

KATEŘINA ŠEVČÍKOVÁ LEPKOVÁ

PRATEN IS SPELEN. DE ROL VAN SOCIALE CONTEXT  
IN DE COMMUNICATIE

INLEIDING

Als we ons afvragen hoe we het begrip “taal” kunnen definiëren, komen we verschillende definities tegen. Alleen als we in het *Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse Taal* (1876) kijken, krijgen we het volgende te lezen:

Taal:

1 het op basis van een universeel, aangeboren vermogen gevormd geheel van tekens en regels om deze tot betekenis dragende elementen te combineren waarvan de mens gebruik maakt, om zijn gedachten te articuleren, zijn wereld te ordenen en te communiceren.

2 het geheel van de door de spraakorganen, op basis van het taalvermogen voortgebrachte tekens waarvan de mens gebruik maakt, om zijn gedachten te articuleren, zijn wereld te ordenen en te communiceren (eveneens toegepast op de aanduiding van dat middel door schrift of druk).

3 dat wat iem. zegt, zijn woorden.

[...]

---

Drs. Kateřina Ševčíková Lepková is werkzaam als docente Nederlands aan de Eindhoven School of Education van de Eindhoven University of Technology. Correspondentieadres: TU/e Language Center, Education and Student Affairs, PO Box 513, 5600 MB Eindhoven, Nederland; e-mail: [k.lepkova@tue.nl](mailto:k.lepkova@tue.nl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8790-0236>.

Er zijn echter talloze definities van de taal die dit wonderbaarlijke menselijke vermogen beschrijven. Voor een filosoof zijn andere aspecten van de taal belangrijk dan voor een sociale wetenschapper of een psycholoog. Theun van Dijk, een taalfilosoof, presenteert in *Discourse as Structure and Process* (14) bijvoorbeeld de definitie van taal als “meaningful utterance in some context”. Susan Condor (een psychologe) en Charles Antaki (sociale wetenschapper) presenteren in dezelfde bundel (321) de definitie van taal als “een bron van cultuur”.

Maar ook als we een kind vragen wat het begrijpt onder het begrip ‘taal’, krijgen we iets anders te horen dan als we het aan een volwassene vragen. Hetzelfde geldt als we in de geschiedenis terugkijken. Wat onder ‘taal’ werd begrepen in intellectuele kringen in de zeventiende eeuw verschilt van de kijk op taal van een taaldidacticus of een leraar in de twintigste eeuw. Jan Amos Comenius (1592-1670) (Komenský, *Informatorium* 36-37) bijvoorbeeld spreekt over taal als over iets wat de mens van dieren onderscheidt en hij heeft het verder over grammatica, retorica en poëtica. Erik Kwakernaak (25, 37, 400), een huidige taaldidacticus, ziet taal als een complexe taalvaardigheid waaronder hij luisteren, spreken, lezen en schrijven bedoelt. Hoe we over taal denken, hangt dus af van de bril die we opzetten en van de tijd en plaats waarin we ons bevinden.

Het feit dat we taal uit verschillende ooghoeken kunnen bekijken, verraadt het complexe karakter van dit vermogen. We moeten kijken naar de functie die de taal inneemt in een bepaalde situatie om de taal te kunnen beschrijven. Vanuit het psychologische perspectief gezien is taal een middel dat de binnenwereld van de mens met de buitenwereld verbindt, vanuit het sociologische perspectief is taal een interactie tussen meerdere personen, een linguïst kijkt naar de elementen die de taal vormen en die tot uiting komen tijdens de menselijke communicatie (Hemrica, *Kind-zijn*). Deze verschillende perspectieven hebben iets gemeen. De taal is een link, een interactie, een verbinding, een uiting, een handeling.

