



Leerplan Frans

voor de basisschool

Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs
15 oktober 2007
Auteur: Karen Voets
Supervisie vanuit de kerngroep: Floris Bekkers

Dit ontwerp leerplan Frans werd geschreven op vraag van de **Mandaatgroep Basisonderwijs van de Federatie van Vlaamse Steinerscholen** tijdens het schooljaar 2006-2007 en kadert in Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie dat invoege is sinds 1 september 1998. Het is een herschrijving van het leergebied Frans van deel III, met toevoeging van de klassen 1 t.e.m. 4. Voor het situeren van de Steinerpedagogie en de beschrijving van het onderwijsconcept verwijzen we respectievelijk naar deel I en deel II van bovenvermeld werk.

De tekst van dit (nieuwe) document werd geschreven door Karen Voets, steeds geruggensteund, getoetst en gespiegeld door een werkgroep die bestond uit mensen uit het werkveld: gemotiveerde en ervaren leerkrachten Frans in Steinerbasisscholen: Anja April, Ilse d' Hollander en Nina Fluit. Federatiemedewerker Inge De Cnodder zorgde voor infoverspreiding, verslag en eindredactie en was steevaste toetssteen gedurende het hele ontwerp proces.

Opzet was om ons opnieuw te buigen over de bronnen van het vreemde talenonderwijs vanuit de achtergronden van de Steinerpedagogie.

De ontwerpversie werd kritisch onder de loep genomen door Vic De Wachter en Griet Van Raemdonck.

Deze ontwerp tekst wordt begeleid door een **informatiepakket** dat bestaat uit een verzameling van fragmenten van voordrachten van Rudolf Steiner, interessante achtergrondinformatie vanuit Steiner-pedagogisch oogpunt, een literatuurlijst en concreet lesmateriaal, dat in de loop van de tijd nog kan worden aangevuld. Deze bundel dient als kader waarbinnen dit leerplan moet worden gezien en omgezet naar de klaspraktijk.

Dit informatiepakket wordt tot een bundel gemaakt, zodat elke schoolbibliotheek er een beschikbaar kan hebben. In de toekomst verwachten wij dat deze bundel geheel of gedeeltelijk te vinden zal zijn op de website (www.steinerscholen.be) van de Federatie van Vlaamse Steinerscholen.

INHOUDSOPGAVE

1	Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen	4
1.1	Situering	4
1.2	Visie op taal en mens	4
	Taal als cultuurfenomeen	4
	Taal als communicatiemiddel	5
	Taal als ontwikkelingsstof	5
1.3	Pedagogische consequenties	6
2	Lager Onderwijs	7
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep	7
2.2	Algemene doelstellingen	8
2.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen	9
	2.3.1 Samenvattend	9
	2.3.2 Eindtermen	10
2.4	Leerinhouden	11
	Eerste klas en tweede klas	11
	Derde klas	12
	Vierde klas	13
	Vijfde klas	14
	Zesde klas	14
2.5	Pedagogisch-didactische leidraad	15
	Klas 1, 2 en 3	16
	Klas 4, 5, en 6	17
2.6	Bibliografie	20
	2.6.1 Voordrachten van Rudolf Steiner m.b.t. vreemde talenonderwijs	20
	2.6.2 Andere auteurs over vreemde talenonderwijs in R. Steinerscholen	21
	2.6.3 Lesmateriaal m.b.t. lessen Frans in R. Steinerscholen	24

1 Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

1.1 Situering

In de huidige maatschappij worden kinderen, vaak via de media en andere communicatiemiddelen, al op jeugdige leeftijd overstelpt door het Engels. Het Frans daarentegen is vrijwel uit de dagelijkse leefwereld van veel Vlaamse kinderen verdwenen. Een uitzondering op deze meerderheid van kinderen wordt gevormd door de kinderen uit Vlaams-Brabant, en nog in meerdere mate door de kinderen uit het Brusselse Gewest.

Het Frans is geen gemakkelijke taal. Het behoort niet tot de Germaanse taalgroep waardoor er qua woordenschat geen gelijkenis is met het Nederlands en het heeft een zeer complexe grammatica. Ten opzichte van talen als Engels en Duits duurt het langer en vraagt het meer moeite en leerinspanning om op een enigszins bevredigende manier in het Frans te kunnen communiceren. De aversie die het Frans als vreemde taal soms oproept, kan men verregaand voorkomen door het kind reeds vroeg op aangepaste wijze met vreemde talen vertrouwd te maken en door het taalonderwijs mee te laten evolueren met de leeftijdsfase en het algemeen ontwikkelingsbeeld van kinderen. Daarom is het leren van een vreemde taal in de R. Steinerpedagogie niet uitsluitend gericht op communicatie maar evenzeer op het leren kennen en beleven van een taal als cultuurfenomeen. Bovendien is het leren van een vreemde taal stof tot ontwikkeling in algemene zin.

1.2 Visie op taal en mens

Voor onze visie op de mens verwijzen we naar deel III van het leerplan¹.

“Elke taal doordringt een mens op een andere wijze en openbaart het menselijke weer anders. Daarom moet de werking van de moedertaal door andere talen aangevuld en uitgebreid worden.”²

Taal als cultuurfenomeen

Dat taal drager van cultureel erfgoed is, spreekt voor zich. Zij is afdruk van de wezenlijke aard van een volk. Die aard bepaalt hoe een volk zijn realiteit beleeft en zijn gevoelens tot uitdrukking brengt, en wordt weerspiegeld in de nuances van de taal. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende eigenheid en cultuur, en leent zich om deze niet oordelend te ontmoeten.

Daarom is het belangrijk dat de leerkracht de taal in die mate beheerst, dat hij haar met een werkelijk Frans ‘elan’ en ‘esprit’ tot bij de kinderen kan brengen, want juist daarin wordt het wezen van een taal beleefbaar.

Kunst is om bij de kinderen gevoel te wekken voor de Franse taal en voor de mens die haar spreekt. ‘Levende taal’ is daartoe middel bij uitstek. Teksten, dialogen en gedichten, maar ook poëzie en literatuur, ademen de Franse cultuur a.h.w. uit en vormen de onontbeerlijke ondergrond voor de lessen Frans in de basisschool.

In deze context moeten we ook verstaan waarom we het vertalen als middel zo veel mogelijk willen vermijden. De gevoelswaarde van woorden in verschillende talen stemt immers zelden

¹ Zie ‘Leerplan R. Steinerpedagogie basisonderwijs’, Leergebied taal, 1.2 Visie op taal en mens, p. 129

² STEINER, R., Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 1923, Ilkley (Yorkshire), Rudolf-Steiner-Verlach, Dornach (GA 307), Vortrag vom 16. August 1923

overeen. Het is echter juist die gevoelswaarde die kinderen in een vroege leeftijdsfase sterk en onbewust auditief opnemen.

Taal als communicatiemiddel

De vreemde taal als communicatiemiddel is niet meer weg te denken uit ons dagelijks leven. Zij is een onmisbaar handvat in onze multiculturele samenleving. Kinderen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen.

Via de taal verbindt een mens zich op een bepaalde manier met de wereld om zich heen. Het aanleren van een vreemde taal betekent enerzijds dat we kunnen communiceren met anderstaligen, anderzijds dat we in contact komen met een andere kijk op de wereld. De taal drukt op zijn manier een ander soort van beleving uit (zie ook ‘taal als cultuurfenomeen’). Het aanleren van een vreemde taal kan ons daarom ook op een dieper niveau verbinden met de mens, die deze taal als moedertaal heeft, het kan ons verbinden met de diepliggende aard van een volk. Het verlangen een bepaalde taal op te nemen, is tevens onbewust uitdrukking van de wens om zich open te stellen voor de mens die deze taal spreekt. Het brengt ons op een objectieve manier dicht bij de eigenheid van andere volkeren. Het inlevingsvermogen (van een kind) is nog in staat om ervaringen op te doen, zonder er onmiddellijk een oordeel aan te verbinden.

Met de mogelijkheid en de bereidheid om zich in te leven in gedachten en gevoelens van de ander, kan men zich een juist beeld vormen van raakpunten en verschillen met het eigen denken en voelen.

Concreet wordt dus bij het aanleren van een vreemde taal de mogelijkheid geschapen om over de grenzen van het eigen land heen te kijken en om te leren universeler te denken en verdraagzamer met andere culturen om te gaan.

Taal als ontwikkelingsstof

Volgens het antroposofische mensbeeld schept het reeds vroeg oefenen van verschillende talen ruimte in de binnenwereld van het kind. In die ruimte worden de nuances van de realiteit beleefbaar, zoals ze in de verschillende talen uitgedrukt worden. In deze zin is het leren van een vreemde taal in de basisschool van grote betekenis voor de ontwikkeling. De taal vormt het kind innerlijk.

