

“Mag Bach?”

Mark Debrock

1. Volgende vraag die dan wel niet verwijst naar een actueel Tv-programma, had even goed gekund: “Et Molière, mon cher?”

Delicate, niet onschuldige vragen blijkbaar. Vrij snel kan iemand in onderwijsmiddens het etiket van passeïsme worden opgekleefd wanneer hij/zij de euvele moed heeft te peilen naar wat er in de loop van de voorbije decennia in de wegwerphoek terecht is gekomen. Reacties in de zin van “het onderwijs Frans in het S.O. moet niet voorbereiden op een universitair curriculum Romaanse taal- en letterkunde” hoort men nogal eens uiten. Wat overigens correct is, wie zou dit nu betwijfelen. Lichamelijke opleiding bereidt de S.O.-leerlingen ook niet voor op een provinciaal, nationaal laat staan wereldkampioenschap. Evenmin als het onderwijs wiskunde voorbereidt op Toegepaste Wetenschappen. Wel zal men nogal wat gefronste wenkbrauwen zien wanneer wordt vastgesteld dat een bepaalde instelling S.O. er niet toe komt aan studenten voldoende slaagkansen te bezorgen bij de voorbereiding op het ingangsexamen Toegepaste Wetenschappen. Dit zou ook het geval zijn indien studenten die zich vanuit één of andere instelling S.O. voorbereiden op het toelatingsexamen Geneeskunde te weinig slaagkansen zouden hebben. Hoewel hoogstwaarschijnlijk en zeer begrijpelijk veel taaldocenten niet ongelukkig zouden zijn als er op dezelfde wijze aandacht zou kunnen besteed worden aan het VTO (vreemde-talenonderwijs), blijft de vraag of dit in wezen het beste perspectief is. ¹

Zelfs sommige politici en andere verantwoordelijken beginnen zich reeds wat bezorgd te maken over het gevaar van verschraling van het cultureel niveau van de abiturienten en zeer concreet en actueel van de toekomstige studenten Geneeskunde. In de loop van de derde graad S.O. kunnen die zich steeds minder interesseren voor iets anders dan voor wiskunde en wetenschappen. Hoewel deze disciplines echter op hun beurt ook weer als een belangrijke vorm van cultuur moeten worden gezien, ontegensprekelijk. ² Of de leerlingen gesensibiliseerd worden voor dat aspect is weer een andere vraag. De imperatieve realiteit is immers dat ze voor alles de hindernis van het toelatingsexamen kunnen nemen. Punt, andere lijn.

De utilitaire, productivistische functie is dus wel nooit ver weg. De inspanningen voor het nemen van de hindernis wegen zwaar door in de balans en hollen onvermijdelijk de culturele dimensie van de vermelde vakken uit. Dat ook de specifieke finaliteit van de “zuivere exacte wetenschappen” hierdoor uitgehold wordt, vervaagt, hoeft geen betoog. Dit wordt overduidelijk geïllustreerd door een jaarlijks sterker wordende terugval van de studenten in de zeer kwetsbaar geworden faculteiten Wetenschappen. De analogie met de ingesteldheid naar de “zuiver humane wetenschappen”, d.i. de niet-gedragswetenschappen is voor een objectief waarnemer duidelijk.

Het gaat dus niet enkel om “Molière qui est devenu trop cher...” Of om Bach, wiens 250e verjaardag we volgend jaar vieren en die eigenlijk mag gezien worden als degene die het mogelijk heeft gemaakt dat een bepaald idee God is blijven bestaan waar ook niet-gelovigen gelukkig om zijn. Cultuur, weet u wel.

Mogen we gewagen van een zekere vervreemding van een groot deel van de maatschappij met haar utilitaire verwachtingen tegenover de wetenschappen in de meest brede zin? Wat in de vormingsperiode van jongvolwassenen op het spel staat is de vindmogelijkheid van de identiteit van het individu. Krijgen jongvolwassenen voldoende de kans aangeboden om zichzelf te leren kennen en te herkennen via de confrontatie met de cultuur van de wetenschap als één van de belangrijke parameters? Kan dit nog een expliciete doelstelling van het S.O. zijn? De vraag stellen of de collega's die in het S.O. les geven dat nog kunnen doen, daarin niet tegengewerkt worden, is lang niet voldoende, -althoewel sommigen zich met de glimlach "burgerlijk ongehoorzaam" voelen wanneer ze dit bewust doen, tegen de heersende "marktcultuur" in. Moeten we niet eerder de vraag stellen of ze daartoe voldoende uitgenodigd en aangemoedigd worden? En wordt die doelstelling bereikt? ³

