



# Een functionele kijk op het grammatica-onderricht

**Georges De Schutter**

In een vroegere publikatie (De Schutter 1980) heb ik een lans gebroken voor een grammatica-onderricht dat ten minste tot op grote hoogte de omgekeerde weg gaat van wat traditioneel in lager en middelbaar onderwijs aangeboden wordt. In die tekst wordt als natuurlijk voorgesteld: van een taalbeschouwelijke basis op te klimmen naar inzicht in taalstructuren en taalformatie, en dat via een actieve betrokkenheid bij alles wat 'der taal' genoemd kan worden. Ik was mij bij het formuleren van die opzet uiteraard bewust van een aantal praktische moeilijkheden en bezwaren, die grotendeels parallel lopen met wat destijds bij de overschakeling van klassieke naar moderne wiskunde als belemmerende factoren te voorschijn is gekomen.

**A**llereerst is er de praktische noodzaak voor de leerlingen om althans een aantal basisvaardigheden te verwerven, die direct met de traditionele grammatica verbonden lijken: het herkennen van een aantal zins- en constituentenstructuren, voornamelijk ten behoeve van de spelling van de werkwoordvormen (het beruchte d/t/dt-paradigma), gedeeltelijk ook voor het vreemdetalen-onderricht, in heel beperkte mate ten slotte voor het aanscherpen van de taalvaardigheid in de moedertaal. De behoeften in kwestie lijken mij van dezelfde orde te zijn als wat men ervaren heeft bij de ontwikkeling van het wiskundige denken. Zoals het noodzakelijk is gebleken om het inzichtelijke rekenwerk aan te vullen met een redelijke mate van parate kennis, zo zal het wel

nodig zijn ook bij het taalonderwijs wat 'drill' aan te houden. Maar zolang er geen echt onderzoek is gedaan naar de reële behoeften in elk van de genoemde domeinen (spelling, vreemde talen-onderricht, taalvaardigheid), kunnen wij zelfs geen gok doen naar inhoud en vorm van wat in dit verband voorgesteld kan/moet worden.

In deze bijdrage wil ik wel een paar suggesties doen in verband met de inhoud van een globaal taalbeschouwingspakket, waarvan ik mij voorstel dat het geleidelijk verwerkt kan worden in de curricula van lager en middelbaar onderwijs. Daarbij ga ik uit van de algemene principes van een theoretisch-linguïstische theorie die vooral in het laatste decennium in het wetenschappelijke vlak opnieuw krediet heeft afgedwongen: de functionele grammatica. Dat is een theorie



die bij de zgn. Praagse School van linguïsten een dominante rol speelde, maar daarna onder invloed vooral van het klassieke (Amerikaanse) structuralisme en het logische uitvloeisel daarvan, de strikt formalistische transformationeel-generatieve grammatica, een nogal kwijnend bestaan heeft geleid. Recent heeft het functionalisme een nieuwe impuls gekregen, voornamelijk door het werk van de Nederlandse linguïst Simon C. Dik. Veel van wat verder volgt, is geïnspireerd door zijn werk.

## Principes van het fenomeen menselijke taal

Elke linguïstische theorie wordt geconfronteerd met het feit dat het verschijnsel menselijke taal uitzonderlijk complex is. Elke theorie moet een antwoord vinden op de vraag naar het verband tussen ten minste de volgende onderdelen:

1. Taal wordt in het individu gestuurd door een strikt individueel taalvermogen: elke spreker beschikt over een beperkte verzameling regels, die het mogelijk maken een oneindig aantal uitingen te produceren (actief) en te verwerken (passief).

2. Taal wordt gebruikt in een gemeenschap, en wordt vanuit die gemeenschap gestuurd door een min of meer vast systeem van normen. Het feit dat die normen voor bepaalde taalvormen niet vastgelegd zijn (b.v. in een expliciete normatieve grammatica zoals voor de Nederlandse standaardtaal de ANS), betekent niet dat er voor zulke talen, b.v. de meeste streekdialecten, geen norm zou zijn. Ten slotte is het de gemeenschap die de taal gebruikt, en niet een of andere taalbeschrijver of instantie die bepaalt wat kan en wat niet kan, en zo'n gemeenschap is er voor een dialect net zo goed als voor een cultuurtaal.

3. Taal maakt gebruik van een verzameling van formele tegenstellingen (in het fonologische, morfologische en syntactische vlak). Wij moeten daarbij denken aan opposities zoals die tussen klinker en medeklinker, tussen enkelvoud en meervoud, tussen zelfstandig naamwoord en werkwoord, tussen hoofd- en bijzin, enz. Die opposities staan helemaal niet zo los van elkaar als soms door het taalonderwijs wordt voorgesteld, integendeel: ze zijn allemaal met elkaar verbonden door een reeks regels.