Ook in de fysieke ontwikkeling is het aanleren van een vreemde taal aan de orde, meer bepaald zelfs voor het 10^{de} levensjaar.

Enerzijds beschikken de kinderen nog over het grote nabootsingvermogen uit de kleutertijd, dat ze reeds gebruikt hebben om hun moedertaal te leren, anderzijds hebben de kinderlijke spraakorganen nog een soepelheid, die na het 10^{de} levensjaar afneemt. De bereidheid tot opnemen sluit de vaardigheid in, de spreektaal exact na te bootsen (klank, ritme, intonatie, klemtoon,...)

Het aanleren van een vreemde taal wordt liefst ook niet vóór de schoolrijpheid aangevat, omdat dan het “leren” van de moedertaal nog in volle gang is.

Het is niet alleen nuttig om ons van een vreemde taal te kunnen bedienen, het leerproces heeft ook een algemeen vormend aspect. Intens inoefenen en geheugentraining bieden het kind innerlijk houvasten en ook de grammatica werkt versterkend in op het ik-bewustzijn van het kind. Zijn innerlijke leven wordt erdoor verruimd en denken, voelen en willen worden er a.h.w. door gewekt en soepel door gemaakt.

Met taal bezig zijn, de waarde van klanken zorgvuldig leren aanvoelen, oefenen in

nauwkeurig uitspreken zijn leeractiviteiten die bijdragen tot de eerbied voor het woord. Die eerbied is een belangrijke pijler van de morele opvoeding.

Als we beseffen hoe de moedertaal iemand vormt, hoe volks- en taaleigenschappen met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds beïnvloeden, dan kan men gemakkelijk inzien dat het uitbreken uit de gewoonte van de eigen taal een grotere innerlijke beweeglijkheid bevordert. Een vreemde taal aanleren maakt levendig en opmerkzaam en bevordert eveneens de innerlijke structuur. Dit alles zal in het bijzonder doorwerken in de sociale vaardigheden. Gelijktijdig met de vreemde taal verwerft men een soort bewustwordingsinstrument voor uitdrukkingmogelijkheden en denkwijzen die ook samenhangen met de eigen taal.

1.3 Pedagogische consequenties¹

Basis voor het leerplan vormt de ontwikkeling van het kind, gezien vanuit antroposofisch oogpunt². Zij heeft haar consequenties voor de pedagogie - in deze context voor het vreemde talenonderwijs - en biedt mogelijkheden waarop we met het onderricht in vreemde talen maximaal willen inspelen. Onderstaande pedagogische consequenties vormen een brede instap voor de didactiek.

- Het gevoelsgebied is ingangspoort voor het leren bij kinderen van het basisonderwijs. Didactiek en werkvormen zullen zich daarom richten op alles wat voor kinderen in het gevoelsgebied beleefbaar is (humor, plezier, ritme, enz.) en wat aan het gevoelsgebied uitdrukking kan geven (kunstzinnige, beeldrijke, fantasierijke benadering, ...). Het kind zal beleven hoe de vreemde taal geen losstaand en abstract gegeven is, maar ingebed in en gegroeid uit de wezenlijke aard van een volk. Niet op cognitief niveau maar via het onbewuste gevoelsniveau, krijgt het de gelegenheid om zich met die aard, die anders is dan de zijne, te verbinden. De vreemde taal moet het kind tegemoet komen als een organisch gegroeid geheel, met een eigen klank, melodie, ritme, opbouw, vorm en stemming (zie bijvoorbeeld gebruik van de subjonctief = modus van irrealiteit). Daardoor kan het de taal a.h.w. ‘meevoelen’. Op deze wijze kunnen vreemde culturen op directe wijze toegankelijk gemaakt worden en respect oproepen.
- De leraar kan pas het wezen van de taal voor het kind beleefbaar maken wanneer hij haar tot in de finesse beheerst en als een kunstig geheel kan ervaren, dat op zeer eigen wijze uitdrukking geeft aan de werkelijkheid.
- De ontwikkeling van het kind als totale persoon is uitgangspunt voor het onderwijs, ook voor het onderwijs in vreemde talen. Taal heeft als bijzondere eigenschap dat ze de gehele mens aanspreekt, en niet enkel het hoofd, als ze op een kunstzinnige manier kan worden opgenomen.

Het denken wordt gewekt door kinderen aan te moedigen om dingen vast te houden, te herkennen, te reproduceren, ..., als denkactiviteit, en door later inzicht te verwerven in grammaticale structuren.

Het voelen komt aan bod door het geheel van belevenissen en stemmingen die bij het kind teweeg gebracht worden (plezier, vreugde, ingetogenheid, beleven van kracht, schoonheid, nuance, ritme,...) en door de omzetting naar kunstzinnige uitdrukkingvormen (tekenen, schilderen, bewegen, zingen, boetseren,...) waarvoor de kinderen uit het eigen innerlijk moeten putten.

¹ Zie in dit verband ook het artikel “Opmerkingen bij het vreemde talenonderwijs” van Christoph Wiechert in VOK, jaargang 48, nr. 8, maart 1985

² Zie ‘Leerplan R. Steinerpedagogie basisonderwijs’, deel I, 2.3 De ontwikkeling van het kind, p. 12

De wil wordt aangesproken bij alles wat het kind effectief doet, waar het zelf naar voor moet treden, waar het moet ‘bewegen’ in brede zin van het woord, waar het kunstzinnig inhouden verwerkt,...

Deze drie gebieden zijn uiteraard nauw met mekaar verweven en daardoor niet strikt van mekaar te onderscheiden.

- Grammaticaonderwijs vormt enerzijds ruggengraat voor de taal en biedt anderzijds innerlijke structuur, die vormend werkt voor het ik-bewustzijn. Beide facetten zijn van belang. Gezien de ontwikkeling naar een abstracter denken en het abstracte karakter van grammaticaonderwijs, is dit pas vanaf het 10^e levensjaar aan de orde.
- In de lagere schoolfase moet het kind in alles wat we aanbieden de band met het werkelijke leven kunnen beleven. Vanuit de pedagogische achtergronden willen we ons pas in latere fase op het abstracte denken van het kind beroepen. Inhouden kunnen dan ook niet los staan van andere leergebieden. Zij kunnen zelfs andere leergebieden helpen verdiepen.
- Vóór de leeftijd van 9 jaar maken we nog – in de mate van het mogelijke – gebruik van de nabootsingskracht, die kinderen de gelegenheid biedt om zonder toedoen van het denken de taal exact na te bootsen.
- Vóór het 10^e levensjaar is de ‘taalorganisatie’ van het kind nog uiterst flexibel. Het kind kan zich nog onbekommerd bewegen in de ‘taalstroom’ en vaardigheden verwerven die later slechts moeizaam veroverd worden. Het is zaak om deze flexibiliteit als kracht aan te wenden door met vreemdetalenonderwijs te starten vanaf de schoolrijpheid. Voordien is het leren van de moedertaal nog in volle gang.
- Vreemde talen kunnen pas aangewend worden wanneer ze effectief beheerst worden. In functie daarvan zijn intense oefening en herhaling van groot belang. Tegelijk stimuleert dit de innerlijke beweeglijkheid en de wil.
- Omdat een taal welbepaalde gevoelsnuances in zich draagt die niet overeenstemmen met de gevoelswaarden van de moedertaal, trachten we letterlijk vertalen zoveel mogelijk te vermijden tot rond het 11^e à 12^e levensjaar. Liever verwijzen we naar zaken rondom ons en omschrijven we woorden om een betekenis duidelijk te maken.
- De taal als drager van wezenlijke eigenschappen heeft zijn eigen zeggingskracht. Er zijn geen clichés of karikaturen nodig om die eigenschappen te ondersteunen; wel integendeel: zij ontnemen de objectieve kwaliteiten van de taal.
- Het oefenen en toewerken naar beheersing zijn noodzakelijk wil taal als ontwikkelingsstof kunnen aanslaan.

2 Lager Onderwijs

2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Het betreft hier kinderen in de leeftijdsfase van 6 tot 12 jaar. Kenmerkend voor deze leeftijdsfase is dat ze over het algemeen nog een basishouding van openheid en interesse hebben voor de taal als uiting van een andere cultuur.