2. Met wat voorafgaat hebben we t.a.v. de vraag naar een essentiële doelstelling van het S.O. een dimensie willen onderstrepen die het taalonderwijs overstijgt en vaak, onder druk van de omstandigheden, gebanaliseerd of gereduceerd wordt. Ook op universitair niveau hoort men overigens reducerende uitspraken in de zin van "de faculteit Letteren is voor de universiteit en de maatschappij de hoeder van onze cultuur". Dergelijke uitspraak vormt dan, paradoxaal misschien, weer een uitnodiging voor bepaalde collega's uit die faculteit om toch maar zo hard-wetenschappelijk mogelijk over te komen, en zich nog wat minder te bekommeren om de waardenvorming die van een universitaire instelling in al haar faculteiten moet verwacht worden, als voorbereiding op een volwaardig functioneren in de maatschappij.

De vzw *Roeland* die in 2000 jaar haar dertigste verjaardag viert is geen universitaire faculteit en heeft ook in de verste verte niet de pretentie dit te zijn. *Roeland* is een "jeugdendienst ter bevordering van taalvaardigheid". Taalvaardigheid in een brede zin dan wel: er is immers ook een aanbod "Cultuurhistorische taalstages". De opdrachten die de VZW Roeland naar zich toegetrokken heeft, vormen een uitnodiging om de hoger gestelde vragen toe te spitsen op taal in de meest brede zin: een communicatiemiddel voor een gemeenschap van mensen dat niet enkel gebruikt maar ook ontleed kan worden.

2.1. Het ontwikkelen van taalvaardigheid, of dit nu de moedertaal betreft dan wel vreemde talen, is eigenlijk een "ill-structured problem" wat hier betekent dat het parcours lang niet lineair kan worden uitgetekend en dat er evenmin een beste oplossing kan gevonden worden om taalvaardigheid te verwerven. Bij het zoeken naar een aanvaardbare oplossing moeten we in de benadering rekening houden met sterk individuele verschillen van taalleervaardigheid en van leeftijd, en voornamelijk voor wat het VTO betreft, met de te bereiken doelstellingen.

Komt hierbij dat het verwerven van een vreemde taal op zich enigszins als een luxe kan worden beschouwd. Overal ter wereld waar een taal kwantitatief belangrijk genoeg is zoals dat het geval is met het Chinees, het Engels, het Spaans – steeds minder het Frans –, oefenen op een meer dan bevredigend niveau niet enkel eentalige medici, ingenieurs, juristen, fysici enz. maar zelfs ééntalige taalkundigen hun beroep uit. Zelfs wanneer we ons beperken tot universitair geschoolden kunnen we vaststellen dat deze professioneel geen tweede taal moeten kennen. Het is bekend dat velen die zich in een dergelijke situatie bevinden, uit intellectuele nieuwsgierigheid of vanuit de wens inzicht te krijgen in een andere cultuur zich ook de moeite hebben getroost minstens een receptieve taalkennis eigen te maken om zo boeken en tijdschriften te kunnen lezen, of in het perspectief van de mogelijkheden die de informatie- en communicatietechnologie (ICT) in toenemende mate biedt, een venster te kunnen openen op de wereld, steeds meer ons dorp. ICT is in de eerste fase van haar

bestaan. In meerdere centra in de wereld wordt tegelijk koortsachtig gewerkt aan vertaalprogramma's. We kunnen nog maar nauwelijks raden in welke mate wat nog zal worden ontwikkeld de te nemen opties in het taalonderwijs zal beïnvloeden.

2.2. Wie wel wenst te investeren in taalonderwijs moet hoe dan ook opties nemen, welke ook de leeromgeving moge zijn. Opties in functie van bepaalde doelstellingen die volgens een bepaalde methode in een bepaalde leeromgeving ook bereikt kunnen worden. Wie de nog relatief jonge geschiedenis van het VTO wat kent, weet dat doelstellingen en methoden lang niet steeds dezelfde zijn geweest en dat de slingerbeweging tussen de vooropgestelde methodes de wat verontrustende neiging heeft gehad met een grote afwijking tegenover het nulpunt tegengestelde extremen te bereiken. Zo werd bvb. de grammatica-vertaalmethode opgevolgd door de natuurmethode. Vaak moesten taalleraars, verplicht door nieuwe leerplannen, gewoon volgen. Tot zich weer een nieuwe methode aandienende, met gewijzigde doelstellingen meestal.

