

Een paar bedenkingen bij het vreemdetalenonderwijs

Philippe Humblé
Universidade Federal de Santa Catarina, Brazilië

In 1978 ben ik afgestudeerd als romanist aan de KUL. Ik heb een jaar halftime Frans gegeven aan een middelbare school en zes jaar Spaans aan het Centrum voor Levende Talen te Leuven. In 1984 kreeg ik de kans om Spaans te geven aan de Universidade Federal de Santa Catarina in Brazilië. Ik heb er achteraf mijn doctoraat gemaakt en ben er blijven wonen. In augustus vorig jaar (2003) kwam ik terug naar Leuven voor een sabbatsjaar. Gedurende de maanden die ik in België was, heb ik erg verschillende ervaringen gehad met vreemdetalenonderwijs, na een routine van bijna 20 jaar in Brazilië. Ik heb een maand weer Spaans gegeven aan het CLT, mijn vrouw volgteen intensieve cursus Nederlands aan het Instituut voor Levende Talen en mijn drie kinderen leerden Nederlands op de kleuterschool. Ik heb bovendien mijn Japans terug opgenomen, eveneens aan het CLT, en ik werd door het Vlaamse Gewest gecoöpteerd als “didacticus” bij het aanmaken van een cursus Portugees voor BIS. Ten slotte ben ik in het volwassenenonderwijs te lande een paar keer publiekelijk mijn liefde voor Don Quijote gaan verkondigen. Na 25 jaar lesgeven heb ik een paar losse bedenkingen.

Ik weet niet of er veel mensen zijn die Viëtor lezen of die zich bewust zijn van het belang dat hij heeft gehad voor het vreemdetalenonderwijs. Wilhelm Viëtor werd in 1850 in het Duitse Kleeberg geboren en stierf in Marburg in 1918. Ik ben mijzelf maar van zijn bestaan bewust geworden door een boek van A.P.R. Howatt, *A History of English Language Teaching*. Howatt geeft in annex een vertaling van Viëtors bekendste publicatie *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Viëtors kritiek op het vreemdetalenonderwijs en de alternatieven die hij voorstelt lijken, tot spijt van wie het benijdt, niet uit 1886 te dateren, maar uit de jaren 1970, of nog later. Zoals Werner Hüllen het stelt: “If a teacher even today taught their class strictly according to Viëtors rules, they would not be altogether wrong or outdated.” (In: Byram 2004:663)

Waaruit bestaan dan Viëtors aanbevelingen? In zijn pamflet legt hij de nadruk op het orale aspect van de taal; hij is er voorstander van de moedertaal te vermijden en de student te laten gissen naar de betekenis van een tekst, alvorens naar een woordenboek te grijpen. Hij raadt ook aan zo weinig mogelijk grammatica te gebruiken en geen woordenlijsten te laten uit het hoofd leren. Viëtors principes zouden pas na zijn dood echt populair worden en o.a. via de Communicatieve Methode, nu dertig jaar terug, veralgemeend worden toegepast. Viëtors pamflet is meeslepend geschreven, zeer overtuigend, en zijn principes worden nog steeds wereldwijd toegepast. Het is dan ook uit bewondering voor Viëtor dat ik een lans wil breken voor de manier van vreemde talen onderwijzen die hij wilde afschaffen. Een hommage aan Viëtor dus, door opnieuw het badwater te examineren dat hij weg wilde gooien.

Modern talenonderwijs

Wat mij in België opvalt, is dat er een ogenschijnlijke consensus heerst over de manier waarop vreemde talen moeten worden onderwezen. Grosso modo komt dat neer op de adagio's van de "communicatieve methode". Hoewel deze methode als de meest recente grote trend wordt voorgesteld, komen haar richtlijnen in grote mate neer op wat de Reformbeweging van Viëtor, Gouin, Sweet op het einde van de negentiende eeuw voorstond: enkel de doeltaal gebruiken, geen vertaling of teruggrijpen naar de moedertaal, *native speakers* valoriseren, zo weinig mogelijk grammatica onderwijzen, zo veel mogelijk praten, de taal gebruiken om er iets mee te doen. Viëtor zette zich in 1882 af tegen de "grammatica-vertaalmethode", de "Pruisische methode", die het vreemdetalenonderwijs had verlamd. Tenminste als men het toen langzaam wijzigende doel van het vreemdetalenonderwijs in acht neemt. Een dergelijke methode werkte voor het Grieks of het Latijn, maar niet voor een taal die je verondersteld wordt te produceren.

Uiteindelijk was Viëtors reactie er één van gezond verstand. Eerst in de zin dat hij vond dat levende talen er waren om gesproken te worden en dat de gesproken vorm de eerste vorm van de taal was, niet de geschreven vorm. Ten tweede, omdat hij ging kijken naar hoe een kind een taal aanleert, om die manier dan toe te passen op het vreemdetalenonderwijs over het algemeen. Viëtor had in zijn tijd helemaal gelijk. Zeker als je zijn raadgevingen stelt tegenover die van een ongetemperde grammatica-vertaalmethode, en het is verbazingwekkend dat die methode het zo lang heeft uitgehouden.

En nog steeds uithoudt. Japan is daar een voorbeeld van. In Japan wordt commissie na commissie ingesteld om te onderzoeken wat er moet worden gedaan opdat de jeugd beter Engels zou gaan praten. De laatste resultaten van een onderzoek die Japanse jongeren met Chinese en Koreaanse vergelijkt, zijn voor de Japanners niet bemoedigend. En inderdaad, je vindt in Japan nauwelijks iemand die je in het Engels te woord kan staan. Een paar jaar geleden lunchte ik in Japan in een universiteitsrestaurant met een paar professoren Engels van wie ik er één toch wel erg stil vond. Hij zat toevallig naast mij, uitermate sympathiek, en hij moest dus wel met mij praten. Toen hij even naar het toilet was vroeg ik aan een andere collega waarom hij geen Engels scheen te begrijpen, terwijl hij toch Engels doceerde. "Dat is juist", zei ze, "maar alleen grammatica!"

In België ligt de situatie gelukkig anders. Niet alleen heeft de Reformbeweging van Viëtor hier, bijna 100 jaar later, tot het algemeen adopteren van de Communicatieve Methode geleid, de Raad van Europa heeft ongeveer dertig jaar geleden een commissie ingesteld, onder leiding van J. A. Van Ek, die grotendeels op basis van communicatieve inzichten een "notioneel-functionele" syllabus heeft opgesteld, een skelet voor het aanmaken van taalhandboeken. Het gaat om *Threshold* en zijn afgeleiden: *Waystage* en *Vantage*. De intenties van de Raad van Europa waren uitsluitend didactisch, maar verschillende taalinstututen zijn ertoe overgegaan de *Threshold*-richtlijnen te adopteren omdat een homogenisering ook grote administratieve voordelen met zich meebrengt. Diploma's worden internationaal vergelijkbaar en dat is in Europa een algemene trend. Maar er zijn ook nadelen aan deze veralgemening verbonden.

In een herziene uitgave van Howatts *History of English Language Teaching* wijdt Widdowson (2004) een hoofdstuk aan "recente trends". Hij vermeldt een opvolger van *Threshold* genaamd *The Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages* (CEF). Hij zegt daarover het volgende:

The CEF is, like its Threshold Level predecessor, based on the premise that all languages (in Europe at least) can, and should, be dealt with in the same

way as subjects, fashioned to the same pedagogic design both in terms of the purposes and the processes of learning. Such a belief has much to commend it, of course, from the political and administrative point of view. Whether it is valid from a pedagogic and educational perspective, however, is open to question. (in: Howatt 2004:368)

Ik heb daar een paar bedenkingen bij.

De notioneel-functionele syllabus

In de notioneel-functionele syllabus wordt de vreemde taal essentieel beschouwd als een middel tot communicatie en die communicatie wordt ontleed in verschillende functies. Die functies dienen om het taalonderwijs in stappen onder te verdelen, daar waar vroeger grammaticale kenmerken de ruggengraat vormden. Het merkwaardige hieraan is dat de specifieke taal geen rol meer speelt. Een voorbeeld:

Waystage voor Engels: 1. Personal identification; 1.1 name; 1.2 address; 1.3 telephone number, etc.

Waystage voor Portugees: 1. Identificação pessoal; 1.1 o nome; 1.2 a morada; 1.3 número de telefone ...

