

staan. Stemming zou bovendien ridicuul zijn, omdat deze bijeenkomst geen vergadering van leden was, maar een openbare bijeenkomst, waarbij de deelnemers niets of niemand vertegenwoordigden.

Zodra de voorzitter bekend gemaakt had dat er toch gestemd moest worden, ontstond er in de zaal grote heisa. De voorzitter poogde nog de gemeenten te bedaren door de aanwezigen erop te wijzen dat zij 'het veld' vertegenwoordigden en dat zij er toch recht op hadden om door middel van een stemming invloed uit te oefenen op de standpuntbepaling (het standpunt van Levende Talen?). Maar de aanwezigen voelden zich geen 'veld', en namen een motie aan waarin het stemmen afgekeurd werd. Er kwam daarna inderdaad geen stemming. Wat er wel kwam was een mistige discussie over de stellingen, die nauwelijks iets toevoegde aan de reeds gehouden praatjes van de forumleden.

Inhoudelijk gezien was de discussie erg beperkt. Over het geheel genomen was de neiging sterk om

organisatorische aspecten te laten domineren boven meer theoretische. Vandaar de uitgebreide verhalen over en voorbeelden van coördinatie. Coördinatie tussen lager en voortgezet onderwijs; coördinatie tussen leraren moedertaal en leraren vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Schijnbaar praatten de meesten hierover zonder er duidelijke doelstellingen op na te houden ten aanzien van grammatica- en, breder, moedertaal-onderwijs. Maar in feite liepen er allerlei doelstellingen door elkaar heen: aanhangers van Grifioen legden de nadruk op de beschouwing van taalgebruik, waarbij grammatica nauwelijks een plaats heeft; de 'traditionele' leraren legden het accent op de, normatief te beoordelen, resultaten (bijvoorbeeld 'correcte spelling') waarvoor grammatica alleen een middel zou zijn; en tenslotte was er het standpunt van mevrouw Van Dort, waarbij structuurinzicht bijna een waarde-op-zich is. Het is erg jammer dat deze verschillende opvattingen niet zijn geëxpliciteerd en niet inhoudelijk tegen elkaar zijn afgezet.

---

**Hanneke de Bode**

## **JAN SLAAT PIET WORDT DOOR JAN GESLAGEN**

### **Heeft leren ontleden nut?**

#### **De discussie**

Voorstanders van leren ontleden op school zijn in het algemeen overtuigd van één of meer van de volgende voordelen:

- het vergroot de taalvaardigheid;
  - het helpt bij het leren van vreemde talen;
  - het helpt om goed te leren spellen;
  - het leert logisch en helder denken;
  - het leert abstraheren;
  - het maakt leerlingen bewust van taalstructuren;
  - het maakt leerlingen bewust van wat ze doen als ze taal gebruiken;
  - het bevordert het taalgevoel;
  - het onderscheidt goede van slechte leerlingen.
- Tegenstanders brengen daar dingen tegenin als:
- de genoemde voordelen zijn nooit aangetoond en erg dubieus;
  - het grammatica-onderwijs gaat de meeste leerlingen boven de pet; zodoende leren ze geen ontleden en kunnen ze er ook moeilijk iets

aan hebben;

- als leerlingen al kunnen ontleden, dan is dat meestal een kwestie van foefjes, niet van taalbegrip;
- als die leerlingen die wél leren ontleden daarvoor al een grotere taal-, spel- of denkvaardigheid zouden krijgen (hetgeen verre van bewezen is), dan betekent dat nog niet dat ze die vaardigheden niet op betere manieren zouden kunnen verwerven;
- leraren in vreemde talen moeten de grammaticale begrippen die ze nodig vinden zelf maar onderwijzen;
- leren ontleden demotiveert vele leerlingen en veroorzaakt een negatieve instelling tegenover het taalonderwijs;
- het hanteren van ontleden als selectiemiddel is ongewenst of zelfs onethisch.