In ons eigen Vlaanderen werden in een tijdspanne van een kleine dertig jaar maar liefst vier nieuwe reeksen leerplannen uitgewerkt. Dat gebeurde overigens – en het is er ook voor een stuk de verklaring voor – in een periode waar zich een in de geschiedenis zelden voorkomende taal- en cultuurwissel heeft voltrokken. Hoewel reeds eerder aangekondigd en gedeeltelijk doorgevoerd is de vernederlandsing in politieke, administratieve, financiële, industriële, medische, juridische, militaire, universitaire, kerkelijke kringen maar werkelijk onomkeerbaar geworden in Vlaanderen door de taalwetten van 1963. En terwijl we even op adem dachten te kunnen komen worden we nu steeds meer geconfronteerd met de Europese context en met de overheersing van het Engels. Het taalonderwijs in Vlaanderen wordt en zal steeds sterker bepaald worden door het Europese perspectief. We verwijzen hierbij graag naar het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader betreffende het talenonderwijs (1995) waarin o.m. de wens wordt geuit dat elke Europeaan liefst drie talen van de Europese lidstaten machtig zouden zijn.

We zitten dus eigenlijk wel goed in Vlaanderen wat talenkennis betreft. Tenminste voor zover we niet voetstoots aannemen dat de markt het belangrijkste criterium is om de doelstellingen van het onderwijs in het algemeen, van het taalonderwijs in het bijzonder te bepalen en dat in dat perspectief concrete, onmiddellijk waarneembare prestaties moeten beloond worden terwijl het ontwikkelen van leerprocessen met een bredere transferverwachting minder kansen krijgt. In wat volgt willen we hiervan vertrekkend, enkele vragen stellen zowel naar het aanbod taal als naar het inclusief aanbod literatuur.

2.3. Volgende stelling wordt door nogal wat taaldocenten onderschreven: via de inzichten die iemand verwerft bij het aanleren van oude talen verwerft hij niet alleen enige kennis ter zake maar ook een redeneer- en assimilatievermogen dat een hoge transferwaarde heeft naar andere studiegebieden in het algemeen, naar vreemde-taalverwerving in het bijzonder. Op een vergelijkbare wijze is meer recent met grote stelligheid verdedigd dat programmeerervaringen op jongere leeftijd hoogst bevorderlijk zijn voor het ontwikkelen van het leervermogen in het algemeen. Onderzoek heeft aangetoond dat voor beide stellingen enige nuancering niet overbodig is. Wat weer niet betekent dat die stellingen zo maar verwaarloosd of verlaten kunnen worden. Verder onderzoek heeft aangetoond dat “nabije transfer”, waarbij wordt bedoeld transfer van eerder ontwikkelde leerstrategieën naar een leeropdracht met aanverwante strategieën, wel degelijk realiseerbaar en belangrijk is. Dit lijkt o.m. het geval te kunnen zijn voor verwerving van oude talen enerzijds, van moderne vreemde talen anderzijds, of in het successief verwerven van vreemde talen onderling. In dit kennisdomein kunnen voornamelijk heuristische methoden en metacognitieve vaardigheden

ontwikkeld worden waarbij transfermogelijkheden als een evidente doelstelling kunnen beschouwd worden. Dit is overigens ook het geval voor het soepel aanwenden van domeinspecifieke begrippen en regels.

Een bijkomend gegeven in de discussie over transferwaarde situeren we ter staving in de realiteit van het postsecundair onderwijs, tenminste voor wie verdere studies onderneemt. Slechts in een vrij beperkt aantal curricula op het niveau van Hoger en Secundair Onderwijs wordt verder aandacht geschonken aan het VTO.⁴ En zoals elke vaardigheid die niet verder wordt beoefend dreigt ook de taalvaardigheid te verschrompelen gedurende de studies. Wel is het zo dat wanneer het verwerven van de taalvaardigheid in een communicatief perspectief gepaard is gegaan met een expliciet cognitieve, inzichtelijke benadering, die vaardigheid ook sneller teruggevonden en aangebouwd kan worden. M.a.w. de transfermogelijkheid is duidelijker aanwezig. Recent onderzoek hierover voor wat Frans betreft is ons niet bekend en zou uitsluitsel kunnen brengen. Het gaat hier enkel om een jarenlange, empirische vaststelling bij volwassenen die na hun studies in een snelcursus hun kennis van het Frans willen oppoetsen.⁵