## 1. FUNCTIES VAN TAALUITINGEN

Maar waarom leggen mensen deze link, deze interactie oftewel verbinding, waarom willen ze contact leggen? Wat is de functie van een taaluiting of een taalhandeling? We kunnen taal als spel zien. Huizinga zegt in zijn *Homo ludens* (28-56) dat spel in de sociale zin ten grondslag ligt aan de menselijke cultuur. Het spel begrijpt Huizinga als een vrije handeling die eerlijk is en die de mens niet wordt opgelegd door fysieke nood of morele plicht. Deze handeling is voor de mens onmisbaar, schept orde en speelt zich af volgens bepaalde regels en binnen een bepaalde tijd en plaats. Met een taaluiting probeert men dus altijd een bepaald doel na te streven, iets

te bereiken binnen een bepaalde situatie, binnen een bepaalde sociale en culturele context.

## 2. IS TAAL SPEL?

Je kunt een pratende mens zien als een pion op een bordspel. Als we simpelweg het bekende spel *Mens erger je niet* nemen, zien we vier verschillende kleuren pionnen en iedereen wil het snelst zijn doel bereiken. Of het lukt, hangt deels van de strategie van de pion af, van wat de speler beoogt, maar ook van andere omstandigheden, zoals bijvoorbeeld hoeveel ogen zijn partner op zijn dobbelsteen gooit, wat de pion van een andere kleur doet als hij de kans krijgt om zijn spelgenoot uit te schakelen, of de pion oftewel de speler begrijpt wat de gevolgen zijn van een bepaalde zet, of de speler met de rode pionnen het spel nog leuk vindt of juist vroegtijdig het spel verlaat, of de groene pion vals speelt of juist niet, of de pionnen volgens dezelfde regels spelen, etc.

Om een systeem aan te brengen aan de contextuele factoren die de taalinteractie beïnvloeden, in het bovengenoemde voorbeeld voorgesteld als het bordspel, kunnen we spreken over drie contextuele onderdelen: ten eerste de situationele, ten tweede de sociale en ten derde de culturele context. Deze drie contextuele onderdelen zijn in een constante, dynamische en onscheidbare relatie met elkaar verbonden en construeren als zodanig ons dagelijkse leven. Het onderscheid tussen deze drie contextuele onderdelen dat in deze bijdrage wordt gemaakt is dus puur een formeel onderscheid dat ertoe dient om de taalinteractie binnen de gehele context beter te kunnen begrijpen.

### 2.1 DE SITUATIONELE CONTEXT

De situationele context bestaat uit een situatie waarin een spreker communicatief handelt met het oog op zijn directe communicatieve partners. Zoals eerder aangegeven, proberen de sprekers elk hun eigen doel te bereiken door hun gesprekspartners te overtuigen, dus om het bovengenoemde voorbeeld te gebruiken, het spel te winnen, sneller en beter te spelen dan de andere pionnen. Habermas (11-15) spreekt over de intersubjectieve rationaliteit.

Iedere spreker die een gesprek aangaat, heeft een bepaalde aanname of een intentie die betrekking heeft op de interactieve situatie waarin hij zich bevindt. Hij probeert daarom zijn taaluitingen te richten op het bereiken van zijn doel en op basis van zijn impliciete vooronderstellingen zijn partners in het spel communicatief te

beïnvloeden. De communicatieve situatie bestaat dus niet alleen uit de expliciete uitingen maar ook uit een impliciete laag vooronderstellingen. Deze impliciete aannames van de spreker liggen ten grondslag van wat er expliciet gezegd wordt (Habermas, Hemrica, Stalnaker, Vreeke).

De spreker die een discussie aangaat, is niet de enige die bepaalde aannames heeft over wat zijn gehoor zal overtuigen. Iedere discussiedeelnemer heeft zulke aannames en intenties waar hij zijn argumentatie aan aanpast. Als de impliciete aannames door de sprekers in de discussie gedeeld worden, begrijpen de discussiedeelnemers elkaar en ontstaan er geen misverstanden. Als de vooronderstellingen echter niet gedeeld worden, treden er misverstanden op in de discussie en de discussieparticipanten praten om elkaar heen of ze kunnen hun communicatieve doeleinden niet (soepel) bereiken.

