

Wim van Calcar

HET GRAMMATICA SCHANDAAL

Samenvatting

De discussie van de zeventiger jaren over het nut van grammatica voor het onderwijs bracht een nieuw perspectief naar voren in de vorm van taalbeschouwing, maar leidde niet tot afschaffing van de grammatica, zoals de toenmalige ACLO-M voorstelde. Wel kwamen er betere grammatica's, maar de schrijvers ervan stelden zich niet de vraag, wat zij studenten of leerlingen in verband met hun taalvaardigheid moesten bieden op basis van welke theorie. Gevolg was, dat een inhoudelijke vernieuwing van het grammatica-onderwijs niet tot stand kwam, de grammatica-schrijvers geen aansluiting zochten bij de ontwikkelingen in het taalbeheersings-onderwijs en niets deden met de nieuwe inzichten die de tekst-wetenschap bood. Dit geldt met uitzondering van mijn grammatica-voorstellen, die echter tot nog toe niet op hun merites beoordeeld zijn. Op grond van deze constatering stel ik een aantal vragen aan degenen die bij het grammatica-onderwijs betrokken zijn.

Grammatica en taalbeschouwing

Het is in de jaren zeventig dat de discussie over het belang van de grammatica voor het onderwijs voor het laatst in Nederland fundamenteel gevoerd is (cf. Hulshof 1975). Zoveel jaren na de kritiek van Langeveld in 1934 was opnieuw niet meer zo vanzelfsprekend, dat er op school grammatica gegeven werd. De voorstanders werden weer ter verantwoording geroepen. Andermaal werden de oude argumenten voor en tegen uitgewisseld (cf. Griffioen 1971;1975), maar voor het eerst werd ook een nieuw perspectief geboden in de vorm van taalbeschouwing (Luif, 1971; Van Calcar 1972;1975). De discussie werd afgesloten met de brochure van de Advies Commissie Leerplan Ontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M) 1978 waarin het voorstel werd gedaan, niet langer grammatica te geven, maar uitsluitend taalbeschouwing. Felle reacties, voornamelijk in de pers, van belanghebbenden, onder wie onderwijsgeevenden, taalkundigen, schrijvers en taalgebruikers volgden, meestal in afwijzende zin. Daarna viel het stil en staakte de discussie. Wanneer ik na zoveel jaar de balans opmaak, moet ik vaststellen, dat de reactie tenslotte heeft gezegevierd: de traditionele grammatica is een normaal verschijnsel in het onderwijs. Ik leid dat af uit drie gegevens:

- * op de lerarenopleidingen, de oude NLO's, nu onderdeel van een hogeschool, is zij volop aanwezig, zoals me bij schriftelijke navraag gebleken is;
- * de uitgeverijen blijven grammatica's aanbieden, die wezenlijk niet verschillen van wat in het verleden werd geboden;

* op scholen die ik als lerarenopleider bezoek, wordt zonder enig voorbehoud grammatica gegeven, op een wijze die Langeveld in 1934 veroordeelde.

Natuurlijk zijn er veranderingen gekomen. De recente grammatica's die op de opleidingen gebruikt worden, bevatten over het algemeen geen tegenstrijdigheden, zijn systematisch, zitten methodisch goed in elkaar, geven uitdrukking aan de onzekerheid die taalkundigen ten aanzien van bepaalde verschijnselen hebben, en nodigen de lezer uit tot nadenken of zijn inventariserend van aard: Van den Toorn 1977; Pollman & Sturm 1978; Luif 1986; Van Bart & Sturm 1987. Ook kwam er meer aandacht voor de didactiek. Zo wijdde de taalkundige Van Dort-Slijper haar proefschrift (1984) aan grammatica-onderwijs, voor de verandering waarvan ze haar voorbeelden zocht in het buitenland. Deze voorbeeldfunctie beperkte zich tot de didactiek waarvoor zij overigens ook in Nederland terecht had gekund. Ik hoef daarvoor maar naar mijn eigen werk te verwijzen. Inhoudelijk bracht ze geen vernieuwing, hoewel die in Nederland al wel voor handen lag, met name, opnieuw, in mijn eigen publicaties. Wat al deze grammatica's of voorstellen voor een grammatica missen, is echter dat zij voorbij gaan aan een inzicht dat ik verwoordde in 1975, namelijk dat de grammatica vanouds binnen het onderwijs heeft gediend voor de verwerving van een taal, maar deze pretentie niet waar kon maken, zolang de schrijvers ervan zichzelf niet de vraag stelden, wat een leerling aan Nederlands moest veroveren en op welke wijze een grammatica daartoe een bijdrage kon leveren, dus wat van het Nederlandse taalsysteem op basis van welke theorie een leerling aangeboden moest worden. Ook de huidige grammatica-schrijvers die hun werk het onderwijs in brengen, stellen zich deze vraag niet. Hun eerste bekommernis is op zijn best: hoe geef ik zo helder mogelijk de grammatica die volgens de door mij aangehangen taaltheorie wetenschappelijk verantwoord is.

