

ASPECTEN VAN SCHOOLBOEKEN: SPRAAKKUNST

Hugo de Jonghe

1. INLEIDING

In het 'Werkboek' van een recente Vlaamse methode Nederlands (Lemma 1, 1994) vind ik een stukje spraakkunst onder de aantrekkelijke titel *Het winkeltje van mevrouw Pratchett*. Wie het leerstofoverzicht van het boek inkijkt, vindt wel meer van die titels, die alleen ingewijden soms iets van de 'lading' kunnen laten vermoeden. In dit geval moet ik ter plaatse kijken om te zien waar het over gaat: een combinatie van zins- en woordleer. Eerst moeten de leerlingen met losse zinnen werken, daarin bepalen om wat voor soort gezegde het gaat, alle werkwoordsvormen opsporen, de soorten werkwoorden identificeren, de naamwoordelijke predikaten vinden, de infinitieven bij de werkwoordsvormen vinden, de tijd van de gezegdes vaststellen, persoon en getal van de persoonsvormen aanduiden. Als voorbeeld krijgen de leerlingen:

is:	HU, vtt. 3de p. enk., van ZIJN
geweest:	KO, vd van ZIJN
zichtbaar:	pred.nom (= nmw.deel)

Zo'n analyse moeten de leerlingen met tien zinnen uitvoeren. Eén daarvan (de laatste) luidt: *Ze zagen dat ze meteen een bekeuring zouden krijgen als ze maar een enkel klein visje gevangen zouden hebben*. Tussen de zinnen is er geen, althans geen duidelijk verband. Dat maakt het moeilijk om de zin op zijn grammaticaliteit te taxeren. Ik heb mijn twijfels aangaande de concordantia temporum: moet aan 'als ze gevangen zouden hebben' geen 'zouden hebben gekregen' beantwoorden? Zo op het eerste gezicht zou ik de voorkeur geven aan de versie *Ze zagen dat ze meteen een bekeuring zouden krijgen als ze ook maar één enkel klein visje vingen*. Wie aan de ene kant 'hebben' toevoegt, moet dat redelijkerwijze ook aan de andere kant doen. Voltooidheid alom, of nergens.

Er zitten leuke zinnen tussen de tien. Bijvoorbeeld: *In die rivier moeten vroeger veel vissen gezwommen hebben*. Jammer is alleen dat een werkwoord als *moeten* in deze zin tot veel interessanter

beschouwingen aanleiding kan geven dan door de opdracht is bedoeld. Maar ik zei het al: er is eigenlijk geen (duidelijke) context, al vormen zinnen 5-10 wel een doorlopende reeks. Om de taalgebruikscontext met de leerlingen te exploreren hadden de auteurs van het werkboek bijvoorbeeld zin 5 naast dezelfde zin zonder moeten kunnen plaatsen: (5a) *In die rivier hebben vroeger veel vissen gezwommen*. Als je dan uitgaat van de vraag wat het verschil is tussen beide, kom je tot uitspraken over feitelijke vaststelling en hypothese.

In de tweede oefening (de derde houd ik nog even in reserve) - stel dat een klas bollebozen met de eerste oefening klaar is binnen de voorgestelde twee uur lestijd! - moeten de leerlingen twintig vragen beantwoorden bij de korte titeltekst van Roald Dahl. Bij een aantal werkwoorden staan cijfers tussen haakjes, die verwijzen naar de vragen. Sprekende voorbeelden daarvan zijn de vragen 10-14 bij de volgende zin:

Ze begroette ons nooit wanneer we binnenkwamen en het enige dat ze tegen ons zei (10), was (11): "Ik heb (12) je wel in de gaten, dus blijf (13) met je gore poten van de chocola af!" of "Je komt hier niet om te kijken. Je koopt of je dondert op (14)!"

- (10) Wat voor zinsdeel is: 'Het enige wat ze tegen ons zei'?
- (11) Geef eerste en laatste twee woorden van het pred.nom = NawD:
- (12) Hoort er nog iets bij dit werkwoord?
Zo ja, wat?
Wat voor predikaat is het geheel?
- (13) Hoort er nog iets bij dit werkwoord?
Zo ja, wat?
Geef de infinitief:
- (14) Geef de infinitief van dit werkwoord:
Hoe heet dat deeltje 'op'?