De vooronderstellingen die betrekking hebben op de directe communicatieve situatie hebben een sturende kracht voor de discussie. Deze vooronderstellingen zijn van groot belang voor het overtuigen van de discussiedeelnemers en omdat ze zulke prominente rol spelen in de discussie, worden ze soms ook expliciet verwoord. Dit staat in tegenstelling tot andere vooronderstellingen die meestal betrekking hebben op de bredere sociale en culturele omstandigheden en die in de discussie niet expliciet genoemd worden (Condor en Antaki, Heyting in Vreeke).

Men kan natuurlijk opmerken dat wat er gezegd wordt niet altijd overeen hoeft te komen met datgene wat wordt voorondersteld en/of beoogd. Habermas (332-337) beschrijft dit probleem als een verschil tussen “rationeel handelen” en “strategisch rationeel handelen” dat dan vervolgens “open” of “verstoord” kan zijn (Habermas 285-337). Terwijl rationeel handelen gericht is op wederzijds begrip, richt strategisch rationeel handelen zich op succes.

Spelers die rationeel handelen, spelen het spel voor het spel zelf, voor het samen zijn met andere spelers, voor samen tot een resultaat te komen. Strategische spelers spelen het spel om te winnen. Op het moment wanneer ze open communiceren en hun doel om te winnen in de discussie blootleggen, is hun strategie nog redelijk constructief en het gesprek kan als gezond bestempeld worden. Anders is het op moment wanneer de sprekers hun doel om te winnen voor de andere discussiedeelnemers verbergen. Habermas (332) spreekt dan over ongezond, manipulatief oftewel parasitisch communicatief handelen. Ook Huizinga (27-56) spreekt over zulk manipulatief handelen. Voor hem is spel als vrije handeling altijd eerlijk. Wie echter vals speelt, handelt tegen de menselijke cultuur. Manipulatief handelen ziet Huizinga dus niet meer als een spel omdat het destructief is. Zulk handelen moet dan onmiddellijk gestopt worden.

Als we aan een discussie beginnen, gaan we er echter niet *a priori* van uit dat de communicatie met onze gesprekspartners “verstoord” zal zijn. Natuurlijk kan het

type discours dat we aangaan indicatief zijn wat de kans op verstoorde communicatie betreft. Als we een strategisch spel spelen (dus geen *Mens erger je niet*), waar bijvoorbeeld de pionnen een geheime rol hebben die niemand anders kan kennen, hebben we een grotere kans dat we in het spel zullen worden misleid. Types discussie waarbij het om verstoorde communicatie gaat, laten we op dit moment buiten onze aandacht. We zullen ons nu richten op de types discussie waarbij de rationele regels gelden.

Volgens Habermas (17-23) zijn er drie types communicatieve situatie die een beroep doen op het begrip of rationele overtuiging van anderen. Het gaat om: de theoretische discussie, de alledaagse discussie en het verklarende betoog. In een wetenschappelijke discussie zoekt men naar “de waarheid”. De plausibiliteit van de argumenten kan dan getoetst worden. Op basis van een analyse van expliciete uitingen kunnen ook de impliciete gedachten en intenties van de spreker achterhaald worden en geëvalueerd worden. Ook het alledaagse gesprek opereert met rationele uitspraken. De sprekers zijn op zoek naar een compromis of wederzijds begrip. Ook deze alledaagse gesprekken kunnen geanalyseerd worden en vervolgens kunnen de achterliggende gedachten, aannames en intenties bekeken en beoordeeld worden zonder hier een morele stempel aan te hechten. Hetzelfde kan er gezegd worden over een verklarend betoog. Dit type betoog heeft een bepaalde structuur die op een logische manier is opgebouwd. Ook hier kunnen de impliciete vooronderstellingen achterhaald en besproken of beoordeeld worden.