Eerste en tweede klas

Kinderen zijn in deze leeftijdsfase nog uitermate ontvankelijk voor wat er vanuit de buitenwereld op hen af komt. Die openheid is er ook voor het leren van een vreemde taal, samen met de ‘soepelheid’ die het spraakorgaan nog eigen is op deze leeftijd.

Ook het gevoelsgebied is nog uitermate toegankelijk. Waar een kind plezier in schept, wat

hem innerlijk beroert, komt zeer intens naar binnen, werkt diep na en wordt sterk in het geheugen opgenomen.

Het jonge kind voelt zich eigenlijk nog één met alles wat hem omringt. Dit maakt het ook zeer gevoelig voor de schoonheid van de taal en voor het beeldende karakter¹ waarin het de taal aangeboden kan krijgen. Het heeft een fijn aanvoelen voor klank, ritme, melodie, stemming, nuance en neemt deze onbewust in zich op. Tegelijkertijd hebben kinderen op deze leeftijd nog een vanzelfsprekend vermogen tot nabootsen. Het is alsof ze niet alleen uiterlijk maar ook innerlijk nog geheel met de volwassenen ‘meebewegen’. De vreemde taal kan dus ook, met ritme en regelmaat, als een ‘goede gewoonte’ worden aangeleerd, aanknopend bij en verbonden met het leven.

Derde klas

Vanaf de leeftijd van 9 jaar vindt er afname van de nabootsingkrachten plaats. Kinderen krijgen meer en meer een bewust innerlijk leven en een eigen voorstellingsvermogen. De openheid in het gevoelsleven blijft nog bepalend.

Vierde, vijfde en zesde klas

Vanaf deze leeftijd vindt er een duidelijke verandering plaats bij het kind. De relatie van het kind tot de buitenwereld wordt afstandelijker en meer toeschouwend. Waarneming en gevoel raken meer en meer op de buitenwereld gericht. Tegelijkertijd ontstaat daarmee de mogelijkheid om wetmatigheden en structuren verstandelijk te doorzien en te begrijpen. Een eerste vorm van abstracte benadering doet nu zijn intrede en zal steeds meer uitgebouwd worden.

2.2 Algemene doelstellingen

- Het beweeglijk maken van het denken: op een andere manier leren denken dan in de moedertaal is anders denken. Het verdiept tevens de beleving van de eigen taal, van haar rijkdom en beperkingen.
- Het bevorderen van de blijvende flexibiliteit van de taalorganisatie.
- Het bewerkstelligen van een soepelheid en openheid in het gevoelsleven, die in het latere leven, en speciaal in de sociale vaardigheden, doorwerkt.
- Het wekken en ontwikkelen van openheid en interesse voor het vreemde, het andere dan ik-zelf.
- Het stimuleren van begrip voor de eigenheid van een ander volk, doordat het kind de gelegenheid krijgt om zich vanuit de taal te verbinden met wezenlijke eigenheden van dit volk.
- Het beheersen van de vreemde taal om effectief te kunnen communiceren. Taal heeft een verbindende kwaliteit en brengt verschillende volkeren dichter bij elkaar.
- Het kind de vreemde taal laten ervaren als een zelfstandig bestanddeel van het volle leven, door de vreemde taal te beleven als een organisch gegroeid geheel met een eigen klank, melodie, ritme, opbouw en vorm.
- De opname van leerinhouden uit andere gebieden vergemakkelijken en verdiepen: reeds vertrouwde onderwerpen worden op een andere wijze aan het kind aangeboden. De leergebiedoverschrijdende werking komt vooral tot uiting in de volgende doelstellingen:
 - LO 25 - 28

¹ Zie “Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie”, Deel II, 2.5 Didactische aanpak, *De leraar* (p. 47)

- Muzische vorming: MV 40 -44*, MV 32*
- Wereldoriëntatie: WO 78, WO 83*
- Sociale vaardigheden: SV 4 - 5, SV 8, SV 13*, SV 16

2.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

2.3.1 Samenvattend

De geformuleerde eindtermen zijn te beschouwen als een set van uiterlijke parameters, die een (beperkte) kijk bieden op het innerlijke ontwikkelingsproces van het kind. Dat proces is echter veel ruimer dan wat in de eindtermen kan worden ‘gegrepen’ en vraagt dan ook een veel ruimere waarneming, waarbinnen deze eindtermen kaderen. Er werd getracht een structuur te geven aan de eigen doelstellingen en eindtermen, die voldoende aansluiting vindt bij de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

2.3.1.1 Luisteren-lezen

Deze eerste groep doelstellingen beschrijft de vaardigheden, inzichten en attitudes die nodig zijn om een vreemde taal te kunnen verinnerlijken. Dat betekent dat het gesproken of geschreven woord zo kan worden opgenomen dat innerlijk een voorstelling, begrip of beeld ontstaat waarmee het kind zich gevoelsmatig kan verbinden (identificeren). Het kind moet dus het vermogen ontwikkelen, niet enkel om de ‘vorm’ taal (de uitdrukking) waar te nemen en te begrijpen, maar ook om de ‘geest’ ervan (het uitgedrukte) aan te voelen en te verinnerlijken.

2.3.1.2 Spreken-schrijven

Een tweede groep doelstellingen beschrijft vaardigheden, inzichten en attitudes die nodig zijn om een innerlijke voorstelling, beeld, gedachte, gevoel vorm te geven in gesproken en geschreven taal, om zich er innerlijk mee te verbinden. Naast de noodzakelijke beheersing van de spreek- en schrijftechnieken, zijn ook de vermogens van belang die specifiek te maken hebben met de omvorming van een innerlijk gegeven in taal. Ook hier moet het kind zich dermate ontwikkelen, dat het zich niet enkel van de ‘vorm’-taal kan bedienen, maar dat het ook de ‘geest’ ervan voldoende innerlijk kan beleven zodat deze in de uitdrukking (spreken-schrijven) zichtbaar wordt.

Uiteraard worden hiermee geen twee van elkaar onafhankelijke bewegingen beschreven. In het globale taalgebeuren interfereren deze bewegingen voortdurend.

2.3.1.3 Taal in een communicatieve situatie

Er is ook specifieke aandacht voor de communicatieve aspecten. Dit omvat echter veel meer dan de overdracht van informatie en is niet los te zien van de sociaal-morele ontwikkeling. Het gesprek is immers de sociale basis, die de ontmoeting van mens tot mens mogelijk maakt.

2.3.1.4 Taalbeschouwing

Een vierde groep doelstellingen beschrijft vaardigheden, inzichten en attitudes die de taal op zich – in structuur en stijl – tot onderwerp van onderzoek hebben.

* attitude

2.3.2 Eindtermen

2.3.2.1 Luisteren en lezen

Basisvaardigheden

- TF 1 De kinderen kunnen actief luisteren naar eenvoudige verhalen (aansluitend bij de thematieken van de klas) en uiteenzettingen.
- TF 2 De kinderen kunnen eenvoudige teksten op hun niveau begrijpen en lezen.
- TF 3* De kinderen staan open voor het gesproken en het geschreven woord en beleven vreugde en verwondering aan de hen vreemde klankrijkdom.

Verwerken van taal

- TF 4 De kinderen kunnen eenvoudige verhalen en uiteenzettingen begrijpend vertellen door de inhoud in eigen woorden, in hun moedertaal weer te geven.
- TF 5 De kinderen kunnen zich inleven in een personage van een toneel of verhaal.
- TF 6 De kinderen kunnen in een eenvoudige tweetalige woordenlijst de betekenis van een woord opzoeken.

2.3.2.2 Spreken en schrijven

Basisvaardigheden

- TF 7 De kinderen kunnen zich, volgens de verworven woordenschat en taalstructuur verstaanbaar uitdrukken, zij kunnen duidelijk articuleren en een gepaste intonatie gebruiken.
- TF 8* De kinderen zijn bereid om eventuele slordigheden in het spreken en het articuleren te verbeteren.
- TF 9 De kinderen kunnen hun geschreven teksten verzorgen door aandacht te besteden aan spelling (kopiërend), interpunctie (kopiërend), handschrift en passende illustratie.
- TF 10* De kinderen tonen aandacht voor een beperkt aantal eenvoudige spellingsafspraken: het schrijven van woorden met een vast woordbeeld, courante werkwoordsvormen, meervoudsvormen, geslacht.
- TF 11* De kinderen zijn bereid om hun eigen tekst opnieuw te bekijken en waar nodig te verbeteren.

Zich uiten in taal

- TF 12 De kinderen kunnen ingeoeffende teksten, gedichten en liederen in koor of solo reciteren/zingen met aandacht voor de juiste uitspraak en intonatie.
- TF 13 Zij kunnen deelnemen aan eenvoudige toneelstukjes of aan andere spelvormen, zoals dialoges, improvisaties, e.d..
- TF 14* Zij zijn bereid om er in hun taaluiting rekening mee te houden dat anderen hen ook goed moeten kunnen begrijpen.