M.a.w. de stappen zijn voor alle talen identiek. Dat kan omdat, vanuit een functioneel oogpunt, in de praktijk met alle talen hetzelfde wordt gedaan. Iedereen stelt zich voor, iedereen moet formulieren invullen, hotelkamers bestellen en naar de winkel gaan. Op een hoger niveau komt iedereen in contact met “Onderwijs”, “Politieke Instellingen”, “Gezondheidszorg”, overal ter wereld. Het lijkt allemaal zo onaanvechtbaar als de Stenen Tafelen: we moeten met taal iets kunnen doen, dát is wat we ermee doen, en dus moet een taalleergang daarop gebaseerd zijn. Er zou geen speld tussen te krijgen zijn, als mens en taal op een dergelijk logische, verwachte en onspeelse manier functioneerden. Maar de mens pleegt te verrassen en zich te laten drijven door motieven die de rede tarten. En dikwijls alleen maar door *die* motieven.

Ik heb zelf in vier weken tijd Spaans geleerd met behulp van een handboek dat de weinig gesofistikeerde titel “L’espagnol en quarante leçons” droeg. Dit alles ondergedoken in de toiletten van mijn toenmalige Siemens vakantiejob. Ik was gewoon verliefd. Op een Spaans meisje, dat weze gezegd, maar misschien nog veel meer op een manier van leven, op tapas, op lopen gaan voor de politie, Franco bekladden en Cuba Libres drinken. “Espagnol 40” was een boekje met een botweg grammaticale structuur maar dat heeft mij er niet van verhinderd daarna toch heel “functioneel” te zijn. De onregelmatige en regelmatige werkwoorden, de meervouden en de basiswoordenschat had ik. De rest kwam “sur le tas”, aangebracht door de situatie.

Dit is mijn eerste kritiek op de functionele syllabus. Wat met de taal wordt gedaan lijkt heel makkelijk in vakjes te vangen, maar is in werkelijkheid even onklasseerbaar als de taal zelf. Dat is iets waar ik als lexicograaf die met corpora werkt vaak van sta te kijken. Om een voorbeeld te geven: weinig woorden worden gebruikt in hun oorspronkelijke, letterlijke betekenis, de betekenis die ons als eerste voor ogen staat. De meeste concrete woorden worden veel eerder als metafoor gebruikt dan letterlijk: polshoogte nemen, neusje van de zalm, inhameren. Het is dus niet altijd zo eenvoudig om te zeggen dat taal die en die functies moet vervullen omdat de logica en het gezonde verstand dat uitwijzen. Ook zijn er heel veel woorden die doorzichtig lijken en dat in de praktijk helemaal niet zijn. Neem nu “maar”. De meeste Nederlandstaligen zullen “maar” aan

een anderstalige verklaren als “een woord dat tussen woorden of zinnen staat die een tegenstelling vormen” (*Van Dale Nederlands als Tweede Taal*, betekenis III). We vergeten echter dat we het zelf veel meer gebruiken in zinnen als “doe maar”, “maar alle nu” en “vergeet het maar”. Een analyse van het taalgebruik is onjuist wanneer ze enkel terugvalt op onze bewuste kennis daarvan, onze “intuïtie”, en ons “gezond verstand”.

Latijn

De negentiende-eeuwse Reformbeweging richtte zich tegen de grammatica-vertaal-methode die nauw verbonden was met het onderwijs van het Latijn. Een van de verwijten was dat de grammaticale structuur van het Latijn als basis diende, structuur die niet op alle talen toepasselijk was. Daar staat tegenover dat het Latijn tenminste een taal was, en dat kenmerk met alle andere talen gemeen had.

Daarnaast werd er bezwaar gemaakt tegen het feit dat het de grammatica was die, ook al was ze taalspecifiek, het stramien dicteerde van het curriculum en dat er teveel de nadruk werd gelegd op het “kennen” en niet op het “kunnen”. Het Latijn zogenaamd had een, moeilijk te bewijzen, “vormende functie”.

Modern educational psychology has discovered that a double fallacy lies in the traditional belief about the formative value of Latin as such and of the grammatical method as a means of mental training, especially since the concept of ‘transfer of training’ has become better understood. Latin has no unique value for mental discipline. (Byram, 2004:264, artikel ‘History: the nineteenth century’ door Renzo Titone)

In een beweging om alles van het oude overboord te gooien, zorgde het feit dat je Latijn alleen maar moest kennen en niet kunnen ervoor dat alles wat met het onderwijs van het Latijn gepaard ging mee overboord moest, inclusief het grammaticale stramien.

Het arme Latijn krijgt van zoveel de schuld. Zowel het blote feit dat die “dode” taal werd onderwezen als de “manier waarop”. Als ik mijn eigen ervaring met het Latijn bekijk (middelbare school en universiteit) dan geef ik toe dat ik geen Latijn kan praten, dat ik het zelfs niet kan lezen zonder een goed woordenboek en veel concentratie. Maar toch kan ik mij mijn leven moeilijk inbeelden zonder Latijn en de voordelen die de studie ervan mij heeft opgeleverd: gemak om andere Neolatijnse talen te leren, gemak om te vertalen, en een solide kennis van een cultuur die aan de basis van de mijne ligt. Dat het Latijn een vormende functie heeft die niet zo gemakkelijk kan worden vervangen, is in België bewezen door zijn “retour en force” van de laatste jaren. Iets is altijd nutteloos ten opzichte van iets anders. Gaan vissen lijkt nutteloos als je de vis in de supermarkt kan kopen. Het leren van talen dient misschien niet alleen om functioneel te zijn. Montaigne werd in het Latijn opgevoed, is daar zeker niet rijker van geworden, maar heeft er wel van gebruik gemaakt om zijn Essais te schrijven.

Het culturele facet van het leren van talen komt niet meer overeen met het concept dat we tegenwoordig hebben van een talenonderwijs dat louter utilitair is, maar de vraag is: willen de studenten dat noodzakelijk, of uitsluitend?

Een eerste gevolg van de directieven van de Raad van Europa was dat de taalcursussen “gedenationaliseerd” werden. Zoals ik het een Belgische docent hoorde zeggen: “We geven nu allemaal dezelfde cursus, maar elk in een andere taal.” De syllabussen dreigen luchthavenarchitectuur te worden: de “functies” zijn niet taalspecifiek, overall wordt dezelfde structuur gebruikt en dezelfde soort oefeningen. Een dag in de bibliotheek

voor lerarenopleiding aan de KUL bevestigde mijn vermoeden: in alle handboeken, van Italiaans tot Japans, moeten de studenten een soort identiteitsfiche invullen, een hotelkamer bestellen en hun vrienden voorstellen (meestal een Blanke, een Zwarte en een Gele). Het is wellicht nuttig maar het is een beetje monotoon.

De tendens tot denationalisatie is niet uitsluitend Europees en ze wordt nog versterkt door een slecht begrepen drang naar dekolonisering. Daarbij komen vooral de ex-koloniserende talen er bekaaid van af. Een Braziliaans handboek Engels doet alsof er geen Engelssprekende landen zijn. Het speelt zich allemaal af in São Paulo en de personages van de lesjes zijn gewoon Brazilianen.

Naarmate de opleiding vordert worden serieuzere thema's aangepakt, uit het praktische leven gegrepen, zoals "Gezondheidszorg" en "Politieke Instellingen". Het gebied wordt semantisch in kaart gebracht, de werkwoorden, de substantieven, de adjectieven, in teksten of voorbeelden die vaak verholde woordenlijsten zijn. Meer en meer gebruiken handboeken "echte" voorbeelden, gehaald uit een corpus. We worden met kop en schouders in de realiteit gedrukt waarvan – naar ik vermoed – sommigen onder ons, tenminste tijdens de taallessen, toch even bevrijd wilden worden. Het gratuite valt weg, het ludieke, het onverwachte, en daarmee de motivatie.

Veel hangt wellicht af van de lesgever, maar daar waar strakke regels worden opgesteld, en die van de Raad van Europa kunnen zo worden opgevat omdat ze zeer gedetailleerd zijn, daar voelen de lesgevers zich enerzijds gedwongen om die te volgen en anderzijds gerechtvaardigd om hun eigen inbreng te minimaliseren. De grammaticale syllabus had het voordeel een geraamte te leveren waaraan lesgevers of auteurs van handboeken het vlees konden hangen dat hen het smakelijkst leek. Toegegeven, wie niet veel vlees in de kuip had kon veel makkelijker slecht lesgeven. Maar misschien was dat een minderheid. Een strikt uitgestippelde methode laat minder aan het toeval over, maar dit zowel ten goede als ten kwade.