Mijn overtuiging is steeds geweest dat er geen grammatica, maar taalbeschouwing gegeven moet worden, maar ook dat taalbeschouwing niet zonder grammatica kan (Van Calcar 1982: 69). De overwegingen hierbij zijn van praktische en theoretische aard. Ten eerste zal de grammatica nooit uit het onderwijs verdwijnen, zodat je als bij het onderwijs betrokkene je handen daar niet van af moet trekken, wanneer je invloed wil blijven uitoefenen. Ten tweede zal taalbeschouwing zonder grammatica al gauw niet meer zijn dan reflectie, een term die concurrerend is ingevoerd ter vervanging van taalbeschouwing (cf. Van Gelderen 1987). Reflecteren kan men over alles en op alle mogelijke manieren, maar pas het onderwerp dat men beschouwt en de methode die men gebruikt, bepaalt waarmee men bezig is, met psychologie, sociologie, didactiek, filosofie of taalkunde. Wie voor reflectie koos, bewees mijns inziens dat zijn belang, kennis en kunde nooit bij de taal gelegen heeft, maar bij, ja waarbij? Bij algemene zaken. Om taal te beschouwen heeft men kennis nodig van een taal, systematische kennis en dat betekent in één of andere vorm een theorie van taal en dat wil niets anders zeggen dan een grammatica. (Natuurlijk is ook pragmatiek nodig, een theorie van het taalgebruik, maar deze kan niet zonder een theorie van taal die de eigenschappen beschrijft van het instrument taal dat gebruikt wordt. Aangezien ik over hun

verhouding eerder heb geschreven en hier de grammatica ter discussie staat, laat ik dit onderwerp verder rusten; cf. Van Calcar & Meddens, 1976; Van Calcar 1987: 39; 184; 193. Wel heb ik behoefte aan de volgende kanttekening. Nog steeds blijft taalbeschouwing beperkt tot incidenten, dat wil zeggen tot ideeën en uitwerking van ideeën tot afzonderlijke lessen of een reeks van lessen, in plaats dat taalbeschouwingsactiviteiten geïntegreerd zijn in een leerplan ten behoeve van het taalvaardigheids-onderwijs, zoals het voorstel is in Van Calcar, Clemens e.a. 1984; Van Calcar 1987: 29. Hiervoor pleit ook Roger 1988, vanuit de volgende overweging: zolang een integratie in bijvoorbeeld lees- en schrijfonderwijs ontbreekt, zal taalbeschouwing niet echt doordringen).

Wetenschap en onderwijs

In Van Calcar 1981a wijs ik erop, met verwijzing naar de wetenschapsfilosofie, dat wij de werkelijkheid waarnemen vanuit een bepaalde theorie die we ons verworven hebben sinds we leerden praten. Ik trek deze constatering door naar het deel van de werkelijkheid dat taal heet. Oordelen over bijvoorbeeld het Nederlands, die leerlingen moeten geven, of uitspraken die zij moeten doen over zinsverbanden of betekenissen zijn afhankelijk van de theorie waarover zij beschikken. Zonder zo'n theorie valt er geen uitspraak te doen dan geheel willekeurig. Niet lang na deze publicatie komt A. Sturm 1983 tot dezelfde vaststelling. De conclusie die ik uit deze vaststelling trok, luidde: als leerlingen oordelen over taal moeten uitspreken, dan zullen zij kennis moeten hebben van taal en taalgebruik, dus moeten beschikken over een theorie in één of andere vorm. Vervolgens is het niet zonder consequenties welke grammatica in het onderwijs geïntroduceerd wordt, dus vanuit welke theorie leerlingen wordt gevraagd naar taal te kijken, want afhankelijk van de theorie zullen zij anders kijken, anders handelen (cf. ook Van Calcar, 1987: h.19). Voor zover ik zie, spelen deze overwegingen geen enkele rol bij de schrijvers van grammatica's. Het is mogelijk, dat zij er zelfs geen idee van hebben dat ze een rol moeten spelen, met uitzondering van A. Sturm blijkens bovenvermeld artikel.

