

Over het hoe en waarom van ontleedonderwijs

Al weer? In de grote hoeveelheid publikaties van voor- en tegenstanders van ontleedonderwijs lijkt immers alles wel zo ongeveer gezegd te zijn? (Zie voor een overzicht bijvoorbeeld Tordoir en Wesdorp 1979.) Bovendien kun je, zo lijkt een moraal van Wesdorp 1982 te zijn, zonder verricht empirisch onderzoek maar beter helemaal je mond houden over dat ontleedonderwijs. Toch zijn de schoenen die ik aantrek niet zo stout en versleten als het lijkt. Weliswaar heb ik geen empirisch onderzoek gedaan zoals Wesdorp 1982 dat beschrijft, maar wel enig wetenschapsfilosofisch onderzoek. (Zie voor een verslag daarvan onder andere Kerstens en Sturm 1979 en Sturm en Kerstens 1981.) Dat onderzoek heeft er mede toe geleid dat mij duidelijk is geworden dat het in de hedendaagse wetenschapsfilosofie gehanteerde onderscheid tussen zogenaamde interpretatietheorieën en verklarende theorieën een verhelderend licht werpt op de precieze aard van wat bekend staat als de traditionele grammatica. En in dat licht komen de antwoorden op de vragen naar het hoe en waarom van onderwijs in die traditionele grammatica, ontleedonderwijs dus, er mijns inziens toch weer even iets anders uit te zien dan de gebruikelijke. Een gerede aanleiding om dat publiekelijk duidelijk te maken vond ik in het verschijnen van het artikel "Ontleedonderwijs op een lerarenopleiding" van Mark Baeyens en Hubert Schakenbos (verder genoemd: B&S) in *Levende Talen* 396 (1982), p. 155-159. Niet in de laatste plaats omdat B&S daarin, mijns inziens ten onrechte, Over zinnen gesproken 1) in een kwaad daglicht stellen. Maar ook of vooral omdat zij in dat artikel hún antwoorden formuleren op de vragen naar het hoe en waarom van (hun) ontleedonderwijs, antwoorden die, hoewel gebruikelijk, mijns inziens niet houdbaar zijn. Vandaar dat mijn betoog de vorm heeft van een reactie op het artikel van B&S.

1. Het waarom van ontleedonderwijs

Eén van de twee redenen die B&S geven voor het waarom van ont-

leedonderwijs aan studenten van een lerarenopleiding, is dat ze willen dat die studenten zich een oordeel vormen over het nut van ontleedonderwijs. Daarvoor is nodig, aldus B&S, elementaire kennis van dat ontleden, want "over iets wat je niet kent, moet je je mond houden". Akkoord, maar die reden vormt mijns inziens geen legitimering om er bij die studenten die zich een oordeel dienen te vormen, gedurende een half jaar de methode Paardekooper in te stampen, zoals B&S voorstaan en doen. Als je je een gefundeerd oordeel wilt vormen over bijvoorbeeld het nut of de gerechtvaardigheid van het militarisme, kun je beter daarover met deskundigen discussiëren en er publikaties over lezen, dan 14 maanden in dienst te gaan. Ik mag, dunkt me, op grond van de dagelijkse krantenstukken over auto-ongelukken, best van oordeel zijn dat het autoverkeer een onaanvaardbare vorm van Russische roulette is, zonder dat ik voor de gefundeerdheid van dat oordeel eerst zelf een half jaar in een auto rond moet jakkeren. 2) De reden van B&S waar het hier om gaat zou mijns inziens dan ook eerder moeten leiden tot een lessenreeks waarin een deskundige uitlegt wat ontleden is in bepaalde vormen van onderwijs (waarbij deze zich niet hoeft te beperken tot de methode Paardekooper). Als het goed is, is een lerarenopleider moedertaalonderwijs zo'n deskundige, en als het goed is kan hij 3) in een tijdsbestek dat beduidend korter is dan een half jaar, zijn studenten uitleggen wat de essentie van ontleden is, dat wil zeggen die studenten de elementaire kennis verschaffen benodigd voor een gefundeerde oordeelsvorming over het nut van ontleedonderwijs. Die oordeelsvorming kan in mijn ogen beter verder ondersteund worden door het bestuderen van en discussiëren over de talrijke en interessante publikaties uit heden en verleden van voor- en tegenstanders van ontleedonderwijs, dan door het ontleden van zinnen. Ik ben het dus eens met B&S dat studenten in een lerarenopleiding positie moeten leren kiezen in de discussie over het ontleedonderwijs, maar dat standpunt vormt mijns inziens in de verste verte geen reden of legitimering van ontleedonderwijs in een lerarenopleiding zoals B&S dat geven.

Wat blijft als reden voor dat onderwijs is de andere die B&S naar voren brengen: de zogenaamde praktijkshock. Studenten zullen in hun latere beroepspraktijk vaak geconfronteerd worden met ontleedonderwijs. Geschrokken door "scherpe verwijten" van oud-studenten die die confrontatie hard viel, vinden B&S nu dat ze hun studenten bij die confrontatie niet voor schut mogen laten staan. Met die weinig bevlogen reden zetten B&S mijns inziens wel zichzelf aardig voor schut (zoals ze zelf trouwens in voetnoot 2 van hun artikel al aangeven). De mogelijkheden voor verbetering van onderwijs (en dat veel onderwijs voor verbetering vatbaar is zullen toch ook B&S niet ontkennen) liggen voor een niet onaanzienlijk deel in handen van lerarenopleiders 4), die vanuit hun deskundigheid en idealen in hoge mate attitudes vormen bij hun studenten ten aanzien van allerlei onderwijsinhouden en onderwijs-

vormen op hun vakgebied. De voornaamste attitude die B&S met hun redengeving van hun ontleedonderwijs op hun studenten overdragen, is dat je je als onderwijsgevende maar het beste kunt schikken naar bestaande praktijken in het onderwijs. "Een lerarenopleiding mag haar eigen idealen hebben, zij moet ook rekening houden met de praktijk", schrijven B&S. Dat ben ik met hen eens.

Maar een lerarenopleider die zijn idealen verkwaanselt door zijn onderwijs in de eerste plaats zonder meer te laten bepalen door een bestaande onderwijspraktijk, is geen goede lerarenopleider. Daar komt bij dat uit onderzoek naar de problematiek van de praktijkschok (Hooymayers 1981) blijkt dat die strategie de problemen die met de praktijkschok samenhangen, niet kan verzachten. Uit de opsomming van die problemen in Hooymayers 1981, blijkt dat die wel in de laatste plaats iets te maken hebben met een gebrek aan vakkennis. Nota bene onder verwijzing naar onderzoek uitgevoerd aan de lerarenopleiding waar ook B&S werken zegt Hooymayers onder andere: "(...) de volgende problemen met betrekking tot de beginfase konden worden verzameld: "problemen met het houden van orde", "motiveren van leerlingen", "het beoordelen van leerlingprestaties" en "contacten met ouders, collega's en schoolleiding".

Vakinhoudelijke tekorten werden daarentegen veel minder gevoeld" (p.19). Het hoeft dan ook niet te verbazen dat de oplossingen die door Hooymayers en andere door hem genoemde worden voorgesteld ter verzachting van de praktijkschok, een heel andere richting opgaan en veelomvattender zijn dan de oplossing van B&S: het vergroten van de vakkennis. In het onderwijs aan een lerarenopleiding rekening houden met die voorgestelde oplossingen lijkt mij een serieuze manier te zijn van rekening houden met de praktijk. Maar de manier waarop B&S rekening wensen te houden met de praktijk kan niet gemotiveerd worden met een beroep op de praktijkschok, omdat zij aan de kern van de problematiek rond die schok voorbijgaan. Het lijkt er dus sterk op dat ook de tweede reden van B&S voor hun ontleedonderwijs niet houdbaar is.

2. Het hoe van ontleedonderwijs

Wat het hoe van hun ontleedonderwijs betreft, B&S stampen er in een half jaar bij hun studenten een aftreksel van de *Kleine ABN-syntaxis* van Paardekooper in. De eerste reden die ze daarvoor geven is wederom het weinig verheffende "aansluiten bij de praktijk". Op veel scholen in Brabant en Limburg wordt ontleedonderwijs à la Paardekooper gegeven. Ik herinner me uit vroeger tijden opmerkelijke advertenties in dagbladen uit het zuiden des lands. Daarin kondigde Paardekooper zelf aan dat hij gaarne bereid was om gratis aan schoolteams de voordelen van zijn ontleedmethode uit te komen leggen. Ik vind dat lerarenopleiders wel de laatste personen zijn die hem dit soort missiewerk uit handen moeten ne-

men.

De tweede 5) reden van B&S voor hun keuze van de Paardekooper-methode is dat die grammatica voldoet aan hun eis: "de grammatica moet voldoende uitgebreid behandeld worden om over het nut van ontleedkennis voor leerlingen te kunnen oordelen". Hiervoor heb ik al betoogd dat voor een dergelijk oordelen de behandeling van geen enkele grammatica (in de zin van: er zelf mee leren ontleden) noodzakelijk is. 6) Maar daarvan afgezien, andere bestaande en denkbare ontleedmethoden kunnen natuurlijk ook aan de "eis" van B&S voldoen. Dat is geen exclusief kenmerk van de methode Paardekooper. Eerder ligt het in de rede te menen dat een rigoureuze beperking tot die methode een oordeelsvorming over het ontleedonderwijs in zijn totaliteit zal belemmeren (zie ook Sassen 1964).

De enige serieuze reden die B&S mijns inziens geven voor hun keuze van de methode Paardekooper is de derde: het ontleedsysteem van Paardekooper is vlot leerbaar, er zijn goede resultaten mee te behalen in kort tijdsbestek. In ieder geval heel wat betere resultaten dan met bijvoorbeeld *Over zinnen gesproken*, zo heeft de ervaring B&S geleerd. Ja, dat zal best. Als je personen militaire discipline bij wilt brengen, kun je ze beter het Handboek Soldaat uit hun hoofd laten leren, dan geschriften van de actiegroep Onkruid. Om erachter te komen dat met *Over zinnen gesproken* niet dezelfde resultaten zijn te bereiken als met de door B&S nu gehanteerde ontleedmethode, was geen (onbedoeld) empirisch onderzoek nodig geweest (waarvan studenten met onvoldoendes de dupe zijn geworden). Een "gedachtenexperiment" (dat voor iemand die kennis genomen heeft van de *Inleiding op Over zinnen gesproken* eigenlijk voor de hand ligt) was daarvoor voldoende geweest. Om dat duidelijk te maken, moet ik eerst een antwoord geven op de vraag hoe ik de gangbare ontleedsystemen die ik voor het gemak samenvat onder de noemer "traditionele taalkunde", zie. 7) Wat volgens mij de aard van die ontleedsystemen is. Dat antwoord is ook van belang voor de opmerkingen die ik verderop wil maken over de aard van de resultaten die B&S met hun ontleedmethode à la Paardekooper bereiken.

