

Uitgangspunt

Jacques Maritain vergelijkt in zijn Education at the Crossroads de geest met vuur, de leerstof met hout. Hout dat in het vuur wordt geworpen, wordt door het vuur verteerd, maar wakkert tegelijk de vlam aan. Zo moet de geest aan kracht winnen door de verwerking van de aangeboden leerstof. Hij laat op deze vergelijking volgen: "But a big mass of damp wood throun into the fire only puts it out". Dat doet "vochtig hout" inderdaad.

Het is het motto waarmee we destijds De tragedie der werkwoordsvormen openden. Op dit moment dragen we het motto dat in ons proefschrift beperkt doelde op het zuiver schrijven der werkwoordsvormen, over de totaliteit spelling. De situatie is bij ons basisonderwijs helaas altijd nog in hoofdzaak zo, dat men bij tal van leerlingen een duidelijke apathie kan constateren tegen het moedertaalonderwijs als geheel. Kwestie van overdracht, omdat zij taal met spelling indentificeren. Zij hebben ook geen andere keus. Een droeve zaak, omdat levend en daardoor vruchtbaar moedertaalonderwijs een sociaal-cultureel belang is van de eerste orde.

De oorzaak van deze trieste situatie ligt voor ons voornamelijk in het feit, dat sinds de zestiende, zeventiende eeuw de verschillende al dan niet officiële spelling "regelingen" die wij sindsdien hebben doorgemaakt, toch wel vooral produkt zijn geweest van een in wezen aristocratische geestescultuur, beheerst door geleerden. Zij regelden wetenschappelijk, bewust of onbewust, naar mogelijkheden van de nakomelingschap van eigen en verwante milieus. Met negatie van mogelijkheden en behoeften van wat genoemd werd en wordt: de grote massa. Zowel de spellingregeling van Siegenbeek, predikant en hoogleraar (1804) als die van De Vries en Te Winkel, hoogleraar en leraar (1865), dateren uit de periode van ver voor de algemene leerplicht (1900). Latere regelingen rusten nog altijd op deze systemen, ook nog de regeling-Marchant (1934), al paste deze zich tot op zekere hoogte aan bij de kritiek van Kollewijn. De kritiek van Kollewijn in zijn artikel Onze lastige spelling (1891) mag men beschouwen als de eerste, gedeeltelijk geslaagde, poging tot democratisering van ons spellingsysteem. Dit proces tot vereenvoudiging is sinds 1934 in gang gebleven, maar aarzelend, werkend met minieme concessies. In dat licht moet men, menen wij, ook de regeling van de commissie - Van Haeringen, "het groene boekje" van 1954, zien en de eindvoorstellen van de commissie Pée - Wesselings (1969).

De uitgangspunten van beide commissies achten wij verouderd. Zij passen niet meer in de duidelijk waarneembaar op gang gekomen ontwikkeling naar een massa-civilisatie, die naar creativiteit en creatief begrip van velen vraagt. De receptieve fase van een jarenlang aanleren van spellingregels en spelling-verschijnselen tot enige jaren in ons voortgezet onderwijs toe, komt hoe langer

hoe meer achter de maatschappelijke noodzakelijkheid te liggen; zij is overleefd. Beide commissies gingen uit van de spelling als afzonderlijk fenomeen, los van haar relatie tot de hogere categorie taal, geheel los van haar relatie tot de nog hogere categorie samenleving.

Beide commissies aanvaardden de oude negentiende-eeuwse basis. De komende civilisatie vraagt o.i. een spellingregeling, die voor de gemiddelde leerling der lagere school leerbaar is in korte tijd en met weinig moeite. De komende samenleving vraagt, denkend ook aan het vrije-tijdsprobleem, een zo snel mogelijke entree in het culturele leven, in welke vorm dan ook. Deze eis heeft haar consequenties voor het spellingonderwijs. De leerlingen moeten de "damp wood"-periode zo snel mogelijk overwonnen hebben. De weg naar vele belangrijke cultuuraspecten leidt via taal, nimmer via spelling. Als onze ministers van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk dat eens voor ogen hielden! Onderwijs, cultuur en recreatie zijn alle drie bij goed moedertaalonderwijs betrokken en gebaat.