Aan dit soort vraagjes plachten eerste-jaarsstudenten van mij aan de lerarenopleiding nogal wat moeilijke momenten te beleven. Nu is er tussen studenten van negentien jaar, die zich op een baan als leraren Nederlands in de eerste jaren van het secundair onderwijs voorbereiden en leerlingen in zo'n eerste jaar wel enig verschil. Van de eerste soort mag en moet je verwachten dat ze goed thuis zijn in wat we samen een traditionele, dat is notionele grammatica kunnen noemen: (a) ze beschikken over een uitgebreid pakket grammaticabegrippen en (b) geconfronteerd met taalmetaal kunnen ze met behulp van die (notionele) kennis allerlei verschijnselen daarin identificeren en benoemen. Of een dergelijke kennis voor leerlingen van twaalf zin heeft, is een andere

vraag. De hamvraag is uiteraard: waarom grammatica voor kinderen van die leeftijd? Bij uitbreiding: waarom grammatica in het secundair onderwijs? En a fortiori: waarom grammatica tot en met het einde van het secundair onderwijs?

2. DOELEN VOOR SPRAAKKUNSTONDERWIJS

De leerplancommissie van het VVKSO (leerplannen voor eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs geschreven tussen 1989 en 1992) gaat ervan uit dat er voor spraakkunstonderwijs drie acceptabele doelen te formuleren zijn: dienst verlenen bij het taalvaardigheidsonderwijs; dienst verlenen bij het aanleren van vreemde talen; cognitieve vorming.

Met het laatste doel hebben velen wellicht het minste moeite. Spraakkunstmaterie wordt dan eenvoudig gebruikt om denkprocessen op gang te brengen en te trainen, heuristische methodes aan te leren. Men gaat uit van observatiemateriaal, bijvoorbeeld van zinnen met en zonder het modale moeten zoals in het voorbeeld van daarnet. De vraag is dan: wat verandert er in de betekenis van een dergelijke vaststellende zin als je er *moeten* aan toevoegt? Om die vraag te beantwoorden, moet men er een context, een taalgebruikssituatie bij bedenken en vergelijken met, bijvoorbeeld, *kunnen*. Werkwoorden als *moeten* en *kunnen* zijn in elk geval meer dan vrij apodictisch te benoemen 'hulpwerkwoorden bij de vervoeging van hoofdwerkwoorden'. Uitgaand van observatiemateriaal kom ik tot een hypothese: ik stel vast dat dit of dat aan de hand is, en dat kan ik nu verder met meer taalmateriaal proberen te onderbouwen.

Tegen het gebruik van taalmateriaal voor cognitieve vorming is mijns inziens maar weinig in te brengen: het is rijkelijk voorhanden, en dus goedkoop; het is erg gevarieerd en heeft een groot aantal dimensies, zodat je het vanuit tal van invalshoeken kunt bekijken; je kunt het goed doseren, zodat je vrij gemakkelijk leerlijnen van een toenemende complexiteit kunt trekken. Bovendien spreekt het ook jongere kinderen sterk aan. Voor de net niet zevenjarige Joachim, mijn oudste kleinzootje, was het amper enkele maanden geleden een bijzonder aantrekkelijk spelletje om elkaar raadseltjes op te geven waarin we om de beurt bekende gerechten onherkenbaar maakten door letters of woorddelen van plaats te laten veranderen: kooie rool, loteket, nispieza, ammelpoes, harelpoeu met triefjes enzovoorts. Of woorden te zoeken waar je - anders dan in

de dialectinvloeden die hij ondergaat - die of dat achter moet zetten omdat er *de* of *het* voor kan staan. Joachim legde keurig de relatie tussen de woorden vóór en de woorden ná. In notioneel-grammaticale stijl: tussen lidwoorden en relatiefpronomen. Uiteraard kende hij die termen niet, en hoefde hij die ook niet te kennen maar enige (impliciete) begripsvorming was niet te ontkennen, precies omdat hij feilloos een relatie tussen beide wist te leggen.

De methodes Nederlands die ik heb bekeken, gaan niet op die wijze te werk: ze leren de leerlingen niet naar de verschijnselen in goed taalmateriaal te kijken, zodat ze tot passende vaststellingen kunnen komen. Integendeel: ze leren ze allerlei termen aan waarvoor nog geen begripsvorming heeft plaatsgehad, en vragen de leerlingen dan om die termen als een soort etiketten op elementen in oefenzinnen te plakken. Dat is precies wat we in de geschetste voorbeelden hebben zien gebeuren.