2.1 Traditionele taalkunde als waarnemingstheorie

Door de dwingende argumentatie van kritisch rationalisten als Popper wint de laatste tijd in de wetenschapsfilosofie en daarbuiten de, overigens al eeuwenoude, stelling weer veld dat het zogenaamde objectieve onbevooroordeelde, theorievrije waarnemen van de werkelijkheid een onmogelijkheid is. Die stelling staat dus lijnrecht tegenover die van het diepgewortelde logisch positivisme, dat zulk waarnemen wel mogelijk is en ook een absolute voorwaarde voor deugdelijk wetenschappelijk onderzoek. Kritisch rationalisten stellen daar tegenover dat het waarnemen van verschijnselen in de werkelijkheid alleen mogelijk is met behulp

van begrippen waarover de waarnemer dient te beschikken, begrippen die op goede gronden te beschouwen zijn als theorieën over de werkelijkheid. Doorgaans worden die theorieën waarnemingstheorieën genoemd, of ook wel interpretatietheorieën of zoeklichttheorieën. De idee van de noodzakelijke theoriegebondenheid van waarneming verklaart onder andere waarom waarnemers zo diepgaand van mening kunnen verschillen over wat in bepaalde gevallen nu precies waargenomen wordt: waar de één een struik waarneemt, ziet de ander een boom; waar de één een vis waarneemt, neemt de ander een zoogdier waar; waar de één waarneemt dat de zon beweegt, neemt de ander waar dat de aarde draait; waar de één een koppelwerkwoord waarneemt, neemt de ander een zelfstandig werkwoord waar. Een en ander steeds afhankelijk van de door de betreffende waarnemer "gehanteerde" 8) waarnemingstheorie(ën). De idee van de theoriegebondenheid van waarneming maakt ook duidelijk dat -in tegenstelling tot wat logisch positivisten menen, maar in overeenstemming met de praktijk- feiten niet zonder meer feiten zijn, dat de feiten niet voor zichzelf spreken, maar dat er altijd discussie mogelijk is over de vraag wat in een bepaalde waarnemingssituatie nu precies de feiten zijn. Op de argumentatie met betrekking tot de noodzakelijke theoriegebondenheid van waarneming ga ik hier niet verder in. Ik volsta met een verwijzing naar de heldere uiteenzetting daarover in hoofdstuk 5 van het onvolprezen *Het verschijnsel wetenschap* (Koningsveld 1976). Net als bij waarneming in de alledaagse werkelijkheid, zal er dus bij empirisch wetenschappelijk onderzoek, volgens de these van de theoriegebondenheid van waarneming, noodzakelijkerwijs sprake zijn van bepaalde waarnemingstheorieën. Alleen zullen, als het goed is, bij dergelijk onderzoek de betreffende waarnemingstheorieën beter gearticuleerd zijn, nauwkeuriger geëxpliciteerd. Naast waarnemingstheorieën kan er in empirisch wetenschappelijk onderzoek sprake zijn van zogenaamde verklarende theorieën, dat wil zeggen theorieën die verklaren, of althans pogen te verklaren, waarom door middel van bepaalde waarnemingstheorieën waargenomen verschijnselen zijn zoals ze zijn en niet anders. Bijvoorbeeld doordat aannemelijk gemaakt wordt dat noodzakelijkerwijs uit zo'n verklarende theorie volgt dat die verschijnselen zo moeten zijn, of doordat aannemelijk gemaakt wordt dat die verschijnselen zijn zoals ze zijn omdat ze een bepaalde functie vervullen. 9)

De tweedeling in waarnemingstheorieën en verklarende theorieën maakt een, ook voor wat ik wil betogen, verhelderende tweedeling in soorten wetenschap mogelijk. Aan de ene kant is er een soort wetenschappelijk onderzoek waarin bijna alleen of uitsluitend waarnemingstheorieën een rol spelen. Het doel van dergelijk onderzoek is de gehanteerde waarnemingstheorieën steeds duidelijker te articuleren, scherper te stellen, die theorieën intern consistent te maken, het gebied van ermee waar te nemen en op een geordende manier te beschrijven feiten te vergroten, en dergelij-

ke. Op dat soort wetenschappelijk onderzoek zijn termen als ordenende wetenschap, taxonomische wetenschap, observationeel adequate wetenschap van toepassing. Aan de andere kant is er een soort wetenschappelijk onderzoek 10) waarin ook, of vooral, plaats is ingeruimd voor de hierboven aangeduide verklarende theorieën.

Het doel van dergelijk onderzoek is, om in voortdurende wisselwerking waarnemingstheorie(ën) en verklarende theorie(ën) bij te stellen, zodanig dat die twee (soorten) theorieën steeds beter op elkaar afgestemd raken, waardoor een groeiend inzicht ontstaat in het waarom van de te verklaren verschijnselen. 11)

Doorgaans wordt, onder verwijzing naar de geschiedenis van de natuurwetenschappen, betoogd dat de hierboven onderscheiden twee soorten wetenschappelijk onderzoek elkaar in de tijd opvolgende stadia vormen van naar volwassenheid groeiende wetenschap. Wat daarvan zij, ook in de taalwetenschap is de geschetste tweedeling terug te vinden. Zo is er taalwetenschappelijk onderzoek waar bijna alleen of uitsluitend waarnemingstheorieën een rol spelen, terwijl verklarende theorieën geheel afwezig zijn of minimaal aanwezig. Uit de publikaties van de deelnemers aan dit soort taalonderzoek blijkt dat het hen erom begonnen is, om aan de hand van een gekozen en verdedigde waarnemingstheorie een bepaalde hoeveelheid taalfeiten ordenend te beschrijven. Om aan te tonen dat de ene waarnemingstheorie tot betere resultaten leidt qua ordenende beschrijving van taalfeiten dan een andere. Om aan te tonen dat er in een bepaalde waarnemingstheorie inconsistenties voorkomen en die op te heffen door middel van aanpassingen van die theorie. Om het empirisch bereik van een waarnemingstheorie te vergroten etc.

Ik geef een paar voorbeelden. Aan het begin van zijn bekende *grammatica* (Den Hertog 1972³) bespreekt Den Hertog (op p. 8-10) drie waarnemingstheorieën (aangeduid als de logische, de psychologisch-historische en de morfologische). Hij wijst op voor- en nadelen van die theorieën en kiest beargumenteerd voor een waarnemingstheorie die een mixture is van de eerste en de derde. Aan de hand van die theorie ordent en beschrijft hij zo consequent mogelijk de taalfeiten die zijn theorie hem doet waarnemen. Verklaringen waarom de beschreven taalfeiten zijn zoals ze zijn, ontbreken bij Den Hertog bijna geheel. En waar ze niet ontbreken, zijn ze niet ondergebracht in een coherent en geëxpliciteerd kader.

Bovendien zijn ze van functionele aard, een soort verklaringen die in de wetenschapsleer op goede gronden niet erg hoog aangeslagen worden (zie noot 9). Op p. 144-145 bijvoorbeeld verklaart Den Hertog het bestaan van zogenaamde onvolkomen zinnen uit onder andere gebrek aan taalvaardigheid bij kinderen en onontwikkelden, buitengewone gemoedstoestanden, zucht naar korthed en nog een paar losse flodders. 12)

Paardekooper is een excellent voorbeeld van een taalwetenschapper

die gangbare waarnemingstheorieën (grotendeels) afwijst, zelf een andere ontwikkelt, die aanprijst als superieur om vervolgens met een niet aflatende vasthoudendheid de waarnemingen die hij aan de hand van zijn waarnemingstheorie (door hem zelf werkhypothese genoemd) kan doen, te beschrijven. 13)

In zijn *Structurele syntaxis* (De Groot 1949) onderneemt De Groot een uitgebreide poging om een in zijn tijd gangbare waarnemingstheorie zodanig aan te passen dat het empirisch bereik ervan groter wordt. Zo past hij bijvoorbeeld het centrale begrip zin (in de zin van subject-predikaatsverbinding) zodanig aan dat ook taaluitingen die geen subject-predikaatsverbindingen zijn, binnen zijn vizier komen en (met behulp van andere aanpassingen in zijn theorie) op een integrerende manier te beschrijven zijn. De proefschriften van Roose en Bos (Roose 1964 en Bos 1964) leveren fraaie staaltjes van het opheffen van geconstateerde inconsistenties in taalkundige waarnemingstheorieën. Vooral de inleiding van het proefschrift van Roose biedt een treffende illustratie van de hiervoor beschreven kenmerkende eigenschappen van beschrijvende taalkunde. Waar het de beschrijvende taalkunde om te doen is, blijkt, tenslotte, glashelder uit het volgende citaat uit het proefschrift van Bos (p. 70):

"Maar nu iets over de verschillen in resultaat. Het is ons gelukt om al direct bij de eerste analyse bijvoorbeeld Paardekooper's type c2 te scheiden in twee verschillende typen met verschillende kenmerken: namelijk ons type 1 (...) en ons type 2 (...). Waardoor waren we in staat dit te doen? Doordat we juist niet gebruik maakten van één kenmerk als criterium, maar van alle kenmerken van het zinsdeel die we kenden."

Naast die beschrijvende taalwetenschap 14) zijn er de laatste decennia in de taalwetenschap ook duidelijk vormen van verklarende wetenschap te onderscheiden.

Niet langer gaat het daarbij om het steeds beter waarnemen, ordenen en beschrijven van taalfeiten met behulp van steeds betere en verfijndere waarnemingstheorieën, maar eerst en vooral om theorieën die verklaren waarom bepaalde taalfeiten zijn zoals ze zijn 15).