4. De taalgebruik(st)er leert dat hij/zij met die netjes geordende en alles bijeen ook vrij beperkte reeksen tegenstellingen een ongeordende (in se zelfs oneindige) verzameling van functie-opposities (betekenissen, welbepaalde taalhandelingen, enz.) kan uitdrukken. Dat is het moeilijkste, maar ook het boeiendste van het verschijnsel taal: de verzameling van betekenis- en gebruikstegenstellingen waarvan men zich op een bepaald ogenblik bewust is, kan telkens weer met nieuwe elementen verrijkt worden. De taal is fundamenteel rijk en buigzaam genoeg om die nieuwe behoeften te dekken. Ik leg hier in deze context nogal wat nadruk op. Jammer genoeg heeft immers het klassieke grammatica-onderwijs de neiging om juist dat aspect van de aanpasbaarheid en buigzaamheid van de taal te verwaarlozen. Misschien zelfs is dat woord 'verwaarlozen' nog te vriendelijk, en moeten wij veeleer spreken van 'bestrijden'. In ieder geval wordt een te eenzijdige belangstelling aan de dag gelegd voor de regels, en nauwelijks of geen voor wat met die regelmatige oppositietjes, soms zelfs daar tegenin, creatief gedaan kan worden.

Waar dat alles op neerkomt is, dat voor alle deelcomponenten van de taal op ten minste drie niveaus variatieschalen gedefinieerd kunnen worden. Ik geef hier een heel eenvoudig voorbeeld in het fonologische vlak:

- Elk individu heeft een bepaalde realisatiebreedte voor de formele tegenstellingen. D.w.z. een welbepaald foneem, b.v. /a/, wordt door dezelfde persoon niet steeds helemaal op dezelfde manier uitgesproken. Maar er zijn aan die individueel bepaalde vrijheid toch wel grenzen: [z] b.v. kan met heel verschillende graden van stemhebbendheid gerealiseerd worden, maar zal - tenzij in de assimilatie - wel nooit helemaal als [s] gaan klinken.
- In elke gemeenschap - eventueel kan dat ook een bepaalde deelgroep van een taalgemeenschap zijn - bestaat ten minste impliciet het idee dat het foneem in kwestie op een bepaalde manier (toch ook wel weer met een variatiebreedte) 'zou moeten' klinken. Wat de [z] betreft, is het in het Nederlandse taalgebied voor de standaardtaal 'vereist' om die niet maximaal stemhebbend (b.v. zoals in het Engels) te realiseren, maar ook niet volledig stemloos, m.a.w. op zo'n manier dat de oppositie met [s] toch nog duidelijk waarneembaar blijft.
- Bij elke individuele spreekact dient bepaald te worden of de bestaande individuele variatiebreedte, die dus ook weer min of meer met de gemeenschapsnorm overeenstemt, volstaat voor de behoeften die de spreker precies op dat ogenblik en in die omstandigheden heeft, of dat er toch nog een extra-aanpassing moet komen. Om bij hetzelfde voorbeeld van de [z] te blijven: het kan wel eens zinvol zijn om een bepaalde graad van expressiviteit na te streven, en dat kan b.v. bereikt worden door de [z] te verlengen, b.v. in *zzzo groot*. Natuurlijk behoort zo'n klank buiten het expressieve taalgebruik gewoonweg niet tot de individuele of gemeenschappelijke variatiebreedte van het foneem in kwestie. Maar daarom is zo'n klank nog niet fout, integendeel: hij is juist heel erg functioneel.

Naar aanleiding van die vrij uitvoerige uit-

eenzetting kunnen we nu twee belangrijke opmerkingen maken:

1. Het is onbetwistbaar een taak van het onderwijs om de jeugd inzicht te geven in het fenomeen *menselijke taal*. Ten slotte is dat toch wel een belangrijk kennisgegeven, want de creatieve taal is een exclusief menselijk vermogen; geen enkele diersoort beschikt over meer dan wat stereotiepe tekens, die wel eens taal genoemd worden, maar juist dat creatieve aspect, waar we het al een paar keer over gehad hebben, missen. Maar als wij taal zo bekijken, dan moet het duidelijk zijn dat dat inzicht in de eerste plaats de verhouding tussen de drie beschreven niveaus moet betreffen. M.a.w. een onderwijs dat er alleen maar op gericht zou zijn om inzicht te geven in de individuele regelcomplexen, is niet vruchtbaar; evenmin een onderwijs dat alleen beoogt de leerling kennis te laten maken met de heersende normen in de gemeenschap; en evenmin ten slotte een onderwijs dat alleen maar probeert de leerling slagvaardiger te maken in een zo groot mogelijk aantal situaties, m.a.w. waarbij hem/haar techniekjes worden bijgebracht om de al verworven taalkennis te allen tijde zo goed mogelijk aan te passen aan de behoeften van het ogenblik. Wat een volwassen taal-, en dus ook grammatica-onderwijs moet beogen is de drie vaardigheidsniveaus tezamen en in volle harmonie met elkaar zo sterk mogelijk te ontwikkelen. Een niet geringe taak uiteraard, die meer denkwerk vereist dan er tot nogtoe van onderwijskundige of van linguïstische zijde aan besteed is.

