door er les over te krijgen. Verder staat het evenzeer vast dat reflectie op dat doen tot verhoging van de beoogde vaardigheid leidt of op zijn minst kan leiden. Uiteraard is dat laatste wel wat anders dan te beweren dat spraakkunst-onderwijs tot verhoging van taalvaardigheid leidt.

De reflectie laag moeten we ons overigens ook weer 'gelaagd' voorstellen. Het dichtst bij de praxis zit een laag die volkomen op die praxis afgestemd is, die dus niets anders betreft dan een strikt functioneel bespreken van de taalhandelingen die leerlingen in de praxis laag stellen. Daarboven situeren zich lagen die zich geleidelijk verder van de praxis laag verwijderen en daardoor een toenemend academisch (disciplinair) karakter krijgen. We kunnen ons zelfs een onderwijs voorstellen dat de band met de praxis helemaal prijsgeeft en puur academisch wordt: onderwijs over spraakkunst, over tekstlinguïstiek, over literatuur enz. Aan de andere kant kunnen we ons ook even goed een onderwijs voorstellen waarin elke academische tendens beslist uit de weg wordt gegaan en waarin van de reflectie laag alleen het strikt functionele over wordt gehouden.

Wellicht kan het model ons ook helpen om tot meer klaarheid te komen in wat we in de moedertaal didactiek taalbeschouwing zijn gaan noemen, een term die door iedereen wel gehanteerd wordt maar die blijkbaar nog altijd niet afdoende gedefinieerd is. De inmiddels voorgestelde definities kunnen m.i. allemaal op een as tussen de polen *functioneel* en *academisch (disciplinair)* gerangschikt worden. Dat is bijvoorbeeld heel goed mogelijk met de verschillende '5 relevante betekenissen van het begrip' die door de Nederlandse CVEN-commissie in haar voortgangsverslag van 1990 zijn aangehaald:



Het model kan niet alleen voor het taalbeschouwings- maar ook voor het gehele literatuuronderwijs verhelderend zijn. Als men eenmaal accepteert dat het evenals zijn tegenhanger de taalcomponent ook uit een praxis- en een reflectielaag bestaat, wordt het immers veel gemakkelijker om over de doelen ervan te spreken. In de praxislaag zijn immers de vaardigheids- en de attitudele doelen ervan te situeren, terwijl de reflectielaag erboven afhankelijk van de studierichtingen voor de nodige openingen zorgt in de richting van de bestudering van het *kennisgebied* literatuur. Dat betekent dat het de juiste relatie laat zien tussen bijvoorbeeld (literaire) leesvaardigheid, leesplezier en kennis m.b.t. literaire fenomenen. Het literatuuronderwijs is dan niet langer gevangen in het m.i. volkomen onterechte dilemma dat nu de promotoren ervan verdeelt.

Nog meer algemeen maakt het model duidelijk wat bijvoorbeeld het verschil kan zijn tussen leerplannen die op kennis- en cultuuroverdracht georiënteerd zijn, zoals dat in Italië of Frankrijk of in het Hongarije van voor de hervormingen het geval is en leerplannen van het emancipatorisch-communicatieve type, die men overwegend in de Angelsaksische invloedssfeer aantreft. In de eerste ligt om onderwijspolitieke redenen (nog) een zware klemtoon op de reflectielaag, terwijl de praxislaag - hoewel reëel aanwezig - toch niet in de eerste plaats de aandacht van de leraren heeft. In het emancipatorisch-communicatieve type gaat de volle aandacht naar de praxislaag en spitst de discussie zich toe op de vraag hoe ver men zich in de reflectielaag van het strikt functionele in de richting van het disciplinaire mag begeven.

5. Verdere toepassingen

Ten slotte kan het model ons helpen bij het oplossen van een aantal praktische vragen, bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen. Laat ik dit even nader verklaren.

We kunnen ons bijvoorbeeld voorstellen hoe voor leerlingen in ASO- en KSO-richtingen en in sommige TSO-richtingen de reflectie laag van beide componenten een sterkere disciplinaire inslag kan en m.i. ook moet krijgen dan in meer op de praktijk georiënteerde TSO-richtingen en dan in BSO-richtingen. Men beperkt zich dan niet tot het strikt functionele, maar kan afhankelijk van de gevolgde studierichting die reflectie disciplinair onderbouwen.

Een andere toepassing is in het NVKSO-leerplan voor de eerste graad te vinden, waar de 'aanloop tot literair lezen' duidelijk niet-disciplinair voorgesteld wordt als 'vrijblijvend en genietend lezen': men beperkt zich aldus tot de *lectuur*, d.i. de praxislaag van de literatuurcomponent. Het bespreken van de tekst blijft dan beperkt tot de receptie ervan door de leerlingen. Pas vanaf de tweede graad wordt de tekstexploratie geleidelijk met begrippen en inzichten uit het domein van de literatuurwetenschap onderbouwd.

Literatuur

Coenen, Lily, Literaire competentie: werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? in: *Spiegel* 1992/2: 55-78.

Jonghe, H. de, Field structure: the reports on England and Hungary. in: R. Delnoy e.a., *Comparative Analysis of Case Studies in Mother Tongue Education, Papers of the 3rd IMEN Conference*. Ludwigsburg 8-12 October 1990: 219-228.

Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen, Rapport van de Taakgroep Nederlands. 's-Gravenhage, 1992.