Veel grammatici geven een theorie van de taal terwijl ze eraan voorbij gaan, dat taal allereerst een instrument is, dus allereerst beschreven moet worden vanuit zijn instrumentele karakter (cf. Dik 1978). De fout die alle grammatici die voor het onderwijs schrijven vervolgens maken, is dat zij geen oog hebben voor de gebruiker. Zij beschrijven de taal niet vanuit de gebruiker die aanwijzingen wil die hem in staat stellen het instrument beter te hanteren. Diens bemoeienis met het instrument is namelijk niet belangeloos: hij wil het kennen om het beter naar zijn hand te voegen. Hij wil geen theoretische wetenschap, maar een praktische. Welnu, de huidige grammatica-schrijvers voor het onderwijs zijn nog steeds linguïsten, geen onderwijs- of schooltaalkundigen. Wat ik reeds beschreef in 1975 blijft gelden: wat de school wordt ingebracht is de wetenschappelijke grammatica verklaard voor de leek, in plaats van een grammatica die als

uitgangspunt de taalgebruiker heeft. Ik sprak daarom van een grammatica voor het onderwijs. Deze opstelling van de taalkundigen heeft tot resultaat dat zij zich overbodig maken. Taalbeheersers maken geen gebruik van hun grammatica's, als zij hun theorie taalkundig onderbouwen. Zij helpen zichzelf, door een integratie van taalkunde en taalbeheersing zoals Bol 1982 en Drop 1983 of door een nevenschikking van beide wetenschappen, zoals vanouds in Drop & De Vries 1980, Steehouder e.a. 1984 of Seegers, Aernoutse & Mommers 1987. Het bezwaar dat ik desondanks tegen hen moet aanvoeren, is dat ze geneigd zijn, eclectisch over te nemen wat taalwetenschappelijk geboden wordt in plaats van een eigen taalkundige theorie te schrijven die past bij hun theorie van taalbeheersing. Maar daarvoor zijn ze mogelijk te weinig taalkundig geschoold (cf. Van Calcar 1985). Het gaat er dus niet om, zoals ook Beaugrande 1980: 285 meent, wat taalkundigen aan het taalvaardigheidsonderwijs kunnen geven, maar wat taalkunde moet zijn om iets te kunnen bieden.

Hoe dan ook, de taalkundigen hebben het onderwijsveld moeten ruimen. Aan de oude strijdvraag: grammatica bevordert ja dan nee de taalbeheersing, leveren zij geen bijdrage meer; zij hebben daar kennelijk nooit echt in geloofd. Zij paaiden daarmee de taalbeheersers avant la lettre om hun grammatica's te slijten. De taalbeheersers doen het nu zonder⁹hen, maar helaas, de grammatica's blijven komen, om studenten en leerlingen een aparte vaardigheid bij te brengen, tot in de lbo's toe, namelijk zinnen te ontleden volgens een bepaalde wetenschappelijke theorie. Afhankelijk van de rangorde van het onderwijs waaraan zij deelnemen, moeten zij uit hun hoofd leren wat de goede ontleding is zonder daar ooit goed in te slagen, of krijgen zij de overwegingen te horen die eraan ten grondslag liggen (Van Calcar 1981a).

Welke grammatica?

Het probleem wel of geen grammatica had ik al in 1975 opgelost door, zoals dat dialectisch heet, een sprong te maken, door niet te kiezen tussen ja of nee, zoals het al decennia toeging, maar de tegenstelling op een hoger plan te verzoenen. De oplossing was mogelijk te eenvoudig om opgemerkt te worden. Taalbeschouwing, waaronder grammatica, speelt een rol in het eerste taalverwervingsproces. Die vaststelling is daarna door velen herhaald (zie bijvoorbeeld Taaldidactiek aan de basis 1985, 3e druk: h. 3.3; 3.8; 10.1; Schaerlaekens 1977: 54; Hagen 1981: 72). Maar de consequentie werd niet getrokken: als ze een rol speelt in het eerste taalverwervingsproces, dan ook in het taalverwervingsproces dat op school plaats heeft. Pas in Hagen 1981 over de taalverwerving van dialectsprekenden wordt deze consequentie opnieuw getrokken; eveneens in Pepermans 1987.