2. Wat de tweede groep van betrokkenen, de linguïsten dus, betreft, is een eerste taak, om op zoek te gaan naar een theorie die als basis voor de ontwikkeling van leerstrategieën zou kunnen dienen. Van de op dit ogenblik bestaande paradigmata lijkt mij daarvoor alleen het functionele in aanmerking te komen; binnen de voorgestelde modellen biedt bovendien m.i. dat van S.C. Dik, vanwege zijn relatieve eenvoud en

(toch) ruime toepassingsmogelijkheden, de beste kansen op succes. In de volgende afdeling geef ik een schets van de voorname principes van de functionele grammatica volgens Dik, voor zover die principes voor onderwijskundige doelstellingen belang kunnen hebben. Het spreekt vanzelf dat geen volledige uiteenzetting nagestreefd kan worden, maar aan de andere kant wil ik wel een paar aspecten die in Diks model (nog) geen plaats gekregen hebben, toevoegen, natuurlijk wel met respect voor de geest van het voorstel.

## Principes van de functionele grammatica

Dik begint zijn karakterisering van de functionele grammatica met een vrij programmatistische stelling, die ik hier in vertaling aanhaal:

"In het functionele paradigma [...] wordt taal in de eerste plaats beschouwd als een instrument voor de sociale interactie tussen mensen, met het primaire gebruiksdoel om communicatieve relaties tussen sprekers en toegesprokenen te leggen. In deze benaderingswijze wordt ernaar gestreefd het instrumentkarakter van de taal t.a.v. wat mensen er in sociale situaties mee doen, in de belangstelling te plaatsen. Talige interactie, d.i. sociale interactie door en met taal, is een vorm van gestructureerde coöperatieve activiteit. Het is een gestructureerde activiteit in die zin dat het onderworpen is aan sociale regels, normen, of conventies. Die regels vormen tezamen het systeem dat aan talige interactie ten grondslag ligt. De middelen die bij die gestructureerde coöperatieve activiteit aangewend worden, nl. de talige uitdrukkingen (expressies), die zich in de vorm van uitingen manifesteren, zijn zelf gestructureerd, d.w.z. dat ze beheerst worden door regels die tezamen het taalsysteem uitmaken." (Dik 1981, p. 1)

Als we bereid zijn de systeem-aspecten waarvan sprake zo te interpreteren dat die het individuele taalvermogen (de *competentie*) van de taalgebruiker vormen, dan bevat die programmabepaling de drie niveaus die ik boven als essentieel voor het begrijpen van het fenomeen menselijke taal heb gesignaleerd, en bovendien een gezonde basis voor de beschrijving van de verbanden tussen die niveaus.

Van direct belang voor ons doel zijn in Diks functionele grammatica de volgende punten:

1. Dik maakt een onderscheid tussen syntactische, semantische en pragmatische functies, en neemt aan dat er ten minste gedeeltelijk een oorzakelijk verband tussen die functies bestaat. Dat wil vooral zeggen: de syntactische functies, die zich vooral manifesteren in de opsplitsing tussen actieve en passieve zinnen, kunnen voor een deel teruggevoerd worden op semantische en/of pragmatische factoren. Over de relatie tussen semantische en pragmatische factoren bewaart Dik zelf het stilzwijgen, maar die zijn bij linguïsten die zijn gedachtengoed aanhangen al wel uitvoerig aan bod gekomen.

Een aanpassing van de theorie bestaat erin dat een duidelijke hiërarchische structuur wordt ingebouwd, met als hoogste (of meest fundamentele) functionele opposities de pragmatische, waarin dus sociale achtergrond, doelstellingen van het taalgebruik, verhoudingen tussen taalgebruikers, zowel in het objectieve als in het subjectieve vlak, een rol spelen. Die is (mede-)bepalend voor de keuzes die door het sprekende individu in het semantische vlak gedaan worden op twee deel-niveaus:

- a. wat de opbouw van de uiting betreft: de definitie van de rollen van de constituenten t.o.v. elkaar;
- b. op het gebied van de lexicalisering: denk in dit verband alleen al maar aan

de registerwaarde van woorden, uitdrukkingen, zegswijzen, enz.

Ten slotte is er een heel sterke bepalende band tussen de semantische opposities die in een taal opereren en de syntactische: als *onderwerp* wordt in een taal als het Nederlands bijvoorbeeld normaal die constituent gekozen die in de 'stand van zaken' als stuwende kracht optreedt. Voor deze problematiek van de verhoudingen tussen de drie functiecategorieën verwijs ik verder naar De Schutter & Nuyts (1983).

2. De uiteindelijke vorm van de uitingen, zowel wat de woordkeuze als de syntactische en morfologische eigenschappen en de intonatiepatronen betreft, krijgen wij door het toepassen van zgn. expressieregels. Die leggen dus het verband tussen de functionele tegenstellingen (zoals boven gezien van drierlei aard) en de vorm van de uiting. Op die manier maken ze de uiting herkenbaar voor de toehoorders/lezers.