De grammaticale syllabus ging uit van een specifieke taal. In het Portugees werd, met nadruk, de "verbogen infinitief" onderwezen, in het Nederlands de "scheidbare werkwoorden", in het Engels de "question tags". De particulariteiten van een taal kwamen meer naar voren en konden speciale aandacht krijgen. Waar hoort de "verbogen infinitief" van het Portugees nu in thuis? Bij het "Gezondheidsdossier" of bij "Politieke Instellingen"? Maar de "verbogen infinitief" is een echt probleem en op de een of andere plaats zal daar speciaal aandacht aan moeten worden besteed.

Handboeken

Ik wil hier niet de indruk wekken dat ik handboeken over het algemeen afschrijf. Zolang ik in België was heb ik altijd een handboek gebruikt. De eerste jaren was dat een tamelijk rudimentaire "gids" gestoeld op een grammaticale indeling. Een kort lesje, een grammaticaal schema, een paar invuloefeningen. Daarna heb ik samen met de collega's besloten dat er een andere cursus moest komen en dat we die zelf gingen schrijven. De nieuwe cursus Spaans was nog steeds gebaseerd op een grammaticale ruggengraat, maar bevatte wat modernere teksten en meer oefeningen. Wanneer ik erop terugblik, denk ik niet dat het nieuwe handboek beter was dan het handboek dat we vervangen hadden. Ze boden allebei het essentiële: iets voor de student om op terug te vallen.

In Brazilië had het Vlaamse handboek geen zin meer. De problemen waren helemaal anders en het was nutteloos de studenten oefeningen te laten maken op het gebruik van

ser en *estar* (= *ser* en *estar* in het Portugees) of *por* en *para* (= *por* en *para* in het Portugees). Het leek zelfs nutteloos een handboek *tout-court* te gebruiken, want de studenten begrepen alles wat er in het Spaans geschreven of gezegd werd. Hun voortdurende vraag naar een of ander soort handboek werd dan ook constant afgedaan als een eis die het gevolg was van ouderwetse, gefossiliseerde behoeftes. Tijdens mijn voorbije sabbatsjaar heb ik gedurende een aantal maanden een cursus Japans gevolgd, zonder handboek maar met een gemotiveerde en hardwerkende lesgever die elke les *home-made* materiaal meebracht. Toch was het een opluchting toen na enkele maanden een handboek werd ingevoerd. Resultaat: ook in Brazilië ga ik nu weer een handboek invoeren. Een handboek geeft de student een idee van wat er gezien is en van wat er nog gaat komen. Hij kan iets opzoeken zonder dat hij met enige argwaan zijn eigen nota's moet instuderen. Dat geldt niet voor alle vakken, maar in het taalonderwijs maakt een woord meer of minder, een "a" of een "o", verschil uit.

Motivatie en cultuur

Motivatie is een van de centrale variabelen in het vreemdetalenonderwijs. Zonder motivatie werkt geen enkele methode. Iedereen wil vreemde talen kennen, maar daarvoor studeren, en er blijven voor studeren, daar moet je een goede motivatie voor hebben. "Nous avons plus de paresse dans l'esprit que dans le corps", zegt La Rochefoucauld. Zonder motivatie houdt niemand het vol. Maar motivatie is een cultuurgebonden gegeven.

Donald Keene is een van de belangrijkste experts op het gebied van Japanse cultuur. In zijn autobiografie vertelt hij hoe hij onder de Tweede Wereldoorlog door de Amerikaanse legerleiding werd geselecteerd om Japans te leren. Geleidelijk aan veranderde zijn houding van "vijand van de Japanners" tot bewonderaar en wanneer hij op zoek was naar informatie in dagboeken en brieven van gesneuvelde Japanse soldaten, vond hij zelfs na een tijd dat zij, meer dan de Amerikanen, verdienden de oorlog te winnen.

Of Donald Keene ideologisch gelijk had, daar heb ik mijn twijfels over. Maar ik leid er wel uit af dat hij de taal niet had kunnen leren als hij zijn vijandelijkheid voor de Japanners niet in bewondering had kunnen omvormen. In mijn ervaring speelt het culturele aspect in het talenonderwijs sterk mee, positief én negatief. Het is moeilijk om de taal te leren van een volk waarvan de cultuur ons niet aantrekt. In een recent krantenartikel lees ik dat de Vlamingen steeds meer Spaans leren, daar waar de bedrijfswereld geen nood heeft aan Spaans maar aan Duits. De zon zal daar mee te maken hebben, maar ook alles waar de Spaanse cultuur voor staat. Waarom leren mensen een vreemde taal? Deels om "functies" te kunnen vervullen, maar ook omdat de culturele facetten van de taal hen aanspreken. Waarom leren mensen in het avondonderwijs Grieks? Om geen andere reden dan om een gezonde, hoogstaande, culturele interesse. Dat siert hen, de mensheid, alles wat de mens kan als hij met zijn medemensen het beste voorheeft! Het onderwijs moet inhaken op die drijfveren van de studenten, of ze verliezen.

Mutatis mutandis kan hier een reden worden uit afgeleid waarom kinderen zo gemakkelijk talen leren. Buiten hun gebrek aan schaamte en hun ongesettelde uitspraakgewoontes, hebben zij geen raciale vooroordelen als die er niet door hun ouders zijn ingepraat. Er bestaan geen kinderen die één vorm van samenleven beter achten dan een andere.

De groep waarmee ik Japans volgde kon worden opgedeeld in zij die een Japanse partner hebben (of één op het oog), zij die in een Japanse firma werken, de sinologen (vier), en zij die puur uit

culturele interesse Japans willen leren. Die laatste vormen dus een minderheid. Nochtans is de cultuur het cement dat ons allemaal verenigt. Ieder heeft zijn eigen manier van Japan bewonderen. Dat merkte ik wel aan de gespitste oren in de klas elke keer wanneer de lesgever aan kwam draven met materiaal dat alleen maar in een Japanse les zou kunnen worden gebruikt, zoals een verhaal over trouwgewoontes in Japan, wonen, eten, film, m.a.w. de taal in een cultuurspecifieke omgeving.

Wanneer ik naar de grote populatie Argentijnen kijk die in Brazilië woont, dan valt het op hoe weinig Portugees sommigen onder hen hebben opgestoken. Dit ondanks het feit dat velen er al meer dan twintig, dertig jaar wonen. De motivatie lijkt te ontbreken. Dat is ten dele te wijten aan het feit dat Brazilianen gemakkelijk Spaans begrijpen zodat die Argentijnen voor dagelijks gebruik kunnen volstaan met hun Spaans. Maar anderzijds is het mijn ervaring dat heel wat Argentijnen, en Spaanssprekenden over het algemeen, niet met Brazilianen verward willen worden. Het zijn twee verschillende soorten mentaliteiten die haaks op elkaar staan. Vergelijk de schaakborden van Spaans-Amerikaanse steden met de platgestampte huisjesslakken die de Braziliaanse steden zijn. Sérgio Buarque de Holanda¹ heeft er prachtige bladzijden over geschreven.

Ik ben, sinds ik les geef, maar zelden volwassenen tegengekomen van wie de beheersing van de vreemde taal mij perfect leek. De eerste maal was in een of andere zonnige abdij in het midden van Frankrijk, meer dan vijftien jaar geleden. Toen een gids hoorde dat ik in Brazilië woonde ging hij zijn collega halen die Braziliaan was. Hij was een jaar of dertig en was naar Frankrijk gekomen om professioneel te voetballen. Maar omwille van een kwetsuur had hij al snel van beroep moeten veranderen. Voetbal in Frankrijk is veel agressiever dan in Brazilië, zei hij. Hij was getrouwd met een Franse en sprak perfect Frans, als een Fransman. Op een enkele vreemde uitzondering na. Hij had van een paar heel gewone Franse woorden nog nooit gehoord. Voor het overige was zijn Frans vlekkeloos, en hij had ook de bele houding van een Fransman, heel verschillend van de "moleque", de kwajongen uit Rio, die hij niet zo lang daarvoor nog was. Hij sprak met een vreemde, afwezige trots over het grote belang van de abdij, over het Frans historisch patrimonium dat hem kort daarvoor volkomen koud moet hebben gelaten. Na een aantal jaren in Frankrijk kende hij bijna geen Portugees meer. Hij kon het soms nog nauwelijks begrijpen. Brazilië was een droom lang geleden gedroomd. Hij was nu Fransman en had al het vorige uitgegomd. Voor mij was dat een bewijs van hoe het aanleren van een taal verweven is met het verwerven van een nieuwe culturele identiteit.