Doordat vele voorstanders van grammatica-onderwijs het kennen van grammaticale begrippen of het kunnen ontleden zien als belangrijke, door de 'afschaffers' bedreigde, cultuurgoeieren, verloopt

de discussie nogal eens erg emotioneel. Een ander gebrek is, dat een aantal van de deelnemers niet wordt gehinderd door enige kennis van zaken. Het is bijvoorbeeld zeer de vraag, of de discussie zoals tot nu toe via de media gevoerd er toe heeft bijgedragen dat het publiek enigszins op de hoogte is van waar het nu eigenlijk om gaat.

### Grammatica en grammatica's

Taalonderwijs omvat vele onderdelen: opstellen en brieven schrijven, spelling, literatuur, grammatica, tekstverklaren, enzovoort, enzovoort. Bijna alle onderdelen hebben betrekking (ook spelling) op taalgebruik. Maar grammatica-onderwijs houdt zich bezig met taalsystematiek.

Een taal heeft een voorraad, in soorten in te delen, elementen, en een serie regels voor het combineren van die soorten elementen. Elementen en regels vormen samen het taalsysteem.

Wanneer men taaluitingen (dat wil zeggen alles wat men zegt of schrijft) op hun systematiek bekijkt, noemt men ze taalbouwsels; het gaat dan vooral om hun vormelijke kenmerken, niet om hun inhoud.

Een grammatica is een manier om te beschrijven wat voor elementen een taalsysteem bevat en hoe men deze elementen aan elkaar rijgt tot uitingen. Er zijn verschillende soorten grammatica. Allereerst is er het verschil tussen *descriptieve* (beschrijvende) en *prescriptieve of normatieve* (voorschrijvende) grammatica's. Daarnaast kunnen we de grammatica's ook onderscheiden naar de manier waarop ze taaluitingen ordenen in soorten taalbouwsels (of zinnen). Een zin, daar is men het over eens, bestaat uit zinsdelen. Maar uit wat voor zinsdelen?

Sommige taalkundigen gaan er van uit dat soorten woorden of zinsdelen corresponderen met filosofische categorieën, categorieën waartussen men intuïtief verschil voelt. Zoals het verschil tussen werkwoorden (die toestanden of processen aangeven) en zelfstandige naamwoorden (die onder meer mensen, dieren en dingen aanduiden). Zij houden zich bezig met '*notional grammar*'. Voorbeelden van notionele grammatica's: een *case grammar*, gebaseerd op naamvalsbegrippen als instrumentaal, agentief, locatief, enzovoort, begrippen die semantische functies aangeven, of een *functionele grammatica*, die uitgaat van de functionele rol die woorden of woordgroepen in uitingen en in sociale interactie in het

algemeen spelen.

Andere taalkundigen delen woorden en zinsdelen in op grond van hun vormelijke kenmerken (bijvoorbeeld uitgangen) en hun mogelijkheden om met andere woorden te combineren. Zij komen tot een '*formele grammatica*'. Een voorbeeld daarvan is de transformationeel-generatieve grammatica (TGG), die vooral door Noam Chomsky veel aanhang heeft gekregen. Maar ook andere formele grammatica's zijn mogelijk.

Hoe dan ook, een grammatica beschrijft het systeem dat ten grondslag ligt aan het taalgebruik van een bepaalde groep mensen. Maar van welke groep mensen? Wie bijvoorbeeld een grammatica van 'het Nederlands' wil opstellen, kan daarvoor moeilijk het taalgebruik van alle Nederlandstaligen bestuderen, en moet uit de beschikbare sprekers en schrijvers een keus maken. De vraag is dan op welke (politieke, historische, culturele, sociale, traditionele, linguïstische, sociologische?) gronden hij zal selecteren.