2.3.2.3 Taal in een communicatieve situatie

- TF 15 De kinderen kunnen een eenvoudig gesprek voeren, waarbij zij een eenvoudige woordenschat kunnen hanteren over personen, dieren, planten, ruimten en gebruiksvorwerpen; oriëntatie in de tijd en de ruimte.
- TF 16* Zij zijn bereid naar anderen te luisteren en zelf te spreken.
- TF 17* Zij tonen de wil en de interesse om de andere te begrijpen.

* attitude

2.3.2.4 Taalbeschouwing

Grammatica

- TF 18 De kinderen kennen, van een beperkt aantal courante werkwoorden, de O.T.T. en de V.T.T.: être, avoir, regelmatige werkwoorden eindigend op –er, -ir, -re, en enkele frequente werkwoorden op –oir: pouvoir, vouloir, devoir, ...
- TF 19 De kinderen kunnen een beperkt aantal woordsoorten onderscheiden en herkennen: werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, lidwoorden, persoonlijke voornaamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden.
- TF 20 De kinderen kennen en herkennen volgende grammaticale onderwerpen aan de hand van eenvoudige regels en kunnen deze gebruiken in eenvoudige toepassingsituaties:
- meervoudsvormen van zelfstandige naamwoorden;
 - vrouwelijk en mannelijk adjectief;
 - de affirmatieve zin;
 - de negatie;
 - de vragende zin;
 - de bezittelijke en aanwijzende voornaamwoorden.

Taalrijkdom

- TF 21 De kinderen voelen aan dat je door het beheersen van een taal in een bepaalde gemeenschap kunt communiceren.
- TF 22* De kinderen kunnen ervaren wat het is om een taal niet te kunnen verstaan.
- TF 23* De kinderen kunnen de veelduidigheid en anders-duidigheid van woorden en uitdrukkingswijzen ervaren.
- TF 24* De kinderen kunnen vreugde beleven aan het omgaan met verschillende taalgenres (zoals poëzie, proza, verhaal, toneel), –stijlen (zoals zakelijk en informeel) en uitdrukkingswijzen (rijm, ritme en stijl).

2.4 Leerinhouden

Wat de leerinhouden betreft, geldt dat:

- bij de keuze van inhoud en vorm steeds rekening moet worden gehouden met de rijpheid en de voorkennis van de kinderen.
- het beeldend¹–kunstzinnige² aspect van de taal steeds voldoende aan bod moet komen.
- de inhoud het kind moet aanspreken in zijn denken, voelen en willen.

Eerste klas en tweede klas

Bij de inhoudskeuze voor de eerste klassen van de Lagere School worden onderwerpen aangegrepen die dicht bij de innerlijke belevingswereld van de kinderen staan. Zij moeten met zorg gekozen worden en in eerste instantie de fantasiewereld van het kind aanspreken, maar ook zijn gevoel voor schoonheid, voor harmonie,...

Doel bij inhoudskeuze is om het levende Frans op kinderniveau te laten beleven en te laten “doen”, te laten spreken. Dit neemt de vorm aan van Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, aftelrijmpjes, kringspelen, klapspelletjes, vingerspelletjes, spraakoefeningen

* attitude

¹ Zie “Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie”, Deel II, 2.5 Didactische aanpak, *De leraar* (p. 47)

² Zie “Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie”, Deel I, 3.2 Didactische aanpak in de gehele basisschool, *Het kunstzinnige als pedagogisch principe* (p. 21)

(“tongbrekers”), korte verhaaltjes, dialogues, toneelstukjes, raadseltjes, enz... begeleid door zinvolle gebaren. Ritme en metrum spelen daarbij een ondersteunende rol.

Thematieken voor verhalen kunnen aansluiten bij de respectievelijk vertelinhouden per klas (eerste klas: sprookjes, tweede klas: fabels en legenden). Ook de jaarfeesten, de seizoenen, het leven van mens, plant en dier, leerinhouden uit de lessen WO, vormen mee basis waarop de lessen Frans kunnen worden opgebouwd.

Thema's voor communicatieve situaties: zich voorstellen, leeftijd, familie, ...

Woordenschatthema's: de dagen van de week, maanden, seizoenen, kleuren, dieren, groenten, fruit uit de directe omgeving, lichaamsdelen, kleding, getallen tot twintig, woordenschat uit de klas, ...

Er wordt een aanvang genomen met de impliciete voorbereiding van de grammatica (zie derde klas).

Bij het bepalen van de leerinhouden die we aan bod willen laten komen, kiezen we voor rijke zinnen met verscheidene woordsoorten. Het jonge kind dient van meet af aan met de voor het Frans zo typische ‘relatiewoorden’, zoals voorzetsels en bijwoorden (vooral diegene die een ruimtelijke relatie aanduiden), in contact te komen. Bijvoorbeeld: een Fransman loopt dans la rue en niet op straat. Hij bevindt zich dans une île en niet op een eiland. Ja, hij drinkt zelfs dans un verre en niet uit een glas.¹

Zelfstandige naamwoorden roepen meer voorstellingen op en spreken op die manier eerder het denken aan, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden spreken het kind in het gevoelsgebied aan, werkwoorden, voorzetsels en ook voegwoorden vertonen een samenhang met het wilselement.

Lezen en schrijven vereist een te groot abstractievermogen om in deze klassen al aan bod te komen.

Derde klas

Ook in de derde klas wordt het Frans nog hoofdzakelijk mondeling benaderd. Lezen en schrijven komen in regel nog niet aan bod. Luisteren en spreken des te meer.

Basis van de lessen Frans in de 3^{de} klas vormen nog steeds Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, aftelrijmpjes, kringspelen, gezongen dansjes, spelletjes, spraakoefeningen (“tongbrekers”), korte verhalen, dialogues, toneelstukjes, raadsels, enz.... We gaan variëren op reeds gekende thema's en/of deze uitbreiden met moeilijke klanken of met bepaalde grammaticale structuren die nog onbewust toegepast worden.

Dialogues en conversaties breiden zich uit.

Bij de keuze van tekstmateriaal zijn volgende elementen van belang: bevattelijkheid en overzichtelijkheid van vorm, rijk aan typische woordenschat, humoristisch, spannend, anekdotisch, weerkerende tekstpatronen, alliteraties, mogelijkheid tot inleving, ... Er kan eventueel ook aangesloten worden op verhalen uit het Oude Testament (vertelstof 3^{de} klas). Tevens bieden de jaarfeesten, de seizoenen, het leven van mens, plant en dier, leerinhouden uit de lessen WO, zoals de boerderij en de ambachten, inhoud voor de lessen Frans.

Thema's voor communicatieve situaties: groeten en zich voorstellen, boodschappen doen, ...

De woordenschat behelst een uitdieping en bewustere hantering van de woordenschat uit de twee voorgaande klassen maar vraagt nu nog meer concrete context.

In de derde klas wordt er intensiever gewerkt op de voorbereiding van de grammatica: voorzetsels (hoe ze in het Frans vaak anders toegepast worden), vragende voornaamwoorden,

¹ Zie *Vrije Opvoedkunst*, maart 1985, *Frans in de vrije school*, W.F. VELDMAN p.14

vragende zinnen, ontkennende zinnen, bevestigende zinnen, werkwoordsvervoegingen in de o.t.t., ...komen aan bod in o.a. kleine dialogjes en eenvoudige conversaties of een toneelstuk. De Franse literatuur levert een schat aan materiaal. Ook poëzie is ‘levende’ taal en kan, aangepast aan het niveau van de kinderen, gebruikt worden.

Uitbreiding: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is Frans vanaf de derde klas verplichte leerstof met drie lessen per week. Omwille van dit grotere aantal lessen breidt de kennis van het Frans zich in die mate uit dat ze een benadering vraagt die nauw aansluit bij de uitdieping van de moedertaal. Om deze reden wordt er dan ook reeds in de derde klas met schriftelijke werk begonnen. De teksten dienen echter steeds al mondeling, onder andere via recitatie, beweging en dergelijke door de leerlingen doorleefd te zijn, vooraleer ze geschreven worden. Na het schrijven kan ook een eerste stap gezet worden naar het lezen van deze teksten (zie vierde klas). Het assimileren van de Franse spelling wordt dan immers bevorderd doordat zij de tekst auditief al verwerkt hebben.