Ook in die vorm van taalwetenschap zijn er discussies over de vraag welke waarnemingstheorie beter is: waar de ene onderzoeker functies meent te moeten zien, meent de ander hiërarchisch geordende structuren te moeten zien, meent een derde zogenaamde thematische rollen te moeten zien. Maar daarnaast, en vooral daaraan gekoppeld, spelen er discussies over de vraag welke theorieën betere verklaringen bieden voor de waargenomen verschijnselen: theorieën over mogelijke functies, theorieën over mogelijke hiërarchische structuren, theorieën over mogelijke thematische patronen. 16)

Binnen één zo'n theoretisch kader zijn er discussies over de (in-)consistentie en verbetering van de gehanteerde waarnemings-

theorie en het empirisch bereik ervan. Maar daarnaast, en vooral daaraan gekoppeld, discussies over de (in-)consistentie, verbetering en verfijning van theorieën die de waargenomen verschijnselen verklaren. 17) Ik volsta hier met een versimpeld voorbeeld. In de traditionele taalkunde wordt veelvuldig aandacht besteed aan de vraag of bijvoorbeeld een woord als *schrijven* in een uitdrukking als *het schrijven van een boek* een nomen is, dan wel een verbum, dan wel een verbum als nomen gebruikt of nog iets anders. Het antwoord op de vraag wordt bepaald door kritische vergelijking van de waarnemingstheorieën die het woord *schrijven* op de genoemde manieren doen waarnemen en de gevolgen die een bepaalde waarnemingswijze heeft voor de gehanteerde waarnemingstheorie. In de verklarende taalkunde wordt dat antwoord niet langer uitsluitend op de genoemde manier bepaald maar ook of met name door voor handen zijnde verklarende theorieën die verklaren dat en waarom *schrijven* in een geval als het genoemde een nomen is, dan wel een verbum etc. 18)

2.2 De status van *Over zinnen gesproken*

Terug nu naar het "gedachtenexperiment". Wat Thijs Pollmann en ik met het *schrijven van Over zinnen gesproken* hebben beoogd, is een inleidend overzicht bieden van de voornaamste termen en begrippen uit de meest gangbare waarnemingstheorieën van met name de traditionele taalkunde. We willen daarmee studenten Nederlands in de gelegenheid stellen om waarnemingen aan zinnen te doen, die ze in het kader van verschillende onderdelen van hun studie geacht worden te kunnen doen. Maar daarnaast willen we die studenten ook invoeren in de denkwereld van de traditionele taalkunde: hoe beredeneert men bepaalde begrippen en dus waarnemingen, wat is de reikwijdte van (delen van) bepaalde waarnemingstheorieën, waar zijn in (delen van) waarnemingstheorieën inconsistenties te ontdekken? Het gaat er ons niet in de eerste plaats om, om een voorbeeld te geven, studenten te leren dat *schrijven* in *het schrijven van een boek* een nomen is, dan wel een verbum of wat dan ook, maar eerder om wat er pleit voor het waarnemen van *schrijven* als nomen etc. en wat ertegen, en wat voor eventuele gevolgen een bepaalde beslissing heeft voor andere delen van de waarnemingstheorie. 19)

Als je nu, zoals blijkbaar de bedoeling van B&S is, studenten in korte tijd wilt drillen in één ontleedmethode, één waarnemingstheorie, dan kun je op voorhand *Over zinnen gesproken* beter verzwegen laten. Met *Over zinnen gesproken* in de hand kun je niet zonder meer vragen: wat is *schrijven* in *het schrijven van een boek*? Want dat hangt er maar van af. Ik ben er meer in geïnteresseerd dat studenten kunnen beredeneren waar dat van afhangt, dan dat ze zeker menen te weten dat het bijvoorbeeld een nomen is omdat dat in welke ontleedcursus dan ook zo staat of volgens welke foef dan ook zo is. En daarmee kom ik aan een bespreking van

de status van het ontleedsysteem dat B&S hun studenten aanbieden.

3. De status van het ontleedsysteem van B&S

Het artikel van B&S bevat zelf een paragraaf waarin (onder andere) de status van hun ontleedsysteem aan de orde komt. Veel duidelijkheid schept die paragraaf niet. B&S beperken zich namelijk tot het stellen van twee vragen met betrekking tot die status. Dat zijn: "Welke kennis over taal levert de verworven ontleedvaardigheid op?" en: "Wat houdt die vaardigheid precies in?" 20) Over deze vragen (en andere waarover straks) moeten de studenten van B&S, nadat ze hebben leren ontleden, discussiëren. 21) De antwoorden erop van B&S zelf ontbreken (dus?). De mijne luiden in ieder geval: "Geen enkele." en: "Niets wezenlijks." Het waarom daarvan zal ik duidelijk proberen te maken aan de hand van een voorbeeld dat B&S zelf geven ter illustratie van hun aanpak van het ontleedonderwijs. Dat voorbeeld betreft de behandeling van de zogenaamde voor-pv. Die is kort en krachtig: "Zoek de voor-pv. De voor-pv is dat woord dat voorop komt te staan als je de zin door verschuiving vragend maakt. Bijvoorbeeld Jan is ziek - (Is) Jan ziek?". Bij deze instructie noemen B&S één probleem, een heel bekend: zogenaamde vraagwoordvragen. Maar er zijn natuurlijk veel meer problemen. Problemen, die taalkundig geschoolden, mensen die de relevante waarnemingstheorie kennen en dus weten waar ze op moeten letten, als flauw zullen bestempelen, maar wél problemen die studenten die juist nog moeten leren ontleden, dat wil zeggen die waarnemingstheorie nog moeten leren kennen, lelijk op kunnen breken, zo niet op hun tentamen dan wel in hun latere beroepspraktijk.

Leerlingen doen immers altijd dingen die ze juist niet moeten doen. Ik kan, als onwetende, iedere mededelende zin op verschillende manieren door verschuiving vragend maken, bijvoorbeeld: Jan zat op die stoel - (Op) die stoel zat Jan? - (Waarop) zat Jan - (Die) stoel, zat Jan daarop? (Het onderscheid tussen ja/nee-vragen en vraagwoordvragen wordt door B&S niet genoemd.) Ik kom, als onwetende, in problemen bij iedere zin die geen pv bevat of een imperatief is. Waarom doe ik, als onwetende, iets verkeerd als ik in de zin: Bij de vraag naar wat we aanbieden ter oefening van de ontleedvaardigheid spelen twee evidente zaken een rol, bieden als voor-pv aanwijs? Immers de zin: Bieden bij de vraag over wat we ter oefening van de ontleedvaardigheid spelen twee evidente zaken een rol aan? is een prima vraagzin. (N.B.: zo onwetend ben ik ook weer niet als ik dit doe. Ik moet bijvoorbeeld al weten dat bij het verschuiven van een pv van een scheidbaar samengesteld werkwoord, het partikel aan het eind van een zin verschijnt.)

Ik noem deze problemen (en er zijn er nog meer) echt niet om flauw te zijn, die problemen raken namelijk rechtstreeks aan de

status van het ontleedsysteem van B&S. Wat die status betreft, je zou met het ACLO-M-advies over grammatica-onderwijs (ACLO-M 1978) kunnen zeggen dat de waarnemingstheorie die het ontleedsysteem van B&S representeert, een aanvechtbare kijk op taal oplevert. Immers een ontleedsysteem dat bestaat uit instructies, zoals de zojuist genoemde, waarmee zinnen ontleed kunnen worden, doet taal zien als een verzameling (losse, contextloze) zinnen en woorden, een abstract systeem van tekens, en dat is volgens de ACLO-M een kijk op taal die aanvechtbaar is. Ik heb dat altijd een eigenaardig argument tegen ontleedonderwijs gevonden. Iedere waarnemingstheorie is altijd wel in een of ander opzicht aanvechtbaar te noemen. Dat geldt voor waarnemingstheorieën die een rol spelen bij de waarneming in het dagelijkse leven (bijvoorbeeld de waarnemingstheorie die ons de auto doet zien als een nuttig vervoermiddel). Dat geldt a fortiori voor waarnemingstheorieën die een rol spelen in empirische wetenschappen (en dus in de daarmee samenhangende schoolvakken), omdat die de "normale" werkelijkheid (dat wil zeggen de werkelijkheid zoals die waargenomen wordt met behulp van common sense-waarnemingstheorieën) altijd in een of ander opzicht (of een aantal opzichten) idealiseren, dat wil zeggen zich richten op bepaalde aspecten van de werkelijkheid.

De natuurkundige waarnemingstheorie die licht doet zien als een verzameling deeltjes en/of golven, de aardrijkskundige waarnemingstheorie die landen doet zien als hoog- en laagvlakten, de historische waarnemingstheorie die het verleden doet zien als een opeenvolging van vorsten, oorlogen en andere rampen, allemaal waarnemingstheorieën die aanvechtbaar zijn. Maar iedere waarnemingstheorie die er tegenover gesteld wordt om de aanvechtbaarheid op te heffen, is op haar manier weer aanvechtbaar.

De waarnemingstheorie dat taal een concreet interactiesysteem is, of een verzameling registers of een verzameling taaldaden, of een verzameling geluidsstromen, allemaal waarnemingstheorieën die even aanvechtbaar zijn als die welke taal doet zien als een verzameling zinnen. Taal is namelijk, in zeker opzicht, een verzameling zinnen (althans volgens een gangbare en vrij algemeen verbreide waarnemingstheorie). En leerlingen in contact brengen met die waarnemingstheorie kan dus niet zonder meer aanvechtbaar genoemd worden. 22) Dat zou pas kunnen als die waarnemingstheorie zelf als onhoudbaar ontmaskerd was, laten we zeggen gefalsifieerd. Zo lijkt het me aanvechtbaar om leerlingen (serieus) kennis te laten maken met de door Mellie Uyldert ontwikkelde waarnemingstheorie met betrekking tot taal volgens welke bijvoorbeeld

"EI de overgang (is) van de E naar de I en behoort bij de neus en de neuswortel, waar het menselijke Ik ligt. Het Engelse I (ai). Het Ik dat zich gaat afzonderen uit de stam of clan, dat uit het EI komt. Ei, ei, kleine meid! I ligt op de kruin en hoort bij de hoge toon van de gil, de scream (Engels) en is de beginletter van: initiatief, inspiratie, individu, ik,

ich, intuïtie, kortom alles wat van buitenaf IN ons treedt en het lichaam als werktuig voor de ik-uitdrukking gebruikt. In-tonering op de I is goed voor de grote hersenen en de voorhoofdsholte, de ogen, het geheugen." (Uyldert, 1980, p.78-79)

Maar aangezien de waarnemingstheorie volgens welke een taal een verzameling zinnen is, niet onhoudbaar is, kan niet zonder meer gesteld worden dat je leerlingen niet met die theorie vertrouwd mag maken. Wel rijst de vraag of er dringende redenen zijn om zulks te doen. De enige reden voor B&S is: Het gebeurt toch. Zoals ik hierboven betoogd heb, vind ik dat, zacht gezegd, nogal mager.