Een andere uitspraak uit 1975 is evenmin ooit onderwerp van discussie geweest, terwijl ook deze een ander licht wierp op de aloude vraag van ja dan nee grammatica: grammatica is nodig voor de verwerving van een vreemde taal. Welnu, Nederlands is voor veel leerlingen een vreemde taal. Grammatica moet hen dus helpen zich die vreemde taal eigen te maken. De vraag is dan opnieuw:

wat voor een grammatica? Voor het antwoord daarop moet men weten, hoe zij het best die vreemde taal kunnen leren. Daarover kunnen de meningen verschillen, maar alleen daarover. Dat probleem is zich dwingend voor gaan doen met de komst van leerlingen wier moedertaal geen onderdeel uitmaakte van het Nederlands: de NT2-ers. Welke grammatica hebben zij nodig? Dezelfde, een andere?

In de tekstwetenschap en in het algemeen binnen taalbeheersing hebben zich ontwikkelingen voorgedaan die een nieuw licht werpen op de plaats van de grammatica binnen het onderwijs en op het soort grammatica dat het onderwijs nodig heeft.

Een belangrijke vaststelling van de laatste 10 jaar binnen de tekstwetenschap is, dat taalgebruikers strategieën aanwenden als zij lezen en luisteren. Ze maken gebruik van de (voor)kennis die zij hebben, om de informatie die hen aangeboden wordt te verwerken en te begrijpen. Tot die strategieën behoren de aanwending van kennis van taal (grammatica) en van taalgebruik (pragmatiek). Deze kennis is georganiseerd in de vorm van schema's (frames, scripts, scenario's). Optimaal gebruik van strategieën betekent onder meer een goede kennis van taal en taalgebruik, die dan ook aangeleerd moet worden, wanneer die ontbreekt. Als consequentie zie ik tevens, dat studenten c.q. leerlingen leren, hoe zij het beste van deze strategieën gebruik kunnen maken, bijvoorbeeld om beter te lezen (Henneman & Van Calcar 1988).

Deze theorie van tekstverwerking biedt het antwoord op de al eerder gestelde vraag, welke grammatica in het onderwijs nodig is. In het hoofd van taalgebruikers zitten schema's met open plaatsen, die ingevuld worden wanneer zij lezen of luisteren. Eén zo'n schema is wat ik in mijn taaltheorie het model van een werkwoord noem, met verwijzing naar de functionele theorie van Dik e.a. Zie hiervoor Van Dijk & Kintsch 1983: 113; 308; cf. Van Calcar 1979: 204. Verschijnt het woord lopen dan zoekt de taalgebruiker naar degene die loopt. Door te lezen of te luisteren wordt zijn verwachting al dan niet vervuld. Met schrijven of spreken is het niet anders: taalgebruikers praten over de werkelijkheid, dat wil zeggen over de relaties die er tussen mensen, dieren of dingen bestaan. Zij hebben het over een vechtpartij en zullen overeenkomstig aangeven, wie met wie vecht, waarom en met welk resultaat (Van Dijk & Kintsch 1983: h.8.5; cf. Van Calcar, 1983: 216).

Het huidige taalbeheersingsonderwijs laat zien, dat grammatica nodig is (Van Calcar 1988). Dat pleidooi hoef ik niet meer te houden. Waar het mij hier om gaat, is dat de huidige grammatica's niet aan deze behoefte zijn aangepast; zij staan daar los van en vormen als zodanig een aanfluiting van de zorg die de onderwijsgevende geacht wordt te hebben voor het onderwijs. Maar dat vormt voor mij niet alleen het schandaal van de grammatica. Dat bestaat ook hierin, dat ik in vele artikelen die aansluiting met de recente ontwikkelingen binnen taalbeheersingsonderwijs mogelijk heb gemaakt en bepleit, maar op een enkele uitzondering na (bijvoorbeeld Van Gelderen 1988) daarin nooit ben gekritiseerd of bijgevalen.