Vierde klas

In de vierde klas verbreedt zich het blikveld van het kind. In het hoofdonderricht doen “zaakvakken” hun intrede: mens- en dierkunde, aardrijkskunde en geschiedenis. De ontwikkeling van het kind in deze leeftijdsfase maakt dat er in het leerproces een nieuwe stap gezet kan worden. Kinderen kunnen nu vanuit zichzelf op een meer afstandelijke manier naar de buitenwereld kijken. Van daaruit kunnen zij ook het Frans als vreemde taal gaan benaderen.

Een nieuw element dat pas nu opduikt in het vreemdetalenonderwijs is het schriftelijke werk. Wat aan Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, enz... gekend is, kan nu eerst in de vorm van een enkel woord en later als een hele zin of een volledig rijmpje of kort verhaaltje op het bord verschijnen en door de kinderen met veel zorg worden overgenomen. Zo is de kaap genomen naar het visueel maken van de taal en zo wordt ook de aanzet gegeven tot het lezen. We beginnen dus in deze eerste fase met het lezen van gekende teksten.

Naast het uitdiepen van de eerder opgenomen thema's kunnen communicatieve situaties ook aansluiten bij de leerinhouden uit het hoofdonderricht: de hen omringende omgeving, handelend in het leven staan, bijvoorbeeld groeten en zich voorstellen, telefoneren, naar de markt gaan/boodschappen doen, oriëntatie in de ruimte (voorzetsels), ...

Woordenschatthema's: de dieren, de tijdsweergave in uren en halve uren, de getallenwereld (hoofd- en rangtelwoorden), het weer, lichaamsdelen, enz...

In de kinderversjes, kringspelen en verhalen uit de voorgaande jaren zijn er vaak eenvoudige maar ook complexere taalstructuren terug te vinden. Die worden nu stap voor stap in het bewustzijn gebracht en door geduldig oefenen voor de kinderen beschikbaar gemaakt.

Meer specifiek komen in de moedertaal in de vierde klas ook de tijden van het werkwoord en eenvoudige woordontleding aan bod. Voor het Frans betekent dit dat er ook een eerste aanzet kan gemaakt worden tot een meer inzichtelijke benadering van de taal.

Werkwoordsvervoegingen kunnen nu bewust geoefend en geciteerd worden.

Het verband tussen zelfstandig naamwoord en lidwoord kan worden gelegd.

Mannelijk en vrouwelijke zelfstandige naamwoorden kunnen worden herkend, evenals de bijvoeglijke naamwoorden, meervouds- en verkleinvormen, voorzetsels, persoonlijke voornaamwoorden, de bevestigende, de ontkennende en de vragende zin,...

Vijfde klas

In de vijfde klas is een verdere uitdieping van de aanzet die gegeven werd in de vierde klas aan de orde. Kenmerkende thema's uit de leerstof van de vijfde klas zijn verhalen uit oude culturen (o.a. Egypte, Griekenland, ...) plantkunde en de verder reikende aardrijkskunde. Dit geeft gelegenheid om aan te sluiten bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de vreemde cultuur, in dit geval de Franse: omgangsvormen, maaltijden, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik.

Communicatieve situaties: de weg vragen/wijzen, bij de dokter, ...

De uitbouw van de contextgebonden woordenschat a.h.v. teksten, gedichten, liederen, dialoogjes, uitdrukkingen en gezegden, enz... gaat voort.

Woordenschatthema's: uitdiepen en herhalen van voorafgaande thema's, bijvoorbeeld tijdsweergave tot op het kwartier nauwkeurig, voeding, ...

Vanaf nu kunnen ook woordenschatlijsten aangelegd worden. Hierbij trachten we zo min mogelijk te vertalen¹, maar wel in het Frans of in de moedertaal te beschrijven of tekenend weer te geven. Zien we het vertalen in sommige gevallen toch als een noodzaak, dan moet het toch eerst door de gevoelsmatige beleving voorafgegaan worden.

Het hanteren van een woordenboek wordt uiteraard wel geoefend, zowel voor vertaling als voor opzoeken van geslacht, meervoudsvorm, hoofdtijden van het werkwoord, ...

Op grammaticaal vlak worden de onderwerpen eveneens verder uitgediept en bewuster opgenomen, vaak nog aan de hand van veel ritmisch gestructureerde, klassikale en mondelinge oefening: vb. zelfstandige naamwoorden met lidwoord, enkelvoud en meervoud, mannelijk - vrouwelijk, voorzetsels, vervoeging van werkwoorden, persoonlijke voornaamwoorden, de ontkennende vorm, de vragende vorm, ...

Werkwoorden worden behandeld, vanuit het ritmische spreken, stappen en klappen en/of vanuit de zinsstructuur (de pv. in verband met het ond.).

Voorzetsels worden vaak als oriënteringsoefening in spelvorm aangebracht. Het aspect van anders-uitdrukken dan in de moedertaal is van belang: betekeniszoekend, niet vertalend.

Persoonlijke voornaamwoorden worden bekeken in relatie tot de werkwoorden.

Bevestigende, ontkennende en vragende zin worden verder ingeoeffend.

Het lezen en schrijven worden verder ontwikkeld. Leesteksten worden liefst nog mondeling voorbereid, zodat de juiste uitspraak van woorden reeds opgenomen is. Pas dan wordt er gelezen.

In deze klas kan men ook echt al een gevoel wekken voor de verschillen en gelijkenissen met de moedertaal.

Zesde klas

Naast het uitdiepen van de reeds aangeraakte communicatieve situaties wordt in de zesde klas nog verder aangesloten bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de vreemde cultuur: de omgangsvormen, café- en restaurantbezoek, reizen, gasten ontvangen, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik, traditionele gedichten en verhalen, ...

Woordenschatthema's kunnen zijn: gebruiksvoorwerpen uit de dagelijkse omgeving, de tijd in meer algemene betekenis, het weer, de seizoenen, voeding, kledij, vervoersmiddelen, ... Ook het creatieve spreken en schrijven kunnen nu aan bod komen.

Oefening van vormende en structurele elementen uit de taal, a.h.v. ritmisch gestructureerde oefeningen, vb: regelmatige en enkele van de meest voorkomende onregelmatige

¹ Zie 2.1 Visie op de mens, taal als cultuurfenomeen.

werkwoorden in de Onvoltooid T.T. (l'Indicatif Present) en in de Voltooid T.T. (Passé Composé).

Grammaticale regels worden nu echt mondeling en schriftelijk ingeoeffend: meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden, vrouwelijke en mannelijke adjectieven, de affirmatieve zin, de negatie, het bezittelijke en aanwijzende vnw., de vragende zin met het vragende vnw. (vraagwoorden) en de vragende zin met intonatie en "Est-ce que...?".

Begrijpend lezen en luisteren worden nu ook toegepast.

Uitbreiding: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Aangezien het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een bijzondere regeling kent aangaande het aantal lessen Frans per week (i.e. 5 lessen per week voor de klassen 5 en 6), is het aandeel van het Frans in het totale lessenpakket aanzienlijk groter. Hierdoor is het mogelijk dat ook de lesinhouden een stuk uitgebreider worden. Het kan hier gaan om een uitbreiding op het vlak van woordenschat (andere thema's), een uitbreiding van grammatica (met bijvoorbeeld futur proche, impératif, wederkerige werkwoorden, extra luisteroefeningen, creatief schrijven,...) als een uitbreiding van de oefeningen in vaardigheden.

2.5 Pedagogisch-didactische leidraad

Doorheen de verschillende jaren van de lagere school wordt de vreemde taal geleerd zoals dat bij het leren van de moedertaal verloopt, volgens het schema:

fonologie-morfologie-syntaxis

ofwel: van het zich openstellen voor en wennen aan de nieuwe klanken (initiatie) over het herkennen van woorden, in samenhang met hun betekenis, naar inzicht in structurele wetmatigheden.

De aanwijzingen die Rudolf Steiner voor het leerplan heeft gegeven richten zich tot drie menselijke vermogens: het denken, voelen en willen. Bij het leerproces en bij het gebruik maken van taal spelen die drie gebieden een essentiële rol, zowel bij het actief als het passief taalgebruik. Er vindt een ontwikkeling plaats waarin achtereenvolgens willen, voelen en denken toegangspoort vormen voor het leren.

- 0 tot 7 jaar¹: de nadruk ligt op het doen, het spreken, het zingen, de gebaren... Vanuit de nabootsingskracht doen en bewegen de kinderen mee, waardoor onbewust het wilsgebied wordt aangesproken.
- 7 tot 14 jaar²: staat het voelend beleven centraal (sensibilisering). Door middel van conversatie, invulling, nuancering, beleving,... wordt het gevoelsgebied aangesproken.
- Vanaf 14 jaar scherpt de waarneming zich en kan aan het verstandelijk begrijpen, in abstracte zin, geappelleerd worden om inzicht in de regels en de structuur van de taal te verwerven.