Maar wat ik veel kwalijker vind, is dat B&S hun studenten slechts in schijn vertrouwd maken met de waarnemingstheorie waar hun ontleedsysteem betrekking op heeft, of liever, een afgeleide van is. Slechts in schijn kweken zij begrip van en inzicht in die waarnemingstheorie aan. Immers over de status van een ontleedinstruc-tie als de hiervoor genoemde kan men lang of kort discussiëren, de slotsom moet zijn dat het om niets anders gaat dan een foef, een truc. En een cursus die uit dergelijke instructies bestaat, is niets anders dan een trukendoos.

En iemand die dergelijke instructies heeft leren hanteren, heeft daarmee geen wezenlijke kennis over zijn moedertaal verworven, geen enkele kennis die hij niet al had. En zijn geleerde vaardigheid bestaat alleen uit het kunnen uitvoeren van foefjes, en niet uit een echte vaardigheid om de bouw van taaluitingen te kunnen analyseren.

Begrip van wat de term voor-pv inhoudt, en van de vraag waarom die term doorgaans in taalkundige waarnemingstheorieën met betrekking tot het Nederlands wordt gehanteerd, kan iemand eerst krijgen als hem duidelijk gemaakt wordt dat niet ieder willekeurig rijtje Nederlandse woorden een zin van het Nederlands is, dat onder zinnen doorgaans rijtjes woorden worden verstaan die een pv bevatten en, vooral, waarom dat zo is, dat in het Nederlands, in tegenstelling tot in andere talen, zo'n pv op specifieke plaatsen vooraan in een zin kan staan, of ergens achteraan, dat met andere woorden het Nederlands gedeeltelijk een zogenaamde VSO, gedeeltelijk een SVO en gedeeltelijk een SOV taal lijkt te zijn, dat met die aspecten talrijke andere volgordeverschijnselen in zinnen samenhangen, dat zinnen met een voor-pv in bepaalde, maar uiteenlopende opzichten anders zijn dan zinnen met een achter-pv etc. etc. Niets van dat alles krijgen de studenten van B&S te horen. Ze krijgen alleen een instructie voorgeschoteld die niet leidt tot begrip maar tot gedresseerdheid en dus, in zeker opzicht tot resultaat. En bovendien gaat het om een slechte instructie. "De voor-pv is het woord dat voorop komt te staan als je de zin door verschuiving vragend maakt", is zoveel zeggen als: "de voor-pv is het woord dat voorop komt te staan als je

het voorop zet". 23) Zoals Thijs Pollmann en ik in *Over zinnen gesproken* (nog eens) op verschillende plaatsen hebben aangegeven lijden bijna alle foefjes om zinsdelen te vinden aan het mankement dat je als hanteerder ervan al wel bijna zeker intuïtief moet weten wat welk zinsdeel is wil je niet ontzettend in de problemen komen. (*Jan is ziek. Wat is Jan? Ziek. Dus ziek lijdend voorwerp etc.*) Vandaar dat de problemen die ik hierboven met betrekking tot de voor-pv-proef signaleerde, voor een onwetende niet flauw zijn, maar zeer reëel.

En vandaar volgens mij de veel gehoorde klacht onder ontleedonderwijsgeevenden dat er altijd leerlingen zijn die het nooit leren. Die komen er zelf blijkbaar niet op waar ze het moeten zoeken en daar kunnen ontleedinstructies dan niets aan verbeteren.

24)

Popper heeft in zijn geschriften (zie bijvoorbeeld Popper 1972) herhaalde malen hartgrondig gefulmineerd tegen vormen van onderwijs waarin het (vaak moeizame) bijbrengen van begrip en inzicht vervangen wordt door een (makkelijker) "instrumentalistisch" trainen, waarbij leerlingen alleen gedrild worden om instructies te hanteren, die dan wel niet leiden tot begrip en inzicht maar wel tot een ogenschijnlijk acceptabel (tentamen-)resultaat. 25) Het grote bezwaar van Popper tegen deze vorm van onderwijs is dat die niet leidt tot begrip, en waar begrip ontbreekt is kritiek op dat begrip onmogelijk, en dus vooruitgang leidend tot een dieper inzicht. In het voetspoor van Popper maakt Koningsveld in het eerder genoemde *Het verschijnsel wetenschap* behartenswaardige opmerkingen over de negatieve aspecten van dit soort onderwijs waarbij duidelijk wordt dat die niet beperkt zijn tot het ontleedonderwijs:

"Veel onderwijs is mijns inzien(s) inderdaad gericht op deze "africhting" die in de technische toepassing veelal het meeste rendement oplevert. Velen -in elk geval ik- zullen zich dit punt nog herinneren van het middelbaar onderwijs. Van elektriciteitsenergie heb ik pas in mijn eerste universitaire jaren iets begrepen. Op de middelbare school heb ik steeds mijn formules trouw geleerd, tijdens een repetitie bij elkaar op het blaadje gezet en met enig technisch vernuft steeds goede cijfers gehaald. Het eindexamen leverde zelfs een vrijstelling op. Maar begrip van de verschijnselen? Geenszins" (p.106)

en

"Bij de bespreking van Poppers kritiek op het instrumentalisme (...) heb ik al gewezen op het feit dat het inzicht krijgen in de empirische werkelijkheid in het onderwijs vaak wordt vervangen door het leren manipuleren met formules op zodanige wijze dat het goede antwoord op een gestelde vraag wordt verkregen. (...) Op den duur krijg je een zekere geoefendheid of techniek en dan lijkt het of je enig inzicht krijgt. Voor leerlingen is deze situatie uiterst onbevredigend tot ze er tenslotte maar toe overgaan om puur opportunistisch het cijfer

als doel te gaan zien. Inzicht ontbreekt dan omdat de vereiste begrippen niet gevormd zijn. Ik heb het bange vermoeden dat dit verschijnsel ook in het academisch onderwijs welig tiert" (p.138). 26)

Dat vermoeden van Koningsveld lijkt me door ontleedcursussen als die van B&S alleen maar bevestigd te worden. 27) Het hoeft verder nauwelijks betoog dat dit soort onderwijs in lerarenopleidingen zijn uitwerking in het later te geven onderwijs van de aldus opgeleiden niet zal missen. Het leidt mijns inziens onder andere tot het zouteloze en bloedeloze ontleedonderwijs dat velen zich nog uit hun schooltijd herinneren.

4. Het nut van ontleden

Behalve aan de vraag naar de status en de draagwijdte 28) van het door hen onderwezen ontleedsysteem besteden B&S in hun artikel en in het gedeelte van hun onderwijs waarin ze met hun studenten discussiëren over het ontleden ook aandacht aan de vraag naar het nut van (kennis van) dat ontleedsysteem: wat kun je ermee bereiken? Opvallend daarbij is dat, zo blijkt uit de uiteenzetting van B&S, in die discussie niet aan de orde komt het directe nut dat ontleedonderwijs, en dan speciaal ontleedonderwijs zoals B&S dat geven, voor B&S zelf heeft: goede tentamenresultaten en geen "scherpe verwijten" van oud-studenten die in hun latere beroepspraktijk niet uit de voeten blijken te kunnen met de traditionele ontleedpraktijk (à la Paardekooper). Ook niet aan de orde komt het nut van ontleedonderwijs voor de studenten van B&S: een goed cijfer en geen praktijkschok. Kortom de vraag naar het nut en dus het waarom van hun eigen ontleedonderwijs wordt in de door B&S geëntameerde discussie angstvallig buiten schot gehouden. Daarmee degradeert de ferme stelling van B&S aan het begin van hun artikel dat een lerarenopleiding moeilijk aan de discussie over ontleedonderwijs voorbij kan gaan voor mij tot een gratuite uitspraak. Een uitspraak die slechts leidt, ten behoeve van de gewenste discussie, tot het stellen van suggestieve en in ieder geval slechte opdrachten (waarover straks) met betrekking tot de bekende veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid als hulpmiddel bij het leren spellen, vergroting in enigerlei vorm van de taalbeheersing, het taalgevoel (wat dat ook zij) en de taalbeschouwelijke attitude.

Curieus genoeg worden blijkbaar in de discussie niet de even zoveel en even bekende veronderstelde nadelen van ontleedonderwijs en de argumenten tegen de veronderstelde voordelen, expliciet aan de orde gesteld. Dat het B&S niet echt erom begonnen is met hun studenten een open en een beetje diepgang hebbende discussie over het (on-)nut van ontleedvaardigheid op te zetten, wordt nog duidelijker, als ze meedelen dat ze één van de meest genoemde en bediscussieerde veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid,

namelijk dat het een hulpmiddel zou zijn bij het leren van vreemde talen, in het zogenaamde besprekingsgedeelte van hun cursus helemaal buiten beschouwing laten. De reden daarvan? B&S zijn zelf van mening dat het vreemde talen-onderwijs maar de eventueel nodig geachte ontleedvaardigheid bij moet brengen. Bovendien kun je in hun ogen geen ontleedcursus ontwerpen die voor het leren van willekeurig elke vreemde taal even geschikt is. En, tenslotte, het is niet gelukt om op het instituut waar B&S werken het grammatica-onderwijs te integreren.

Die redengeving is eigenaardig en onthullend. Eigenaardig in het licht van het feit dat uit het artikel van B&S blijkt dat zij van mening zijn dat hun studenten eerst en vooral moeten discussiëren over het nut van ontleden voor hun toekomstige leerlingen. Waarom dan ontnemen B&S hun studenten de mogelijkheid om een gefundeerd oordeel klaar te hebben als ze in hun latere beroepspraktijk onmin krijgen (zoals zo vaak voorkomt) met hun collegae vreemde talen over de slechte ontleedvaardigheid van hun leerlingen? In zo'n geval doet weinig terzake wat B&S vinden en zeker niet wat ze vinden ten aanzien van hun eigen opleiding. Onthullend is de redenering van B&S, omdat eruit blijkt dat ze kennelijk van oordeel zijn dat de andere veronderstelde voordelen inderdaad voordelen zijn. Wellicht ontbreken daarom onder de opsomming van discussie-items de argumenten tégen de bediscussieerde veronderstelde voordelen.

Die gedachte wordt verder ondersteund door het voorbeeld dat B&S geven van de opdrachten die ze hun studenten geven om aan de hand daarvan te discussiëren over de door B&S wel ter discussie gestelde veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid.