We kunnen in het kader van dit gelegenheidsartikel onmogelijk verder ingaan op het gegeven van de transferproblematiek. Toch stellen we de vraag of wat vroeger, in meer inzichtelijk taalonderwijs hoewel misschien niet steeds bewust gebeurde nu nog voldoende gebeurt, of deze doelstelling nog voldoende expliciet aanwezig is in de leerplannen en in de handboeken. En of taaldocenten die deze doelstelling bewust willen nastreven, uiteraard rekening houdend met de gewijzigde leercontext, in die betrachting nog voldoende gesteund worden, daar nog voldoende ruimte en vrijheid voor krijgen. Het weze naar aanleiding van deze vraag gezegd: revalorisatie van het lerarenambt is een kwestie van financiële, sociale én intellectuele erkenning. Zijn er eigenlijk nog wel ambten waar zo betuttelend werd opgetreden als in het lerarenambt? Gelukkig is de recente wijziging in het functioneren van de inspectie de goede kant uitgegaan!

2.4. Niet enkel de bereikbare cognitieve doelstellingen van het aspect taal kunnen in het VTO verruimd worden. De doelstellingen in het aanbod van cultuur, vroeger nogal eens verengd tot literatuur, kunnen dat evenzeer. De interculturele doelstelling van het VTO is een hoogst belangrijk gegeven dat meteen een nieuwe uitdaging inhoudt. We citeren graag uit het onlangs verschenen werk *Intercultureel vreemdetalenonderwijs* van Sercu (1999:22)⁶:

Intercultureel vreemdetalenonderwijs dient de dominantie van bepaalde soorten culturele kennis dus te herzien. De vraag die dit onderwijs zich moet stellen is: welke inzichten en kennis hebben mijn leerlingen nodig opdat ze in staat zouden zijn zich in de positie van hun gesprekspartner te kunnen inleven, te kunnen inschatten welke waarden en normen voor die persoon gegeven zijn culturele achtergrond belangrijk zijn, welk wereldbeeld deze persoon wellicht heeft, hoe de maatschappelijke verhoudingen in dat land zijn, enz.

Sercu ontleent aan de Engelse versie van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader – Levende talen leren en onderwijzen⁷ van de Europese Commissie (1966) de vrij uitgebreide lijst van aandachtspunten betreffende culturele leerinhouden. Onder de aandachtspunten vermeld in *Major values, beliefs and attitudes* wordt als één van de 15 punten ook *arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song)* aangegeven. We wensen hierbij de vraag te stellen of literatuur eigenlijk niet beter als een generiek gegeven wordt gezien waarin een vrij groot aantal van de veertien andere aandachtspunten in terug te vinden is, zoals sociale spanningsvelden, regionale culturen, traditie en sociale evolutie, geschiedenis, nationale identiteit, politiek, godsdienst, humor.

Ook hier willen we pleiten voor een grotere verantwoordelijkheid van de taaldocent die het recht en de mogelijkheid moet hebben om de gepaste keuzes te maken. Franse literatuur wordt terecht vaak gezien als een ideeënliteratuur waar niet alleen de Franse maar meer algemeen de West-Europese beschavingsgeschiedenis in terug te vinden is. Men kan vaststellen dat wie hierin oordeelkundig werd ingeleid door een enthousiaste leraar voor wie een communicatieve doelstelling vanzelfsprekend is en die encyclopedische weten niet als belangrijkste doelstelling vooropstelt, veelal blijft lezen. En wie blijft lezen zal veelal minder gemakkelijk een aantal verworven vaardigheden verliezen. Hij zal ze ook voortdurend verrijken.

3. Het gezegde van Claudel is al zo vaak aangehaald omdat het ook zo is: “la seule vertu, c'est l'enthousiasme”, onder meer in het onderwijs.⁸ Verkleuterende handboeken zijn hierbij uit den boze, evenals al te strakke richtlijnen die getoetst worden op hun nu-waarde. De reeds eerder gevraagde vrijheid voor de taaldocent is voor haar/hem meteen ook een niet te onderschatten, niet vrijblijvende uitdaging. Wie akkoord gaat met de stelling dat Bach inderdaad mag, Molière en zoveel anderen ook, zal bovendien minder gemakkelijk uitgeblust geraken. Die taaldocenten zullen het enthousiasme waaraan zovelen hebben kunnen proeven n.a.v. een deelnemen aan een Roeland-taal cursus levend houden.