## 2.2 DE SOCIALE EN CULTURELE CONTEXT

Zoals gezegd, of de spreker de andere gesprekspartners overtuigt, is mede ervan afhankelijk of zijn impliciete vooronderstellingen in de gesprekssituatie ook door andere partners worden gedeeld (Habermas 86; Heyting in Vreeke). De gedeelde vooronderstellingen zijn doorslaggevend voor het succes in het ‘communicatieve spel’. Deze impliciete laag van de communicatie heeft echter niet alleen betrekking op de directe sprekers en directe situatie. De spreker heeft ook aannames ten opzichte van de bredere sociale en culturele context. Omdat deze vooronderstellingen nauw met elkaar verbonden zijn, kunnen we contextuele aannames moeilijk van elkaar onderscheiden.

De vooronderstellingen met betrekking tot de sociale en culturele context liggen stilzwijgend ten grondslag aan de discussie. Ze kunnen niet begrepen worden als op zich staande mentale representaties of concepten, maar als in de dialoog gevormde impliciete aannames over de omstandigheden binnen een bepaalde tijd en plaats (Condor en Antaki 341-344). Deze niet uitgesproken vooronderstellingen kunnen

alleen achterhaald worden door naar een verklaring hiervan te vragen. Pas als een andere discussiedeelneer belangstelling toont voor de tijd- en plaatsgebonden visies van de spreker, komen deze aannames tevoorschijn. De taal blijft het enige instrument om deze aannames te kunnen achterhalen en dit zowel aan de kant van de spreker (in de vorm van verklarende argumenten) of aan de kant van de luisteraar (in de vorm van een vraag naar de verklaring). In het spel *Mens erger je niet* kan een pion na het gooien van een zes nog een keer de beurt krijgen omdat de andere spelers weten en accepteren dat dit een algemene regel is die voor iedereen geldt. Deze regel blijft niet uitgesproken in het spel totdat een speler de vraag stelt of je maar één keer de dobbelsteen mag gooien. Als het niet het geval is en men twee keer de beurt kan krijgen, bijvoorbeeld na het gooien van een zes, moet deze regel expliciet uitgelegd worden.

### 3. HISTORISCHE ACHTERGROND

Om onze theorie te kunnen onderbouwen dat taal als sociaal handelen gezien kan worden, gaan we een kijkje nemen in de geschiedenis. Hoe werd over het begrip “taal” gedacht in de loop van de geschiedenis? Heeft de sociale en culturele context invloed op het leren van een vreemde taal? We zullen onze analyse toespitsen op het vreemdetalenonderwijs in Nederland en we zullen ons richten op de periode tussen de zeventiende eeuw en nu. De historische ontwikkeling van het vreemdetalenonderwijs wordt beschreven in boeken *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (Kwakernaak) en in het boek *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* (Hulshof e.a.). Deze twee boeken worden voor onze samenvatting gebruikt.

Over relatief grootschaliger vreemdetalenonderwijs kunnen we dan pas vanaf het einde van de zestiende eeuw spreken. Vroeger was het talenonderwijs voornamelijk gericht op de klassieke talen, het Latijn en het Grieks. Het onderwijs was toen bestemd voor een redelijk beperkt publiek. De rijkdom en het geslacht speelden hier een grote rol in.