Het gaat bij dat voorbeeld om het veronderstelde nut dat ontleedvaardigheid zou hebben bij het lezen van ingewikkelde zinnen. B&S geven vijf van zulke "knoerten van zinnen" en geven daarbij opdrachten die er, samengevat, op neerkomen, weer te geven wat die zinnen betekenen. Vervolgens geven B&S hun studenten een drietal hulpmiddelen om die opdrachten uit te voeren. Ten eerste raden ze hun studenten aan de betreffende zinnen "te vergelijken met zinnen die je makkelijker vindt". Dat snap ik niet. Ik vind bijvoorbeeld de zin *ik tik behoorlijk makkelijker dan de zinnen die B&S ter overdenking voorschotelen*, bijvoorbeeld de vijfde: *Ik wil nu dan ook proberen om nader uit te leggen wat ik bedoel als ik zeg dat ik als hypothese heb dat een taal spreken bestaat uit het in overeenstemming met systemen van constituerende regels uitvoeren van taalhandelingen*, maar vergelijking van die twee zinnen levert mij niet en niemand, enige helderheid over de betekenis van de zogenaamde ingewikkelde zin. Het tweede hulpmiddel dat B&S aanreiken bestaat uit de raad om de ingewikkelde zinnen aan de hand van de ontleedcursus te ontleden en daarbij "ontleedonderdelen" die moeilijkheden opleveren, te signaleren. Die opdracht lijkt me eerst uitvoerbaar als je de te ontleden zin al goeddeels begrijpt. Als je een zin niet kunt begrijpen, kun je

bijvoorbeeld moeilijk begrijpen of die zin verandert in een acceptabele ja/nee-vraag als je een bepaald woord naar voren verschuift. Dus voor iemand die de ingewikkelde zinnen niet begrijpt, levert waarschijnlijk elke ontleed instructie, mechanisch toegepast, moeilijkheden op; voor iemand die de zinnen wel begrijpt, is ontleden overbodig. Het derde hulpmiddel is al even ridicuul als het eerste: de studenten wordt aangeraden handboeken over moeilijke zinnen te raadplegen. Wat ze daarmee in de ogen van B&S kunnen bereiken, is mij een raadsel. Ik gebruik bijvoorbeeld het genoemde *Verzorgd Nederlands* van Hermkens wel eens om er achter te komen hoe ik een bepaald woord moet afbreken. Maar dat en hoe iemand dat boek kan raadplegen om achter de betekenis van een ingewikkelde zin te komen, vermag ik niet in te zien. Weliswaar worden er in *Verzorgd Nederlands* ook zaken behandeld als de beroemde tangconstructie, maar als je weet dat een ingewikkelde zin ingewikkeld is doordat ie een tangconstructie bevat, kan het niet anders of je hebt die zin al begrepen en dan hoeft je geen handboeken meer te raadplegen.

De opdracht aldus uitgevoerd hebbende, moeten de studenten van B&S tenslotte proberen "een conclusie te formuleren op de vraag: als je nou behoorlijk kunt ontleden, kun je dan dergelijke zinnen makkelijker begrijpen"? B&S geven zelf al aan dat dat een onzinnige vraag is. Niet alleen is het verband tussen ontleedvaardigheid en het kunnen begrijpen van zogenaamde ingewikkelde zinnen nog steeds in nevelen gehuld (en die nevelen maak je met een opdracht als die van B&S hooguit dikker), maar ook kun je natuurlijk nooit, als je behoorlijk kunt ontleden (en dat kunnen de studenten van B&S, mogen we aannemen), nagaan of je een zin moeilijker zou begrijpen als je niet zou kunnen ontleden. Maar, zo delen B&S in hun commentaar op de opdracht mee, het gaat ons (sic) niet om zekerheden, maar om nuanceringen van zekerheden. Als echter elk zicht op welke zekerheid dan ook ontbreekt, valt er ook niets te nuanceren.

Toch kan ik me voorstellen dat B&S hun klaarblijkelijk doel: hun studenten de indruk geven dat hun ontleedvaardigheid van nut is voor het begrijpen van ingewikkelde zinnen, enigermate bereiken. Al discussiërend en "ontledend" zullen die studenten elkaar vast wel voor een aardig deel duidelijk kunnen maken wat de ter overdenking aangeboden moeilijke zinnen zo ongeveer inhouden. Daardoor kan de indruk ontstaan dat het groeiend begrip van die zinnen iets te maken heeft met het kunnen ontleden ervan. Op die indruk sturen B&S in ieder geval met hun opdracht aan. Maar die indruk is wel, als hij ontstaat, volstrekt vals. Ik kan de vijf door B&S aangeboden zinnen ten naaste bij allemaal goed begrijpen. Ik kan ook tamelijk goed ontleden, al zeg ik het zelf. Maar als ik iets zeker weet, dan wel dat die twee zaken niets met elkaar te maken hebben. 29)

De eerste van die vijf zinnen kan ik begrijpen omdat ik weet dat (psycho-)linguïsten, ter adstructie van het feit dat het mense-

lijk taalverwerkingsmechanisme ook zo z'n beperkingen kent, wel eens monsturzinnen construeren waarin herhaalde malen een zin centraal in een andere is ingebed. Ik weet dus waar ik op moet letten en kan me met zo'n curiositeit vermaken. Maar het is onzinnig en misleidend om het te doen voorkomen dat mensen, anders dan ter verduidelijking van een taalkundige hypothese, dus zeg: in "normaal" taalgebruik, dergelijke zinnen "uit hun pen zouden kunnen krijgen". En het is dus ook onzinnig en misleidend om studenten te laten discussiëren over de vraag of ze bij het begrijpen van zinnen die speciaal gemaakt worden om aan te tonen dat ze onbegrijpelijk zijn, iets aan hun ontleedvaardigheid hebben. De overige vier zinnen van B&S zijn ten opzichte van de eerste "normaal" te noemen. Ook die begrijp ik, niet omdat ik ze kan ontleden, maar omdat ik vermoed, of bij een paar zeker weet, wat de context is waaruit de zinnen gehaald zijn, of thuis (zouden moeten) horen. Indien nodig, hadden B&S hun zinnen dan ook beter kunnen gebruiken om het belang van een context voor het begrijpen van een zin te verduidelijken. Of om duidelijk te maken dat zinnen onbegrijpelijk kunnen zijn voor een lezer die niet voldoende is ingevoerd in het vakgebied (en de daarbij behorende vaktaal) waarop die zinnen betrekking hebben, of een lezer wiens woordenschat in het algemeen ontoereikend is.

Eén van de zinnen van B&S bevat typische spreektaaleigenaardigheden (herhaling, "zichzelf hernemen"), zodanig dat die zin evident ongrammaticaal genoemd kan worden. Die zin maakt dus duidelijk dat zelfs ongrammaticale zinnen begrijpelijk kunnen zijn, maar niet natuurlijk dat daarbij een bewuste ontleedvaardigheid een rol zou spelen. Kortom, de zinnen uit de opdracht van B&S zijn voor een taalbeschouwingsles wellicht interessant, ze demonstren niet, en kunnen ook niet demonstreren dat voor het begrip ervan bewuste ontleedvaardigheid van nut is, in tegenstelling tot wat B&S kennelijk met hun opdracht suggereren. 30)

Maar stel nu eens dat ontleedvaardigheid wél in enig opzicht van nut zou zijn voor het begrijpen van ingewikkelde zinnen. Dan nog zou het moeten gaan niet om een vaardigheid die bestaat in het mechanisch toe kunnen passen van ontleedinstructies, maar om echt begripvol kunnen ontleden. Immers juist met ontleedinstructies als die van B&S kun je bij ingewikkelde zinnen weinig uitrichten, zoals ik hiervoor al betoogde, omdat dat wat die zinnen ingewikkeld maakt nu juist is (onder andere) dat er in te vinden is wat je met die ontleedinstructies niet zoekt, en niet of met moeite te vinden is wat die instructies de gebruiker ervan wél laten zoeken (zoals deze zin zelf zou kunnen demonstreren). Maar in de tweede plaats, als er sprake was van enig nut (begripvolle) ontleedvaardigheid voor tekstbegrip, dan zou dat er mijns inziens niet voor pleiten om leerlingen ten behoeve van beter tekstbegrip een aparte cursus ontleden voor te schotelen. Met B&S ben ik het eens dat het vreemdetalen-onderwijs vooralsnog 31) het beste zelf uit kan maken welke ontleedtermen leerlingen met betrekking tot

dat onderwijs moeten beheersen, alsmede het beste zelf die termen aan kan leren, geïntegreerd in het onderwijs in de vreemde taal. Maar als dat zo is, dan geldt natuurlijk ook dat eventuele ontleedvaardigheden die het tekstbegrip ten goede zouden komen, niet zouden vragen om een aparte ontleedcursus, maar het beste binnen het kader van het onderwijs in tekstbegrip aan de orde gesteld zouden kunnen worden. Hetzelfde geldt met name voor het spelonderwijs. B&S laten hun studenten wel discussiëren over de vraag of ontleedvaardigheid van nut is voor het spelonderwijs, maar niet over de kwestie of, als die vraag bevestigend beantwoord wordt, er dan ook een aparte cursus ontleden vereist is. Mijns inziens kan iemand die op grond van een gefundeerd oordeel uit de vele mogelijkheden kiest voor een spellingmethode waarbij gebruik gemaakt wordt van termen uit de traditionele taalkunde, die termen het best, want het vruchtbaarst, aanleren binnen het kader van het spelonderwijs. Het bekende gevaar van systeemscheiding en zogenaamde transferproblemen wordt aldus vermeden. Hoe men het ook draait of keert, het nut van aparte cursussen ontleden voor onderdelen als tekstbegrip en spellen, lijkt mij aantoonbaar afwezig. Datzelfde geldt, dunkt mij, a fortiori voor het vermeende nut van ontleedvaardigheid voor de produktieve taalvaardigheid.