3. SPRAAKKUNST EN TAALVAARDIGHEID

Ik blijf nog even bij Joachim. Het valt niet te ontkennen, dacht ik, dat Joachim met grammaticale observaties bezig was. In het tweede geval betroffen die de overeenstemming tussen woordklasse en relatiefpronomen. In het eerste geval onder meer foneemdistributedie. Het had telkens de vorm van een leuk spelletje, meer niet en getheoretiseer kwam er niet aan te pas. Als dat spelletje verder ergens goed voor was, dan misschien hiervoor: het kwam tegemoet aan een kinderlijke drang tot observatie van de vele en diverse verschijnselen in zijn wereld, waar zijn taal een belangrijk onderdeel van uitmaakt.

Met de observaties in verband met de regelmaat in gevallen als *de man die*, *de vrouw die*, *het kind dat* en *de kinderen die* ligt het anders: daar zit voor Joachims taalontwikkeling wellicht winst in, omdat dialectsprekers en -sprekertjes in zijn omgeving het voortdurend hebben over bijvoorbeeld *de mannen dat daar zaten*, *de vrouw dat ik daar gezien heb*. Voor Joachim zijn de toepasselijke termen onbekend en hij heeft die ook niet nodig. Hij weet feilloos meer voorbeelden te verzinnen, puur uit zijn eigen creatieve taalvermogen, dat steeds weer andere 'zelfstandige naamwoorden' opbrengt die in het gegeven structuurtje passen.

In de oefeningen uit het werkboek waar ik het daarnet over had, is van een dergelijke nuttige relatie met taalvaardigheid niets te

bespeuren. Onze hoop is dan gevestigd op de derde oefening in datzelfde boek, maar ook daar komen we niet aan onze trekken, terwijl het nochtans duidelijk de bedoeling van de samenstellers is geweest om een oefening in taalproductieve zin te ontwerpen. Een stukje tekst, verder over mevrouw Pratchett, is daartoe door de auteurs zo 'ontvleesd' dat reconstructie nodig is. Een voorbeeld:

Alleen al het zien van die walgelijke rechterhand met zijn zwarte nagels die een chocoladeborstplaat uit een pot (graaien, ovt), ...een halfverhongerde zwerver nog de winkel (uitjagen, v.v.toek.t.). Maar ons niet. Snoep... (koppelww., ovt) waar we voor leefden. We... nog wel erger dingen (verdragen, v.v.toek.t.) om eraan te komen. Dus... (hulpww. ovt) we alleen maar stuurs en stil te kijken (+ terwijl) dat weerzinwekkende oude mens graaide met haar vieze vingers in de potten.

In dit stukje oefening vragen de samenstellers naar vervoeging, invoeging van een koppelwerkwoord, van hulpwerkwoorden en -vroeger behandelde materie herhalend - naar invoeging van een onderschikkend voegwoord met woordordewijziging als gevolg. De aandacht gaat naar grammaticale verschijnselen en categorieën, niet naar de tekst als zodanig.

4. DE KOOL EN DE GEIT SPAREN

Al met al is het voor de samenstellers toch een lofwaardige poging om er binnen een notioneel-grammaticale aanpak maar het beste van te maken. De vraag is alleen waartoe dat leidt, of het ook maar enigszins tot een verhoging van de taalvaardigheid bijdraagt. Van dat soort goede bedoelingen staan onze schoolboeken Nederlands barstensvol. Een paar voorbeelden.

Voorbeeld één. In het boek *Nederlands 1* (1988) staan in verband met de bijwoordelijke bepaling de volgende doelen aangegeven:

We verwachten van je...

- dat je de BWB in een enkelvoudige zin kunt herkennen en aanduiden.

En als het even kan...

- dat je dat alles in moeilijkere zinsconstructies kunt;
- dat je zelf een zinvolle BWB kunt toevoegen;
- dat je zelf zinnen met opgegeven woorden (met de aangegeven BWB'en) kunt bouwen;
- dat je zelf zinnen met de opgegeven woordschikking kunt bouwen.