Deze fasen hebben de eigenschap dat ze niet dogmatisch te scheiden zijn maar dat hun mogelijkheden nog een tijdje nawerken en dat nieuwe competenties gewekt worden. Zo bereiden we bijvoorbeeld, de laatste fase voor vanaf de leeftijd van ongeveer 11 jaar door ook het formele aspect van het leerproces aan de orde te laten komen.

Volgende paragrafen vervatten aanwijzingen voor lesopbouw en didactische werkvormen.

¹ Zie "Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie", Deel I, 2.3 De ontwikkeling van het kind, eerste ontwikkelingsstadium: van geboorte tot de leeftijd van 6-7 jaar (p.12).

² Zie "Leerplan Basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie", Deel I, 2.3 De ontwikkeling van het kind, tweede ontwikkelingsstadium: van de leeftijd van 6-7 jaar tot de leeftijd van 13-14 jaar (p.15).

Klas 1, 2 en 3

In de eerste schooljaren van de Lagere School verdient het aanbeveling de lessen te verdelen in korte lesmomenten van een half lesuur (25 minuten), bijvoorbeeld 2x per week. Deze lesmomenten worden gekenmerkt door een sterk gestructureerde en steeds weerkerende opbouw. We moeten daarbij aandacht schenken aan de afwisselende aard van de activiteiten. Het tot in de beweging actief zijn, dient afgewisseld te worden met meer inkerende momenten. Het is zinvol de les op bewuste wijze te beginnen, zodat de kinderen meteen in een bepaalde stemming komen die aansluit bij het Frans, en haar ook duidelijk af te ronden, bijvoorbeeld door het zeggen van een spreuk of het zingen van een lied. Nadat de klas aan het begin van een les steeds als geheel is aangesproken, kunnen in het verdere verloop ook kinderen individueel of in kleiner groepjes aan bod komen. Zo wisselen activiteit en toeschouwend kijken of luisteren elkaar af.

Tot 9 jaar brengen we het Frans op zeer directe wijze en als een levend geheel tot bij de kinderen. We gaan hiervoor steeds uit van de klank en niet van het begrip. Enerzijds maken we gebruik van het nabootsingvermogen uit de kleutertijd; anderzijds van de bereidheid tot het opnemen van een vreemde taal. Dit sluit de vaardigheid in, de spreekinvloed exact na te bootsen: klank, ritme, intonatie, klemtoon,....

De vreemde klanken van de aan te leren taal brengen we in poëtisch, muzikale vorm tot het kind, gebruik makend van het element ritme (klappen, stappen, e.d.). Door middel van Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, aftelrijmpjes, kringspelen, klapspelletjes, vingerspelletjes, spraakoefeningen ("tongbrekers"), korte verhaaltjes, dialoges (vraag en antwoord in kleine benoemende of vragende zinnen), toneelstukjes, raadseltjes, enz..., die de kinderen nabootsend opnemen, worden ze dus als het ware ondergedompeld in het Frans.

Liedjes lenen zich perfect voor het aanleren van een juiste uitspraak. Het tempo dient zich aan te passen aan het Frans, d.w.z. het taalgebruik is veel sneller dan in het Nederlands.

De kinderen scheppen plezier in het actief zijn, in het spelelement en in het proeven van de vreemde klanken. Door regelmatige herhaling worden de inhouden door de kinderen uit het hoofd gekend en op termijn meegesproken. Het (ritmisch) reciteren, klassikaal of individueel en op deze manier uit het hoofd (par cœur) leren is een belangrijke werkvorm bij het aanleren van de vreemde taal. Het meespreken met de leerkracht impliceert tegelijkertijd een aandachtig luisteren bij de kinderen.

Dit alles stelt hen in staat om onbewust het wezen van de Franse taal op te nemen via zoveel mogelijk zintuigen. Ook het motorische element – de beweging, het gebaar - is daarbij van belang, omwille van zijn samenhang met de wil.

De leerkracht zal zich liefst uitsluitend in het Frans uitdrukken. Het is tevens van het grootste belang dat hij zijn gevoel voor de eigenheid van de Franse taal aanscherpt. De klemtoon moet vanaf de eerste les liggen op een goede en correcte uitspraak en intonatie. Vertalen wordt in de regel niet gedaan. Het zal uitdaging zijn voor de leerkracht om de inhoud van een woord verstaanbaar te laten worden vanuit de context, door gebruik van mimiek en gebaar of door het aanwijzen van voorwerpen. In deze fase is het gesproken woord middel bij uitstek. Vertellen door de leerkracht is een belangrijk onderdeel. Het gaat dan om zeer korte verhaaltjes, waarvan de leerkracht de inhoud in die mate heeft doorleefd, dat hij die beeldend aan de kinderen kan brengen. Ook eigen belevenissen die de kinderen kunnen aanspreken, zullen in eenvoudige vorm in het Frans worden gebracht. Men vertelt, langzaam, met het hele lichaam en speelt in op het inlevingsvermogen en gevoel voor schoonheid van de kinderen.

Het gaat erom hen met rijke beelden te voeden. Beelden die verkommeren tot iets louter aanschouwelijk, scherpen noch stimuleren het voorstellingsvermogen en de fantasie. Wat het kind daarentegen in het gevoel beroert, waar we het vreugde kunnen laten beleven, waar schoonheid en verwondering voor een vreemde taal kunnen worden ervaren, daar benutten we maximaal wat bij het kind voor handen is om een vreemde taal te leren.

Vanaf de derde klas ontstaat ook bewust belangstelling voor betekenis. Er kunnen nu eenheden met inhoud – woorden die zinnen vormen – uit de taalstroom worden gelicht en geoefend.

De les moet volgende onderdelen bevatten:

Lesopening: kan de vorm hebben van een vaste begroetingszin eventueel met vraag en antwoord, een spreuk, een openingslied, ...

Bewegingsactiviteit: activiteit waarin spreken (reciteren) gepaard gaat met activiteit, het zij een kringspel, een vingerspel, klapspelletjes, aftelrijmpjes, uitbeelden van handelingen, enz...

Muzikale activiteit: klassikaal zingen van typisch Franse kinder- of volksliedjes of liederen die verband houden met de jaarfeesten

Luisteren en reciteren van versjes, gedichten, toneelspelen (van fabels, eenvoudige sprookjes, seizoensgebonden tafereeltjes, bijvoorbeeld in rijpvorm...), raadsels, uitspraak oefeningen ('tongbrekers') eenvoudige dialoogjes

Lessluiting weer volgens vast patroon (dat doorheen de tijd uiteraard kan evolueren), in de vorm van een lied, een afscheidsformule met antwoord van de leerlingen of een spreuk.

Deze opbouw is niet strikt bindend. Belangrijker is dat de leerkracht, naast de structuur die hij zijn les wil geven, de vraag blijft stellen naar wat een klas op een bepaald moment nodig heeft. Zo kan hij de lessen tot een levend en ademend geheel opbouwen en toch steeds weer inspelen op de actuele situatie.

In de derde klas is het van belang om te werken aan een vertrouwelijke en bemoedigende sfeer in de lessen. Wanneer bij het ouder worden de spontaniteit meer en meer verloren gaat, zullen de leerlingen toch bereid blijven om zonder remmingen te spreken. Kinderen worden zich nu bewuster van hun eigen taaluitingen.

Klas 4, 5 en 6

De belangstelling voor betekenis van de taal is in de loop der voorgaande jaren gewekt. Bij het aanwijzen en benoemen van concrete voorwerpen werd er aan deze interesse tegemoet gekomen. Toch was de verhouding van het kind tot de taal vooral nog van wilsmatige en gevoelsmatige aard. We merken dat de vierde klasser, vanuit de intuïtieve taalkennis die hij in de lagere klassen verworven heeft, opmerkzaam wordt voor vormelijke wetmatigheden en structuren.