## Naar een programma-bepaling voor het taal-onderwijs

In wat volgt ga ik ervan uit dat het onderwijs in de moedertaal, afgezien van de culturele doelstellingen daarvan (o.a. inzicht bijbrengen in culturele en literaire fenomenen) ten minste een tweevoudige taak heeft:

1. De weerbaarheid van de leerling in en door taal vergroten en een kader scheppen waardoor het voor de leerling makkelijker wordt zelfstandig (ook buiten de school) inzicht te krijgen in de structuren zowel van concreet taalgedrag als van abstracte taalsystemen. Het laatste is uiteraard direct van belang voor het vreemde-talen-onderwijs.

2. Op onderzoek gaan in het kennisdomein taal als zodanig. Deze doelstelling is niet

direct op de praktijk van het taal-leren en taal-hanteren gericht, maar is m.i. om meer dan één reden het nastreven meer dan waard. Taal is een van de weinige complexe 'feiten' in de werkelijkheid die direct toegankelijk zijn voor bestudering: elk menselijk wezen heeft het als intern bezit. Bovendien is het zowat het enige dat ons toegang verleent tot de specifiek-menselijke eigenschap van het denken. De vaak geconstateerde afkeer voor dit kennisobject is m.i. alleen te verklaren vanuit een volstrekt ontoereikende didactiek. Het lijkt mij vanzelfsprekend dat we daar meer aan kunnen en vooral aan moeten doen, dan alleen maar de bestaande toestand te betreuren. De volgende bedenkingen moeten in dit licht bekeken worden.

Ik zal proberen het programma op basis van de functionele grammatica in een aantal stellingen samen te vatten. Die stellingen worden achteraf kort toegelicht. Het is niet mijn bedoeling die stellingen concreet in te vullen tot leerplannen voor lager of middelbaar onderwijs. Daartoe is veel overleg met verantwoordelijken en deskundigen op allerlei niveaus vereist, en zo'n overleg tussen theorie en praktijk is er voorlopig nog niet. Het feit dat verderop een doelstelling x als belangrijker dan y uit de discussie te voorschijn komt, betekent uiteraard ook geenszins dat de realisatie van x in de tijd aan y vooraf dient te gaan.

### Stelling 1

Het onderwijs dient erop gericht te zijn dat de leerling inzicht krijgt in sociale dimensies van taalgebruik: objectieve én subjectieve waarde van normen, attitudes t.o.v. niet-genormeerd taalgebruik, registerwaarde van varianten, enz.

### Stelling 2

De leerling moet via de taallessen zijn/haar inzicht in de waarde van taalhandelingen en zijn/haar praktische vaardigheid zowel in het productief hanteren als in het receptief doorzien ervan kunnen uitbreiden.

### Stelling 3

Taalonderwijs op functionele basis is erop gericht de informatieve waarde van de taaluiting volledig te doorgronden. Dat wil zeggen dat de leerling inzicht krijgt in de informatiestructuur van uitingen, dus in de pragmatische functionaliteit in termen van thema/rema of van topic/focus (cf. verder onder *pragmatische aspecten*). Hij/zij moet niet alleen de betekenis van elk woord of elk zinsdeel apart leren kennen, maar veel meer nog de bedoelingen die achter al die woorden in de uiting als geheel verscholen zitten.

### Stelling 4

Het evidente feit dat een zin niet zomaar een verzameling woorden of een opeenstapeling van syntactische eenheden is, maar de uitdrukking vormt van verbanden tussen begrippen op verschillende niveaus, dient centraal te staan bij het ontleden.

### Stelling 5

Eenheden van de taalbeschrijving (b.v. woordsoorten) moeten niet als willekeurige, door een of andere taalgod gegeven categorieën voorgesteld worden, maar als zinvolle middelen die een direct verband vertonen met betekenisgegevens. Daarbij kan (en moet) het inzicht groeien dat die betekenis-elementen zelf direct voortvloeien uit de manier waarop wij denken.

De vijf stellingen worden in de twee volgende punten toegelicht: de eerste drie in *pragmatische aspecten*, de laatste in *semantische en syntactische aspecten*. Het zal opvallen dat dit programma véél meer omvat dan wat traditioneel de naam grammatica-onderricht krijgt.

## Pragmatische aspecten van het grammatica-onderwijs

Taalgebruikers zijn er zich natuurlijk van bewust dat taaluitingen niet altijd even

doeltreffend of succesvol (met een onvertaalbare Engelse term 'felicitous') zijn. Hoe dat dan wel zou komen echter, dat is lang niet voor iedereen in alle omstandigheden duidelijk. Er is wél weer roerende eensgezindheid over, dat verschillen in vaardigheid met *stijl* te maken hebben. Daarmee is in het traditionele taalonderwijs de kous zowat af. Voor zover iets aan de eventuele gebrekkige vaardigheid gedaan wordt, gebeurt dat vrijwel uitzonderingsloos occasioneel, en - natuurlijk - zonder enige verwijzing naar begrippen die tezamen een beeld zouden kunnen vormen van het taalleren in de gemeenschap (een zgn. *referentiekader*). Dat wil helemaal niet zeggen dat het veld volledig en systematisch verwaarloosd blijft: begrippen als *register*, *uitspraaknorm*, *gevoelswaarde van woorden* en nog wat andere maken deel uit van het termenarsenaal van de betere leraar, zeker in de hogere jaren van het middelbaar onderwijs. Maar daarmee is de vrijwel eenzijdige toespitsing op woorden en klanken ook overduidelijk geïllustreerd.