Drie vragen der redactie

Op de eindvoorstellen van de commissie Pée-Wesselings (tweede rapport, mei 1969) gaan we niet in. Vakbladen en dagbladpers hebben er vele kolommen aan gewijd. Buitendien is het de vraag of dit rapport nog toekomst heeft. Wij doen geloof ik beter, te trachten ons volk in brede kringen te overtuigen van de noodzakelijkheid ener radicale omzetting, zoals hierboven is aangegeven en zoals wij persoonlijk die hebben uitgewerkt in Spellingvereenvoudiging. Onderwijskundige en sociale noodzakelijkheid, geschreven in samenwerking met de Algemene Nederlandse Onderwijzers Federatie (A.N.O.F.)¹⁾. Wij volstaan met te verwijzen naar dit boekje. De aldaar gegeven argumentatie heeft o.i. ook na het tweede rapport haar kracht behouden. We schenken liever aandacht aan een drietal vragen, die de redactie ons heeft voorgelegd en die meer de essentiële problematiek van het spellingsysteem betreffen. Buitendien hebben we op de eindvoorstellen reeds gereageerd in twee artikelen in de A.N.O.F.-bladen onder de titel Nimmerrust (Zie de augustusnummers 1969).

De eerste vraag luidt:

Wat is het nut van spellingregels? Hebben we hier wellicht te maken met een van de vele voorbeelden van renaissancistisch-humanistische normeringsijver? Past dan niet in het kader van de ontwikkeling van onze cultuur, dat we de "kreet" spellingvrijheid aanheffen?

Drie vragen in één. We beginnen met de laatste: Kunnen we naar (absolute?) spellingvrijheid toe?

In deze vorm gesteld, zou ik willen zeggen: Neen. We mogen niet terechtkomen in een doolhof van individualistische spellingen. Het schriftbeeld moet

¹⁾ Verkrijgbaar Badhuisweg 139, Den Haag, door storting van f 4,25 op postrekening 41053 t.n.v. de penningmeester van de A.N.O.F. 140 bladzijden.

gemakkelijk "vatbaar" blijven. Dat is een gerechtvaardigde eis van geestelijke economie.

We vinden het wel grappig als we een enkele keer lezen van een Levende Opjekten Shoo. Maar als de spelling van object kan variëren tussen object, objekt, opject en opjekt en die van show tussen show, shoo (sho), sjow en sjoo (sjo), dan bekruipt ons toch een gevoel van korzeligheid. Afgezien dan nog van de variaties tussen de combinatie-mogelijkheden. We kunnen niet terug naar de middeleeuwen, toen de uitspraak der gewestelijke talen veelal bepalend was voor de schriftelijke weergave. Alleen - het zou wenselijk zijn dat we het hoofdprincipe der middeleeuwen overnamen, óók uitgingen van de eenheid (beschaafde) uitspraak - spelling, de beschaafde uitspraak aanvaardden als de enige hoofdregel van de spelling, zonder haar te ontcrachten door z.g. aanvullende regels, zoals De Vries en Te Winkel hebben gedaan. Dit zou dus betekenen, naar de bewoordingen van het eerste rapport Pée - Wesselings, "een zo consequent mogelijke opzet in fonologische zin", niet alleen voor de spelling der bastaardwoorden, maar voor het Nederlands als geheel. Dit zou dus ook betekenen terzijde schuiven van de regel der gelijkvormigheid, onzalige vinding van Spieghel uit 1584, inderdaad produkt van humanistische normeringsijver. De eenheid tussen woordklank en woordbeeld is de natuurlijke situatie, desnoods vast te leggen in een nieuw "groen boekje", dat b.v. eens in de tien jaren volgens telkens vast te stellen regels zou moeten worden bijgewerkt, op basis van nieuwe noodzakelijkheden. Het laat zich op dit moment niet overzien, hoeveel en welke spellingregels telkens noodzakelijk zullen blijken. Of spellingregels "nut" hebben? Hun "nut" ligt vermoedelijk in een zekere, thans nog niet te taxeren, onmisbaarheid.

Enige spellingvrijheid is echter evenzeer onmisbaar. Die noodzakelijkheid erkent zelfs de commissie Pée - Wesselings in haar tweede rapport, wel niet consequent - dat is zij overigens maar zelden - maar zij kan er klaarblijkelijk niet aan ontkomen. We mogen, overeenkomstig dubbele uitspraak, schrijven:

ch, uitgesproken als ch of k - Christus naast Kristus (regel 28);

qu, uitgesproken als k of kw - antikair naast antikwariaat (regel 35);

xc, uitgesproken als ks of ksk - eksellentie naast eksklamatie (regel 43);

maar in regel 14 (oy), 19-2 (y), 38-3 (sc), 39 (t) geeft zij bindende voorschriften.

Dubbelvormen overeenkomstig dubbele uitspraak zijn nu eenmaal onontkoombare consequenties van het aanvaarden van een fonologische basis.