Tenslotte: een grammatica, een taalbeschrijving, is een *model*. Modellen zijn er om mensen te helpen zich bepaalde toestanden of processen voor te stellen. Maar we hoeven niet te geloven dat het, bij het gebruiken van taal, in de hersenen of in het spraakapparaat net zo toegaat als in het model.

### De traditionele schoolgrammatica

De traditionele schoolgrammatica is, zoals we gezien hebben, overwegend '*notional*', zij het met veel '*formele*' elementen. Ze werkt met zinsdelen als onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp, en met woordsoorten als zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijwoord. Ontleden is de praktische toepassing: het met bovengenoemde termen benoemen van woorden ('taalkundig ontleden') of zinsdelen ('redekundig ontleden').

De traditionele grammatica is behalve descriptief ook prescriptief, en probeert dus voor te schrijven wat toelaatbaar of correct taalgebruik is. Ze stoelt daarbij in oorsprong op de opvattingen van de Alexandrijnen, die een 'klassiek' taalgebruik propageerden en trachtten de taal van 'vreemde smetten' te bevrijden. Daar ligt de oorsprong van twee zeer oude misvattingen:

- dat je moet spreken zoals je schrijft, of liever zoals erkende literatoren schrijven;
- dat de taalverandering, die in alle gemeenschappen plaatsvindt, iets slechts is en bestreden

moet worden. (Bij wijze van vergelijking zou je kunnen stellen dat we nu nog de taal van Hooft of Vondel zouden moeten gebruiken.)

Het is van belang te beseffen, dat de traditionele grammatica wél regels geeft voor waar in het Nederlands het onderwerp in de zin staat, waar een bijvoeglijk naamwoord staat ten opzichte van het zelfstandig naamwoord, wat voor manieren er zijn om iets te ontkennen, enzovoort. Dat zijn dan wel grotendeels regels die iedere Nederlandstalige van pakweg 10 jaar en ouder beheerst: 'De schitterende hondje in de tuin is' hoor je zelden. Maar deze grammatica geeft géén regels voor mooi of lelijk, netjes of onfatsoenlijk, waar of onwaar. In haar termen is 'Je bent een nare man' hetzelfde als 'Je bent een grote klootzak': correcte zinnen, opgebouwd uit dezelfde zinsdelen en woordsoorten.

### Inhoudelijke bezwaren tegen de traditionele grammatica

#### 1 De definiëring van het beschrijvingsobject

Nederlands, ABN of moedertaal zijn geen eenduidige begrippen. Wie dit taalsysteem wil beschrijven, mag niet het object van zijn beschrijving bekend veronderstellen. Hij zal moeten vaststellen en verantwoorden welke groep taalgebruikers hij als standaard kiest.

In de praktijk baseert de traditionele schoolgrammatica zich op *schrijftaal*, terwijl toch aan iemand die spreekt andere eisen gesteld worden dan aan iemand die schrijft, en schrijf- en spreektaal inderdaad sterk verschillen. Daarnaast is wel duidelijk dat als standaardtaal de taal van een elite geldt, wat belangrijke consequenties heeft. Beide uitgangspunten, nauwelijks bewust gekozen en zelden geëxpliciteerd, zijn op zijn minst aanvechtbaar.

#### 2 De taaldynamiek

Elk levend taalsysteem kent veranderingen in klankvorming, in zinsbouw, in woordvormen en in woordbetekenis. De traditionele grammatica geeft een statisch of synchronische beschrijving van de taal, en ligt voortdurend achter bij de werkelijke situatie. Ze bestrijdt taalveranderingen in plaats van haar te beschrijven.

#### 3 De systematiek

Langeveld (1934) geeft als kritiek op de traditionele grammatica:

a 'Zij gaat niet uit van goed gefundeerde steunpunten.'