"La vida se anquilosa", zei Unamuno, het leven versteent naarmate het geleefd wordt. Wanneer ik in België een lezing geef over Don Quijote en 's namiddags voor een publiek kom te staan van gepensioneerden, dan weet ik dat hun levenservaring het mij gemakkelijker gaat maken om de psychologie van Don Quijote uit te leggen. Maar ik weet ook dat het taalniveau, de kennis van het Spaans, hen parten zal spelen. Hoe ouder je wordt, hoe meer je vasthoudt aan een eigen identiteit, "des idées bien arrêtées", die het aannemen, het mimeren van een andere identiteit bemoeilijken en, bijgevolg, het aanleren van de taal die ermee verbonden is. Diane Larsen-Freeman komt in haar *Introduction to Second Language Acquisition Research* tot de conclusie dat er geen objectieve, experimenteel bewezen redenen bestaan waarom oudere mensen slechter een taal zouden leren dan jongere. Maar de meeste taallessgevers weten uit ervaring dat ouderen het moeilijker hebben, en ik denk dat de reden te vinden is in het noodzakelijk moeten opgeven van een beetje zekerheid, of misschien van een berusting, over hoe de wereld er uitziet. Men houdt het bij zijn eigen cultuur, hoe tolerant men ook kan zijn

¹ *Raízes do Brasil*, Editora Universidade de Brasília, 1963

voor die van anderen. Het plezier van het toneelspelen, van het zich inleven in een vreemde wereld is eraf. Het plezier van het “lezen” maakt plaats voor het plezier van het “herlezen”.

Spijtig genoeg wordt door het opsluiten in de eigen cultuur mijns inziens het belangrijkste poortje gesloten waarlangs de andere taal binnensluipt. Het belang van de cultuur voor het aanleren van een taal wordt door de moeizame vorderingen van oudere studenten negatief bewezen. Hoe jonger, hoe meer onbevangenheid voor wat nieuw is, voor andere manieren om het leven te beleven, en de taal hangt daaraan vast.

Widdowson (2004) schijnt het standpunt te verdedigen dat Engels van zijn “Engels-zijn” of “Amerikaans-zijn” moet ontdaan worden en dat Engels moet functioneren als een *lingua franca* waarvan geen nodeloze kenmerken moeten worden onderwezen. Maar in de hoofden van de mensen is het meer dan waarschijnlijk dat Engels altijd Brits of Amerikaans zal blijven. En als dat niet zo is, dan is alleen het Engels kandidaat voor een denationalisering. In het geval van alle andere talen wordt natuurlijkerwijze een “centrum” erkend waartegenover de varianten zich moeten positioneren. Daarom bestaan er “perifere” taalvarianten die conservatiever zijn dan het centrum. De mensen associëren een taal met een bepaalde bevolkingsgroep die op een bepaalde taal meer rechten heeft dan een andere bevolkingsgroep. Een taal is niet los te koppelen van de mensen die ze spreken en hun cultuur.

Culturele specificiteit: elke taal heeft zijn methode

Weinig mensen willen zomaar een taal leren, ook al beweren ze dat. Ik weet dat zulke mensen bestaan, ik ben ze tegengekomen, ik heb ermee gepraat en heb ze niet geloofd. Want in plaats van “zomaar” Arabisch te leren, hadden ze ook “zomaar” Deens kunnen leren. Iets niet kiezen is ook kiezen. En buiten die mensen, die denken een taal te leren omwille van haarzelve, is er een meerderheid die met een taal iets wil doen, en tot die bepaalde taal gekomen is door iets dat niet enkel met het fenomeen taal te maken heeft. Dat kan gaan van een wereldbeeld, een levenshouding, de literatuur, gastronomie, verliefdheid, of het zich meer willen integreren in de firma waar men werkt. Geen van al die redenen is trouwens zuiver. Je houdt van de Italiaanse keuken omdat je van de echte of vermeende Italiaanse levensstijl houdt, of de zon, of nog wat anders. Een gevolg van wat ik in België al “de eenheidsworst” heb horen noemen, is dat men het nationale zoveel mogelijk van de taal wil uitbenen, omdat het dan allemaal meer gestroomlijnd kan worden, gecontroleerd, afgemeten, vergeleken.

Ook de teksten die de lesgevers als illustratie kiezen zullen ertoe neigen een aanvulling te zijn op de functies die op die manier moeten worden geïllustreerd. En er is geen functie die geïllustreerd wordt door een tekst over de Spaanse Burgeroorlog of de Cubaanse onafhankelijkheidsstrijd.

Toen ik in 1984 in Brazilië mijn eerste les Spaans gaf was ik spontaan met dezelfde les-technieken als in België naar de klas getrokken. Een succesnummer in het CLT waren in die tijd de *ice-breakers*. Toen ik die toepaste op mijn Braziliaanse studenten, kon er niet van succes worden gesproken. Om te beginnen was er niet zoveel ijs te breken. Brazilianen die de Belgische universiteiten kennen, lachen er zelf mee. Als er in België aan de studenten gevraagd wordt een boek te lezen, dan is dat de week daarna voor elkaar. Maar wanneer er dan naar een mening over dat boek wordt gevraagd, kan de discussie wel eens voeten in de aarde hebben. Wanneer in Brazilië gevraagd wordt om een boek te lezen, dan heb je de les erna al reacties: “Professor, ik heb het boek nog

niet gelezen, maar ik denk dat de auteur bedoelt dat ...” Het is moeilijk te zeggen welk het beste procédé is, maar ijs breken hoeft in Brazilië niet.

Het tweede probleem met ijsbrekers was dat Brazilianen helemaal geen moeite hebben met het begrijpen van doordeweeks Spaans. Spelletjes en raadseltjes en “wat zou je meenemen als je naar een eiland werd verbannen?” werden op die manier meteen ontmaskerd als wat ze in de grond zijn, en wat we door middel van een “willing suspension of disbelief” onszelf verhinderen van te zien: kinderspelletjes. Zij hebben in bepaalde situaties natuurlijk hun waarde, wat blijkt uit het feit dat een leerkracht die erin gelooft, en werkt in omstandigheden die erop afgestemd zijn, toch resultaten behaalt. Ik was daar zelf een voorbeeld van.

Cultuur met een grote C

Als je er de handboeken van de laatste 20 jaar op naslaat, dan valt het verdwijnen van de Cultuur op. Toen ik in 1978 begon les te geven was het communicatieve onderwijsmodel in het vreemdetalenonderwijs niet helemaal evident. Ik heb er zelf in 1978 voor geijverd dat in mijn school het oude handboek Frans (*Castex*), op traditionele leest geschoeid, door een communicatief handboek werd vervangen. De leerlingen vonden het zeker prettiger. De mannen op de afbeeldingen droegen geen hoeden meer en geen vlekkeloos gestreken broeken en de Jackie Kennedy-jurken waren vervangen door iets kortere modellen. Het was eigentijdser. Nu weet ik niet of het mijn eigen vorderende leeftijd is, maar al bij al heb ik heimwee naar *Castex*, waarin lesjes stonden over de bouw van de Eiffeltoren, over Clovis’ bekering en over de wasgewoonten van Louis XIV. Tegenwoordig krijgen we advertenties bij de vleet, artikels over zangers die een jaar na de publicatie van het handboek hun actualiteit hebben verloren, of over “pikante” onderwerpen als euthanasie of geluidshinder.

Het economische aspect blijkt de laatste twintig jaar aanzienlijk aan belang te hebben gewonnen. Ik merk het o.a. aan de studiekeuzes. In de jaren 70 koos je wat je lag of wat je interesseerde. Nu wordt er gekozen in functie van werk. Zo is, in het kielzog van een algemene trend in de hervorming van het onderwijs in de jaren 70 en 80, ook in het taalonderwijs de economische component sterker geworden. Talen die geen onmiddellijk nut hadden boetten aan belang in, bij de talen die mochten blijven werd het accent verlegd naar meer “bruikbare” invalshoeken. Het zoeken naar efficiëntie en directe toepasbaarheid zorgt ervoor dat andere thema’s aan bod komen dan louter culturele. Allemaal heel begrijpelijk maar vanuit een beschavingsoogpunt heel spijtig. Taal is de voornaamste overdrager van cultuur. Een taalleraar is altijd een cultuurleraar omdat je een taal niet kan los denken van een inhoud die in die taal wordt overgebracht.

Aan de overdracht van cultuur, in de nauwe betekenis van het woord, is door de Raad van Europa in *Threshold* en *Waystage* weinig aandacht geschonken. Dat was waarschijnlijk niet de opdracht, en iets dergelijks eisen klinkt ook nu een beetje ouderwets. Een reden is wellicht dat de Raad van Europa zich wilde afzetten tegen het heersende, traditionele vreemdetalenonderwijs dat de nadruk legde op “het leren kennen van het land”, *Landeskunde*, of op “literatuur”, of op de verwezenlijkingen van naïef binnengehaalde nationale boegbeelden.

