

SPRAAKKUNST UIT HET SCHOOL-BOEK

Commentaar bij een demonstratieles ⁽¹⁾

In deze bijdrage wil ik laten zien hoe ikzelf (bij demonstratielessen voor mijn studenten uit de Middelbare Normalschool) probeer om functioneel spraakkunstonderwijs te organiseren met een schoolboekpassage die niet functioneel is opgevat. Ik geloof dat vele leraren en leraressen in hun dagelijkse praktijk met dat probleem te maken hebben. Mijn bijdrage gaat terug op een demonstratieles in het academiejaar 1985-1986 en is met enige aanpassingen overgenomen uit het driemaandelijkse contactblad van de mns⁽²⁾. De demonstratieles werd voor derdejaarsstudenten Nederlands gegeven aan een tweede jaar Latijn.

In het recente leerplan Nederlands voor de eerste graad van de zgn. eenheidsstructuur⁽³⁾ staat onder 2.1. grammatica het volgende te lezen:

*'Het schoolvak grammatica is een **middel** waarmee drie verschillende doelen worden nagestreefd:*

- (a) verhoging van de taalvaardigheid (m.i.v. spelling)*
- (b) hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen*
- (c) bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen (cognitieve vorming)⁽⁴⁾.*

Vroegere leerplannen, zoals het rijksleerplan⁽⁵⁾ of dat van het NSKO⁽⁶⁾ gingen niet erg uitdrukkelijk op dergelijke doelen in, al suggereren ze wel ten overvloede dat spraakkunstonderwijs zoveel mogelijk op taalvaardigheid betrokken moet worden. Wie met de onderwijspraktijk in contact komt, ziet dat evenwel niet zo vaak gebeuren: spraakkunstlessen zijn in de regel alleen maar gericht op het bijbrengen van termen en begrippen, waar verder niet zoveel mee wordt aangevangen. Alleen bij spelling kun je meestal nog wel van enige voor de hand liggende bruikbaarheid spreken: begrippen als persoonsvorm, tijd, uitgang, stam, deelwoord, vervoeging, persoon, getal, enkelvoud en meervoud enz. worden in het meest gangbare type spellingonderwijs vaak genoeg gebruikt. Daarin speelt het spraakkunstonderwijs dus wel degelijk zijn (bescheiden) rolletje.

De doelstellingen die ik hoger citeerde zijn mooi genoeg, en men kan zich voorstellen dat ze in de inleidingen van schoolboeken geen slechte indruk zouden maken. Het is natuurlijk wel iets anders om je spraakkunstlessen zo op te zetten dat ze echt op zulke doelen toegesneden zijn. Neem (b) bijvoorbeeld: hoe kan dat nagestreefd worden als er helemaal geen coördinatie is met de

vreemde-taalvakken? Als de gebruikte terminologie verschilt? Als je in de verschillende taalvakken met schoolboeken werkt waarvan de programmering helemaal andere wegen opgaat? Of doel (c): bijdragen tot de denkscholing. Hoe kan dat als het schoolboek alleen maar theorie presenteert (in de aard van: zo is het) plus een serie oefeningen (om de gepresenteerde theorie er verder in te 'heien')? Doelstellingen verzinnen is één ding, onderwijs verstrekken is een ander.

Toch maar eens proberen

Goed, in de opleiding kun je er niet buiten om het toch te proberen: je hebt immers studenten die niet alleen de theorie maar ook de praktijk van de moedertaal didactiek in hun greep moeten krijgen. Het gaat dan natuurlijk niet op om die twee uiteen te laten lopen: wat ze tijdens de theorielessen horen verkondigen, moeten ze in de realiteit ook gedemonstreerd zien. En bovendien moeten ze nog de overtuiging opdoen dat theoretische uiteenzettingen niet in de lucht hangen, maar ook echt in praktische toepassingen doorwerken. Een demonstratieles biedt daar de eerste kansen toe.