Dus, de vraag luidt niet meer: wel of geen grammatica, maar: welke grammatica? Mijn antwoord op deze vraag kan bekend zijn. Het wachten is op een weerwoord, tegenvoorstellen, kritiek, kortom een discussie. Tot zolang kan ik menen, op de juiste weg

te zijn. Daarin word ik bevestigd door ervaringen met zowel studenten als leerlingen van het voortgezet onderwijs. De belangrijkste kwaliteit die zij mijn grammaticamethode toekennen, is dat ze hun zicht geeft op het geheel van een zin of een tekst. Vóór de onderdelen aan bod komen, krijgen ze een idee van de hele structuur. Het grootste probleem dat zij ervaren, is dat ze gebruik moeten maken van de kennis van de taal die zij zelf al hebben en die zij al bewust of onderbewust gebruiken wanneer zij lezen of luisteren. Zo vinden zij het moeilijk, uitspraken te doen over de vraag, of behelpen een werkwoord is dat om twee of drie aanvullingen vraagt: is het iemand behelpt zich of iemand behelpt zich met iets? Wat we hier dus zien is een merkwaardige paradox: onderzoek binnen de tekstwetenschap laat zien, dat lezers noodzakelijkerwijs gebruik maken van zogenaamde strategieën om een tekst te kunnen verwerken. Tot die strategieën behoort het aanwenden van schema's waarin de kennis van een taalgebruiker georganiseerd is; één zo'n schema is het frame of model van een werkwoord. Maar zodra de taalgebruiker gevraagd wordt taalbeschouwer te worden, dat wil zeggen zijn of haar kennis expliciet te maken, uitspraken te doen, of iets in taal zus of zo is, dan heeft zij het daarmee moeilijk. De paradox verdwijnt, wanneer men beseft, dat men als taalgebruiker niet steeds over fijne onderscheidingen hoeft te beschikken. Een lezer die behelpen tegenkomt, houdt er rekening mee, dat hij zal horen, bijvoorbeeld wie zich behield, met wat, waarom en wanneer. Dat hij een verdeling zou kunnen maken tussen de betrokkenen bij de activiteit enerzijds en tijd, plaats, instrument, reden enzovoorts anderzijds hoeft niet direct zijn zorg te zijn. Het kan wel de zorg zijn van een taalkundige, in het bijzonder van een grammaticus. Daaruit kan de schooltaalkundige de conclusie trekken, dat hij in de vormgeving van zijn grammatica niveau's van begrip moet onderscheiden zodat hij zichzelf in staat stelt, afhankelijk van de doelen die hij nastreeft, de leerling meer of minder grammatica te geven. Zo kan het voor een lbo voldoende zijn, dat de leerling een zin zo ver kan analyseren, dat hij slechts hoeft vast te stellen: gezegde, onderwerp, al dan niet een tweede of derde betrokkene, voorwerp genoemd, en verder slechts betekenissen als tijd, plaats, instrument, doel. Of, eenvoudiger nog, hij hoeft slechts aan te geven: dat zijn de werkwoorden die uitdrukking geven aan deze of gene activiteit, toestand of gebeurtenis; dit zijn degenen die erbij betrokken zijn; en daar staat wanneer, waar, hoe en waarom. Het doel dat hij hiermee wil bereiken, is bijvoorbeeld dat de betrokken leerling op basis van de titel van een artikel op gerichte wijze verwachtingen kan oproepen of bij een onduidelijke passage gerichte vragen kan stellen aan één of meer woorden, om zijn begrip verder te brengen. Voor een toepassing van deze wijze van lezen kan ik verwijzen naar Van Calcar & Henneman 1987; 1988, en Henneman & Van Calcar 1988.

Gezien de voorafgaande uiteenzetting heb ik een aantal vragen aan verschillende groepen mensen. Het zullen retorische vragen blijken te zijn, wanneer antwoorden achterwege blijven.

Aan de schoolboekenschrijvers

Waarom door blijven gaan? Twee van u, Joop de Vries & Willem Wilmink, schrijven in hun voorwoord van Speelse Spraakkunst: "Enig inzicht in zinsopbouw en kennis van woordbenoeming kunnen belangrijk zijn bij tekstinterpretatie en hebben nog steeds een functie bij het onderwijs in vreemde talen". Omdat, zoals zij ook schrijven, alternatieve methodieken in het spraakkunstonderwijs niet van de grond komen, hebben zij een traditionele grammatica voor lbo/mavo gemaakt, maar ontdaan van de belangrijkste euvels van traditionele spraakkunstdidactiek. Deze operatie achten zij voldoende om leerlingen nu wel enig inzicht in zinsbouw en woordbenoeming te geven zodat zij dit inzicht bij tekstinterpretatie kunnen toepassen. Twee pretenties uit het verleden, die weer netjes zijn overgeschreven: de lbo'er of mavo'er bereikt dat inzicht en past het bovendien toe. Waarom zulke oogkleppen?