Noot: de tekst *Mag Bach?* verscheen in een vrijwel identieke vorm als een vriendschappelijk gelegenheidsartikel n.a.v. het dertig jaar bestaan van de VZW Roeland in *Roeland – Dynamiek en talen voor de jeugd*, 2000:297-201. Aanleiding en inspiratie vond ik in de vele contacten met oud-studenten, in de boeiende discussies in de commissie over *Wetenschap en cultuur* waarvan de resultaten werden gepubliceerd in een *Witboek* uitgegeven door Focus Research n.a.v. de Staten-Generaal van het Wetenschappelijk Onderzoek in 1989, en *last but not least* in de talrijke contacten met collega's uit alle faculteiten en met personen uit de culturele, politieke en bedrijfs wereld. Zeer algemeen gesteld kan de boodschap uit deze contacten worden verwoord met de vraag: “worden er in het S.O. geen kansen gemist en hoe kan de dialoog tussen S.O. en Hoger Onderwijs sterker geactiveerd worden, in wederzijds respect voor elkaars eigenheid?”

¹ We willen hier toch de laatste Regeringsverklaring citeren: “De open en vrije toegang tot het hoger onderwijs blijft het uitgangspunt. Wel zijn er initiatieven nodig om tot een betere oriëntering vanuit het secundair onderwijs te komen. De eindtermen van het secundair onderwijs en de begintermen van het hoger onderwijs moeten op elkaar afgestemd worden.”

² “Cultuur is eigenlijk een meervoudsvorm. Het is de levensvorm van een gemeenschap. Cultuur is voortdurend in evolutie.” *Witboek*, 1989:15, uitgegeven door Focus Research n.a.v. de Staten-Generaal van het Wetenschappelijk Onderzoek.

³ Eigenlijk wordt hier de meest fundamentele basis gelegd voor het levenslang leren, voor het actief verwerken van alle verdere informatie die zich als bijna bedreigend omvangrijk en overrompelend aankondigt.

⁴ Wel is via de onderzoeksdimensie het Engels sluipend aanwezig geworden in het Hoger Onderwijs waar steeds duidelijker de vraag klinkt om in de tweede cyclus voor colleges, seminaries enz. Engels als onderwijstaal te mogen gebruiken. In de Belgische situatie wordt weliswaar in een steeds kleiner wordend aantal beroepssituaties aan kaderleden en ambtenaren een vlotte kennis van de tweede landstaal gevraagd. De taalgrens ligt dichtbij en dat zal zo nog wel een tijdje duren.

⁵ Recente literatuur over tweede-taalverwervingsproblematiek beklemtoont steeds meer de noodzaak van expliciet leren. Zie o.m. P. SKEHAN: *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press, 1998, en, meer algemeen, de werkjes in het Franse taalgebied zoals J.-M. BESNIER: *Les théories de la connaissance*, Flammarion, 1996, 126p., en J.-G. GANASCIA: *Les sciences cognitives*, Flammarion, 1999, 125p., beide verschenen in de *Collection Dominos* (41FF). We vermelden nog het meer substantiële werk (in vertaling) van S. PINKER: *L'instinct du langage*, Ed. Odile Jacob, 1999, 495p.

⁶ L. SERCU: *Intercultureel Talenonderwijs*, Cahiers voor Didactiek, 5, KULeuven-AVL, Wolters Plantyn, 1999, 102 p.

[7](#) We verwijzen hier graag naar het uitstekend artikel dat door J. VAN HAESSENDONCK aan dit Referentiekader werd gewijd in *Tijdschrift Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1998-1999, 2: 138-142.

[8](#) Misschien heeft Jacques Delors Claudel geparafraseerd met de volgende zin i.v.m. Europa –maar eveneens toepasselijk op het onderwijs, lijkt me toch: “On ne réussira pas l'Europe uniquement avec de l'habileté juridique ou un savoir-faire économique. Il est impossible de mettre en pratique les potentialités de Maastricht sans souffle, sans spiritualité.” Voor het onderwijs volstaat het *juridique* door *pédagogique* en *économique* door *technologique* te vervangen. Onverminderd overigens het belang van het pedagogische en van ICT in het algemeen.