De denkrachten met een ontluikend abstractievermogen worden nu beschikbaar. De spraakstroom, die voordien als een eenheid werd aangeboden, wordt nu langzaam opgedeeld en geordend in grammaticale structuren (parallel met onderricht in het Nederlands). Dit schenkt het kind op deze leeftijd een gevoel van zekerheid. We trachten de grammatica in de mate van het mogelijke te ontwikkelen vanuit de logica, vanuit levende gevolgtrekkingen, en te behandelen als een op zich staand iets. Leerlingen moeten zich de regels gaan inprenten en vooral zelf voorbeelden zoeken.¹

¹ STEINER, R., Opvoedkunst: methodisch-didactische aanwijzingen, Stuttgart, 1919, Vrij Geestesleven (GA 294), 9^{de} voordracht

Toch kan zelfs de grammatica geen sluitend kader scheppen waarbinnen een taal functioneert. Daarom blijft het belangrijk een gevoel te ontwikkelen, voor de beweeglijkheid en de andere vormelementen van de taal, zoals woordkeuze, zinsbouw en uitdrukkingen.

Spreken/luisteren: dialogen en eenvoudige conversaties worden door de jaren ook uitvoeriger en genuanceerder, tot dat zij eventueel hun neerslag vinden in een schrift.

Lezen/schrijven: vanaf de 4^{de} klas wordt gestart met het schrijven en lezen van het Frans¹.

De leerkracht Frans staat voor de taak om de lessen uit eigen inzicht en inspiratie uit te bouwen. De ontwikkeling van de kinderen blijft uitgangspunt om de lessen inhoudelijk en systematisch vorm te geven. Belangrijk is daarom dat de leerkracht een duidelijk concept ontwikkelt voor de volgorde waarin de onderwerpen aan bod zullen komen. Met het eerste schrift voor Frans wordt er eigenlijk begonnen met de opbouw van een eigen leerboek Frans, geheel op maat van de leerlingen. Aandacht voor opbouw en vorm (eventueel met inhoudsopgave en bladnummering) zijn daarbij onontbeerlijk. Naast de grammaticathema's kan er gerust poëzie voorkomen als neerslag van een levendige omgang met de taal.

Vierde klas

Hoewel we vooropgestelde thema's (verwijzing) nog steeds speels oefenen, reciteren, zingen, klappen en stappen, worden er nu toch al bewuste verwijzingen gemaakt.

Ook het lezen brengen we aan, aan de hand van gekende tekstfragmenten (bijvoorbeeld een gedicht). Kleine variaties op het gekende bevorderen een wakkerheid bij de leerlingen waardoor ze niet slechts louter 'uit het hoofd' gaan lezen.

Wanneer de kinderen dan zelf gaan schrijven, vraagt dit een grote opmerkzaamheid en regelmatige oefening.

We trachten ook nog steeds het kwalitatief beleven van inhouden (bijvoorbeeld woordsoorten) voorop te stellen. Hiermee bedoelen we dat kinderen de kwaliteit, de eigenheid, van bijvoorbeeld een werkwoord onderscheiden van die van een zelfstandig naamwoord.

De lesopbouw blijft in grote lijnen gehandhaafd:

lesopening: zie vorige leerjaren

inleidend deel: lied/tekst/'tongbreker': mondeling, bewegend, reciterend

Het voor- en naspreken (klassikaal en individueel), eventueel nog ondersteund door het gebaar, blijft nog altijd een vaak toegepaste werkform evenals de dialoog, met vraag en antwoord.

Het zingen als middel om onbewust de geest van een vreemde taal aan te voelen en om de juiste uitspraak te oefenen doet nog steeds dienst. Franse canons, als eerste vorm van meerstemmigheid, zijn in de 4^{de} klas echt aan de orde.

Poëzie zal ook de vierdeklasser nog kunnen inspireren, uitspraakoefeningen ('tongbrekers') zullen hem motiveren. De zgn. 'tongbreker' wordt door R. Steiner aangehaald als een middel om zowel het wezen van de taal krachtig te ontmoeten, als om economisch met uitspraakoefeningen om te gaan.²

¹ *Uitzondering voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, zie: 2.4. Leerinhouden Derde klas, uitbreiding Brussels Hoofdstedelijk Gewest.*

² STEINER, R., *Opvoedkunst: methodisch-didactische aanwijzingen*, Stuttgart, 1919, *Vrij Geestesleven* (GA 294), 9^{de} voordracht

kernstuk:

Herhaling vorige les: Plezier in het 'doen' blijft ook in de 4^{de} klas nog aan de orde. De kunst zal er dus in bestaan om zowel woordenschat- als grammaticathema's nog in spelvorm te verpakken.

Toevoeging van nieuwe leerstof (woordenschat, spelling, grammatica) a.h.v. tekst, gedicht, dialoog, conversatiestructuur, ...

Vooraf in het toneelspel zullen de kinderen hun ontluikend gevoel voor het Frans vorm kunnen geven. Maar ook a.h.v. teksten over aardrijkskunde of geschiedenis van Frankrijk, gedichten, e.d., kan nieuwe leerstof worden aangebracht.

Ook het reciteren (klassikaal en individueel) en ritmisch stappen en klappen komt veelvuldig aan bod, evenzeer voor verhalen en gedichten als voor grammaticale structuren (bijvoorbeeld werkwoorden) of woordenschatthema's (bijvoorbeeld de getallen).

Wat dan echt zelfstandig gekend is, kan in geschreven vorm op het bord verschijnen. Als de tekst dan gelezen wordt, gebeurt dit meteen in een juiste uitspraak. De woorden zijn door het spreken al vertrouwd en men raakt dan het spoor niet bijster wanneer het schriftbeeld anders is dan men zou verwachten. Nadien gaan de leerlingen dan van het bord overschrijven.

Evenals bij de moedertaal in de eerste klas ontstaat het lezen uit het woordbeeld. Eerst wordt het zelf geschrevene gelezen, om dan later naar gedrukte teksten over te gaan.

Juistheid van uitspraak blijft een hoofdthema.

Het inoefenen kan gaan van ritmisch reciteren (van bijvoorbeeld de werkwoordsvormen) tot dialoogjes met bepaalde zinsstructuur, tot schriftelijke of mondeling inoefenen. Het schriftelijke werk verdiept, maakt visueel zichtbaar en legt de dingen vast, steeds aansluitend bij wat voorafgaand mondeling geoefend en al eigen gemaakt werd.

afronding: gedicht/spel/raadsel

lessluiting: zie vorige leerjaren

Vijfde en zesde klas

Ook in deze hoogste klassen van de basisschool blijft de gesproken taal de bovenhand houden. De schoonheid van de taal in haar klankvorm en spraakmelodie worden nog steeds waargenomen. Al komen de denkrachten meer en meer beschikbaar, toch blijven we aandacht schenken aan die aspecten van ons onderwijs die het gemoed in beweging kunnen brengen.

De boog van klank over woord naar regel, die het gehele leerproces omspannt, wordt in de 5^{de} en 6^{de} klas telkens opnieuw hernomen binnen het verloop van één les of enkele lessen rond bijvoorbeeld een nieuwe tekst:

- werken rond uitspraak en intonatie
- woorden herkennen en voorstellingen opbouwen
- inhoud opnieuw samenstellen in de moedertaal (betekent niet vertalen, betekent de inhoud interpreteren)
- aandacht voor taalregels die terug te vinden zijn in de tekst (bijvoorbeeld meervoudsvormen, werkwoordsvervoegingen,...) of uit een voorbeeld herleid worden.
- oefenen van bepaalde onderdelen, (bijvoorbeeld onderwerp en pv. aanduiden, werkwoorden vervoegen, woordenlijsten aanleggen met zelfstandige naamwoorden, hun geslacht en hun meervoudsvormen, luidop lezen,...)
- evalueren van bepaalde onderdelen afgestemd op de mate waarin de kinderen de inhoud bezitten, bijvoorbeeld dictee
- Door deze werkwijze wordt taal benaderd als drager van inhoud en van vorm.

Teksten, proza (fictie en non-fictie) en poëzie zijn veelal uitgangspunt voor de lessen. De inhoud kan de eigenheid van het Franse volk, zijn aardrijkskunde en geschiedenis,

benadrukken of kan gewoon van literaire waarde zijn. Stilaan kunnen kinderen zich wagen aan nieuwe stukken tekst, ook om voor te lezen. Het klassikaal lezen van gekende teksten evolueert naar een zelf trachten te lezen van nieuwe teksten. Uitspraak en uitspraak oefeningen ('tongbrekers') blijven uiterst belangrijk.

Door middel van vraagbeantwoording en navertellen bereiden we eigenlijk het vrije gesprek voor. De praktische toepassing van taal wordt a.h.v. alledaagse situaties geoefend, in de vorm van dialogen en toneelstukjes. Grappige of overdreven stukjes helpen kinderen vaak de durf te vinden om zich te geven en hun persoonlijkheid in de schaal te werpen.