Een meer gefundeerd inzicht in het reilen en zeilen van taal in de gemeenschap als geheel, in bepaalde deelgroepen daarvan, in min of meer toevallige gespreksgroepen (heel vaak gewoon twee mensen die ervaringen uitwisselen, mondeling of schriftelijk) lijkt mij alleen te bereiken, op voorwaarde dat het vermogen om te communiceren (de *communicatieve competentie*, een term van de antropologische linguïst Dell Hymes) als doel heel geleidelijk in het leerplan wordt ingebouwd. Er zijn daarbij drie aspecten, die in de eerste drie stellingen verwoord zijn:

1. Elke gemeenschap heeft een aantal normen i.v.m. wat met taal gedaan kan worden, en op welke manier dat 'volgens het boekje' te bereiken is. Daarbij spelen niet alleen de individuele doelstellingen van de taalgebruiker een bepalende rol, maar ook het bewustzijn dat de maatschappij zelf geleed is: elke maatschappij bestaat uit een

veelheid van groepen op basis van een aantal, soms op elkaar inwerkende, soms ook elkaar neutraliserende kenmerken. De graad van succes van een taalhandeling zal dan ook aanzienlijk verschillen naargelang met al die factoren rekening gehouden wordt of niet.

2. Telkens als mensen via taal met elkaar in contact komen, ontstaat een *communicatief universum van interpretatie*: spreken en schrijven is erop gericht dat stukjes informatie uitgewisseld worden. Dat wil b.v. zeggen dat een taalgebruiker informatie meedeelt waarvan hij/zij aanneemt dat de gesprekspartner die mist; of dat een spreker naar onbekende gegevens vraagt waarvan hij/zij aanneemt dat de partner die wel bezit. Met andere woorden: alle taalgebruik is ingebed in een veronderstelling van de spreker over wat tot het mentale *universum* van de partner behoort. De spreker weegt dat af tegen wat hij/zij weet, en bepaalt op die basis of het de moeite kan lonen om taal te gaan gebruiken, en zo ja, met welk specifiek doel. Het spreekt vanzelf dat het oefenen van de praktische taalvaardigheden traditioneel al tot het spreek-, luister-, schrijf- en leesonderwijs behoort, maar een uiteindelijke samenvatting in een inzichtelijk model op basis van de *taalhandelingstheorie* behoort kennelijk niet tot de doelstellingen van het onderwijs. Wat erger is: gewoonlijk hoort zoiets ook niet tot het parate begrippenapparaat van de leraar. Nochtans is, behalve een vergroting van de taalvaardigheid, van dit alles ook inzicht te verwachten in de complexe feiten die het sociale handelen beheersen.

3. Tot hetzelfde kennisgebied behoort ook nog het inzicht in de informatiestructuren van de uitingen zelf. Dat is het domein van Diks *pragmatische functies*: de opsplitsing tussen thema en rema, de externe pragmatische functies enerzijds, en die tussen topic en focus, de interne pragmatische functies anderzijds. Daarmee wordt het volgende bedoeld:

- a. Als je een 'Stand van Zaken' wilt overbrengen, moet je aansluiten bij voldoende kennisgegevens bij je gesprekspartner(s); gelijk zorg je ervoor dat je niet méér van die gegevens ter sprake brengt dan strikt noodzakelijk is.
- b. De 'nieuwe' (rematische) informatie moet in hanteerbare eenheden in de communicatie te pas gebracht worden, zo dat één bepaald stuk nieuwe en belangrijke informatie in *focus* wordt geplaatst.

Beide aspecten hebben te maken met het bekende fenomeen van de *felicity-conditions* die volgen uit (o.a.) een aantal *maxims* van Grice. Wie hier in de fout gaat, mist overtuigingskracht, wordt soms verkeerd begrepen, spreekt of schrijft vaak onsamenhangend, en vooral: de lezers vinden dat hij/zij zit te zaniken. Gerichte oefening van dit type van taalvaardigheid lijkt mij in het bestaande onderwijs heel wat minder voor te komen dan bij het vorige punt. Die omstandigheid, zowel als (ook hier) het ontbreken van een referentiekader, moet m.i. verholpen worden.

In dit punt zijn een aantal aspecten van de taalvorming besproken, waarvan de meeste op een intuïtieve (en soms ook redelijk adequate) manier wel al aan bod komen, zeker in het middelbaar onderwijs. Wat wel opgevallen zal zijn is dat, naarmate de belangstelling van linguïsten, en dan zowel theoretici als op de praktijk gerichte taalbeschouwers, voor een bepaald aspect toeneemt, de aandacht die er in leerboeken aan besteed wordt steil naar beneden gaat; terwijl voor (1) nog wel een aantal beschrijvende termen vrij algemeen in gebruik zijn, is voor (2) de aandacht nog alleen op de praktijk gericht, en in (3) valt zelfs dat als systematisch belangstellingspunt weg.