Vijf doelen, waarvan de eerste twee op het herkennen van de bestudeerde grammaticale categorie in zinnen betrokken zijn: het echte doel. Doelen drie, vier en vijf zijn mijns inziens modieuze schijndoelen: ze wekken de indruk dat kennis in dienst van taalvaardigheid wordt gesteld. Laat ik dat duidelijk maken door even naar Joachim terug te keren. Op paasdag schreef hij het volgende (onveranderd), toen we net van een lange wandeling weer bij ons vakantiehuis kwamen en hij - voor de eerste keer in zijn leven - op mijn pc ging schrijven:

Er plakt een briefje op het raam en daar staat op ik ben naar madam gime en eerst heeft opa het briefje gelezen en dan ik.

En dan zijn wij ook maar naar madam gime en opa is trug naar huis gegaan. En ik ben wel naar madam gime gegaan. En dan ben ik ook naarhuis. En dan is oma ook naar huis gegaan.

Volgens de definitie van *Nederlands 1* vind ik in Joachims tekst niet minder dan veertien zinvolle BWB'en (doel 3). Dat het steevast om dezelfde gaat ('naar huis', 'naar madam gime', 'dan'), doet daar niets van af. Overigens gooit hij er nog een paar keer 'ook' en een keer 'wel' bovenop.

Voorbeeld twee. In het 'Bronnenboek' bij het tweede deel van *Taalkracht tien* (1993) zijn zesendertig lessen aan 'taalgebruik en taalbeschouwing' gewijd. De zesde daarvan gaat over actief en passief. Actief is als volgt gedefinieerd: 'Het onderwerp is actief, m.a.w. het is zelf bezig met het werkwoord.' Passief krijgt deze definitie: 'Degene die het gebeuren veroorzaakt, blijft op de achtergrond of wordt helemaal niet genoemd.' Verder: 'Alleen overgankelijke werkwoorden kun je passief gebruiken.' Dat laatste is kennelijk onjuist blijkens zinnen als *er wordt gegluurd*, *er wordt gewandeld* en *er wordt geleden*.

De leerlingen moeten het actieve of passieve karakter van zinnen kunnen herkennen, benevens het gebruik van de werkwoorden *worden* en *zijn* als passieve hulpwerkwoorden (Handleiding 2, blz. 179). Verder maken de auteurs er een punt van dat de leerlingen goed het onderscheid tussen het gebruik van *worden* als hulpwerkwoord en als koppelwerkwoord kunnen onderscheiden (Bronnenboek, blz. 242). Een vergissing is het benoemen van de vormen 'ik zal gekookt hebben' en 'ik zal gekookt zijn' (sic!) als v.v.tk.t. (Bronnenboek, blz. 242.) Het oefenmateriaal dat hierbij wordt aangeboden, bevat twee oefeningen (Werkmap, blz. 158).

In de eerste moeten de leerlingen actieve zinnestelsels van passieve onderscheiden; in de tweede moeten ze uitmaken of de werkwoorden *zijn* en *worden* als hulpwerkwoord of als koppelwerkwoord gebruikt zijn. Slotsom: notioneel opgevatte spraakkunst.

5. TOCH ANDERE MOGELIJKHEDEN

In wat ik tot nu toe gedemonstreerd heb, treffen mij fundamenteel twee tekorten. Ten eerste de niet vlekkeloze grammaticakennis die in de boeken gepresenteerd wordt. Die grammatica kan gekarakteriseerd worden als in hoofdzaak traditioneel, maar heeft licht invloeden van structuralistische en transformationele aard ondergaan. Het lukt de uitgevers blijkbaar niet goed om degelijk gevormde grammatici op het spoor te komen. In de tweede plaats: grammaticale noties blijven in het brandpunt van de aandacht staan, niet de taalvaardigheid van de leerlingen. Anders gezegd: men richt de aandacht op het middel, niet op het doel.

Toch moet het wat de functionaliteit van spraakkunstonderwijs met betrekking tot taalvaardigheidsverhoging of -ontwikkeling precies andersom. Laat ik volstaan met één voorbeeld, dat ik al eerder voor een artikelenreeks in Van Ins onderwijstijdschrift *Schokla* heb uitgewerkt. Ik kies het voorbeeld om de wil van de actief/passief-behandeling. Uitgangspunt is het volgende stukje tekst uit de krant:

Boerderijvakanties in Finland

(...)