Als voorbeelden noemt hij de *zin*, die wél als uitgangspunt van grammaticale analyse wordt genomen maar nog nooit op bevredigende wijze is gedefinieerd, en het *woord*: enerzijds kent men woorden alleen betekenis toe binnen het zinsverband, anderzijds rangschikt men ze in soorten alsof het wél zelfstandige entiteiten zijn.

b 'Haar uitspraken bevatten tegenstrijdigheden.' Zoals men vindt dat het woord pas betekenis krijgt in de zin, vindt men dat de 'zin' pas in het verband van het gesprek, de uiteenzetting of de situatie haar betekenis krijgt. Niettemin gaat de grammaticale analyse uit van de zin als zelfstandig betekenisdragend. Verder worden woorden naar believeen naar betekenis, functie in de zin, vorm, zinsbouw of combinatiemogelijkheden in de zin gedefinieerd en ingedeeld, maar waarom nu eens het ene, dan weer het andere criterium wordt gehanteerd is niet duidelijk.

c 'Tussen haar formuleringen en de gevallen, die onder deze formuleringen worden gerangschikt, bestaan inadequaties.'

Een voorbeeld zijn de koppelwerkwoorden, die zeer onbevredigend zijn gedefinieerd, en waarbij allerlei kunstgrepen uitkomst moeten bieden.

d 'Als geheel is ze inadequaat, dat wil zeggen ze is niet geschapen voor de Nederlandse taal van deze tijd.'

Ze is een op het Nederlands toegepaste Latijnse grammatica. Omdat bijvoorbeeld in het Latijn een derde naamval bestond, werd die ook in het Nederlands verondersteld. Weliswaar valt aan Nederlandse zelfstandige naamwoorden volstrekt geen derde naamval te onderscheiden, maar dankzij de truc om 'aan' of 'voor' bij het betreffende naamwoord te denken kunnen we leerlingen toch leren de derde naamval/het meewerkend voorwerp te vinden. En dat dat vaak iets zonderlings oplevert ('ik geef aan hem een klap') doet er minder toe. In feite worden zo verschijnselen uit het Latijn in het Nederlands 'hineininterpretiert'.

#### 4 Betekenis; sociale en stilistische verscheidenheid

Zoals hierboven al aangeduid houdt de traditionele grammatica zich nauwelijks bezig met de vraag hoe elementen en taalbouwsels betrekking hebben op de wereld om ons heen. Ze besteedt de meeste aandacht aan vorm en functie, de minste aan betekenis. Voor de traditionele grammati-

ca zijn 'Jan slaat Piet' en 'Piet wordt door Jan geslagen' twee equivalente zinnen. Toch duidt de mogelijkheid om deze situatie op twee manieren weer te geven op een verschil tussen deze manieren van zeggen.

Het gaat aan de traditionele grammatica voorbij, dat je met dezelfde woorden en zinsdelen over heel eenvoudige en concrete, maar ook over heel ingewikkelde en abstracte dingen kunt spreken. Ze kan evenmin uitingen indelen op grond van bijvoorbeeld waarheid, zinvolheid, of sociale of esthetische kenmerken.

### 5 Zinnen maken

Bij ons zijn betekenissen en voorstellingen aanwezig, en die kunnen we dan in taal, in 'zinnen', weergeven en vastleggen. Maar we zijn niet volkomen vrij in de manier waarop we onze ervaringen en voorstellingen 'vertalen'. Immers, hoe we iets zeggen of schrijven, de taalvorm dus, wordt in aanzienlijke mate bepaald door de aard van die ervaringen en voorstellingen.

Deze beperking bestaat niet voor het construeren van 'proefzinnen', de van context en situatie geïsoleerde zinnen die het grammatica-onderwijs pleegt voor te schotelen. Het grammatica-onderwijs suggereert daarmee, dat het in elkaar zetten van een zin een betekenis schept.

### Terug naar de discussie

De traditionele schoolgrammatica is dus een mogelijke, maar wat chaotische en onlogische, in elk geval willekeurige en zeer beperkte beschrijving van de schrijftaalsystematiek van het ABN, en wel zoals die systematiek door een kleine groep mensen wordt opgevat.