Nu is zo'n demonstratieles op zichzelf al wat ongewoons, tenminste als je die als moedertaal didacticus zelf op je moet nemen (wat in tal van opleidingen het geval is). Je stapt dan immers in iemand anders zijn klas binnen, in een 'programmering' die je zelf niet gekozen hebt, met een schoolboek dat je al of niet zint, met leerlingen waar je in het beste geval toch maar héél sporadisch contact mee hebt. En dan kan het je overkomen dat je, net zoals het mij overkwam, als lesonderwerp 'het werkwoordelijk gezegde' toegespeeld krijgt. Zeg dan niet 'ik doe het niet', omdat je immers toch hoort te beseffen dat je eigen studenten het voor hun stagelessen ook met dergelijke opdrachten moeten doen. Precies daarom lijkt het me het beste om het toch maar te doen.

Maar wat doe je met 'het werkwoordelijk gezegde'?

Daar zit je met een fraai stukje oertraditionele spraakkunst opgescheept! Het schoolboek, een keurig uitgegeven derde druk van een veel gebruikte methode⁽⁷⁾, neemt dat onderwerp in een al even traditionele zin op: precies hetzelfde als Den Hertogh⁽⁸⁾ in 1903 te zien gaf! Dat was een opvatting waarbij gezegde niet in de modernere zin van 'predikaat' werd begrepen, maar doodleuk als de combinatie van persoonsvorm met scheidbaar voorvoegsel, deelwoord, infinitief, deel van een werkwoordelijke uitdrukking enz. Wat de leerlingen(-schoolboekgebruikers) wordt geleerd, is om het aldus begrepen werkwoordelijk gezegde in allerlei zinnen te herkennen. Welke kant moet je daarmee op als je functionele spraakkunst wilt demonstreren? Van enige functionaliteit is in het

schoolboek althans helemaal geen sprake. Ter illustratie neem ik hier maar een stukje over:

59
Werkwoordelijk gezegde
<p>Julie weten al dat persoonsvorm en onderwerp de kern van de zin vormen.</p> <p style="margin-left: 40px;">b.v. Jan schrijft De leraar lacht.</p> <p>We kunnen in die zinnen ook een hulpwerkwoord inlassen.</p> <p style="margin-left: 40px;">b.v. Jan heeft geschreven. De leraar zal lachen.</p> <p>Deze zinnen bestaan niet meer uit o + pv, maar uit o + pv + voltooid deelwoord of infinitief. De vormen van het werkwoord noemen we samen het werkwoordelijk gezegde (WWG). Het werkwoordelijk gezegde is één zinsdeel. Als de delen ervan naast elkaar staan, schrijven we er WWG boven. Zijn de delen gescheiden, dan verbinden we ze met een haak om aan te tonen dat ze één zinsdeel vormen. Boven de haak schrijven we dan WWG. Als we het volledige WWG gevonden hebben, kunnen we de delen ook nog benoemen.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <pre> graph TD S[De jonge Marokkaan/ging/ in de schaduw van de boom/zitten.] WWG[WWG] --- B[] B --- G[ging/] B --- Z[zitten.] PV[PV] --- G INF[INF] --- Z </pre> </div>

Het zal de aandachtige lezer zeker niet ontgaan dat de eerste zin verwijst naar iets wat de leerlingen al moeten kennen. Inderdaad: onderwerp en persoonsvorm kwamen net voor het werkwoordelijk gezegde aan de beurt. Van het naamwoordelijk gezegde is er in de onmiddellijke omgeving geen spoor te bekennen. Daar moet je twee boeksecties (ca. 90 bladzijden) verder voor zijn. Wel zullen 'kernwoord en bepaling', 'bijvoeglijke en bijwoordelijke bijzinnen' en 'de tijden van het werkwoord' zo meteen gaan volgen. Wie kan zowat begrijpen? Je kunt maar moeilijk van een lossere samenhang spreken. Wat de hele zaak - in mijn ogen althans - verder diskrediteert, is dat het boek zeer courant ongedifferentieerd wordt gebruikt met tweede-klassers in de meest uiteenlopende richtingen. In ons concrete geval: met leerlingen die voor Latijn hebben geopteerd.