Aan mijn collega's

Waarom het hoofd in de schoot gelegd? En niet naar andere wegen gezocht? De uitdaging aangenomen van tegenstanders en laten zien, wat grammatica kan zijn voor de taalbeheersing van een leerling? Twee van ons, E.A. Binnerts & J.M. van der Horst, schrijven in hun Inleiding van Jan Klaassen op herhaling: "De pro-argumenten, die betrekking hebben op taalbeheersing, logisch denken en het vreemde talen onderwijs, zijn door de tegenstanders (van grammatica-onderwijs) terecht nietig verklaard". Daar gaat heel mijn werk, denk ik dan gelaten en ik ben maar weinig getroost, wanneer ik verderop lees, dat grammatica de harde kern van taalbeschouwing moet zijn, een standpunt dat ik van het begin af in de discussie met Griffioen e.a. verdedigd heb. Alleen, ik besef maar al te goed, dat middel en doel samenhangen, dat men niet kan praten over de grammatica. Grammatica is wel bevorderlijk voor taalvaardigheid, maar niet elke grammatica; en grammatica is inderdaad de harde kern van taalbeschouwing, maar niet elke grammatica en ook niet direct de traditionele grammatica, aangevuld met inzichten vanuit actueel linguïstisch onderzoek waarop de schrijvers zich beroepen. Welke grammatica je kiest, is afhankelijk van de taalbeschouwing waarvoor je staat en je taalbeschouwing is alweer afhankelijk van de taalvaardigheid waarvoor je kiest. We moeten dus afzien van losse deeltjes grammatica en ons vak verbinden met wat elders in het onderwijs gebeurt.

Aan de grammatica-schrijvers voor het universitair en hooggeschoold onderwijs

Waarom niet gezegd, dat u studenten bekend wilt maken met één van de wetenschappelijke grammatica's of een inleiding wilt geven in een aantal daarvan, kortom dat u een propagandist bent, aan promotie doet, in plaats van de suggestie te laten bestaan, dat uw grammatica iets met onderwijs heeft te maken of iets voor het onderwijs kan doen? Zo schrijft één van u, J. Luif, in zijn voorwoord van In verband met de zin: "De wijze waarop in de traditio-

nele grammatica zinnen geanalyseerd worden, is nog altijd verhelderend voor iedereen die zich in het verschijnsel taal wil verdiepen. Ik heb in dit boek dan ook geprobeerd de traditionele grammatica zo inzichtelijk mogelijk te beschrijven". Maar wat moeten de opleidingen daarmee? Het heet een "inleiding in de Nederlandse spraakkunst" en is de neerslag van vele jaren onderwijs. Maar daar zit hem de dubbelzinnigheid voor mij: gaat het om een inleiding in de Nederlandse spraakkunst of om een verheldering voor iedereen die zich in het verschijnsel taal wil verdiepen? Wat is het meest zwaarwegende ofwel met welk eigenlijk doel is het boek geschreven? Bovendien: met het oog waarop moet men zich verdiepen in de taal? En hoe komt die doelstelling tot uiting in het werk? Dus waarom moet het in allerlei opleidingen functioneren, waaronder naar ik aanneem lerarenopleidingen?

Peter van Bart & Arie Sturm stellen wel uitdrukkelijk dat hun grammatica bestemd is voor studenten die een wetenschappelijke opleiding in de taalkunde volgen. Maar zij vinden dat kennelijk maar één been om op te staan. Zij filosoferen ook over het nut van de traditionele grammatica voor het onderwijs en erkennen dat nut met verwijzing naar A. Sturms artikel in Spiegel. En dat betekent dat zij ingaan tegen het daar verwoorde inzicht: dat een student afhankelijk van de grammatica een ander inzicht in taal verwerft, dus ook dat men afhankelijk van het taalvaardigheids-onderwijs dat men voorstaat, een grammatica zal moeten schrijven.