In de taaltheorie zien we een grote omwenteling in het werk van Jan Amos Comenius (1592-1670), die zijn pansofische theorie heeft uitgewerkt. Zijn pansofische visie hield in dat er een allesomvattende wetenschap moet zijn die de menselijke kennis, het menselijke leren en doen samenbrengt. God, mens en de wereld vormen dan een groot geheel dat men goed moet leren kennen. Ook de talendidactiek was een onderdeel van zijn pansofische theorie, iedereen moest alles kunnen leren, dus ook vreemde talen (Komenský, *Didaktika*). Voor Comenius was het Latijn te moeilijk om het als universele taal te kunnen gebruiken en hij was van mening dat mensen een nieuwe universele taal zouden moeten spreken (1). Latijn was echter

nog steeds de taal die geleerd zou moeten worden nadat de moedertaal aangeleerd was (Komenský, *Orbis; Didaktika*). Het aanleren van woorden en uitspraken hing samen met dagelijkse onderwerpen en moest op aanschouwelijke, natuurlijke en communicatieve manier geschieden, net zoals in alle andere vakken (Komenský, *Didaktika*; Kwakernaak 38-39).

De (talen)theorie van Comenius kreeg weerklank bij Duitse Verlichtingsfilosofen en bijvoorbeeld bij John Locke (1632-1704). Op de pedagogische praktijk in Nederland was zijn invloed echter gering. Comenius hield in de laatste vier jaar van zijn leven een school in Amsterdam waar hij de regel van aanschouwelijkheid in de talendidactiek had toegepast. Hij heeft zijn eigen leerboeken gebruikt, namelijk *Orbis Sensualis Pictus* (1658) of *Janua Lingvarum Reserata* (1629) die door sommige Latijnse scholen zijn overgenomen. De pedagogische aanpak van Comenius had echter niet veel navolging in de pedagogische praktijk in Nederland, mogelijk omdat zijn geïllustreerde leerboeken te duur waren en zijn opvattingen te revolutionair.

Het moedertaalonderwijs in Nederland veranderde sterk toen de Statenvertaling van de Bijbel in 1637 werd uitgegeven (aldus Hulshof e.a. 41). De bevolking moest de Bijbelse teksten leren lezen en de lagere scholen kregen de taak het moedertaalonderwijs te bevorderen. Ook bij de elite is aan het einde van de zeventiende eeuw de behoefte zichtbaar om in eigen taal te communiceren en niet alleen het Latijn en het Frans te gebruiken, om praktische redenen (Hulshof e.a. 41-108; Kwakernaak, *Didactiek*).

In het bevorderen van de moedertaal speelde de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een grote rol. Deze Maatschappij was in 1784 opgericht door een groep ontwikkelde burgers geïnspireerd door de ideeën van de Verlichting en had als doel “nuttige en deugdzame burgers” op te leiden voor de maatschappij als geheel. Daarvoor zou een nationaal stelsel onderwijsinstellingen dienen waaronder nieuwe types scholen (Helsloot).

Wat de vreemdetalenonderwijs betreft, groeide sinds de zestiende eeuw de invloed van de zogenaamde Franse scholen waar de kinderen van de elite zich voorbereidden op hun loopbaan in de politiek of handel. Vanaf het midden van de zeventiende eeuw nam het aantal Franse scholen sterk toe en Frans zou de tweede taal van Nederland genoemd kunnen worden. Praktisch nut om te spreken leidde ertoe dat er nadruk gelegd werd op de “communicatieve onderwijsmethode” (Hulshof e.a. 42, 422-423).

Het moedertaalonderwijs werd tot 1800 op zowel kloosterscholen als op de Latijnse scholen die mede verantwoordelijk waren voor de cultuuroverdracht, nauwelijks gegeven (420). De alfabetisering die op de Nederduitse en gedeeltelijk op de Franse scholen plaatsvond, had als doel het maatschappelijke nut en de basisschrijven en leesvaardigheden aan te leren. Pas na 1800 nam de overheid het gestandaarddi-

seerde moedertaalonderwijs op zich en zou het onderwijs ertoe moeten dienen om nationaal christelijk bewustzijn te kweken (420). Op de Latijnse scholen die nog steeds van hoge status genoten, kregen kinderen de klassieke vorming en werd hier nadruk gelegd op de grammatica-vertaalmethode.