De vroegere politiek van het taalonderwijs was dikwijls spontaan gericht op het overbrengen van een nationaliteitsbesef dat thans als onkritisch zou worden bestempeld. Ik herinner me een typerend voorbeeld uit een grammatica van mijn schooltijd die beweerde dat “Il est doux de

mourir pour la patrie.” Ik neem aan dat de auteur dit niet uit persoonlijke ervaring had. Het stempel van zulke jarenlang ondergane benadering was bij mij zelf zo groot dat ik tijdens mijn eerste schooljaar als leraar spontaan naar dat soort oubollige, valse voorbeelden teruggreep.

Een verzachtende omstandigheid. Er moet rekening worden gehouden met een andere reden waarom “cultuur” niet in de handleiding van de Raad van Europa werd opgenomen. Een van de belangrijkste doelgroepen waren gastarbeiders, die zich al in het doeltaal land bevonden, en die groep was waarschijnlijk meer geïnteresseerd in een uitleg en illustratie van alledaagse situaties dan in stukjes *Divina Commedia*. In *Waystage* primeert de praktische zin. Men moet zich zo snel mogelijk een weg kunnen banen in het land van bestemming.

Er is een verschil tussen een vreemde taal leren wanneer men al in het land van de doeltaal leeft of niet. Elke groep heeft zijn specifieke noden. Ik ben ervan overtuigd dat het merendeel van de studenten die niet in het doelland wonen zich uit de slag kunnen trekken om een kamer te huren en een trein te nemen, van zodra ze zijn toegekomen. Ook als woordenschat- en grammaticalessen daar niet direct over gingen. Een hotelkamer vragen kan ik in gelijk welke taal. Ten eerste omdat men in elk hotel Engels begrijpt, en ten tweede omdat eender welke *Berlitz* mij daar een zinnetje voor zal geven.

Wat men doet met een taal staat goed beschreven in *Waystage* en daar kan weinig kritiek op worden uitgeoefend, maar of dat dan ook een draaiboek kan zijn voor het aanleren van een taal, dat lijkt mij niet noodzakelijk te kloppen. Elke lesgever met ervaring die al een paar methodes heeft weten propageren als de grote vernieuwing, weet dat een methode alleen niet voldoende is. Zonder motivatie, zowel van lesgever als studenten, kan niets worden bereikt. De eerste taak van de lesgever is de motivatie bij de studenten gaande houden en een methode zal daarbij helpen, of tegenwerken. Een methode die niet taalspecifiek is kan moeilijk rekening houden met de cultuurspecifieke aspecten van een taal en werkt het leerproces tegen omdat de motivatie wordt gefnuikt.

Misschien is de algemeen aanvaarde *Waystage*-ruggengraat aan bijsturing toe en was de oude grammaticale syllabus niet helemaal te verwerpen. Die was even goed controleerbaar als functies en liet een lesgever toe onderwerpen te kiezen naargelang van de eigenheden van het volk dat de onderwezen taal sprak. Een beetje naar het voorbeeld van de naturalistische auteurs: de taal, het volk, het land, de familie, het milieu, de kunst, de literatuur. Ik ben zelf ooit uit een cursus Italiaans weggestapt omdat er op geen enkel moment ook maar een verwijzing was naar Michelangelo, of naar Dante, of naar Fellini, of zelfs maar naar pasta. Er moesten functies worden verwezenlijkt!

Het weglaten van de Cultuur, met een grote C, heeft bovendien andere gevolgen die ik bedroevend vindt. Zoals Montesquieu ergens zegt: iedereen denkt dat de beschaving de normale staat is waarin de mens leeft, maar het gaat in feite om uitzonderingsperiodes. De definitie van Montesquieu kan beperkt zijn en het is best mogelijk dat hij duizend jaar middeleeuwen onder een periode van onverdeelde barbaarsheid rekende, maar er is een grond van waarheid in wat hij zegt. De mens staat permanent aan de afgrond van de barbaarsheid als je de zaken *sub specie aeternitatis* bekijkt. En die beschaving steunt op het overdragen van generatie tot generatie van de “hogere verwezenlijking van de menselijke geest”. Die kan vele vormen aannemen, van *Don Quijote* tot Keltische volksmuziek uit Gallicië. Maar het zijn manifestaties van de geest die gemeenschappen van mensen gekozen hebben om door te geven omdat ze hen, boven de tijd heen, karakteriseren: hun klassiekers. Om het met de woorden van Borges te zeggen, die het nog alleen maar over boeken heeft: “Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de

naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término.” (Klasiek is het boek dat een volk of een groep volkeren of de lange tijd besloten heeft te lezen alsof in die bladzijden alles gewild was, voorbeschikt, diep als de kosmos en vatbaar voor een eindeloze serie interpretaties.) (Borges, *Otras Inquisiciones*)

In tegenstelling tot wat men in de “affluent societies” schijn te denken is cultuur geen permanente verworvenheid. Het is een klein stroompje dat tussen de rotsen loopt en waarvan het water in emmers van hand tot hand moet worden doorgegeven. De plaats waar dat gebeurt is van oudsher de school, voor kinderen en voor volwassenen, en in die school zijn het de lessen “taal”, moedertaal en vreemde taal, voor wie die taak is weggelegd. Waar horen studenten anders over Shakespeare, die ze misschien nooit zullen lezen, maar die mee hun wereldbeeld bepaalt, van Schubert, die ze misschien iets te vervelend zullen vinden, maar die de muziek die hen minder vervelend lijkt mee heeft helpen scheppen, van Sandor Marai, van Tanizaki, niet allemaal, niet exclusief, maar “ook” en “onder andere”?. De vreemdetaalles is een van de belangrijkste plaatsen waar de cultuur wordt doorgegeven, en die cultuur motiveert de student. Taal reduceren tot “functies” helpt de verspreiding van de beschaving niet en demotiveert de studenten.

Vertalen

Vertalen kan zowel “vertaal oefeningen” inhouden als vertalen om studenten te helpen bij het begrijpen van de materie. Na gedurende lange tijd de standaardmethode te zijn geweest, is “vertalen” nu in onmin gevallen. Zoals vermeld, is men zich daar al in de jaren 1880 tegen gaan verzetten, dus niet zo recent als sommigen denken. Zoals Decoo zegt:

Of all disciplines, language learning is one that is the most ignorant of its own past. Theories and techniques are presented as new, while in truth they had already been invented decades before, had blossomed and then died. Proponents of new methods are often convinced that theirs is the first sweeping change and that the past was either a dreary picture of students obliged to cram wordlists and grammar rules, or drilled with rote memorization. (Decoo, 2001)

Er worden verschillende redenen aangehaald waarom vertalen uit den boze zou zijn. De eerste is dat de vreemde talen die, tot voor vijftig jaar, in het grootste deel van West-Europa werden aangeleerd het Latijn en het Grieks waren. In werkelijkheid was het Latijn een opnieuw-dode-taal, want als je er de *Exercitio Linguae Latinae* van iemand als Juan Luis Vives op nakijkt, dan merk je dat het Latijn in de zestiende eeuw op een bijna communicatieve manier werd aangeleerd. De helemaal passieve methode kwam pas later.

In meertalige (democratische) landen als België is de situatie altijd een beetje verschillend geweest omdat eerst de tweede landstaal moest worden aangeleerd en pas daarna het Latijn. Nochtans was het aantal uren Latijn op mijn school, in de jaren 60, veel hoger dan voor Frans. Maar hoewel het Latijn een dode taal was en het belang het actief te leren beperkt, gingen de nieuwe opvattingen in het vreemdetalenonderwijs ook aan het Latijn niet onopgemerkt voorbij. Op een moment dat het dodetalenonderwijs al ten dode was opgeschreven, werd er met de Itinerahandboeken nog een poging gedaan om ook hier een communicatieve wending te geven.

Het tij was nochtans definitief gekeerd en de nieuwe mobiliteit bracht een nieuwe kijk op het talenonderwijs met zich mee. De leerlingen moesten niet alleen meer “kennen”, maar ook “kunnen gebruiken”. Niet meer alleen meer “begrijpen”, maar ook “zich begrijpelijk kunnen maken”. Vertalen was uit den boze, ook omdat men terug wilde naar meer natuurlijke vormen van taalverwerving. Baby’s hebben niet eens een tweede taal om naar te vertalen en zij leren talen beter dan volwassenen. De populaire opvattingen over vreemdetaalverwerving zijn nog altijd daarop gebaseerd, zullen dat ook blijven, en diep in hun hart denken vele lesgevers er nog steeds zo over.