Het hele jaar door kan op een boerderij worden gelogd en elk seizoen heeft eigen bekoeringen. In de lente kan worden genoten van het ontluiken van de natuur in een van de laatste wildernissen van Europa, zoals Finland wel eens wordt genoemd. 's Zomers kan op zalm worden gevestigd, gezwommen in één van de talrijke meren van het land of kan van een sauna worden genoten.

In de herfst kunnen bessen of paddestoelen worden gezocht en kunnen toeristen getuige zijn van de overgang van de seizoenen.

De winters zijn sneeuwzeker. Direct bij de boerderij kunnen de langlaufski's worden aangeboden en is de horizon de grens om tochten te maken. Ook kan op sommige plaatsen aan alpine-ski worden gedaan. Het is ook een feest om met de hele familie sneeuwmannen te maken.

(De Standaard, 26-27 oktober 1991, blz. 2-3; spelling aangepast.)

Taalvaardigheidsontwikkeling impliceert altijd dat er met tekst gewerkt wordt: we doen er iets mee, en dat kan gaan van pure interpretatie tot eigen productie. Wat we zeker niet doen, is eerst wat over actief en passief theoretiseren en daarna actief en passief in de tekst opsporen. Deze tekst wil de lezers informeren en het is de vraag of hij dat goed doet, of het niet beter kan.

Stap 1. Onder de vraag 'Wat kun je er allemaal doen?' laten we de leerlingen op het bord opschrijven wat je bij een boerderijvakantie in Finland allemaal kunt doen:

- a. *je kunt* er van het ontluiken van de lente genieten;
- b. op zalm vissen;
- c. zwemmen;
- d. van een sauna genieten;
- e. bessen of paddestoelen zoeken;
- f. getuige zijn van de overgang van de seizoenen;
- g. je langlaufski's aanbinden;
- h. op sommige plaatsen aan alpine-ski doen.

De gegeven antwoorden klinken persoonlijker omdat de vraagzin daar aanleiding toe gaf: de leerlingen 'responderen' als lezers op de geboden tekstinformatie.

Stap 2. Stel nu dat er boven de tekst ook een vraag moet komen, hoe moet die dan klinken? Zo'n vraag zal uiteraard niet persoonlijk kunnen zijn, maar wellicht de volgende vorm hebben: 'Wat kan er allemaal gedaan worden?'.

Stap 3. We vergelijken de reeks a-h op het bord met de reeks in de tekst. Al gauw blijkt dat er in de tekst maar één vakantie-activiteit is genoemd waarin geen worden voorkomt: 'toeristen kunnen (er) getuige zijn van de overgang van de seizoenen' (f). Nu laten we de leerlingen alle andere zinnen op dezelfde wijze ómschrijven. We laten ze dat in paren doen en stellen ons daarbij flink observerend op.

Stap 4. We bespreken het resultaat. Is één keer 'toeristen' al niet genoeg? Ja, maar geldt dat ook niet voor 'worden'? Laten we dan de communicatiecontext even bekijken: waarom schrijft iemand zo'n stukje voor de krant? Wat wil men ermee bereiken? Als je je lezer wil aanspreken, hoe zou je dat het beste doen? Kies je dan telkens 'worden' of eerder 'toeristen'? Of nog liever 'je'? Wat zou je doen als je op een Fins verkeersbureau werkte en er kwam

iemand vragen wat je op een boerderijvakantie in Finland allemaal kunt doen?

Stap 5. Rollenspel plus bespreking van het resultaat. Kun je in het rollenspel 'je' gebruiken? Waarom niet? Waarom zou je dat in een stukje voor de krant wel kunnen doen?

Stap 6. De tekst aanpakken. Overal 'je' dan maar? Of kunnen we afwisselen: 'je', 'toeristen', 'worden'. Zijn er andere mogelijkheden? Zijn er zinnen waarin 'je' helemaal niet mogelijk is? Hoe komt dat? Wat zit er in de weg (*elk seizoen, enz.*). Laat twee lijstjes maken met de werkwoorden uit de tekst: één met die van de zinnen waar 'je' wel en één met die van de zinnen waar 'je' niet in kan. Vraag dan boven welke reeks je kunt schrijven: 'Dit kun je allemaal doen'. Resultaat:

wat je kunt 'doen'	wat je niet kunt 'doen'
logeren	hebben
genieten	getuige zijn
noemen	zijn
vissen	
zwemmen	
zoeken	
aanbinden	
aan... doen	

Stap 7. ómschrijven en bespreken.