## Semantische en syntactische aspecten van de taal

Het traditionele grammatica-onderwijs was voor het allergrootste deel uitsluitend bezig met de aard van woordsoorten en de manieren waarop die in woordgroepen en uiteindelijk in zinnen aaneengesmeed worden. Daarbij is de schatplichtigheid aan de klassieke, vooral de Griekse, leer van de reledelen vrijwel nooit ter discussie gesteld. Een consequent her-denken, in functionele zin, van de principes waarop menselijke taal stoelt, leidt tot meer dan het aanbrengen van wat voetnoten bij dat denkpatroon. Dat zo'n her-denken mogelijk is, en volgens welke krachtlijnen het te verwezenlijken is, is het onderwerp van dit punt.

Allereerst is er het heel fundamentele inzicht dat taal erop gericht is begrippen met elkaar in verband te brengen, en dat dus verwacht mag worden dat elke taal middelen (woordsoorten) ontwikkeld heeft, enerzijds voor het benoemen van begrippen als *termen* van relaties, anderzijds voor woorden die die relaties benoemen. Of anders gesteld: elke taal heeft behoefte aan woorden waarmee je naar begrippen kunt verwijzen, en andere waarmee je iets over de plaats van die begrippen in de wereld, eventueel ook van die begrippen t.o.v. elkaar, kunt zeggen. De eerste worden traditioneel *zelfstandig naamwoord* genoemd, en de tweede *werkwoord*. Maar ook het *voorzetsel*, en op een ander niveau het *voegwoord* vervullen een functie in de taal die fundamenteel met die van het werkwoord te vergelijken is. Die overeenkomsten zijn ook heel direct met eenvoudige voorbeelden te illustreren, en dus biedt de functionele grammatica een ideale basis om in de chaotische veelheid van (traditioneel 10 hoofd)-woordsoorten een inzichtelijke structurering aan te brengen. Het is voor een leerling b.v. helemaal niet zo moeilijk te zien dat *iemand met een hoed* iemand is die *een hoed heeft of draagt*, of dat *a of b*

eigenlijk hetzelfde is als *te kiezen tussen a / b*, enz. Voor een verdere uitwerking van dit punt verwijs ik naar de hoofdstukken 2 en 3 van De Schutter & Van Hauwermeiren (1983), waar een functioneel verantwoorde omschrijving (hoewel in een aantal gevallen nog geen echte definitie) van de hoofdcategorieën wordt voorgesteld.

Dezelfde functionele opposities die tot een indeling en definitie van woordsoorten leiden, vormen de basis voor de zgn. redkundige ontleding. Een voorbeeld kan ook hier duidelijk maken wat bedoeld wordt. In het vorige punt is erop gewezen dat werkwoorden de plaats waar of de manier waarop een of meer begrippen in het *universum* (de geïnterpreteerde werkelijkheid) aanwezig zijn. Maar tegelijk kunnen ze ook de verhoudingen tussen verschillende van die elementen benoemen. Een klein voorbeeld van die twee typen van standen van zaken:

- (1) *Piet kijkt rond*
- (2) *Piet ziet zijn zusje*

In (1) wordt gezegd hoe *Piet* in de realiteit aanwezig is: als bewust individu, die een *gerichte* handeling uitvoert, enz. In (2) is dat anders: daar wordt gezegd dat er twee individuen in de werkelijkheid zijn, en dat er een bepaalde verhouding is tussen die twee. Die relatie is ditmaal niet gericht: als *Piet* op een bepaalde plaats is en gewoon maar zijn ogen openhoudt, kan de relatie automatisch, misschien zelfs echt ongewild ontstaan. Het voorbeeld illustreert dat er bij het werkwoord nog verschillende subcategorieën zijn, die ook maken dat zinnen met zulke werkwoorden er heel verschillend uit kunnen zien. De verschillen zijn tweërlei:

- de *intern*-semantische op basis van eigenschappen als gericht (of gecontroleerd), bewust, dynamisch, enz.;
- de *extern*-semantische op basis van het aantal termen die bij dat werkwoord met elkaar in verband gebracht kunnen worden (transitief/intransitief, eventueel nog met verdere specificaties).

De intern-semantiche opposities zijn voor het begrijpen van zinsstructuren en beperkingen daarop zeker niet te verwaarlozen: ze brengen b.v. een heel logische verklaring voor het feit dat heel wat zinnen met *transitieve* werkwoorden toch geen passieve tegenhanger hebben, en dat sommige werkwoorden wel, andere niet zomaar *gebiedend* gemaakt kunnen worden, cf.:

(3) *Kijk rond!*

(4) \* *Zie je zusje <uitgesloten>*

Op die feiten ga ik hier niet verder in. Ik wil mij hier wel nog even met de *externe* eigenschappen bezig houden. Het fundamentele feit is hier dat voor de zinsstructuur in Diks Functionele Grammatica geen fundamentele opdeling in onderwerp en predikaat als basis geponeerd wordt, maar wel een tweedeling die volledig parallel loopt met wat we boven vermeld hebben: het feit dat er *termen* en *relaties daartussen* zijn. De eerste corresponderen in syntactisch opzicht met *argumenten* (in traditionele termen: onderwerp en voorwerpen), de tweede met het *werkwoordelijk gezegde*. Als er maar één argument is (dat kan inzichtelijk zo vertaald worden: als het werkwoord zelf maar over één enkel begrip iets zegt), dan is dat argument/begrip automatisch ook onderwerp in de zin. Als er verschillende begrippen zijn die door het werkwoord met elkaar in verband gebracht worden, dan is er niet alleen een onderwerp, maar ook nog wat anders:

- een *naamwoordelijk deel van het gezegde* als de twee begrippen eigenlijk alleen maar andere namen zijn voor hetzelfde 'ding' in de werkelijkheid;
- een *specificerend complement*, of hoe men het ook wil noemen, als het tweede begrip een eigenschap van het eerste noemt (b.v. het gewicht, de lengte, de naam, enz.);
- een (*lijdend*) *voorwerp* in de andere gevallen.

Het opvallende van deze werkwijze, die uiteraard een aantal verschillende stappen vereist, is dat zinsdelen niet volledig los van elkaar, als een soort van toevalligheden ter sprake komen, maar dat ze in een *interne logica* tegenover elkaar worden geplaatst, en ook in verband met elkaar gedefinieerd worden. Ook hier wil ik voor een meer omvattende behandeling verwijzen naar De Schutter & Van Hauwermeiren (1983). Het lijkt mij evident dat een methodologie op deze basis een veel natuurlijker gebruik kan maken van 'truukjes' zoals voorgesteld door Van Dort-Slijper (1984)(p. 282). Over het algemeen kunnen we trouwens wel stellen dat de meeste door Van Dort-Slijper geformuleerde desiderata heel goed in een FG-visie te integreren zijn.

Een *functionele* behandeling op basis van het argumentkarakter van zinsdelen heeft m.i. twee belangrijke voordelen:

1. De kunstmatige absolute scheiding tussen woordsoort- en constituentenontleding komt te vervallen. Dezelfde heel eenvoudige principes blijken over heel de lijn als basis te kunnen dienen.
2. Het inzicht in de manieren waarop taalgebruikers aan de zinnen komen die ze uiteindelijk gaan uiten, kan op een heel natuurlijke manier groeien: verbanden (zoals b.v. tussen lijdend voorwerp, naamwoordelijk deel van het gezegde, specificerend complement, voorzetselvoorwerp enz.) worden heel direct gelegd, aangezien al die *zinsdelen* bij tweewaardige werkwoorden optreden. Tegelijk levert dat een veel aantrekkelijker basis op om de aandacht te vestigen op de reële verschillen: die zijn louter formeel bij b.v. lijdend en voorzetselvoorwerp (af-/aanwezigheid van een voorzetsel als hulp bij het werkwoord), en juist uitsluitend inhoudelijk bij b.v. lijdend voorwerp, specificerend complement en naamwoordelijk deel van het gezegde. Een bezwaar bij dat alles is wel dat verschillen en overeenkomsten op geen enkele manier in de

traditionele naamgeving tot uiting komen. Dat is trouwens een onoverkomelijke moeilijkheid voor elk voorstel met een degelijke linguïstische basis: de traditionele namen van de schoolgrammatica (en jammer genoeg ook van onze eerste semi-officiële referentiegrammatica, de ANS), zijn het gevolg van een atomistisch bezig zijn met zinsdelen. Geen enkele van de belangrijke linguïstische theorieën van de laatste decennia heeft in dat gebrek aan kritische reflectie enige verandering kunnen brengen.

Eigenlijk hebben we met de boven voorgestelde tweedeling in *termen* en *relaties* niet het hele verhaal gebracht dat op basis van de FG verteld kan worden. Een heel belangrijk aspect van de zins- (of als men dat liever hoort: de taal-) vorming bestaat in het optreden van allerlei *operaties*, zowel op die termen als op de relaties daartussen. Voorbeelden zijn:

- het feit dat van elk begrip dat ingevoerd wordt de manier wordt opgegeven waarop dat in het *universum* aanwezig is (als iets enkelvoudigs, of meervoudigs; als iets wat al uit vorige gegevens bekend is, of juist als iets nieuws wordt ingevoerd, enz.). Zulke informatie wordt weergegeven in andere soorten van woorden dan de *relationele* waarover boven sprake was: lidwoorden vormen zo'n categorie, en bijvoeglijke voor-naamwoorden (of met een moderner term determinatoren) ook. Wat deze woordsoorten betreft geldt natuurlijk hetzelfde als van alle andere: dat ze pas echt inzichtelijk én inzichtverrijkend ingevoerd kunnen worden als uitgegaan wordt van de doelstellingen die een taalgebruiker voor ogen staan;

- het feit dat van elke stand van zaken ook wordt aangegeven welke plaats die in het universum van de spreker heeft: of die b.v. in het verleden geplaatst moet worden, of juist in de toekomst, of helemaal niet in de realiteit zoals we die om ons heen waarnemen; verder: of het om een deel van een groter geheel gaat (b.v. alleen om het begin

van een actie, of om het einde, of juist om het voortduren ervan); en nog: welke plaats de stand van zaken inneemt op een schaal tussen zeker en onwaarschijnlijk. Het aantal verschillende aspecten die hier aan bod komen is natuurlijk nog veel groter dan wat hier genoemd is; het is vooral in recent werk binnen FG uitvoerig aan bod gekomen (cf. o.a. Hengeveld 1987 en 1988; een naar volledigheid strevend overzicht voor het Nederlands in De Schutter & Van Hauwermeiren 1983, hoofdstuk 5).