Ik merk thuis dat niemand mijn kinderen kan overtreffen. Na een paar maanden in België spraken ze met een licht accent dat niet belevaars thuis te wijzen was. Sommige constructies verraadden het Portugese substraat: “geef dat voor mij” i.p.v. “geef dat aan mij”. Nu, na acht maanden, kan niemand hen van andere Vlaamse kinderen onderscheiden. Mijn Braziliaanse vrouw, die een intensieve cursus Nederlands volgt, merkt regelmatig “met afgrijzen” dat haar kinderen met de grootste natuurlijkheid een constructie gebruiken “die ze pas deze week heeft geleerd”! En het Instituut voor Levende Talen “ne fait pas dans la dentelle”: drie uur per dag les, elke week toets, een gemiddelde van 140 nieuwe woorden per week.

Vertaling werd door de Communicatieve Methode o.a. afgewezen omdat er werd gevergd voor transfer van de moedertaal naar de doeltaal. In een aantal fouten die leerlingen maken bij het produceren van de doeltaal is de invloed van de moedertaal inderdaad evident (*Morgen ik ga naar huis). Nu is het de vraag of zoiets bij volwassenen niet onvermijdelijk is, ongeacht of in het klaslokaal de moedertaal wordt gebruikt of niet.

Mijn vrouw leeft nu acht maanden in een Nederlandssprekend milieu. Na acht maanden staat iedereen verbaasd over haar grote vorderingen, maar dat is toch niet vergelijkbaar met onze kinderen die zich nu als echte Vlamingen uit de slag trekken. Vertalen zij? In het begin staken de twee oudsten, vier en vijf, Nederlandse woorden in Portugese structuren. Daarna volgde een fase waarin ze Portugese woorden in een Nederlandse structuur staken. Nu kunnen ze soms in het Portugees niet meer op hun woorden komen, maar de structuren zijn meestal gescheiden. Ik heb de indruk dat ze niet vertalen en dat het om twee verschillende systemen gaat waarvan het ene nu iets meer “gestoffeerd” is dan het andere. In het geval van mijn vrouw is er soms interferentie die komt doordat ze woord voor woord vertaalt en de neiging heeft om maar één structuur te gebruiken. In “ik ben zonder geld” berken je “eu estou sem dinheiro”. Nochtans bestaat haar klas uit zoveel verschillende nationaliteiten dat er alleen maar Nederlands kan worden gepraat. Er bestaat dus structurele interferentie met de moedertaal, en niet met de voertaal in de klas.

Als we het in aantal maanden bekijken, zijn mijn kinderen beginnende studenten Nederlands. Soms ontsnapt hen een woord in het Portugees en hun moeder dringt aan. Het zijn allerlei soorten woorden, of een reeks. “Mãe, eu não quero ir naar school amanhã.” Hun moeder houdt hen staande, vraagt hen te herhalen, het in het Portugees te zeggen en dan zie je ze hun voorhoofd fronsen, hun blik wegdraaien, meestal zonder resultaat. Tussen de twee talen ligt geen brug. Het zijn twee aparte systemen die aangesproken worden naargelang van de tegenspeler.

Misschien vertalen mijn kinderen niet omdat ze de taal niet woord voor woord leren maar “stuk voor stuk”. Het feit dat ze nog niet kunnen lezen, helpt daarbij omdat een “woord” voor hen een abstract begrip is. Mijn zoon van vier ondervindt een ritmisch plezier aan het paar “hoe-kan-da-nu?/da-kan-toch-nie!”. Ik vermoed dat het voor hem twee “woorden” zijn. Hij heeft immers geen woordbeeld en daardoor is zijn taalverwerving helemaal verschillend van die van een volwassene. Het is een heel oneconomische manier, want hij kan “hoe-kan-da-nu?/da-kan-toch-nie!” slechts in een heel beperkt aantal contexten gebruiken en om dat te weten te komen gaat hij te werk volgens het

“trial and error”-principe. Het is een klinkt-het-niet-dan-botst-het-methode die een volwassene zich niet kan veroorloven. Vanuit het standpunt van een volwassene is het wenselijk dat als je “hoe-kan-da-nu?/da-kan-toch-nie!” leert, dat je daarna ook *hoe*, en *kan* en *dat*, enz. in andere contexten zou kunnen gebruiken. De taalverwerving van een kind gebeurt totaal verschillend en kan niet worden nagebootst. Het is dus niet omdat een kind niet vertaalt en geen grammatica leert, dat zoiets voor een volwassene de goede manier van leren is. Die discussie is al op verschillende fronten geleverd, maar ik wou er mijn eigen huiservaring aan toevoegen.

Ik heb zelf in Brazilië de regel van “enkel de doeltaal gebruiken” gedurende 20 jaar toegepast. Ik vertaal zelden of nooit. Vanaf de eerste les, in het eerste jaar, spreek ik uitsluitend Spaans. Maar daar moet worden bij verteld dat zowat 80 % van de Spaanse woordenschat (volgens iemand die het geteld zou hebben) met het Portugees samenvalt. In een Italiaanse les denk ik dat ik het als student vanaf het tweede jaar ook wel met een Italiaanse uitleg kan doen en in het Japans misschien in de derde of vierde jaargang. Maar in een eerste jaar Turks zou dat wel eens contraproductief kunnen werken.

Vandaag heb ik besloten om in de les Spaans voor Vlamingen geen Nederlands te praten. Een student vraagt wat “lado” betekent in “Correos está al lado de la estación.” “Tegenover?” “No.” Ik wijs naar zijn tafel en ik zeg: “El libro está al lado del bolígrafo.” “Aha, ‘voor.’” “No.” Ik ga naast hem staan. “Yo estoy al lado de tu mesa.” “Aha, u staat tegen mijn tafel.” “No, al lado de. Tú estás al lado de Hugo.” “Aha, naast.” Hij tekent op in zijn schrift: ‘al lado de: naast’.

Zijn mijn inspanningen nutteloos geweest? Ja, in de zin dat de student niet al zijn vallen en opstaan in zijn schrift gaat registreren. Nee, in de zin dat hij meer aan Spaans is blootgesteld en het hem zoveel moeite heeft gekost om de betekenis van zulk een belangrijk woord te weten te komen dat hij het misschien moeilijker zal vergeten. Mijn pogingen waren ook nutteloos als daarmee moest worden vermeden dat de student de vreemde taal zou leren, zonder eerst langs zijn moedertaal te passeren. Het direct leren van de vreemde taal zonder de tussenkomst van de moedertaal kan op die manier niet worden bewerkstelligd. Op het moment dat het woord voorkomt in een tekst moet de student toch teruggrijpen naar een vertaling.

Argument daartegen: mijn lesgever Japans, die het anders heeft aangepakt. De eerste vijf maanden heeft hij veelal in het Engels lesgegeven omdat er twee niet-Vlamingen in de les zitten. Nu legt hij alles uitsluitend in het Japans uit, tenzij de groep tot een verkeerde conclusie komt. Het resultaat is dat ik nu echt voel dat ik in de Japanse les zit en dat ik nu ook al wat Japans ken. Het effect is louter psychologisch, maar aan talen leren is zo veel psychologisch!

In een zeer interessant artikel in *Romaneske* bekijkt Decoo het vanuit een andere invalshoek:

Wie in de jaren 1960 en 1970 als leerkracht werd opgeleid, kreeg het principe “nooit vertalen” sterk ingeprent. Maar rond weinig methodeonderdelen is zoveel wetenschappelijk onderzoek verricht dat het tegendeel bewijst. Al in 1910, in het zog van de reactie op de directe methode, kraakte Hermann Büttner het vertaalverbod af in zijn meesterlijk boek *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. En in de reactie op de audiomethodes bewees het ene doctoraat na het andere het nut van de vertaling in het leerproces (Dodson 1967, Butzkamm 1973, Olsson 1973, Jansen 1975, Meijer 1974 ...) –

naast tientallen andere studies. Decennia later rust echter bij ons nog steeds een taboe op het “vertalen”: het komt nergens in de huidige eindtermen voor, hoewel het in de werkelijkheid, sociaal en beroepsmatig, een van de meest voorkomende vaardigheden voor een meertalige context is. En een vaardigheid die heel wat training vraagt. (Decoo 2003²)

Een ander aspect van vertalen, dat misschien beperkt is tot mezelf, is dat ikzelf niet in staat ben om een relatie met de studenten op te bouwen als ik niet af en toe iets persoonlijk tegen die studenten kan zeggen. Ik slaag er niet in van mijn les iets te maken als ik geen contact heb met mijn publiek. Lesgeven enkel in het Spaans maakt dat contact moeilijk. Andere lesgevers hebben aan die persoonlijke band geen behoefte en zij doen even goed uitstekend werk. Misschien vinden zij zelfs dat het praten van de moedertaal in de klas een band scheidt die op hen slechts een negatieve invloed heeft. Dat is ook een geldige redenering.