We gaven reeds aan, dat de regel der gelijkvormigheid zoals wij die thans kennen en toepassen, daterend uit 1584, produkt is van humanistische normeringsijver. Hoofdstuk III van De tragedie der werkwoordsvormen behandelt de opkomst van de nationale talen, par. 1 in Italië, par. 2 in de Nederlanden (1e druk, blz. 22-40). Het is ondenkbaar, betoogden we daar, dat een omhoogstrevende burgerij zoals de late Middeleeuwen die kenden, haar begeerte naar beschaving buiten de landstaal om duurzaam zou kunnen bevredigen. Zij heeft

zich in die Middeleeuwen voor haar taalgebruik echter een voorbeeld gekozen. Het vormingsideaal der Humanisten is voornamelijk bepaald door hun liefde voor de taalkunst van het oude Rome. Het klassieke Latijn wordt het voorbeeld voor de grammatica der nationale talen. Die grammatica kenmerkt zich, als haar voorbeeld, door een rijkdom van vormen, systematisch ondergebracht in talloze vormschema's. Coornhert, een van onze grote zestiende-eeuwse humanisten (1522-1590) formuleerde het nagestreefde ideaal aldus: "Rijck is de tale die van verstandighe woorden heeft overvloedighe verandering."

Natuurlijk had dit normeringsproces tijd nodig. Het Nederlands wordt in de achttiende eeuw gecodificeerd; er komen "vaste en onloochenbaere" regels, ontstaan uit de convergerende arbeid van taalgeleerden (Ten Kate, Huidecoper, Kluit), dilettanten (Moonen), schoolmeesters - kostschoolhouders (Van der Palm, Zeydelaar). Die "vaste en onloochenbaere" regels betreffen drie detailgebieden: men zoekt vaste normen voor de spelling, men stelt vaste regelen op voor de grammatica, men streeft naar taalzuiverheid. De "orde" waarnaar de humanistische grammatici krachtens hun klassiek voorbeeld hebben gestreefd, wordt in velerlei opzichten gerealiseerd.

Die achttiende-eeuwse "orde" met haar sindsdien nagestreefde doch nimmer volledig bereikte wetenschappelijke fundering (men denke aan de grondbeginnen van Siegenbeek en van De Vries en Te Winkel met hun veelvuldige onderlinge tegenspraak), die "orde" is voor onze tijd tot dwangbuis geworden, zoals wij uiteenzetten. De commissie Pée - Wesselings heeft "voor de spelling van de bastaardwoorden" (zie haar eindvoorstellen), ongeveer 70 regels nodig!

De tweede vraag luidt:

Is al eens exact becijferd hoeveel tijd gaat zitten in het leren beheersen van onnutte (= bij echt radicale spellinghervorming verdwijnende) spellingregels?

Op deze vraag kan voorlopig geen exact antwoord worden gegeven. Eerst zal moeten worden vastgesteld, wat we precies onder een "echt radicale spellinghervorming" moeten verstaan. Daarna pas kan worden nagegaan welke spellingregels in de nieuwe situatie "onnut" blijken te zijn. Een exact antwoord zal moeten berusten op:

1. Officiële vaststelling van de nieuwe basis;
2. daarop aansluitend systematisch onderzoek.

Het probleem dat hier wordt aangeroerd, is in feite reeds eerder aangesneden, toen we pleitten voor meer eenheid tussen woordklank en woordbeeld. We schreven daar: "Het laat zich op dit moment niet overzien, hoeveel en welke spellingregels (telkens) noodzakelijk zullen blijken". In onze gedachtengang: hopelijk weinig. We raken hier - dat is duidelijk - aan de toekomstige verhouding in de leerplannen tussen spellingonderwijs en eigenlijk taalonderwijs. En deze verhouding hangt weer samen met, bepaalt misschien, de mate waarin de spelling dient te worden vereenvoudigd.

Voor deze samenhangen hebben de successieve regeringen die zich met de spellingproblematiek hebben beziggehouden - en het zijn er vele, zie Paedagogische Studiën februari 1969 - nimmer oog gehad. Dit feit bewijst eens te meer hoe noodlottig het is, spellinghervorming te zien als afzonderlijk fenomeen.

Het is ons niet bekend of daarvoor in aanmerking komende instituten - te denken valt vooral aan de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.) en aan de Pedagogische Centra - zich ooit voor dit probleem hebben geïnteresseerd. Het zou overigens mogelijk zijn dat van regeringswege, in verband met spellingherziening, aan deze van overheidswege gesubsidieerde instellingen het verzoek werd gericht dit stukje researcharbeid op hun programma te plaatsen.