Het uittreksel dat hierboven staat afgedrukt, laat ook zien hoe de aanpak lijnrecht tegen de geschetste doelstellingen ingaat. Van denkscholing kan er wel geen sprake zijn als je ziet hoe apodictisch hier 'waarheid' wordt gedecreteerd: zo is het en niet anders. Ruimte voor observatie van taalgegevens, voor (omzichtig) formuleren van een hypothese en voor (even omzichtige) toetsing daarvan aan meer gegevens wordt er niet gelaten. Er is geen sprake van

inductie. Zelfs wordt het observatiemateriaal met opzet zo verarmd gekozen dat het precies zal kloppen met de uitleg eronder: zinnestelsels waarin het zgn. 'werkwoordelijk gezegde' (schrijft, lacht, heeft geschreven, zal lachen) in zijn eentje predikaatvullend is. Je mocht wel wensen dat er vingers opgingen om andere zinnen voor te stellen, zoals:

Mieke heeft.

De leraar verwacht.

Echt, dit soort spraakkunstonderwijs kon men wel beter niet geven. Wat kan een leerling daar in godsnaam aan hebben? Voor zijn taalvaardigheid, voor zijn denkscholing, voor het aanleren van vreemde talen?

Een ander voorstel

Toch kan zelfs deze materie op een functionele manier aangepakt worden. Ik zie drie mogelijke invalshoeken, en die hebben alle drie te maken met het verschijnsel dat de delen van het 'werkwoordelijk gezegde' in het Nederlands als een 'tang' de andere delen van het predikaat omsluiten:

1. de persoonsvorm en de rest van het werkwoordelijk gezegde staan in een onafhankelijke zin zo ver mogelijk uit elkaar;
2. er is expressieve plaatsing mogelijk: dan wordt een zinsdeel dat normaal binnen de tang moet staan, erbuiten geplaatst;
3. deze tangconstructie is eigen aan het Nederlands en het Duits, maar b.v. niet aan het Frans, het Engels, het Spaans enz.

Zo zien we al meteen hoe we de richting van de drie functionele doelen uit kunnen gaan: het zit er dik in dat doelen (a) en (b) in het bereik komen als we van de drie opgesomde punten werk maken. Of doel (c) ook nog mee gerealiseerd zal worden, hangt van de aanpak af: dan moeten we inductie maar een ruime kans geven en ervoor zorgen dat de leerlingen tot vaststellingen komen, dat niet wij alles over hun hoofden heen gieten. Even kijken hoe een en ander te bereiken valt.

EERST: SAMEN OBSERVEREN ÉN BEPRATEN

Op het bord komen de volgende zinnen:

- (1) *Het havenstadje slaapt.*
- (2) *Niemand loopt op het strand.*
- (3) *Heb jij iemand gezien op de dijk?*
- (4) *Ik zal kijken eens even.*
- (5) *Of zal gaan kijken jij eens?*

- (6) *Op dit uur pleegt te slapen nog iedereen.*
(7) *We houden in de gaten het strand toch maar even.*

De leerlingen voelen dat (4) t.e.m. (7) verkeerd zijn: hun taalgevoel (d.i. hun innerlijke grammatica) komt in opstand. Zij suggereren betere zinsordes. We proberen samen uit te maken wat die betere zinsordes precies inhouden: wat staat op een verkeerde plaats? naar welke plaats kan (of moet) het verhuizen? Geleidelijk komen we op het idee van een 'tang', die de overige zinsdelen omsluit. Is ook in (2) een tang mogelijk? Dit misschien:

(2a) *Niemand loopt het strand op.*

Betekent dat hetzelfde als (2)? Is er dan wel een tang in (2)?
Als je 'willen' erbij doet, krijg je dan (2b) of (2c)?

(2b) *Niemand wil het strand op lopen.*

(2c) *Niemand wil het strand oplopen.*

Is er in (2) wel een samengesteld werkwoord? Wat zou jij schrijven?