Contrastief lesgeven

Zonder vertalen kan er niet contrastief worden lesgegeven. Contrastief werken, afhankelijk van het talenpaar – doeltaal en brontaal – kan zeer productief zijn, vooral als het gaat om verwante talen. Als je Spaans geeft aan Brazilianen hoef je geen les te geven in het Portugees opdat de studenten je zouden begrijpen, maar je moet wel voortdurend naar de moedertaal verwijzen. Let op: “esclarecer” wordt gebruikt als “aclarar”, en “aclarar” als “esclarecer”! Let op: wat “infinitivo conjugado” is in het Portugees is “subjuntivo” in het Spaans! Ik weet uit ervaring dat het herhaaldelijk blootstellen van studenten aan juiste constructies in dit geval niet genoeg is. Iemand moet hen erop wijzen dat wat zij produceren wel begrijpelijk is, maar dat niemand zo praat.

Het veronachtzamen van de specifieke verschillen en gelijkenissen van een talenpaar impliceert dat je ook geen didactisch gebruik kan maken van die contrasten. De doelgroep wordt onspecifiek en het gevaar bestaat dat dit leidt tot een pasteurisatie van het lesmateriaal. Dat kan gemakkelijk worden vastgesteld als men er een paar actuele handboeken Spaans en Engels op naslaat, op voorwaarde dat die niet lokaal werden geproduceerd, in en voor een bepaald land. Omdat de doelgroep, vooral voor de grote talen, steeds meer de hele wereld is, mag er naar geen enkele brontaal specifiek worden verwezen en kan er dus ook niet gecontrasteerd worden met een taal in het bijzonder. Daarom zijn, zoals eerder vermeld, de personages in die handboeken dan ook vaak een stereotiepe Zwarte, Gele en Witte student.

Vandaag is de klas Japans zich een ongeluk geschrokken. Voorlaatste les van het jaar. Een vertaal oefening. Ik word teruggekatapulteerd naar de lessen Latijn van zoveel jaren geleden. Tien zinnen Nederlands in het Japans omzetten. Het zijn “echte” zinnen, zij het dan met toegevingen aan de beperkte kennis van het publiek. Geblaas, geboest ... mijn buurman, die twee half Japane kleinkinderen heeft, veegt met een zakdoek de parels van zijn voorhoofd.

² Over hetzelfde onderwerp zegt Decoo verder nog: “De leerlingmethode kan dus op haar beurt afwijken. B.v., in methodes die vertaling bij woordaanbreng verbieden, zal de leerder toch altijd op vertaling terugvallen, omdat zijn vertaalreflex niet-onderdrukbaar is bij het verwerven van nieuwe woorden. Een methode die beweert inductief te werken (de leerling moet zelf betekenissen of regels ontdekken) wordt ontkracht door de reactie van de leerling: als hij het nieuwe pas vat op het moment dat de betekenis of de regel duidelijk worden gemaakt, is de methode voor hem deductief.” (Decoo 2003)

Voor zover ik achteraf kon nagaan heeft niemand het er heelhuids afgebracht, in tegenstelling tot andere oefeningen. Waarom? Ik had in één zin het werkwoord juist maar niet het adjectief. In een andere zin was het werkwoord juist en het adjectief, maar niet het partikel. Er scheelde altijd wel wat. Ik was er maar gedeeltelijk in geslaagd om de verschillende delen van de leerstof met elkaar te combineren. Dat is nochtans juist iets wat in een echte situatie van je wordt gevraagd.

Het is waar dat in het verleden vertaal oefeningen niet altijd zinvol zijn toegepast. Regels werden van buiten geleerd en toegepast, vaak door het vertalen van absurde zinnen. Mijn handboek Grieks was zo. Sweet geeft er een paar sappige voorbeelden van: "The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle. We speak about your cousin, and your cousin Amelia is loved by her uncle and her aunt." (geciteerd door Renzo Titone in Byram 2004:265)

Zeker in een beginsituatie is het hanteren van de taal beredeneerd. Je haalt de vertalingen van de werkwoorden uit één kastje in je hersenen, dan ga je naar de doos partikels, dan naar de lade vervoegingen en je brengt alles bijeen na er het raster "woordvolgorde" op te hebben toegepast en een paar uitgangen onder het tapijt te hebben geveegd. Wat er fout liep bij onze Japanse vertaling is niet de schuld van de vertaal oefening, maar van het feit dat wij plots gedwongen werden om de taal op een natuurlijke manier te gebruiken. "Natuurlijk" in die zin dat wat er moest gezegd worden maar gedeeltelijk voorspelbaar was, niet gebrouwen met het oog op een specifieke, geïsoleerde moeilijkheid. Het was een verhelderende ervaring omdat de situatie werd nagebootst waarin een beginner zich zou kunnen bevinden. Taalstudenten zwalpen tussen extremen van zij die alles juist moeten weten voor ze iets zeggen, en zij die hun hand niet omdraaien voor een foutje meer of minder. Maar in een beginnend stadium vertaalt iedereen, en een oefening die daarop voorbereidt, helpt.

Ik heb er bedenkelijk veel last mee om mijn vrouw te helpen met haar huiswerk Nederlands. De meest verbazingwekkende moeilijkheid is wel dat ik slecht van het Nederlands naar het Portugees kan vertalen. Er is geen probleem met zelfstandige naamwoorden, maar iets meer met adjectieven, en werkwoorden stuiten dikwijls op lange stiltes. Dat houdt ten dele verband met het feit dat de betekenis van werkwoorden erg afhangt van de context. Maar zelfs als er een context gegeven is en ik erin slaag te vertalen, dan verbaast de vertaling mij. Ik had nooit gedacht dat, bvb. 'overeenkomen' met 'se dar' moest worden vertaald (ze komen niet goed overeen/não se dão; ze komen goed overeen/se dão bem). Dat is voor mij het bewijs dat ik niet vertaal in het Portugees, of tenminste, niet meer. Misschien heb ik dat in het Portugees ook nooit gedaan omdat ik in het begin gewoon een wat verdraaid Spaans sprak.

Ik ken Japans oneindig minder, maar wat ik ken kan ik perfect vertalen. Alle woorden van de beperkte woordenschat die ik bezit liggen mij op de tip van de tong. Ik ben in Brussel tweetalig opgevoed en ik vertaal niet van het Nederlands in het Frans, noch omgekeerd. Ik heb meer last om van het Frans naar het Nederlands te vertalen dan van het Spaans naar het Portugees. Ik kan dus vlot vertalen in de talen die ik minder beheers, maar ik heb last met de talen die ik goed beheers, tenzij ik er mij in getraind heb (Costa, 1988). Het is een kanaal tussen twee rivieren dat moet worden gegraven en dat er niet zomaar komt te liggen.

Wanneer ik een woord in het Spaans niet ken en ik het opzoek, dan bevredigt een eentalig woordenboek mij toch maar gedeeltelijk. Ik heb pas de indruk dat ik het nieuwe woord echt begrijp als ik er een equivalent in een andere taal voor vind. Dat mag zelfs Engels zijn, dat ik minder goed beheers, maar soms ken ik juist dat woord dat ik in het Spaans niet ken. Het is pas als ik er een vertaling voor heb, liefst in meer dan één

taal, dat ik het zal aandurven om het nieuwe woord te gebruiken. Ook al weet ik dat een vertaling maar een geldig equivalent is in een bepaalde context, en dat ik in een andere context voor een andere vertaling zal moeten zorgen, toch wil ik een vertaling.

Het is mogelijk dat ook hier een verschil meespeelt tussen volwassenen en kinderen. Een volwassene moet zich zekerder voelen van zijn stuk omdat een fout, afhankelijk van ieders persoonlijkheid, gezichtsverlies met zich meebrengt. Voor mijn kinderen is dat de laatste van hun zorgen en als zij een woord verkeerd gebruiken en verbeterd worden, spelen ze daarna gewoon weer verder: "Ik heb in de zoo een leeuw en een zebrapad gezien". "Een zebra, Jonas." "Een zebra gezien, mama."