Het zal opgevallen zijn dat de behandeling van dit derde semantische taalvormingsaspect een directe band vertoont met de twee overige constituerende feiten: het bestaan van termen, en het bestaan van relaties. Op die manier is het mogelijk een natuurlijke band te leggen tussen alle deelaspecten van de taalvorming, en hoeven in se erg interessante probleemgebieden als b.v. het begrip *modaliteit* niet langer in een structureel vacuum te blijven: de huidige toestand waarbij dat begrip als enige van zijn soort, volledig los van zijn natuurlijk 'achterland' ter sprake komt, kan niet anders dan vreemdend werken t.a.v. het fenomeen 'grammatica'.

### Een paar opmerkingen tot besluit

In de vorige paragrafen is een heel summier overzicht gegeven van de opvattingen die Diks Functionele Grammatica m.i. tot een interessante basis voor een grammatica-curriculum voor lager en middelbaar onderwijs maken. Zo'n programma zal bovendien zonder al te veel problemen ook te verteren zijn voor mensen die in een ander paradigma, met name het generatieve, hebben leren denken: zelfs als men het niet met de vaak verdedigde stelling eens is dat de FG niet meer is dan een notationale variant van de generatieve grammatica, blijft het een (overigens heel evident) feit dat beide theo-

rieën streven naar ten minste een volledige inventarisering van wat de taalcompetentie van de mens uitmaakt, en dat bijkomende vaardigheden (b.v. de *communicatieve competentie* voor de generatieve grammatica) zonder enig probleem als een aparte, complementaire module gezien kunnen worden. Hét grote verschil tussen de op dit moment sterk rivaliserende theorieën lijkt er een van gezichtspunt eerder dan van uitgangspunt te zijn. Dat laatste is voor allebei het bestaan van abstracte structureringspatronen als 'gids' of ten minste als 'interpretator' bij het vormen van taaluitingen.

Tot slot wens ik er nog eens de nadruk op te leggen dat de volgorde waarin deelaspecten gepresenteerd zijn, evenmin als het relatieve belang dat er in de uiteenzetting aan gehecht is, indicatief mag heten voor de volgorde waarin het begrippenapparaat in een meerjaren-curriculum aan de orde kan komen.

**Georges De Schutter**  
**UIA, departement Germaanse filologie**  
**Universiteitsplein 1**  
**2610 Wilrijk**

### Noten

0. Dit is de tekst van een lezing gehouden op het colloquium over het grammatica-onderwijs (UFSIA, 4 maart 1989). De tekst is recent aangepast, maar verwijzingen zijn in de oorspronkelijke vorm behouden gebleven. Van S.C. Diks theoretische inleiding tot de *Functionele Grammatica* is ondertussen een tweede, sterk bewerkte uitgave verschenen. Ook over andere problemen bestaan ondertussen belangrijke aanvullende studies.

1. Voor een goed begrip wil ik er wel de aandacht op vestigen dat Dik de term *competentie* eerder met het begrip *communicatieve vaardigheid* associeert dan met de abstracte kennis van het taalsysteem bij het taalgebruikende individu. Er lijkt mij geen fundamenteel bezwaar tegen te zijn om de term, die vooral in het formalistische paradigma, en dan nog meer specifiek in de Chomskyaanse visie daarop, een wel erg restrictieve inhoud (uitsluitend gericht op de kennis van het taalsysteem) gekregen heeft, ook met die interpretatie te blijven gebruiken.

### Bibliografie

Dik, S.C.: **Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

Dort-Slijper, M.K. van: **Grammatica in het basisonderwijs**. Leiden: M.Nijhoff, 1984.

Hengeveld, Kees: Clause structure and modality in Functional Grammar. In: J. van der Auwera & L.Goossens: **In and Outs of the Predication**. Dordrecht: Foris Publications, 1987, p. 53-66.

Hengeveld, Kees: **Layers and Operators**. Working Papers in Functional Grammar. Amsterdam, 1988.

Schutter, G. De: Waarheen met het grammatica-onderwijs? Een paar bedenkingen. In: **Werkblad voor Nederlandse didactiek** (UFSIA), 1980, p. 75-82.

Schutter, G. De & P. van Hauwermeiren: **De structuur van het Nederlands. Taalbeschouwelijke grammatica**. Malle: De Sikkel, 1983.

Schutter, G. De & J. Nuyts: Towards an integrated model of a functional grammar. In: S.C. Dik (ed.): **Advances in Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1983, p. 387-404.