DAARNA: SCHEMA INVULLEN EN TANGEN MAKEN

In het schema (zie werkblad) staan de observatiezinnen aan de linkerkant, rechts is er ruimte om in te vullen wat samen met de persoonsvorm de tang van het 'werkwoordelijk gezegde' uitmaakt. Daarna kunnen de leerlingen per twee invullen, samen bespreken, en 'tang' schrijven in het vakje onderaan.

WERKBLAD

Het havenstadje slaapt.	pv. +
Niemand loopt het strand op.	pv. +
Heb jij iemand gezien op de dijk?	pv. +
Ik zal kijken eens even.	pv. +
Of zal gaan kijken jij eens?	pv. +
Op dit uur pleegt te slapen nog iedereen	pv. +
We houden in de gaten het strand toch maar even.	pv. +

Maak nu maar eens keurige zinnen:

01. (de kinderen) (zoeken) (naar schelpen) + (zullen) + (weer) + (de hele ochtend)
02. (hun moeders) (houden) (een oogje in het zeil) + (voortdurend) + (daarbij)
03. (de vissers) (uitvaren) + (zijn) + (al) + (in de vroege ochtend)
04. (zij) (terugkomen) + (met hun vangst) + (zo dadelijk) + (weer)
05. (twee kinderen) (lopen) + (zijn) + (het water in) + (met hun bal) + (daarnet)
06. (de man van de reddingsboot) (zien) (ze) + (hebben) + (natuurlijk) + (ook wel)
07. (hij) (ingrijpen) + (niet) + (hoeven) + (helemaal) + (zolang ze niet te ver gaan)

En hoe zit het in 'n paar andere talen?

08. Les enfants ont entendu une vieille chanson de marin.
09. Les pêcheurs de Deauville vont pêcher sur la Mer du Nord.
10. Nous voulons passer nos vacances en Normandie.
11. The fishing boats have come back with plenty of fish.
12. The children have heard an old mariner's song.
13. Ich habe noch nie ein so schönes Lied gehört.
14. Wir wollen unsere Ferien nächstes Jahr an der Küste verbringen.
15. Hemos pasado las vacaciones en Torremolinos.

Besluit: een tang heb je buiten het Nederlands ook in het Sommige zinsdelen kun je in onze taal buiten de tang zetten, om ze speciaal te doen uitkomen. Dan staan ze expressief. Let maar op:

16. Wie heeft er nooit eens langs het strand gewandeld op zo'n ochtend?
17. Ik heb het zelf nooit gehoord, dat zeemansliedje.

Op het werkblad is nu verder een toepassing te vinden waarbij de leerlingen zeven zinnen uit losse onderdelen moeten samenstellen. Daarbij zullen ze de tang zoveel mogelijk laten omsluiten. Let op de schikking van het materiaal: onderwerp en essentiële predikaatselementen staan telkens vooraan, voor de plusjes beginnen, zodat je er een afzonderlijke zin mee zou kunnen maken. Zo'n zin zou je dan verder kunnen gaan stofferen met wat achter de plusjes volgt, en daarbij komt dan een en ander telkens binnen de tang terecht. Met een tekstverwerker zou je het nog beter kunnen laten zien.

NIET BANG VAN VREEMDE TALEN

Het volgende werkbladonderdeel laat zien dat we geen schrik hoeven te hebben van vreemde talen in de Nederlandse spraakkunstles. Het zou wel mooi zijn als de spraakkunst op school gecoördineerd werd aangepakt. Waar dat niet zo is (en dat is bijna overal), kunnen we taalmateriaal uit andere talen binnenhalen. Dat is ook een manier om ervoor te zorgen dat ons onderwijs niet in de lucht blijft hangen, maar voor de leerlingen nuttig is. Als ze (in paren b.v.) werkwoordelijke gezegdes gaan onderstrepen in de zinnen (8) tot (15) op het werkblad, zullen ze zelf ontdekken hoe ook het Duits zo'n tangconstructie heeft, terwijl het Frans, het Engels en het Spaans die niet hebben. Het lijkt me overigens wel leuk om al die zinnen meteen ook maar te vertalen. Jonge latinisten komen er overigens wel achter dat het Spaanse 'hemos' met het Latijnse 'habemus' correspondeert.