De enige (vrij)exacte gegevens waarover wij beschikken, berusten op de taxatie die wij maakten in De tragedie der werkwoordsvormen. Die gegevens dateren van 1955/1956, maar schijnen in hoofdzaak nog te gelden. Onze berekening, gebaseerd op de destijds gangbare taalmethoden en op de als aanvulling bedoelde speciale oefenboekjes leerde, dat, zeker in de drie hoogste leerjaren, per leerjaar tussen 100 en 150 uur aan de schrijfwijze der werkwoorden werd besteed, d.w.z. gerekend over 40 of ruim 40 werkweken, minstens $2\frac{1}{2}$ à 3 uur per week van de normaliter 4 tot 5 à 6 beschikbare lesuren voor "taal" onderwijs. Maar deze taxatie betrof uitsluitend de werkwoordsvormen. Bij deze minstens $2\frac{1}{2}$ à 3 uur per week moeten worden opgeteld de uren besteed aan de overige spellingmoeilijkheden. Te denken valt aan "moeilijke" Nederlandse woorden, woorden als herinneren, onmiddellijk, (aan)weerszijden e.d.; verder vooral aan de bastaardwoorden - men zie hierover het artikel van J. Hoogteyling in Paedagogische Studiën 1964, blz. 234: Gewenste woordkennis voor de eerste klas van het v.h.m.o.-; aan de oefeningen met ei - ij, ou - au; aan het schrijven van één vocaalteken in open lettergrepen, met de vele verwarringen tussen i en ie; dan de "fouten" in het "systeem" der tussenklanken n en s; aan de verwarringen bij de sjwa - e voor i en ij - enz. Is 1 à $1\frac{1}{2}$ uur gemiddeld per week in de hoogste drie leerjaren te hoog geschat? Dat is 40 à 60 uur per leerjaar? We geloven van niet.

Het totaal uren per leerjaar besteed aan spelling, komt dan te liggen op:

100 à 150 uren voor de werkwoordsoefeningen,

40 à 60 uren voor het overig spellingonderwijs,

afgerond op 150 à 200 uren van de in totaal 40×5 à $6 = 200$ à 240 beschikbare lesuren "taal".

Als we met de minima werken, komen we tot 150 uren spellingonderwijs op 200 uren "taal"; werken we met de maxima, dan komen we tot 200 uren spellingonderwijs op 240 uren taal. In percenten resp. tot 75% en 83.3%.

Voor "taal" resten dan 25% en 16,7%, laat ons zeggen: rond 20%.

Voorzover wij thans nog gerechtigd zijn tot een oordeel, komt dit percentage vrij nauwkeurig overeen met de feitelijke situatie. Te oordelen ook naar een

uitlating in het Onderwijsverslag 1965: "Wie aan het eind van een schooljaar eens onderzoekt wat nu werkelijk aan schriftelijke taalexpressie is gedaan, komt meestal teleurgesteld uit".

De vraag voor ons blijft: Wordt de 20% wel steeds gehaald?

We zijn er ons van bewust, dat de vraag der redactie met déze becijfering niet is beantwoord. We hebben uiteengezet waarom wij momenteel een exact antwoord onmogelijk achten. We zijn ons er ook van bewust dat bovenstaande becijfering eenmanswerk is. We publiceren onze berekeningen echter, omdat wetenschappelijk onderzoek naar deze voor het moedertaalonderwijs fundamentele kwestie tot dusver is uitgebleven.

M-FABELS

A.B. Boender

Inleiding

Tijdens de vorige cursus heb ik in de tweede klas van de middelbare meisjesschool van de Openbare scholengemeenschap "Professor Casimir" te Vlaardingen een aantal lessen besteed aan de fabel en ander moraliserend werk. Een tastbaar resultaat hiervan is een door de leerlingen vervaardigd fabelboekje: M-fabels*. Dit experiment wordt beschreven in het hierna volgende artikel. Na informatie over doelstellingen, gevolgde methode en didactische motivering volgt een uitgebreid werkschema.

Doelstelling

De uitgave van het fabelboekje was geen doel, maar middel. Als uitgave wel het voornaamste doel was geweest, zou het experiment, pedagogisch en didactisch gezien, m.i. bij voorbaat waardeloos geweest zijn. Ik rekende er wel op, en naar bleek terecht, dat het uitgeven van zelf vervaardigde en geïllustreerde fabels de leerlingen een belangrijke werkmotivatie zou geven.

Mij bepalend tot datgene waarvan het resultaat min of meer meetbaar is, noem ik als doelstellingen van genoemde fabellessen en -uitgave:

1. de leerlingen door zelfstandig onderzoek en creatief bezig zijn te brengen tot inzicht of althans besef van het wezen - vorm en inhoud - van een literaire tekst in het algemeen en van de fabel in het bijzonder;
2. het bevorderen van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid, zowel productief als receptief.

Methode

Onze inspirator is Ulshöfer **); met hem volgden we de inductieve methode bij onze ontdekkingstocht naar het wezen van de fabel: wij kwamen van een (bijzondere) gebeurtenis tot de (algemene) fabel. Aan hem ontleenden we het beginsel van het afwisselend lezen en schrijven, spreken en horen. Aan het experiment

*) M-fabels, geschreven, geïllustreerd, ingeleid en uitgegeven door leerlingen van klas m2a. Vlaardingen, 1969.

**) Ulshöfer, R., Methodik des Deutschunterrichts I. Stuttgart 1967³, p. 27, 222 - 238.