U ziet dat er bij deze les niet benoemd, niet in grammaticajargon gevat, toch een flink pak grammatica aan te pas komt. Die grammatica is evenwel vanuit een totaal andere hoek benaderd dan die van de notioneel-traditionele aanpak. In dit geval primeert het handelen met reëel taalgebruik, zoals dat bijvoorbeeld in een krant te vinden is. Het materiaal van dat taalgebruik wordt niet grammaticaal ontleed, maar in zijn communicatieve functionaliteit besproken. Op die wijze zijn de leerlingen in hun zoeken naar formuleringsalternatieven werkelijk bezig met actief en passief, met de communicatieve valentie van de tweede-persoonsvoornaamwoorden je en u, en met de subcategorisering van verba. Grammatica-bewust is in dit geval de leraar of lerares die het ontdekkende handelen van de leerlingen leidt. Bij de leerlingen ontstaat er een sterker bewustzijn van toepasbare taalmiddelen, ook zonder dat ze daar grammaticale etiketten op kunnen plakken.

Bovendien doen ze uit hun ervaring ook een ruime basis aan nog niet geëxpliciteerde, maar te allen tijde expliciteerbare kennis van grammaticale categorieën op. Met een beeld: er worden flessen gevuld, waar later etiketten op kunnen komen.

6. TOCH OOK NOTIONELE SPRAAKKUNST IN HET LEERPLAN

Men kan zich afvragen waarom leerplannen nog altijd spraakkunst voorschrijven, ook voor de eerste graad, en zelfs voor het basisonderwijs. Uit de aanpak die ik daarnet heb geschetst of uit het verhaal over de spelletjes met Joachim, mag blijken dat men met grammatica bezig kan zijn zonder dat een spraakkunstles gegeven wordt. Spraakkunst als achtergrond- en basiskennis bij degene die de taalvaardigheidsontwikkeling leidt. Meer is er met betrekking tot de grote meerderheid van de leerlingen niet nodig. Bij die meerderheid reken ik alle kinderen van de basisschool, van de eerste leerjaren B, alle leerlingen in het beroepsonderwijs en in de theoretisch- of praktisch-technisch georiënteerde richtingen van het tso. Begrippen die om praktische redenen nuttig of nodig kunnen zijn, kunnen dergelijke leerlingen occasioneel oprapen, bijvoorbeeld naar aanleiding van spellingonderwijs.

Blijft: een mijns inziens door ontoereikende oriëntatie en sociale overwaardering van bepaalde onderwijsvormen, c.q. onderwaardering van andere, feitelijk nog te groot segment van de middelbare-schoolpopulatie in het aso en in de wetenschappelijk en of communicatief georiënteerde richtingen van het tso, waarvoor spraakkunst in een traditionele zin wel bruikbaar kan zijn. Ik bedoel de leerlingen van richtingen die aansluiting geven op vervolgopleidingen waarvoor een meer dan gemiddelde luister-, lees- en schrijf- en spreekvaardigheid vereist is. Allen die hier aanwezig zijn, hebben eenmaal tot dat segment behoord. Ik geef u een tekst te lezen:

De voor de Nederlandse scholen geformuleerde en voorgeschreven kerndoelen staan er bol van, in de ogen der traditionele schoolmeesters, en dat zijn bepaald niet de slechtste docenten, de eerbare doelstellingen van weleer uithollend tot uitgeteerde, rammelende geraamtes, die zich, zij het met moeite, slechts overeind houden door de bedrieglijk beschermend aangebrachte laklaag van inventieve en ludieke etikettering; een soms moeilijk te identificeren mengeling van domeinen en subdomeinen waar ik zo uw aandacht voor vraag.