Ook hier is het op een verantwoorde manier aantonen van dat nut weer onmogelijk, zoals ook B&S onder verwijzing naar publikaties van Meuffels opmerken. Maar daarvan afgezien, ik heb zelfs nog nooit op een onverantwoorde manier, zonder een daartoe ontworpen design zeg maar, losjesweg kunnen vaststellen dat iemand die een cursus ontleden achter de kiezen had, ineens een taalvaardigheid aan de dag legde waarover naar huis te schrijven viel. Terwijl ik toch langzamerhand een representatief te achten aantal studenten ontleedonderwijs heb gegeven. Nu kan het natuurlijk zijn dat ik geen goed ontleedonderwijs geef 32), maar ik heb ook nog nooit een collega ontleedgevende in den lande met betrekking tot een concreet persoon zulk een getuigenis horen geven. 33)

Wat blijft, waar het gaat om het nut van ontleedvaardigheid, is het vermeende nut voor taalgevoel en taalbeschouwelijke attitude. Voor zover ik me daar iets bij kan voorstellen, wordt daar mijns inziens niets anders mee bedoeld dan dat het leren van ontleden de leerlingen kennis laat maken met een bepaalde waarnemingstheorie waarmee (met name in de traditionele taalkunde) naar een bepaald deel van de werkelijkheid, namelijk de moedertaal, gekeken wordt, zodat die leerlingen met dat onderwijs een bepaalde waarnemingswijze wordt bijgebracht (waar ze dan al of niet belangstelling voor kunnen hebben). Kortom de stelling dat ontleedvaardigheid van nut is voor taalgevoel en taalbeschouwelijke attitude komt neer op de stelling dat leren ontleden van nut is of kan zijn voor het kunnen ontleden. Dat lijkt me evident. Dé vraag waar het bij de discussies omtrent het nut van ontleden, zoals B&S die met hun studenten willen voeren, om draait, luidt

mijns inziens dus: is het wenselijk of nodig om leerlingen in een bepaalde vorm van onderwijs te leren kijken naar taal met behulp van juist de waarnemingstheorie van de traditionele taalkunde? Die vraag wordt door B&S in het besprekingsgedeelte van hun ontleedcursus omzeild, niet toevallig, maar systematisch. Dat vind ik een slechte zaak. B&S geven zo hoog op van de methode Paardekooper niet alleen omdat ze er zulke goede resultaten mee bereiken bij hun studenten, maar ook omdat ze, naar eigen zeggen, zelf pas op gevorderde leeftijd vlot hebben leren ontleden toen ze kennis maakten met die methode. Uit eigen ervaring weet ik dat je in een zekere euforie kunt geraken als het je op een gegeven moment lukt om vlotweg volgens rigide instructies haakjes, streepjes etc. in, om en onder zinnen te plaatsen. Maar het grote gevaar van die euforie is dat ie je het zicht ontnemt op wat je nu eigenlijk aan het doen bent bij het plaatsen van die ontleedtekens. Ik heb zelf op vrij jeugdige leeftijd vlot leren ontleden met de methode Paardekooper. Maar wat ontleden nu eigenlijk is en waarom je je ermee zou bezighouden, daar ben ik pas iets over te weten gekomen op gevorderde leeftijd toen ik ophield met het plaatsen van ontleedtekens en na ging denken over de vraag wat ik daarmee eigenlijk aan het doen was.

5. Slot

Ik vind al met al dat de manier waarop B&S ontleedonderwijs geven (en zij niet alleen) geen goede manier is en dat de legitimering voor die manier van B&S onvoldoende is. En ik vind dat B&S bij de discussie over de vraag naar het nut van ontleedonderwijs, in het algemeen de verkeerde vragen stellen en onhoudbare antwoorden daarop geven of althans suggereren, terwijl ze de vraag waar het bij die discussie mijns inziens over zou moeten gaan, niet stellen.

Die vraag (namelijk *Waarom* zou je leerlingen kennis laten maken met de waarnemingstheorie(ën) van de traditionele taalkunde?) kan ik, met betrekking tot het onderwijs waar ik werkzaam ben, het universitaire onderwijs in de Neerlandistiek, makkelijk beantwoorden: Omdat in diverse onderdelen van dat onderwijs niet zonder reden (delen van) die waarnemingstheorie(ën) gebruikt worden om bepaalde taalverschijnselen te onderzoeken. Mijn antwoord op de vraag *hoe* dan dat onderwijs in de waarnemingstheorie(ën) van de traditionele taalkunde gestalte moet krijgen, is te vinden in *Over zinnen gesproken*. Mijn antwoord op die *hoe*-vraag wil ik ook betrekking laten hebben (in aangepaste vorm) op andere vormen van onderwijs, zelfs op alle, omdat ik vind dat in alle vormen van onderwijs het enkel en alleen op africhting gericht leren uitvoeren van instructies, zoveel mogelijk tegengegaan moet worden. Mijn antwoord op de *waarom*-vraag strekt zich echter natuurlijk niet zonder meer uit tot andere vormen van onderwijs dan

het universitaire. Hoewel een noodzakelijke voorwaarde voor het geven van goed moedertaalonderwijs volgens mij is dat de onderwijsgever goed taalkundig geschoold is, ben ik mij ervan bewust dat met name met betrekking tot het algemeen vormend onderwijs die waarom-vraag lastig op een fundamentele manier te beantwoorden is. Lastiger in elk geval dan B&S het hun studenten en zichzelf doen voorkomen. Even lastig wellicht als de vraag waarom in dat onderwijs biologie gegeven wordt, aardrijkskunde, natuurkunde etc.

Ik bedoel dit. Het lijkt me geen nieuwlichterij, maar meer van alle tijden, te stellen dat in dat onderwijs vakken en onderdelen daarbinnen, verdeeld kunnen worden in twee categorieën. Vakken (of onderdelen daaruit) waaraan leerlingen iets hebben, die van aanwijsbaar nut zijn of geacht worden voor hen als bijvoorbeeld spelonderwijs, rekenonderwijs, gymnastiek en dergelijke. En vakken (of onderdelen daaruit) waarvan leerlingen kennelijk, om wat voor reden dan ook, iets dienen te weten, zonder dat dat direct aanwijsbaar nut voor hen oplevert. Vakken waarin leerlingen op hun niveau inzicht gegeven wordt in het hoe en waarom van verschijnselen uit deelgebieden van de werkelijkheid in en om hen heen, zoals aardrijkskunde, biologie en dergelijke.

Steeds weer, of misschien zelfs steeds meer (zie bijvoorbeeld het overzicht in Kroon 1982) wordt taalbeschouwingsonderwijs in zijn geheel kennelijk geacht te behoren tot de eerste hierboven aangeduide categorie vakken. 34) Leerlingen dienen wat te hebben aan taalbeschouwingsonderwijs. Maar als dan elke keer weer onduidelijk blijft hoe dat bereikt kan worden en of dat überhaupt bereikbaar is, dan wordt het wellicht tijd, mede gelet op recente ontwikkelingen in de taalwetenschap, taalbeschouwingsonderwijs op te gaan vatten als een vak van de tweede categorie. Een vak dat leerlingen op inzichtgevende wijze vertrouwd maakt met het hoe en waarom van niet het eerste het beste deelgebied van hun werkelijkheid, door op hun niveau duidelijk te maken wat taal is, wat een taal is, wat taalgebruik is en door welke factoren dat bepaald wordt, wat taalleren is etc. Dat bij de inrichting van zulk onderwijs de vraag naar het nut ervan niet meespeelt, kan dat onderwijs mijns inziens alleen maar ten goede komen.

Culemborg, maart 1982

Arie Sturm

Noten

Ik dank Jacqueline Frijn voor haar steun en commentaar bij het schrijven en typen van dit artikel. Ook met een aantal kritische opmerkingen van Jan Sturm heb ik mijn voordeel gedaan.

1. Door B&S aangehaald als Pollmann en Sturm 1977. In 1980 is de derde oplage van de tweede, herziene, druk verschenen. Nu

- een belangrijke afnemer uit Tilburg het kennelijk laat afweten, zal een derde druk nog wel eventjes op zich laten wachten.
2. Trouwens als B&S echt de consequentie trokken uit wat ze zeggen, zouden ze hun studenten eerst een tijdje les moeten laten geven in ontleden aan leerlingen uit het voortgezet onderwijs, alvorens hen zich te laten occuperen met oordeelsvorming over het nut van ontleden.
 3. Ik gebruik hier en in vergelijkbare gevallen het pronomen *hij* (evenals het pronomen *zijn*) zonder daarmee te impliceren dat het antecedent van dat pronomen per se een persoon van het manlijk geslacht als referent heeft of moet hebben. In mijn taalgebruik is het pronomen *hij* in de bedoelde gevallen van verwijzing indifferent qua geslacht. In dat van iemand als Wim van Calcar blijkbaar niet. In een recente publikatie (Van Calcar 1981a) gebruikt hij in bedoelde gevallen van verwijzing consequent het pronomen *zij* en *haar*. Als hij denkt daarmee een bijdrage te leveren aan de emancipatie van personen van het vrouwelijk geslacht, heeft hij mijns inziens wel een erg naïeve kijk op de verhouding tussen taal en werkelijkheid. Overigens is de vorm van ontleedonderwijs die Van Calcar in genoemd artikel uiteenzet, mij heel wat sympathieker dan die van B&S. De reden daarvan zal verderop in de tekst duidelijk worden.
 4. "Hoe je de school ook ziet, als koploper of als volger van maatschappelijke veranderingen, de school verandert en leraren zullen daaraan gemiddeld 20 jaar lang moeten kunnen bijdragen. Vooral via lerarenopleidingen zijn volgens Müller-Fohrbrodt nieuwe ideeën op relatief eenvoudige wijze te dropen in het onderwijsveld door deze ideeën, in elk geval de praktisch bruikbare daarvan mee te geven aan jonge leraren" (Hooymeyers 1981, 24).
 5. Voor de goede orde: in de ordening van B&S zelf is het de derde reden.
 6. Verderop in het artikel van B&S blijkt trouwens dat de hoeveelheid grammatica die ze behandelen in feite bepaald wordt aan de hand van het criterium: "Wordt een bepaald verschijnsel in meer dan 70% van de (in het onderzoek van Tordoir en Wesdorp 1979, A.S.) bevraagde lbo- en mavo-scholen behandeld, dan vonden wij dat een beslissend argument om het verschijnsel ook in de cursus te bespreken". De hoeveelheid kennis van grammatica benodigd om in een lerarenopleiding te kunnen oordelen over het nut van ontleden, blijkt aldus op een spectaculaire manier samen te vallen met de hoeveelheid kennis van grammatica die de studenten van B&S in hun latere beroepspraktijk wellicht nodig zullen hebben. Waarom dat zo is, blijft duister. Ook duister blijft waarom de disparate hoeveelheid feiten waarop die kennis betrekking heeft (vgl. tabel 3.5.a. en b. uit Tordoir en Wesdorp 1979) nu juist