Dat maakt het om te beginnen onwaarschijnlijk, dat leerlingen door dit soort grammatica en haar toepassing, het ontleden, logisch zullen leren denken. Ook hoeft het ons niet te verbazen, dat de meeste leerlingen zich de begrippen uit de traditionele grammatica niet eigen maken en dus ook niet goed leren ontleden — iets waarover voor- en tegenstanders het eens zijn. En van leren ontleden word je je misschien wel bewust dat er taalstructuren zijn, maar minder hoe die taalstructuren zijn. Het is daardoor ook zeer twijfelachtig, of zo iets als 'taalgevoel' (overigens een erg vage aanduiding van ideeën over taalsysteem of taalgebruik) door ontleden wordt bevorderd.

Praktische toepassing van de grammatica vinden

we bij de spelling en bij het leren van vreemde talen. Nu is het niet persé nodig spellingsregels in grammaticale termen te formuleren. Juist hier kunnen 'foefjes' een uitstekende dienst bewijzen, omdat het hier niet gaat om begrijpen, maar om toepassen. Dat bespaart leerlingen het 'begrijpen van het onbegrijpelijke': de Nederlandse spelling is nog chaotischer en onlogischer dan de schoolgrammatica.

Wat betreft het belang voor het vreemde-talen-onderwijs: goede ideeën over het systeem van een vreemde taal brengen nog niet mee een goed gebruik van die taal. Een taal goed leren lezen en schrijven, spreken en verstaan kan alleen door oefenen. Eén vraag is, of je daarbij een eindeloze serie regels nodig hebt. En een andere vraag, of die regels niet op een andere manier geformuleerd kunnen worden. Wel is het natuurlijk prettig, als leraren en leerlingen een meta-taal (een vaktaal waarin men over taal kan praten) gemeen hebben, zodat ze in hetzelfde jargon constructieregels en overeenkomsten en verschillen in taalsysteem kunnen bespreken.

Ook voor moedertaalonderwijs levert de schoolgrammatica een meta-taal. Je kunt daarin over taalstructuren praten, maar niet goed over hoe die structuren de 'buitentalige werkelijkheid' weergeven.

Wat betekent dat nu voor de taalvaardigheid? Onder 'het zich slecht kunnen uitdrukken' verstaat men vaak tegelijkertijd drie verschillende dingen. Ten eerste het zondigen tegen bepaalde ABN-conventies ('Hij heb'). Ten tweede het zondigen tegen het fatsoen ('Je bent een gore zak'). Ten derde het niet goed onder woorden brengen van ideeën. Hoewel deze opvatting van taalvaardigheid te vaag is om wetenschappelijk te hanteren, valt er wel iets over te zeggen.

In de eerste plaats is het een omstrede kwestie of leerlingen wel ABN-regels moeten leren voorzover ze die niet kennen, aangezien hun eigen taalregels in principe natuurlijk evenveel recht van bestaan hebben. Daarbij is de schoolsituatie, waarin talloze kinderen zich niet thuis voelen, niet de beste situatie om hun taalgebruik te onderzoeken of te beoordelen.

Goed onder woorden brengen van ideeën, vervolgens, is niet alleen voor leerlingen, maar voor vrijwel iedereen een probleem. Het grammatica-onderwijs kan dat probleem niet oplossen, omdat het nu eenmaal weinig te zeggen heeft over hoe je ideeën, ervaringen enzovoort het beste in taal

kunt weergeven. En al evenmin geeft de schoolgrammatica fatsoensregels. Voor normatief gebruik buiten een beperkt terrein, voornamelijk de syntactische regels, is de traditionele schoolgrammatica niet geschikt.