Het vreemdetalenonderwijs, waarmee het onderwijs in de talen Frans, Duits en Engels wordt bedoeld, moest zijn plekje veroveren om de maatschappelijke status te verkrijgen naast het Latijn (420, 423; Kwakernaak 134). Officieel werden deze talen erkend in de middelbaaronderwijswet van 1863 en didactisch gezien heeft de onderwijspraktijk de aanpak gekopieerd van het Latijn. Ook hier was dus de grammatica-vertaalmethode samen met de literatuurgeschiedenis de belangrijkste onderwijspraktijk. De communicatieve benadering toegepast op de Franse scholen verdween. Ook op de universiteiten werden vreemde talen pas na 1876 als academische vakken onderwezen en de nadruk werd niet op de didactiek maar op de academische prestige als maatschappelijk doel gelegd. Dit ondanks het feit dat de meeste studenten leraar werden (Hulshof e.a. 421; Kwakernaak 132).

Vanaf de negentiende eeuw tot ongeveer 1970 (Kwakernaak 132-134, 138) was de grammatica-vertaalmethode een gangbare onderwijspraktijk in het secundair talenonderwijs. Het leren van een taal berustte op een vergelijking van twee talen. Spreken, lezen en schrijven waren de belangrijkste vaardigheden die tijdens de taallessen werden geoefend. De nadruk op spreekvaardigheid is in de loop van de tijd steeds minder geworden, het spreken werd niet meer gezien als een complexe vaardigheid en werd in de schoollessen voornamelijk geoefend op basis van presentaties en voorlezen (Kwakernaak 135).

Vreemde talen kregen dus vanaf het einde van de zeventiende eeuw ook een hogere status, werden niet meer gezien als een middel van de dagelijkse communicatie, maar ook steeds meer als een middel om een bepaald maatschappelijk doel te bereiken. Men had een correcte taal nodig voor de studie, voor de zaken, voor de politiek. De grammatica- en vertaalmethode was op scholen gangbaar tot ongeveer 1970, maar na de Tweede Wereldoorlog werd de grammatica- en vertaalmethode op scholen langzaam vervangen door de audiolinguale methode (Kwakernaak 135, 138-139). Dit hing samen met het ontwikkelen en het gebruik van verschillende geluidsdragers zoals de radio, recorders en tv. Het luisteren en spreken kregen opnieuw een belangrijke rol naast de schrijf- en leesvaardigheid. De nadruk op actieve communicatie had echter een andere vorm gekregen dan enkele eeuwen eerder. Men keerde zich af van het aanleren van grammaticale regels en mondelinge structuuroefeningen behoorden tot de nieuwe didactische vorm (Kwakernaak 135).



#### 4. NIEUWE AANPAK NA DE TWEEDE WERELDOORLOG

Sociale mobiliteit en globalisering hadden een grote invloed op de rol van de taal en op het vreemdetalenonderwijs in de naoorlogse decennia. De belangstelling voor het leren van een taal wekte ook veel aandacht van taalwetenschappers die de taal hebben geanalyseerd en beschreven en die zich gingen afvragen of taal een aangeboren vermogen is of een verkregen vaardigheid door het leren en door het opgroeien binnen een bepaalde sociale omgeving (zie bijvoorbeeld Chomsky).

Zoals Hulshof e.a. (333-335) stellen, leidde het einde van de Koude Oorlog zowel op het maatschappelijke vlak als in het onderwijs tot euforie en nadruk op de eigen verantwoordelijkheid en individuele ontwikkeling. Deze extreme leerlinggerichtheid had, achteraf geëvalueerd, negatieve gevolgen op het (talen)onderwijs. Ook de toename van het gebruik van het internet en digitale middelen in het onderwijs leidde niet tot een snelle ontwikkeling op het gebied van de vreemdetalendidactiek. Dit veranderde aan het begin van de eenentwintigste eeuw toen men het individu begon te zien in het kader van de maatschappij. De digitale middelen en het internet werden steeds meer gebruikt in de lessen en men begon ook in het vreemdetalenonderwijs te spreken over “blended learning”. De coronapandemie heeft deze trends van socialisering en digitalisering nog versneld. Opnieuw wordt gekeken naar het aanleren van een taal. De audiolinguale aanpak maakte geleidelijk plaats voor een nieuwe vorm van de communicatieve benadering. De taal wordt gezien als een communicatief middel met een integrerende functie die verspreid en ook aangeleerd kan worden via onder andere digitale middelen.