- vraagt om een keuze voor de methode Paardekooper.
7. Zie voor dat antwoord ook de Inleiding op *Over zinnen gesproken*, hoewel wat ik hier ga zeggen niet geheel samenvalt met wat in die Inleiding staat.
 8. Vaak wordt de term "waarnemingstheorie" alleen gebruikt voor die theorieën die de menselijke waarneming, gewild of ongewild, sturen en die niet dan met grote (wetenschappelijke) inspanning veranderd kunnen worden. Het standaardvoorbeeld hierbij is dan het geocentrisch wereldbeeld en de overgang van dat beeld naar een heliocentrisch wereldbeeld. Bij dat soort waarnemingstheorieën is het dus zacht gezegd nog al eigenaardig om te spreken van het "hanteren" ervan. Hier gebruik ik de term "waarnemingstheorie" ook, of vooral, als synoniem voor de verschillende opzichten waaronder naar een bepaald verschijnsel gekeken kan worden.
 9. Zie voor een uiteenzetting over het verschil tussen nomologisch-deductieve verklarende theorieën en functioneel verklarende theorieën, met name in de taalkunde, Sturm en Kerstens 1978.
 10. Vaak wordt beweerd dat slechts dit soort onderzoek aanspraak mag maken op het predikaat "wetenschappelijk". Die bewering drukt mijns inziens echter niet meer uit dan een bepaalde smaak.
 11. Zie voor illustratieve voorbeelden van dergelijk verklarend wetenschappelijk onderzoek in de natuurwetenschappen, bijvoorbeeld Koningsveld 1976 en Rip 1978.
 12. Inconsistenties binnen een bepaalde waarnemingstheorie worden niet altijd opgeheven door de theorie te veranderen, maar ook wel door het bestaan van de feiten die een inconsistentie aan het licht brengen, te ontkennen. Waar dat in de taalkunde gebeurt, ontstaat het bekende prescriptieve karakter van een grammatica. Zo stelt bijvoorbeeld Den Hertog, geleid door zijn waarnemingstheorie, vast dat adjectieven voor kunnen komen bij een nomen, maar ook als onderdeel van het gezegde. In het laatste geval zijn ze echter altijd onverbogen. Die ordening wordt weersproken door een zin als: *de gelegenheid was een gunstige*. Wat Den Hertog in dit geval doet, is simpelweg het ontkennen van het bestaan (srecht) van dergelijke zinnen, door ze als onnatuurlijk, lelijk en bovendien overbodig te bestempelen. (Zie p.33 van het eerste deel van Den Hertog 1972.) Blijkbaar voelde Den Hertog hier de behoefte om, zoals hij dat noemt "richtend op te treden" "als het taalgebruik zich al te vrij en inconsequent gedraagt. Dan is er reden om tegen deze ongebondenheid op te komen, en wie iets voelt voor de wenselijkheid om de vervormingen in de taal onder de invloed van regel en harmonie te brengen, zal dan gaarne aan de waarschuwingen van de grammatica gevolg geven" (Den Hertog 1972 eerste deel, p.7.) Met "regel en harmonie" bedoelt Den Hertog dus niets anders dan zijn waarne-

mingsttheorie.

13. Het afgrijzen van theorievorming waar Paardekooper (ook) zo bekend om is, heeft dus alleen betrekking op de vorming van verklarende theorieën (die hij als voorbarig van de hand wijst). Ondanks Paardekoopers eigen logisch-positivistische opvatting dat hij niets anders doet als het onbevooroordeeld, theorievrij waarnemen van de naakte taalfeiten (zie bijvoorbeeld het woord vooraf bij de verschillende drukken van de *Beknpte ABN-syntaxis*), is er ook bij hem wel degelijk sprake van een bepaald begrippenkader, een waarnemingstheorie dus, en nog een heel duidelijk gearticuleerde ook. Als Paardekooper geen waarnemingstheorie had, viel er voor hem niets waar te nemen en was er geen *Beknpte*. Als Paardekooper niet zo'n bijzondere waarnemingstheorie had, kon hij bijvoorbeeld geen niet-werkwoordelijke rest waarnemen, waar andere taalkundigen, geleid door andere waarnemingstheorieën, een bepaling van gesteldheid van een bepaalde soort waarnemen. Overigens kan natuurlijk, net zo goed als een verklarende theorie, op den duur ook een waarnemingstheorie om een of andere reden voorbarig blijken te zijn.
14. Ik beperk me bij mijn uiteenzetting tot die waarnemingstheorieën waarin centraal staat de waarneming van een taal als een verzameling zinnen. Er zijn daarnaast in de taalkunde genoeg waarnemingstheorieën voor handen waarin een andere zienswijze centraal staat, bijvoorbeeld de waarneming van een taal als een verzameling sociolecten of registers, een verzameling taalgebruiksregels, of als een verzameling taaldaden. Ook in de takken van taalwetenschap waarin dat soort waarnemingstheorieën het onderzoek dragen, kan er in principe weer onderscheid gemaakt worden tussen beschrijvende en verklarende wetenschap. Veel werk uit de sociolinguïstiek en de pragmalinguïstiek is beschrijvend van aard: beschrijving van de aanspreekvormen in een taal, ordening van soorten taaldaden etc. Sociolinguïstiek à la Labov is een voorbeeld van verklarende sociolinguïstiek: met behulp van verklarende theorieën wordt verklaard waarom bepaalde aan de hand van Laboviaanse waarnemingstheorieën waargenomen sociolinguïstische verschijnselen zijn zoals ze zijn en niet anders.
15. Overigens is volgens Hornstein en Lightfoot 1981 veel onderzoek binnen de belangrijkste stroming van deze vorm van taalwetenschap, de generatieve taalkunde, alleen in naam verklarend van aard, maar in feite beschrijvend. Ook uit het recent verschenen geschiedenisoverzicht van de eerste 25 jaar generatief taalonderzoek (Newmeyer 1980) blijkt dat in de beginjaren en met name ten tijde van de zogenaamde generatieve semantiek veel onderzoekers meer gedreven werden door de doelstelling het empirisch bereik van de gehanteerde waarnemingstheorieën te vergroten, dan door de doelstelling waargenomen taalfeiten te verklaren.

16. Zie voor een bijdrage aan zo'n discussie Koster 1982.
17. Zie voor instructieve voorbeelden van dit soort onderzoek Hornstein en Lightfoot 1981 en Sturm, Weerman en Kerstens 1981.
18. In Sturm, Weerman en Kerstens 1981, hoofdstuk 2 wordt dit voorbeeld breedvoerig uitgewerkt.
19. Met de geschetste opzet van *Over zinnen* gesproken is dus inderdaad, zoals Balk in haar bespreking ervan (Balk-Smit Duyzentkunst 1978) "het hek van de dam" en zijn inderdaad alle invalshoeken mogelijk. Op haar vraag (naar aanleiding van het ook in *Over zinnen* gesproken onderscheiden "plaatsonderwerp") of we dan er in de zin *Die zong er zijn liedje van Tra La La* maar Plaats-lijdend voorwerp zullen noemen, antwoord ik dan ook: Als u daar behoefte aan heeft, en vooral als u die benoeming kunt motiveren, moet u dat zeker doen.
20. Uit de typografie van het artikel van B&S zou je op kunnen maken dat ze nog twee andere vragen stellen met betrekking tot de status van hun ontleedsysteem: "Op welke wijze wordt er voor of tegen bepaalde benoemingen en ontledingen geargumenteed?" en "Op welke voorkennis doen die argumentaties een beroep?" Afgezien van het feit dat ik niet vermag in te zien dat die twee vragen betrekking hebben op de status van het ontleedsysteem van B&S, vraag ik me ook af hoe het antwoord op de eerste van deze twee vragen ooit iets anders kan luiden dan "op geen enkele", gelet op het feit dat de cursus van B&S 13 bladzijden omvat die klaarblijkelijk gevuld zijn met instructies, die als ze uitgevoerd worden, zonder meer moeten leiden tot de ontleding van een zin.
21. Althans dat lijkt zo, omdat die paragraaf over de status van het ontleedsysteem gerangschikt is in het deel van het artikel van B&S dat "Het besprekingsgedeelte" heet. Verderop wekt het artikel van B&S de indruk dat de studenten alleen discussiëren over de bekende argumenten pro ontleedvaardigheid en dat de vragen die hier aan de orde zijn alleen door B&S zelf besproken zijn.
22. Volgens Jan Sturm (pers. comm.) bedoelt de ACLO-M te zeggen dat de waarnemingstheorie van de traditionele taalkunde een kijk op taal geeft die aanvechtbaar is op grond van een bepaalde "philosophy of education" en niet omdat die waarnemingstheorie op zich onhoudbaar zou zijn. Als dat zo is dan is par. 4.1 van het ACLO-advies nog al onduidelijk gesteld met uitspraken als: "Taal is immers meer dan een verzameling woorden en zinnen; het is niet alleen een abstract systeem van tekens. Mensen doen iets met hun taal".
23. Op deze krakkemikkigheid van de voor-pv instructie werd al gewezen in Sassen 1964.
24. Tot mijn schande moet ik bekennen dat de redactie van dit tijdschrift mij eraan moest herinneren dat wat ik hier betoog al eerder op een heldere manier betoogd is in Van Calcar

1981b. Dat artikel heeft in feite dezelfde strekking als dit artikel. Herlezing van het artikel van Van Calcar bracht mij dan ook de woorden te binnen: "het is mogelijk dat het onmogelijk is om iets nieuwer en juister te zeggen, maar over al het geschrevene daalt het stof der tijden neer, en ik peins daarom dat het goed is als er om de tien jaar een ander een kruis trekt over al die oude dingen, en de wereld-van-vandaag opnieuw uitspreekt met andere woorden". (We leven nu in een iets snellere tijd dan die waarin de *Kapellekensbaan* werd geschreven.)