Het belang van de grammatica neemt toe en ook het inoefenen daarvan kan nu al in abstractere oefenvormen voorkomen. De kunst zal erin bestaan van bij het oefenen steeds de link met de levende taal te bewaren.

Het grammaticaschrift, overzichtelijk en systematisch opgebouwd, vervangt als het ware de gedrukte grammatica.

Alle muzische, verbale, ritmische en speelse werkvormen uit de vorige jaren bewijzen ook in deze hoogste klassen van de basisschool nog hun diensten, al verdwijnen zij meer naar de achtergrond. Er gaat nu meer nadruk liggen op kwaliteit en kunnen.

Lesopbouw blijft dezelfde als die van de 4^{de} klas. Slechts de invulling van de inhoud evolueert.

2.6 Bibliografie

2.6.1 Voordrachten van Rudolf Steiner m.b.t. vreemde talenonderwijs

STEINER RUDOLF, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktische Kunst durch Geisteswissenschaft.

(6^{de}, 9^{de} en 11^{de} voordracht),
Basel, 20/4-11/5/1920 (GA 301),
Rudolf Steiner Verlag, Dornach

STEINER RUDOLF, Een weg naar volwassenheid: enkele uitgangspunten van het Vrije school-onderwijs.

Dornach, 15/4-22/4/1923 (GA 306),
Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist 1978

STEINER RUDOLF, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.

(Vortrag vom 16. August 1923),
Ilkley (Yorkshire) 5/8-17/8/1923 (GA 307),
Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach

STEINER RUDOLF, Menskunde, pedagogie en cultuur.

(8^{ste} voordracht),
Ahrnem, 17/7-24/7/1924 (GA 310),
Uitgeverij Pentagon, Amsterdam

STEINER RUDOLF, Opvoeding en onderwijs, spirituele grondslagen.
(7^{de} voordracht),
Oxford, 16/8-25/8/1922 (GA 305),
Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist

STEINER RUDOLF, Opvoedkunst: methodisch-didaktische aanwijzingen.
(9^{de} voordracht),
Stuttgart, 21/8-5/9/1919 (GA 294),
Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist

STEINER RUDOLF, Pedagogische cursus, gehouden in het Goetheanum te Dornach door dr. Rudolf Steiner.
Kerstmis 1921, weergegeven door *STEFFEN ALBERT*, uit het Duits, (GA 303),
Goetheanum Boekery – Den Haag, p. 118
(is vertaling van: *STEINER RUDOLF*, Die Gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. Weinachtskurz für Lehrer.
Dornach 23/11/1921-7/1/1922)

STEINER RUDOLF, Praktijk van het lesgeven, werkbesprekingen met leraren
(5^{de} werkbespreking+ 15^{de} werkbespreking en voordracht over het leerplan),
Stuttgart, 21/8-6/9/1 (GA 295),
Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist

STEINER RUDOLF, Sprechen und sprache, Vorträge.
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

2.6.2 Andere auteurs over vreemde talenonderwijs in R. Steinerscholen

BISAZ IDA, Fremdsprachunterricht als Beitrag zur Menschenbildung.
Sonderdruck aus "Die Menschenschule" Nr. 3/4 1, Zbinden Verlag, Basel, 1977

ELTZ HEINRICH, Fremdsprachlicher Anfangsunterricht und audio-visuelle Methode.
Edition Pestalozzi, Zeltweg 46, CH-8032 Zürich

DAHL ERHARD, Wie lernt man fremde Sprachen.
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992

GABERT, Verzeichnis der Äusserungen Rudolf Steiners über Fremdsprachenunterricht.
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen, Stuttgart (Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen

HAHN HERBERT, Vom Genius Europas, Begegnung mit zwölf Völkern, Sprachen.
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1981

JAFFKE CHRISTOPH, Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe, Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik.
Deutscher Studienverlag, 1996

JAFFKE CHRISTOPH, MAIER MAGDA, Fremdsprachen für alle kinder.
Klett Grundschulverlag, 1997

KIERSCH JOHANNES, Fremdsprachen in der Waldorfschule.
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992

KIERSCH JOHANNES, Zum Fremdsprachenunterricht, Erfahrungsberichte und Betrachtungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts in der Waldorfschule. (*Aufsätze verschiedener Fachkollegen*)
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1984 (Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen)

PETER LUTZKER, Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang.
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1996

SLEZAK-SCHINDLER CHRISTA, Vom Leben mit dem wort.
Verlag am Goetheanum, Dornach, 1992

STOCKMEYER E.A.K., Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen.
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen,
Stuttgart, 1976 (Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827
Gerlingen)

Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) schools.
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart (Bestelladresse für
Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen)

Uit Forum:

- 1990: ALEC TEMPLETON, Wie verändert sich der Fremdsprachenunterricht von der Unterstufe zur Oberstufe?
- 1990: RICARD RENE, Lehrbuch – Ja oder nein?
- 1991: DENJEAN ALAIN, Gesichtspunkte zum Grammatiklehrplan im fremdsprachenunterricht I.
- 1997: KNIEBE GEORG, Rezension: Peter Lutzker, Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang.
- 1997: RÄBER EUGEN, Französisch an einer Rudolf Steiner Schule und an einer staatlichen Schule.
- 1997: KIERSCH JOHANNES, Nun also doch Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht?
- 1999: CHRISTOPE JAFFKE, Physiologische Wirkungen des Frühen Fremdsprachenlernens.
- 1999: NADJA STUCKERT, Gedächtnisschulung im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule.

Uit Lehrerrundbrief (Bund der Freien Waldorfschulen) nr. 85 Dezember 2005
ALAIN DENJEAN, Die doppelte wirkung der Sprache: inkarnationshilfe und Weg zum anderen.

Demetrius.

losbladig tijdschrift, te vinden in de meeste schoolbibliotheken (tot december 2004 was het via abonnement te krijgen bij de Rudolf Steiner Academie, Nachtegaalstraat 8, 2060 Antwerpen.)

Blik in de Vrije School. Uit de praktijk van het leerplan.

Bundeling van artikelen van verschillende auteurs:

-Engels in de 2^{de} klas. P. 66

-Duitse lessen in de derde klas. P.91

-Wanneer worden Vreemde talen Vreemd? De andere talen in klas 9. P. 237

Uitgave van de stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Hoofdstraat 20, NL 3972 LA Driebergen, tel. 03438-13253

Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steinerschulen.

1. bis 3. Klasse: p.89-92

4. und 5. Klasse: p. 155-158

6. bis 8. Klasse: p. 262-264

(Gemeinsames Projekt der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der Pädagogischen, Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen)

Verlag am Goetheanum, 3. auflage 2005

Uit maandblad: Vrije Opvoedkunst (www.vrijeopvoedkunst.nl)
Jaargang 48 nr. 2 maart 1985
-*JOES GERRETSEN*, Vreemde talen
-*W.F. VELTMAN*, Het Frans in de Vrije School.
-Het onderwijs in vreemde talen; een interview met de heer M.B.A. Laffrée.
-*CHRISTOF WIECHERT*, Opmerkingen bij het vreemde talenonderwijs.

2.6.3 Lesmateriaal m.b.t. lessen Frans in R. Steinerscholen

BAUR ALFRED, Sprachspiele für Kinder.
J. Ch. Mellinger Verlag , Stuttgart

ELTZ H. EN RITSCHARD C., Sous l'arbre en fleurs. Poèmes pour enfants.
Troxler-Verlag, Berne, 1972

ELTZ H. EN RITSCHARD C., Entrez en scène. Dialogue, Saynètes, Jeux dramatique, Farces, Scènes de Molières.
Troxler-Verlag, Berne, 1972

FINK D., La claire fontaine. Livre de lecture Française (2 delen)
Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1989

LEIJTEN-KLOECK ANITA Werkmateriaal voor het onderricht in de Franse taal in Rudolf Steinerscholen. (2 delen:voor de eerste 4 klassen en voor klas 5 en 6)
in kopievorm verkrijgbaar in de bibliotheek van de Rudolf Steineracademie

Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) schools.
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart (Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen)

Recueil de poèmes, chants, jeux et comptines. A l'usage des professeurs de Français pour les quatre premières classes des écoles Waldorf. (2 delen)
Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart, 1984
(Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen)

Poésies, textes et chansons pour les classes moyennes des Écoles Waldorf.*Ausgegeben durch die Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart, 1984*
(Bestelladresse für Schriften: DRUCKtuell, Postfach 10 02 22, D-70827 Gerlingen)

zie ook informatiepakket:Schriften der Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart, Materials for Language Teaching at Rudolf Steiner Schools
Französisch - Arbeitsmaterial für Lehrer
Französisch – Lesebücher, Lektüren