Aan de voorlichters uit het vakgebied

In 1974 verscheen mijn eerste grammatica met de wel wijdse titel Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal bij Van Gorcum, Assen. Ik herinner mij de soms ongenadige kritiek. Negen jaar later, in 1983, verschijnt mijn tweede grammatica bij Acco, Leuven/Amersfoort, die zich al in 1985 in een tweede druk mocht verheugen. (Het boek verheugde zich natuurlijk niet, maar ik). Deze grammatica neemt afstand van de eerste en is uniek onder de grammatica's die worden aangeboden. Er verschijnen geen kritieken, geen beoordelingen, geen verwijzingen. Het blijft gewoon stil. Waarom?

Aan de onderzoekers

Tot nu toe is er veel over grammatica geschreven. Er is ook onderzoek gedaan: naar meningen en praktijken van het onderwijsveld, beschrijvend, inventariserend onderzoek. Waarom geen onderzoek dat baanbrekend is, oplossingen zoekt, confronteert? Concreter: waarom geen onderzoek waarin nagegaan wordt van twee verschillende grammatica's welke resultaten elk met een klas van leerlingen bereikt, vervolgens of zij wel of niet een bijdrage leveren aan het taalvaardigheidsonderwijs op de wijze die zij op het oog hebben. Waarom niet van elkaar afwijkende grammatica's in hun pretenties onderzocht?

Besluit

Ik heb overwogen zelf een grammatica voor het voortgezet onderwijs te schrijven. Ik heb daarover in 1984 uitgewerkte voorstellen gedaan bij een aantal uitgevers, met de suggestie daarvan een gemeenschappelijke onderneming te maken.

Twee uitgevers reageerden: Malmberg vroeg, wie ik was en wat mijn geloofsbrieven waren. Muusses stuurde me toe waaraan zij zelf bezig was: De Werkwoordwinkel van Assink, en wenste me veel succes. Dat betekende het eind van mijn voornemen. Ik ben namelijk van mening dat uitgeverijen op de hoogte mogen zijn van wat er aan potentieel is, risico's voor vernieuwing moeten nemen en niet mogen verwachten, dat ik een grammatica voor het voortgezet onderwijs schrijf en op hun tafel leg. Zoiets moet een gezamenlijke onderneming zijn van uitgever, leraar, opleider, taalkundige en onderzoeker. Zolang dat niet het geval is, zullen de verschillende groepen elk voor zich uiting moeten geven aan hun verantwoordelijkheid voor het onderwijs, bijvoorbeeld door alvast dat te doen wat in hun vermogen ligt. De vragen die ik heb gesteld, kunnen hen hierbij helpen. Daarbij ben ik nog steeds van mening en in deze voor het onderwijs moeilijke tijden eens te meer, dat het uitgeven van boeken voor het onderwijs geen commerciële zaak mag zijn.

Bibliografie

ACLO-M (1978), Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs. Enschede.

Bart, P. van & A. Sturm (1987), Zinsanalyse en de termen die daarbij gebruikt worden. Nijhoff: Leiden.

Beaugrande, R. de (1980), Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts. Longman: London.

Binnerts, E.A. & J.M. van der Horst (1984), Jan Klaassen op herhaling. Meulenhoff: Amsterdam.

Bol, E. (1982), Leespsychologie. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Calcar, W.I.M. van (1972), Grammatica in het basis- en het voortgezet onderwijs. In: Levende Talen 293: 524-534.

Calcar, W.I.M. van (1974), Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal. Van Gorcum: Assen.