J. de Lange, 'Het moedertaalonderwijs en de kerndoelen anno 2000', in: *Ons Erfdeel* 38-1, jan.-feb. 1995, blz. 101.

Als u er niet meteen goed aan uit kunt, wil ik er graag ook de voorafgaande alinea bij doen:

Onze tijd beleeft de zeer wezenlijke invloed van een zich ontzagwekkend en onontkoombaar vernieuwend maatschappelijk bestel, bepaald door nivellering, emancipatie, ontkerkelijking, televisiecultuur en computertechniek, inspraak en maatschappelijke bewustwording, minderhedenbeleid, vrijetijdbesteding en werkloosheid (gespeld zonder de e na de k), - en door een ongelooflijk snelle groei van kennis op alle terreinen van wetenschap, kunst en cultuur. Een zich totaal veranderende maatschappij, waarvan, en dat is in het verleden nooit zo sterk en in die mate vertoond, het klimaat en de neerslag, vaak op stormachtige wijze, dwingend en rechtstreeks, en, volgens pessimisten althans, welhaast zonder enig tegenspel meer vanuit de school zelf, hun invloed uitoefenen op onderwijs en opvoeding, op alle schoolvakken en dus ook op het onderwijs in het Nederlands (Ibid., blz. 100-101).

U zult het met me eens zijn dat het een meer dan gemiddeld ontwikkelde taalvaardigheid vraagt om een tekst van die complexiteit te interpreteren. Er zijn milieus waarin dergelijke teksten voorkomen en voor bepaalde groepen leerlingen moeten ook die milieus door goed begrepen onderwijs ontsloten worden. Daarbij is te denken aan de werelden van juristen, exegeten, filologen, historici, literatuur- en andere wetenschappelijke onderzoekers enzovoorts. Ook bijvoorbeeld aan meer dan gemiddelde lezers van literair werk. Ik maak me sterk dat de ontcijfering van het gegeven tekstvoorbeeld niet mogelijk is zonder enige direct toegepaste grammaticale analyse.

Daarbij kunnen de volgende elementen van grammaticale kennis in het spel zijn geweest:

- verwijzing;
- nuancering;
- beperking door bepaling:
 - van nomina;
 - van bepalingen;
- metafoor: *uithollend, uitgeteerde, rammelende geraamtes, zich overeind houden, laklaag van... etikettering;*
- tussenzin: *en dat zijn niet bepaald de slechtste docenten;*
- passief;
- agens (niet uitgedrukt);
- toegeving: *zij het met moeite;*
- toevoeging.

Of wat denkt u van de volgende tekst?

Für eine zwanzigjährige Frau, die ihre Mutter, ihren liebsten Erhard, ihren Bruder, ihren Mann verloren, die ungefähr zweihundert Bombenalarme und mindestens einhundert Bombenangriffe hinter sich hatte, die sich ja nur mit ihrem Mann in Kapellen von Familiengruften herumtrieb, sondern morgens um halb sechs aufstehen, sich verummmt zur Straßenbahn begeben, zur Arbeit fahren mußte, durch verdunkelte Straßen - für diese junge Frau muß das möglicherweise matt noch im Ohr nachklingende Siegeregeplauder von Alois wie ein immer schwächer werdender sentimentaler Schlager gewesen sein, nach dessen Melodie man vor ungefähr zwanzig Jahren mal eine Nacht getanzt haben mag. (Heinrich Böll, Gruppenbild mit Dame, blz. 246, 93 w.)

In mijn herinnering roept een zin als deze het woord van een oudere, zeer belezen, maar niet academisch gevormde Duitse dame op, die me zei dat ze er nooit in geslaagd is het werk van Thomas Mann te 'lezen': hij beroept zich te zeer op dat hogere leesvermogen dat in het lezen verbanden weet te leggen tussen de in spreektaal vaak ongebruikelijke elementen van zeer complexe zinnen en dat naar haar en naar mijn gevoel en overtuiging alleen met een behoorlijke dosis aan grammaticakennis mogelijk is.

Op grond van dergelijke overwegingen lijkt een basispakket spraakkunst - maar dan buiten het schoolboek Nederlands en dus in een handige aparte schoolspraakunst - mij in de eerste graad geboden. Het vervult daar een dubbele functie: het helpt ons om leerlingen te detecteren met een bijzondere aanleg voor analyserende omgang met taal én het legt een basis voor diep gravende taalkundige analyse in op theoretische en/of praktische taalstudie georiënteerde vervolgraden. Een derde functie is daarenboven mooi meegenomen: als afspraken met de leraren vreemde talen op school mogelijk zijn, kan het opgenomen begrippen- en termenapparaat als metataal bij het vreemde-talenonderwijs dienen.

LITERATUUR

- Lemma 1* (1994), DNB/Pelckmans, Kapellen.
Nederlands 1 (1988), Den Gulden Engel, Wommelgem.
Taalkracht tien (1994), De Sikkel, Oostmalle.