25. Nog sterker: bij dat soort onderwijs worden pogingen tot begrip en inzicht vaak door de leerkracht expliciet tegengewerkt. "Docenten in de fysica bevelen hun studenten soms openlijk aan niet te vragen wat de termen precies betekenen, maar om ermee te leren rekenen. Deze trend blijft niet tot de fysica beperkt" (Koningsveld 1976, 138). Inderdaad, Jan Sturm vertelde mij onlangs dat hij een ontleedles bijgewoond had van een stagiaire die op een gegeven moment voor de zoveelste maal het antwoord op een waarom-vraag van de leerlingen schuldig moest blijven. Dat schoot de mentor waarschijnlijk in het verkeerde keelgat, want van achter uit de klas riep hij geërgerd: "Dat jullie vragen waarom dat een bijwoordelijke bepaling is, vind ik flauw. Je weet wat we afgesproken hebben: alles wat overblijft is bijwoordelijke bepaling en dan vragen we nooit: Waarom?"
26. Op de plaatsen van de puntjes in dit citaat horen geen mij onwelgevallige passages te staan, maar respectievelijk een onjuiste verwijzing van Koningsveld en een herhaling van wat in het eerste citaat te lezen staat.
27. En B&S staan met de manier waarop zij ontleedonderwijs geven niet alleen. Zie bijvoorbeeld Verhaar e.a. 1981. Ook bereikte mij onlangs een interne publikatie van de sectie Nederlands van de VLVU bevattende een mini-cursus ontleden van de hand van G. Fokkema. Ook daar de bekende, geen enkel begrip nastrevende, ontleedinstructies, alleen in een nog wat hardere vorm: "NOEM ER NOOIT ONDERWERP" (p.15). (Het waarom daarvan komt natuurlijk niet aan de orde, hoewel juist daarover mijns inziens boeiende taallessen te geven zouden zijn.) De instructies krijgen hier zelfs een religieus tintje doordat ze gegoten zijn in de vorm van "GIJ ZULT"-verboden en -geboden (veelzeggend "artikelen" genoemd). Hoe hier toekomstige leraren worden afgericht, verduidelijkt het volgende citaat: "De strenge volgordevoorschriften, die zo kenmerkend zijn voor de eerste veertien artikelen, gelden niet voor de bijlagen. De daarin voorkomende artikelen kan men naar behoefte gebruiken. "Naar behoefte" is niet hetzelfde als "naar eigen inzicht". Wie niet precies doet wat in een artikel wordt voorgeschreven, is in overtreding. (...) Met het echt "erinstampen" kan men beter wachten tot men een paar honderd

- zinnen (met de mini-cursus als een soort reisgids in de hand) ontleed heeft. Vóór die tijd lukt het toch niet" (p.6). Etc. (verderop wordt het nog curieuzer). Nu snap ik pas wat Ten Brinke 1976 met sacrosanct onderwijs bedoelt. Overigens ben ook ik nu in overtreding daar de schrijver openbaarmaking van (gedeelten van) zijn cursus verbiedt zonder zijn schriftelijke toestemming. Het gaat blijkbaar echt om een religie. De cursus is wel gewoon voor f 5,- te bestellen bij de VLVU.
28. Over die draagwijdte, of liever over de door B&S beoogde discussie met hun studenten daarover, merk ik alleen op dat mijns inziens zonder echt begrip van een ontleedsysteem de draagwijdte ervan moeilijk zinnig te bespreken zal zijn en dat bij begripvol ontleden het apart stellen van die vraag overbodig is, omdat hij zichzelf wel stelt.
 29. Met dat al is het natuurlijk in genen dele mijn bedoeling om iets af te dingen op de hypothese van psycholinguïsten dat het menselijk taalverwerkingsmechanisme iets als een "ontleider" of een "parser" bevat. Maar die hypothese heeft niets van doen met de hypothese dat bewuste ontleedkennis van nut is voor taalverwerking.
 30. Er bestaat volgens mij maar één geval waarin het verband tussen ontleedvaardigheid en tekstbegrip onmiskenbaar is: (bepaalde vormen van) poëzie-analyse. Maar dat geval ondergraaft mijn betoog niet, het ondersteunt het eerder. Niet alleen omdat het bij poëzie gaat om een bijzondere vorm van taalgebruik, maar vooral omdat dit "geval" alleen aanleiding geeft tot de opmerking dat kunnen ontleden van nut is als je moet kunnen ontleden. "Poëzie-analyse": het woord zegt het al. Ook de gevallen waarin Stutterheim 1970 voorzichtig meent te kunnen wijzen op het nut van ontleden voor tekstbegrip, hebben betrekking op poëzie-analyse.
 31. Dat wil zeggen zolang er nog geen sprake is van echt en diepgravend overleg tussen leraren moedertaal en vreemde talen over wat leerlingen in een bepaalde vorm van onderwijs moeten leren omtrent het verschijnsel taal en omtrent talen afzonderlijk. Ik bedoel dus overleg zoals dat voorgesteld wordt in Tordoir 1982.
 32. Overigens halen mijn collega's en ik als docenten moderne taalkunde aan de vakgroep Nederlands te Utrecht wél behoorlijke resultaten met *Over zinnen gesproken* in tegenstelling dus tot B&S. Maar ik denk dat wij ook andere vragen stellen aan onze studenten dan B&S aan die van hen.
 33. Evenzeer ontbreken mij trouwens ervaringen en/of getuigenissen dat socio- of pragma-linguïstisch georiënteerd taalonderwijs of taalbeheersingsonderwijs enig positief effect hebben op de taalvaardigheid van iemand. Het enige wat ik van studenten die zulk onderwijs gehad hebben, kan opmerken, is dat ze iets geleerd hebben over de vakinhouden van de sociolinguïstiek, de pragmalinguïstiek of de taalbeheersing. Maar de

manier waarop ze daarover kunnen vertellen of schrijven is immer even goed of beroerd als ie was voordat het betreffende onderwijs werd genoten.

34. Jan Sturm wees mij erop dat deze uitspraak enige nuancering van node heeft. Ze gaat wellicht op voor taalkundigen die hun licht laten schijnen over het hoe en waarom van taalbeschouwingsonderwijs, maar zeker niet in haar algemeenheid voor vakdidactici die zich over die problematiek uitlaten. Normaal-functionalisten als Ten Brinke en de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek achten de niet door nuttigheidsaspecten gestuurde, pure belangstelling van leerlingen voor taalverschijnselen een voldoende legitimering voor de beschouwing daarvan in het moedertaalonderwijs (zie Ten Brinke 1976 en Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1980). Ook de ACLO-M-nota over taalbeschouwingsonderwijs (ACLO-M 1982) wijst nadrukkelijk op die legitimering. Sturm 1982, in een verhandeling over dialectbeschouwingsonderwijs, stelt zelfs dat zijns bedunkens voor dat soort onderwijs, belangstelling van leerlingen voor dialectverschijnselen de enige, vakinhoudelijke legitimering kan zijn.

Bibliografie

- ACLO-M, Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school. Enschede 1978
- ACLO-M, Over onderwijs in taalbeschouwing. Enschede 1981.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F., Over zinnen gesproken I. In: *Spektator* 8 (1978-79), 239-242. (Bespreking van Pollmann en Sturm 1978).
- Bos, G.F., *Het probleem van de samengestelde zin*. London etc. 1964.
- Brinke, S. ten, *The Complete Mother-tongue Curriculum*. Groningen 1976.
- Calcar, W. van, Een ander tekstonderwijs, een andere grammatica. In: *Moer* 1981/6, 36-47. (Van Calcar 1981a.)
- Calcar, W. van, Grammatica-onderwijs: een middel tot disciplineren. In: *Levende Talen* 362 (1981), 480-487. (Van Calcar 1981b.)

- Groot, A.W. de, *Structurele syntaxis*. Den Haag 1949.
- Hagen, A. en J. Sturm, *Dialect en school*. Groningen 1982. (DCN-cahier 12.)
- Hermkens, H.M., *Verzorgd Nederlands*. 's-Hertogenbosch 1965.
- Hertog, C.H. den, *Nederlandse spraakkunst*. Ingeleid en bewerkt door H. Hulshof. Derde bewerkte druk. 3 delen. Amsterdam 1972.
- Hooymayers, H.P., Kijken over de horizon van de beroepsvoorbereiding van leraren: de praktijkshock. In: VULON 1981.
- Hornstein, N. en D. Lightfoot (eds.) *Explanations in Linguistics*. London etc. 1981.
- Kerstens, J. en A. Sturm, Over problemen met intuïties. In: *De nieuwe taalgids* 72 (1979), 449-465. (Ook in: *Handelingen van het XXXIe Vlaams filologencongres*, Leuven 1979, 237-253.)
- Koningsveld, H., *Het verschijnsel wetenschap*. Amsterdam 1976.
- Koster, J., Boekbespreking van S.C. Dik, *Studies in Functional Grammar*. In: *De nieuwe taalgids* 75 (1982), 360-369.
- Kroon, S., Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijstaalkunde. In: *Gramma* 6/1 (1982), 1-36.
- Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek, *MoedertaalDidactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg 1980.
- Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek (ed.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg 1982.
- Newmeyer, F.J., *Linguistic Theory in America*. The First Quarter-Century of Transformational Generative Grammar. New York 1980.
- Paardekooper, P.C., *Kleine ABN-syntaxis*. Den Bosch, z.j.
- Paardekooper, P.C., *Beknopte ABN-syntaxis*. 5e druk, uitgegeven in eigen beheer.
- Pollmann, T. en A. Sturm, *Over zinnen gesproken*. Termen en begrippen van de traditionele grammatica. Culemborg 1978².

- Popper, K. *Conjectures and Refutations*. Londen 1972⁴.
- Putte, P.C.A. van en H.J. Verkuyl (eds), *Nieuwe tegenstellingen op Nederlands taalgebied*. Een bundel opstellen aangeboden aan Prof. dr. B. van den Berg. Publikatie van het Inst. De Vooys, Utrecht 1978.
- Rip, A., *Wetenschap als mensenwerk*. Baarn 1978.
- Roose, H., *Het probleem van de woordsoorten*. Londen etc. 1964.
- Sassen, A., Boekbespreking van P.C. Paardekooper, *Beknopte ABN-syntaxis*, eerste druk. In: *Levende Talen* 226 (1964), 569-573.
- Stutterheim, C.F.₃P., *Taalbeschouwing en taalbeheersing*, Amsterdam 1970⁵.
- Sturm, A. en J. Kerstens, Over verklaren in de taalkunde. In: Van Putte en Verkuyl 1978, 130-172.
- Sturm A. en J. Kerstens, Over de feiten van de generatieve taalkunde en de waarneming ervan. In: *De nieuwe taalgids* 74 (1981), 149-175.
- Sturm, A., F. Weerman en J. Kerstens, *Moderne taalkunde in artikelen*. Cursus syntaxis. Ongep. Inst. De Vooys, Utrecht 1981. (In 1983 te verschijnen bij Martinus Nijhoff.)
- Sturm, J. Onderwijs in dialectbeschouwing. In: Hagen en Sturm 1982, 119-144.
- Tordoir, A., *Taalbeschouwing voor MTO en VTO*. In: *Levende Talen* 364 (1982), 641-659.
- Tordoir, A. en H. Wesdorp, *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage 1979.
- Uyldert, M. Je Moeders taal. In: *Onkruid*, Tijdschrift voor een natuurlijke manier van leven, nr. 13 (1980), 76-79.
- Verhaar, M. e.a.² *Oefenboek Ontleding*, twee delen. Groningen 1981².
- VULON, *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. VULON congresboek 1981.