#### 5. CONCLUSIE

Uit het bovenstaande blijkt dat de rol van de taal door de eeuwen heen veranderde. Als we naar de ontwikkelingen op het gebied van het vreemdetalenonderwijs kijken, zien we grote verschillen in de functie van de taal, in het doel om een vreemde taal te gebruiken en ook in het aanleren van een vreemde taal. De ontwikkelingen op het gebied van de vreemdetalenonderwijs zijn onlosmakelijk verbonden met de situationele, sociale en culturele context. De huidige visies op taal berusten op het begrip van taal als een complexe, dynamische en contextafhankelijke interactie. Ook deze “shift” in de visie(s) werd tot stand gebracht door het praten en communicatief handelen. Door onze vooronderstellingen die betrekking hebben op taal en talenonderwijs te analyseren en kritisch te bekijken, kunnen we onze huidige discussies beter leiden en kunnen we mogelijk tot innovatieve oplossingen komen in de toekomst.

## BIBLIOGRAFIE

**Literatuur**

- Boon, Ton den, en Ruud Hendrickx. *Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse taal*. 15<sup>e</sup> herziene editie, Van Dale Uitgevers, 2015.
- Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*. 1957. De Gruyter Mouton, 2002.
- Condor, Susan, en Charles Antaki. 'Social Cognition and Discourse'. *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, geredigeerd door Teun van Dijk, e-book ed., Sage, 1997, <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n12>.
- Dijk, Theun van. 'The Study of Discourse'. *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, geredigeerd door Teun van Dijk, e-book ed., Sage, 1997, <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n1>.
- Habermas, Jürgen. *The Theory of Communicative Action, part 1*. Polity Press (oorspronkelijk *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981), 2004.
- Helsloot, Pieter N. 'De Nutsbeweging'. *Om het algemeen volksgeluk: Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984: Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*, geredigeerd door Wijnand W. Mijnhardt en Antonius J. Wichers, Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1984, pp. 1-86.
- Hemrica, Jantine. *Kind-zijn. Tussen opvoeding en recht*. Garant, 2004.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Amsterdam UP, 2008.
- Hulshof, Hans, e.a. *Geschiedenis van het vreemdetalen-onderwijs in Nederland*. Passage, 2015.
- Komenský, Jan Amos. *Didaktika velká (Didactica magna)*. Komenium, 1948.
- Komenský, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Fr. Urbánek, 1884.
- Komenský, Jan Amos. *Orbis sensualis pictus*. Fr. Strnad, 1942. Růžový palouček 8.
- Kwakernaak, Erik. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho, 2019.
- Lepková, Kateřina, e.a. 'Constructing Czechoslovakia: The meaning of "intelligence" in Czechoslovak educational discourse, 1900-1939'. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 41, nr. 1, 2005, pp. 25-41.
- Stalnaker, Robert. *Context and content. Essays on intentionality in speech and thought*. Oxford UP, 1999.
- Vreeke, Gert-Jan. 'Gedreven scepticisme. Heytingiaanse opvoedingsfilosofie'. *Pedagogiek*, vol. 26, nr. 1, 2006, pp. 100-112.