EXPRESSIEVE PLAATSING TOT BESLUIT

De Nederlandse tang werkt niet zo bikkelhard. Dat zal bij het eerste observeren al wel gebleken zijn. We bespreken (16) en (17) op het werkblad. Bij die laatste zin zien we hoe je met een voorlopig zinsdeel zelfs een voorwerp buiten de tang kunt krijgen. En dan kunnen we weer gaan toepassen: met de zinnen die we ondertussen al gehad hebben. Of met een tekst uit boek of krant. Dat laatste dan om na te gaan hoe het geleerde in de praktijk werkt. Het zal er daarbij op aankomen dat men zich niet al te angstig opstelt. We moeten ons maar niet genoopt voelen om overal het antwoord bij te weten: het is nu eenmaal niet zo dat we alles kunnen verklaren en dat bij een leraar of lerares te ervaren zal het vertrouwen in zijn/haar leiding eerder versterken dan verzwakken.

Hugo de Jonghe, Ten Doorn 6, 1852 Beigem

Noten

1. Wat nu demonstratieles heet, was vroeger typeles. Bij de hervorming van het PHO zijn de etikettes nog maar eens vervangen.
2. Overgenomen uit *Orewoet* (1986-3/4, blz. 12-19), driemaandelijks tijdschrift van de MNS Maria Boodschap (nu: Guardini-instituut) te Brussel.
3. NVKSO (Guimardstraat 1, 1040 Brussel), *Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands*, maart 1988. - Dit leerplan is bestemd voor de eerste graad (eerste leerjaar A en tweede leerjaar) en zal in de eenheidsstructuur worden ingevoerd vanaf 1 september 1989.
4. O.c., blz. 11.
5. Ministerie van Onderwijs, Rijkssecundair Onderwijs, *Leerplan Nederlands*, Doorstroming, 1983/1984.
6. NSKO, *Experimenteel leerplan Nederlands*, Eerste graad, Licap, Brussel 1977.
7. F. Soors e.a., *Gedifferentieerd Nederlands 2*, Plantyn, Antwerpen 1986 (3de druk).
8. C.H. den Hertoghs *Nederlandsche Spraakkunst* verscheen al in 1892 en werd in 1903 herdrukt. Omdat er van deze belangrijke spraakkunst voor korte tijd geen exemplaren meer te verkrijgen waren (terwijl er opnieuw vraag naar was) verscheen er in 1973 bij W. Versluys te Amsterdam een nieuwe uitgave van, ingeleid en bewerkt door H. Hulshof. Tijdens de periode van het structuralisme (ca. 1920 tot ca. 1960) is de traditionele opvatting van het werkwoordelijk gezegde helemaal op de tocht gezet. Het 'gezegde' was men immers als 'predikaat', d.i. als 'uitspraak' over een gegeven onderwerp (subject) gaan begrijpen, wat didactisch alleszins voordeliger is. In recente onderwijsspraak kunsten wordt 'gezegde' in de regel in die betere, logisch-semanticke zin opgevat. Voorbeelden zijn M.C. van den Toorn *Nederlandse grammatica* (Groningen 1976) of T. Pollmann en A. Sturm (*Over zinnen gesproken*, Noorduyn 1977, 2de druk). In *Nederlands, je taal* (Lier 1985) heb ik er met W. de Geest geen ogenblik over geaarzeld om me bij die verbeterde zienswijze aan te sluiten. Merkwaardig genoeg heeft de ANS (*Algemene Nederlandse Spraakkunst*, 1984) dat niet gedaan, maar dat is dan ook uitdrukkelijk geen onderwijs-spraak kunst.