---

#### Literatuur

Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* Enschedé 1978  
ACLO-M *Schooltaal/thuistaal. Over de verschillen tussen de schooltaal en de thuistaal van kinderen en de onderwijskundige gevolgen daarvan* 's Gravenhage 1978  
Bode, J.M. *de Taalbeschouwing en taalvaardigheid* doc-

toraalscriptie ATW, ongepubliceerd. Amsterdam 1978  
Cazden, C. B. 'The situation: a neglected source of class differences in language use' in: *Journal of Social Issues* 26  
Dik, S.C. en J.G. Kooij *Beginnelen van de algemene taalwetenschap* Utrecht 1970  
Fillmore, C.J. 'The case for case' in: Bach en Harms New York 1968  
Hertog, C.H. *den Nederlandse spraakkunst* Bewerkt door H. Hulshof. Amsterdam 1972  
Halliday, M.A.K. 'Language structure and language function' in: Lyons 1970  
Heuvel, T. van den *Grammatica-, Taalkunde-, Taalbeschouwingsonderwijs* doctoraalscriptie ATW. Utrecht 1973  
Langeveld, M.J. *Taal en denken* Groningen 1934  
Lyons, J. *Introduction to theoretical linguistics* London 1968

---

Helge Bonset

## NORMALE FUNCTIONALITEIT EN JE WEET NIET WAT JE WEET

### Inleiding

In *Moer* 1978: 5 heb ik uiteengezet wat het begrip Normale functionaliteit inhoudt. In wat nu volgt wil ik nagaan in hoeverre er voor een leraar normaal functioneel moedertaalonderwijs te geven valt op basis van *Je weet niet wat je weet* (Van Dort-Slijper e.a. 1975 en 1976), een tweedelige leergang moderne taalkunde voor het eerste, tweede en derde leerjaar mavo, havo en vwo. Er zijn natuurlijk talloze andere aspecten waarop je schoolboeken zou kunnen bekijken, bijvoorbeeld

- is het 'wetenschappelijk verantwoord'?
- is het 'maatschappijbevestigend' of 'maatschappijkritisch'?
- is het duur?

Zulke analyses werden frequent gemaakt door respectievelijk wetenschappers, links-denkende werkers in het onderwijs, consumerende ouders en leerlingen, en zijn zeker belangrijk. Maar voor dit artikel moet ik me uiteraard beperken.

### Sacrosanctiteit en taalkunde-onderwijs

Voordat we *Je weet niet wat je weet* (korte halve nu verder JWN genoemd) gaan bekijken, moeten we eerst aandacht schenken aan de heersende traditie in het taalkunde-onderwijs op school. Die traditie is volgens Ten Brinke (1976)

een sterk 'semi-sacrosancte'. Samen met onder meer Opstel, Literatuur en Spreekwoorden en Gezegden hoort Taalkunde tot die zaken die in het moedertaalonderwijs vaak gegeven worden alleen omdat de leraar gelooft dat dat goed is voor de leerlingen. Moeite doen om het onderwijs erin voor leerlingen normaal functioneel (dus praktisch bruikbaar en/of interessant) te maken wordt onnodig geacht — het betreft immers zulke op zich al Waardevolle Zaken. Rationele argumenten voor handhaving of opname van deze zaken in het onderwijs worden niet geproduceerd, of blijken rationalisaties te zijn. Het wordt tijd voor een voorbeeld: ik kies een recent, uit de nog altijd durende discussie over de zin van het traditionele grammatica-onderwijs. In een interne notitie voor de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), tegenwoordig Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs geheten (ACLO-M), breekt mevrouw F. Balk-Smit Duyzentkunst een lans voor het zinsontleden en woordbenoemen in de volgende bewoordingen:

'Het kunnen abstraheren van het eigen denken, enige afstand nemen van de eigen taal, en deze aan een kritische beschouwing onderwerpen volgens grammaticale indelingen is een vaardigheid die een heilzaam effect kan hebben op het beoordelen van zichzelf en anderen en van situaties. Te leren iets onder woorden te brengen dat je op het