**Elektronische bronnen**

- 'Didaktika cizích jazyků aneb jak naplnujeme sny Komenského.' *Zpravy z MUNI*, 28 mrt 2022, [www.em.muni.cz/komentare/14986-didaktika-cizich-jazyku-aneb-jak-naplňujeme-sny-j-a-komenskeho](http://www.em.muni.cz/komentare/14986-didaktika-cizich-jazyku-aneb-jak-naplňujeme-sny-j-a-komenskeho).

PRATEN IS SPELEN. DE ROL VAN SOCIALE CONTEXT  
IN DE COMMUNICATIE

## A b s t r a c t

In deze bijdrage wordt bekeken, hoe talige communicatieve interactie kan worden bestudeerd als een communicatief spel. De taal wordt begrepen als een complexe communicatieve vaardigheid die naast expliciete uitspraken uit een impliciete laag vooronderstellingen bestaat. Deze

impliciete vooronderstellingen zijn bepalend voor het succes van het communicatieve handelen. Achtereenvolgens wordt de situationele, de sociale en de culturele context van talige interactie bekeken. De context wordt hier begrepen als impliciete aannames die betrekking hebben op de interactie zelf en op de sociale en culturele omstandigheden. Samen vormen ze een onlosmakelijk geheel. Hierbij wordt teruggegrepen op de theorieën van Jürgen Habermas die een onderscheid maakt tussen rationeel en strategisch rationeel handelen. Na een kort exposé over didactiek van vreemde talen in Nederland in het verleden, met speciale aandacht voor de ideeën van Jan Amos Comenius, wordt aandacht besteed aan veranderingen in de didactische aanpak in de jongste tijd.

**Trefwoorden:** praten; spelen; taal; communicatie; sociale context; Nederlands.

## ROZMOWA TO GRA. ROLA KONTEKSTU SPOŁECZNEGO W KOMUNIKACJI

### S t r e s z c z e n i e

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu możliwości badania językowej interakcji komunikacyjnej jako gry komunikacyjnej. Interakcja ta, postrzegana jako gra komunikacyjna, składa się z jawnych wypowiedzi i argumentów, a także ukrytych założeń. Celem projektu jest zbadanie sytuacji, w jakich odbywa się interakcja językowa, jej społecznego i kulturowego kontekstu. Kontekst rozumiany jest jako ukryte założenia, związane z sytuacją komunikacyjną i towarzyszącymi jej okolicznościami społecznymi i kulturowymi. Opierając się na teoriach Jürgena Habermasa, który dokonał rozróżnienia między działaniami racjonalnymi i strategicznie racjonalnymi, autorka dowodzi, że kontekst dyskusji ma krytycznie istotne znaczenie dla osiągnięcia celu komunikacyjnego. Po krótkim omówieniu dydaktyki języków obcych w Niderlandach w przeszłości, ze szczególnym uwzględnieniem myśli Jana Amosa Komeńskiego, omawia zmiany w nauczaniu w tym obszarze w ostatnich czasach.

**Słowa kluczowe:** rozmowa; gra; język; komunikacja; kontekst społeczny; język niderlandzki.

*Przetłumaczyła Beata Popławska*

## TALKING IS PLAYING: THE ROLE OF SOCIAL CONTEXT IN COMMUNICATION

### S u m m a r y

In this contribution, we examine how linguistic communicative interaction can be studied as a communicative game. This communicative game consists not only of explicit statements and arguments, but also of implicit presuppositions. The aim of this project is to study the situations and the social and cultural context of linguistic interaction. The context is understood as being one of implicit presuppositions related to the communicative situation and to the social and cultural circumstances. It is shown that the context of the discussion is critical for reaching the communicative goal. The theories of Jürgen Habermas, who distinguishes between rational and strategic rational action, will be taken as a starting point. After a short exposé on foreign language didactics in the Netherlands in the past, with special attention paid to the ideas of Jan Amos Comenius, the focus turns to changes in didactic approaches in recent times.

**Keywords:** talk; play; language; communication; social context; Dutch.