In Brazilië merk ik maar al te vaak dat mijn Spaans en mijn Portugees soms nog steeds gestoeld zijn op mijn Nederlands en op mijn Frans, en dat ik van daaruit toch "vertaal". Ik heb in een vergadering mijn collega's ooit aangemaand "de remar con los remos que tenemos" ("van te roeien met de roeispanen die we hebben"), een vergelijking die toen waarschijnlijk met ontzag aan de snelheid van mijn metaforische verbeelding werd toegeschreven, maar toch niet helemaal werd begrepen als ik wou. Als ik mijn Spaans tot op de dag van vandaag niet met mijn Nederlands heb kunnen doen versmelten zoals dat met het Frans het geval is, dan denk ik dat ik de *bodhisattva* zal moeten vragen om dat voor een volgend leven te reserveren. Een taal verwerven op de manier waarop mijn kinderen dat doen, is mij voor de rest van mijn leven niet meer weggelegd.

Denken in de vreemde taal

Met de problematiek van het vertalen is het "denken in de vreemde taal" verbonden. Lesgevers moedigen hun studenten vaak aan om niet terug te grijpen naar de moedertaal maar te "denken in de vreemde taal". Daarmee bedoelen ze dat er niet mag vertaald worden van de moedertaal in de doeltaal en wel dat onmiddellijk in de vreemde taal moet worden geproduceerd. Maar ik vraag me af of we gewoon kunnen blijven denken en dan, op het moment dat we de zin in de vreemde taal gaan produceren, overschakelen op die vreemde taal. Juist op het moeilijkste moment. Ik heb gemerkt dat de meeste Vlaamse studenten de structuur "ik hou van/me gusta(n)" pas juist beginnen gebruiken vanaf het moment dat ik hen zeg te denken aan de constructie "mij bevalt x/mij bevallen x".

Het denken in de vreemde taal is ook niet los te maken van het denken over het algemeen. In welke taal denken wij uiteindelijk? Ik heb gemerkt dat ik in Brazilië meestal in het Portugees denk. Niet omdat ik die taal beter beheers dan enig andere, maar omdat denken dikwijls een dialoog is met een bestaande, niet-aanwezige persoon. Omdat ik in Brazilië meestal omringd ben door mensen die Portugees praten, denk ik in het Portugees. Wanneer ik dan aan mensen denk met wie ik een andere taal praat, dan denk ik in die andere taal. Ik heb al gemerkt dat wanneer ik ook maar de grens met Duitsland oversteek, ik in het Duits begin te denken, ook al is het jaren geleden dat ik nog Duits heb gestudeerd en mijn kennis van het dagelijkse Duits onbestaande is.

Met andere woorden, het hersencentrum dat de taal dicteert waarin wij denken is niet te bevelen, en maakt bovendien niet de meest voor de hand liggende keuzes. Studenten gebieden om in de vreemde taal te denken is niet alleen nutteloos, het kan hen ontmoedigen. Sommige studenten zullen denken dat als zij niet in een vreemde taal kunnen denken, dat het leren van die taal voor hen niet is weggelegd. De waarheid is dat de lesgevers ook niet in de vreemde taal denken.

Native speakers

Zij die wel in de vreemde taal denken zijn natuurlijk de *native speakers*. Tot voor kort had ik, tegen alle rationele argumenten in, de neiging om voor mijn Japanse lessen naar een echte Japanner uit te kijken. Na gedurende een zestal jaren een aantal lesgevers Japans te hebben versleten, begin ik er dit jaar eindelijk vat op te krijgen. De lesgever is nochtans geen *native speaker* zoals de vorige. Ben ik slimmer geworden met de leeftijd? Studeer ik meer? Misschien allebei, maar het feit dat een Vlaming mij Japans geeft maakt dat hij begrijpt waar ik mij vergis, wat moet herhaald worden, en wat mij kan helpen bij het uit het hoofd leren van bepaalde woorden. Waarschijnlijk omdat hij daar zelf ook last mee heeft gehad en voor een oplossing heeft moeten zorgen. Voor een conversatieles was een Japanner misschien beter geweest, maar ik sta nog helemaal niet op het niveau dat ik een gezellig cafégesprek in het Japans kan voeren. En wanneer ik om grammaticale uitleg vraag, dan weet hij daar meestal een antwoord op, in tegenstelling tot mijn *native speakers*.

Ik zou voor mijn vrouw een ideale informant Nederlands kunnen zijn, en dat ben ik niet want ze stelt mij de vreemdste vragen: wat is het verschil tussen 'iedereen' en 'allemaal'? Waarom zeg je "dan kom ik" en niet "dan ik kom"?

Ikzelf wordt hier en in Brazilië vaak vragend aangekeken wanneer ik zeg dat ik Spaans geef, als Belg. Maar ik weet welke de moeilijkheden zijn bij het aanleren van het Spaans, en ik weet welke moeilijkheden de Vlamingen hebben, en welke moeilijkheden de Brazilianen. Over Russen spreek ik mij niet uit. Ik beheers de moedertaal van mijn doelgroep en ik beheers de vreemde taal. Dat is een ideale situatie.

Sho shin

“Sho shin” betekent in het Japans zoiets als “hart van een beginneling” en verwijst naar een spreekwoord dat luidt: “Vergeet nooit de houding van een beginneling”. Dat is de les die ik zelf trek uit dit in eigen boezem kijken. Ik heb al heel wat methodes geprobeerd en sommige zaken die ik op een bepaald moment heb veroordeeld, pas ik nu zelf opnieuw toe. De enige juiste methode is wellicht diegene die erin slaagt om de lesgever te motiveren en de geest altijd open te houden voor nieuwe inzichten, ook al zijn ze oud. Dikwijls vraag ik mij af hoe ik iemand Spaans heb kunnen leren 25 jaar geleden, toen ik “nog niks wist”. Het feit is dat er mensen van mij Spaans hebben geleerd en dat blijkbaar tot op de dag van vandaag beheersen of daarop verder hebben gebouwd. De enige reden die ik daarvoor kan bedenken is dat ik voldoende enthousiasme aan de dag kon leggen om de materie over te brengen, met welke middelen dan ook. Als ik mezelf vergelijk met toen, dan is er maar één element dat ik toen nog niet wist en dat ik nu niet meer kan relativeren, en dat is het belang van de overdracht van de menselijke beschaving via lessen die gaan over vreemde taal. Bewust gaat slechts een minderheid van de studenten daarom een vreemde taal leren, maar als er altijd wordt gezegd dat het leraarschap een roeping is, dan is de zending die van het overbrengen en in stand houden van de cultuur.

Dit artikel is mede mogelijk gemaakt door Beurs 0250-03-1 van de Braziliaanse *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES*, waarvoor dank. Agradeço a CAPES pela bolsa de Pós-Doutorado que possibilitou a pesquisa feita para este artigo.

Bibliografie

- Borges, J. L. Otras Inquisiciones in: *Obras Completas*, Emece, Buenos Aires.
- Byram, M. 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London and New York.
- Costa, W. 1988. Tradução e ensino de línguas. In: Bohn, Hilário I.; Vandresen, Paulino. (Org.). *Tópicos em lingüística aplicada*. Florianópolis, p. 283-291.
- Decoo, W. 2001. On the mortality of language learning methods, *James L. Barker lecture*, 8 November, College of Humanities, Brigham Young University, U.S.A.
<http://www.didascalie.be/welcome.htm>
- Decoo, W. 2003. Het bioritme van taalmethodes: een les in relativering, *Romaneske*, Vol. 28, n° 3, p. 2-22.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press.
- Howatt, A.P.R. en Widdowson H.G. 2004. *A History of English Language Teaching*, Second Edition, Oxford University Press.
- Keene, D. 1994. *On Familiar Terms: A Journey Across Cultures*, Kodansha.
- Larsen-Freeman, D. en Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.

Comment dit-on en bruxellois ?

Serveur de réseau : Abreuware
Logiciel très compliqué : Assomware
Procédure de sortie d'un logiciel : Aureware
Logiciel de nettoyage du disque dur : Baignware
Réseau local d'une entreprise : Coulware
Poubelle de Windows : Depotware
Logiciel filtrant les données inutiles : Egoutware
Logiciel de compression des données : Entonware
Logiciel de vote électronique : Isolware
Logiciel de copie : Mirware
Logiciel antivirus : Mouchware
Logiciel de préparation de discours : Oratware
Logiciel pour documents en attente : Purgatware
Logiciel d'observation : Promontware
Logiciel de démonstration : Promouware
Salle informatique pas climatisée : Rotisware
Logiciel de merde : Suppositware
Logiciel de classement : Tirware
Réunion des directrices de l'informatique : Tupperware
Logiciel de demande d'augmentation : Vatferware