- Calcar, W.I.M. van (1975), Taalbeschouwing. Naar een materialistische taaltheorie voor het onderwijs. Muusses: Purmerend.
- Calcar, W.I.M. van (1979), Grammatica als deel van taalbeschouwing. In: Leven Talen 340: 203-217.
- Calcar, W.I.M. van (1981a), Grammatica-onderwijs: een middel tot disciplineren. In: Levende Talen 362: 480-487.
- Calcar, W.I.M. van (1981b), Een ander tekstonderwijs, een andere grammatica. In: Moer 1981, 6: 36-48.
- Calcar, W.I.M. van (1982), Nach einer Unterrichtsgrammatik. In: J. Sturm (ed.), Moedertaaldidaktiek in Duitsland. ACLO/M i.o/SLO: Enschede, blz. 59-72.
- Calcar, W.I.M. van (1983), Een nieuwe grammatica. Voor taalbeschouwing en taalbeheersing. Acco: Leuven/Amersfoort.
- Calcar, W.I.M. van (1984), Een onderwijsgrammatica. In: Tijdschrift voor taalbeheersing 6: 190-200.
- Calcar, W.I.M. van (1985), Grammatica: geweten voor taalbeheersers. In: W.K.B. Koning (red.), Taalbeheersing in theorie en praktijk. Dordrecht.
- Calcar, W.I.M. van (1987), Theorie en praktijk van taalbeschouwing. Semantiek, pragmatiek, argumentatie. Acco: Leuven/Amersfoort.
- Calcar, W.I.M. van (1988), Taalbeschouwing en leesonderwijs. In: Levende Talen 429: 170-173.
- Calcar, W.I.M. van & H. Meddens (1976), Nederlands: eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing. In: Levende Talen 321: 536-564.
- Calcar, W.I.M. van (1984), J. Clemens et al., Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing. B-deel Modelonderwijsleerplan PABO. SLO: Enschede.
- Calcar, W.I.M. van & K. Henneman (1987), Leesonderwijs en taalbeschouwing. In: Het schoolvak Nederlands. Tweede conferentie. Ufsia: Antwerpen.
- Calcar, W.I.M. van & K. Henneman (1988), Leesonderwijs: onderwijs in strategisch handelen. Een demonstratie. In: Vonk 18.4: 186-200.
- Dijk, T.A. van & W. Kintsch (1983), Strategies of discourse comprehension. Academic Press: New York.
- Dik, S.C. (1978), Functional grammar. North-Holland Publishing Company: Amsterdam.

Dort-Slijper, M.K. van (1984), Grammatica in het basisonderwijs. Dissertatie Amsterdam.

Drop, W. (1983), Instrumentele tekstanalyse. Ten dienste van samenvatten, opstellen van begripsvragen, tekstverbeteren. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Drop, W. & J. de Vries (1980), Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Gelderen, A. van (1986), Reflectie in het onderwijs. In: Spiegel 4: 67-76.

Gelderen, A. van (1988), Taalbeschouwing bij het begrijpend lezen. Een beschrijving van programma's en suggesties. SLO: Enschede.

Griffioen, J. (1971), Grammatica in het v.w.o.? In: Levende Talen 274: 23-31.

Griffioen, J. (1975), Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. In: Levende Talen 315: 478-491.

Hagen, A. (1981), Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Coutinho: Muiderberg.

Henneman, K. & W.I.M. van Calcar (1988), Problemen met tekstbegrip: directe instructie in het gebruik van strategieën een mogelijke oplossing. In: A. van der Leij & J. Hamers (red.), Dyslexie 88.

Hulshof, H. (1975), Transformationeel-generatieve grammatica in artikelen. Tjeenk Willink: Groningen.

Langeveld, M.J. (1934), Taal en denken, een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatika. Groningen.

Luif, J. (1971), Nieuwe taalkundige inzichten en het "ontleden". In: Moer 4: 100-104.

Luif, J. (1986), In verband met de zin. Inleiding in de Nederlandse spraakkunst. Martinus Nijhoff: Leiden.

Pepermans, J. (1987), De gammele glamour van het grammatica-onderwijs. In: Het schoolvak Nederlands. Tweede conferentie. Ufsia: Antwerpen.

Pollmann, T. & A. Sturm (1978), Over zinnen gesproken. Termen en begrippen van de traditionele grammatica. Culemborg.

Roger, R. (1988), Taalbeschouwingsonderwijs: naar een strategie. In: Vonk 18.4: 171-179

Schaerlaekens, A.M. (1980), De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Seegers, G.H.J., C.A.J. Aernoutse & M.J.C. Mommsers (1987), Lezen een taalkundig-psychologische benadering. Zwijssen: Tilburg.

Steehouder, M., C. Jansen et al. (1984), Leren communiceren. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Sturm, A. (1983), Over het waarom en hoe van ontleedonderwijs. Spiegel 1: 49-76.

Taaldidactiek aan de basis (1985), Nijmeegse Werkgroep voor taaldidactiek. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Toorn, M.C. van den (1977), Nederlandse grammatica. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Vries, J. de & W. Wilmink (1984), Speelse spraakkunst. Meulenhoff: Amsterdam.