

klachten

HONDERD JAAR KOMMER EN KWEL

Moer 1985/6 opent, wat ongebruikelijk, met een redactioneel stukje, onder de titel 'Moedertaaldocenten onder vuur'. Op de achterflap van datzelfde nummer wordt een studiedag/ledenvergadering aangekondigd. Een van de thema's: 'Zijn Neerlandici debiel geworden?' Men trekt zich blijkbaar binnen de VON kritieken in de landelijke pers over (het peil van) het moedertaalonderwijs aan. In het redactionele commentaar wordt duidelijk, dat de landelijke pers nogal overtrokken reageert op onderzoeksresultaten. De redactie wijst ook op het feit dat klachten over moedertaalonderwijs niet nieuw zijn.

Piet Hein van de Ven heeft zich met zijn collega's de laatste tijd beziggehouden met de geschiedenis van opvattingen over moedertaalonderwijs. 'Je hoeft er niet apart naar te gaan zoeken, de klachten over het moedertaalonderwijs zijn legio.' In het eerste deel van zijn artikel geeft hij voorbeelden van die klachten, zoals die vroeger zijn geformuleerd. In het tweede deel vraagt hij zich af wat de oorzaken van die klachten zijn, en met name waarom daar zo'n hetze-achtige sfeer bij wordt geschapen. Dat tweede deel is bedoeld als bijdrage aan de discussie, die in Moer 1985/6 min of meer wordt geopend.

Honderd jaar kommer en kwel:

1 Klachten over taalgebruik en taalonderwijs

Er deugt weer eens niets van moedertaalonderwijs. Zeven procent functioneel analfabeten, brugklasleerlingen die slecht spellen, enzovoorts. In Moer 1985/6 (p. 4) worden veelzeggende krantekoppen geciteerd. Leraren moedertaal¹ in het voortgezet en basisonderwijs worden rechtstreeks of indirect ter ver-

antwoording geroepen. Dat alles in een sfeer, die soms veel weg heeft van een 'hetze'. In Nijmegen houden we ons al enige tijd bezig met het bestuderen van aspecten van de geschiedenis van het moedertaalonderwijs.² Bij het bestuderen van documenten uit het verleden valt op, dat er nogal eens wordt geklaagd over de kwaliteit van het moedertaalonderwijs. Deze bewering valt gemakkelijk te staven. Ik geef hieronder een aantal citaten, waarin Neer-

landici ingaan op de (in de pers) verschenen klachten over moedertaalonderwijs. Ik heb die citaten geplukt uit materiaal, dat al door mij in het kader van dat historisch onderzoek gelezen was; ik heb dus geen spoorwerk verricht met het doel klachten op te sporen: die liggen als het ware voor het oprapen. Ik beperk me hieronder zelfs tot klachten over het taalonderwijs/taalgebruik in het algemeen. Het zou heel goed mogelijk zijn klachten over een bepaald vakonderdeel te verzamelen.

Ons historisch onderzoek kent als beginpunt de periode rond 1900. Wie die periode bestudeert, stuit meteen op Kalff 1893: 'Men moet wel tot de overtuiging komen, dat het met ons hedendaagsch onderwijs in de moedertaal niet recht pluis is. Wie prijst het? Wie klaagt er niet over? Een paar jaar geleden (1889, PHvdV) heeft een Hoogleeraar ons in de *Gids* medegedeeld, welke ondervinding hij had opgedaan omtrent de kennis der moedertaal bij de leerlingen van een twaalfstal onzer gymnasia, met welke hij kennis maakte als gecommitteerde voor de eind-examens. Het oordeel van dien Hoogleeraar over de opstellen en vertalingen, welke hij daar had gelezen, luidde in hooge mate ongunstig. Men oordeele: "Slordigheid en onnadenkendheid moge het zijn, dat in overzettingen uit andere talen het Nederlandsch dikwijls vrij barbaarsch met de ergelijkste spelfouten wordt nedergeklad, maar wat te zeggen van de zoogenaamde opstellen in de moedertaal? Hoe het komt weet ik niet; maar zij zijn volgens het oordeel van allen, met wie ik de eer had gecommitteerd te worden, gemeenlijk beneden critiek. Sedert vorig jaar zijn onderwerpen van geschiedkundigen aard buitengesloten; mogelijk heeft men daarvoor goede redenen gehad; maar wat wij te lezen krijgen over 'Haast u langzaam' of 'Vaderlandsliefde' of 'Een dagje buiten' en dgl. is bijna zonder uitzondering onleesbaar. Een bijzonder onaangename indruk maken de verwaande knapen, die humoristisch willen schrijven als Hildebrand of die in Multatuli hun ideaal zien van geestigen schrijfstijl. Veelheid van woorden, armoede van gedachten en in het geheel geen smaak, alles het werk van jonge lieden, die zes jaar lang gevoed zijn met het leeuwenmerg der oudheid.'" (Kalff 1893, p. 1-2.)

Tot zover citeert Kalff een Hoogleeraar. Critiek op het onderwijs Nederlands aan het gymnasium. Maar ook aan andere schooltypen en on-

derwijsinstellingen ging het niet goed. Kalff noemt klachten betreffende de HBS, de lagere scholen, de onderwijzersopleiding; klachten over het peil van de MO-examens, klachten van professoren over het taalgebruik van hun studenten, van predikanten over het taalgebruik van hun catechisanten, klachten van leraren van andere vakken over het taalgebruik van de leerlingen. 'Zelfs zijn er mensen, on-eerbiedig genoeg om te klagen over onvolgende kennis der moedertaal bij sommige Gecommitteerden voor de eind-examens der Gymnasia' (op. cit., p. 3). En, om Kalff te parafraseren, waar rook is is vuur: het gaat niet goed en het moet anders. Dus schrijft hij wat misschien wel het eerste didactische handleidinkje genoemd mag worden: over de doelstellingen van het moedertaalonderwijs, over onderwijs in spreken, schrijven en lezen, spraak-kunst en literatuurgeschiedenis. Bovendien vindt hij, dat er meer aandacht voor het moedertaalonderwijs moet komen, bijvoorbeeld in de vorm van meer lesuren (zoals in het buitenland). En vooral: Kalff houdt een fors pleidooi voor een betere opleiding van toekomstige leraren.

Kalff schrijft aan het begin van een periode, die later 'een ware revolutie' (Van Nispen 1946, p. 27) genoemd zou worden. Een periode waarin heel nieuwe opvattingen over moedertaalonderwijs werden geformuleerd (zie Hulshof 1985, Van de Ven 1986). Dat die revolutie in opvattingen niet meteen de praktijk, laat staan de resultaten, van het moedertaalonderwijs verbeterde, kan worden opgemaakt uit de volgende uitspraak: 'Als er één ding is, waardoor ons heele onderwijs bij dat van vroeger eeuwen achterstaat, dan is dat wel de moderne wanverhouding op onze scholen: tussen de waardeerling van kennen en kunnen. Het begon er bepaald zoo zoetjesaan op te lijken: of in het kennen alle kunnen was opgesloten' (Van Ginneken 1917, p. 62). Mensen die niets kunnen, zo wordt volgens Van Ginneken wel eens beweerd, gaan werken in het onderwijs omdat ze daar niets hoeven te kunnen, alleen maar te kennen. 'Minstens een halve eeuw lang hebben de Nederlandse ouders hun kinderen overgeleverd aan een gilde, dat niet kan, wat het die kinderen moest leeren kunnen, en alleen maar wat lare kende daaromtrent. En het allerergste is, dat zij zelf van dezen treurigen toestand volstrekt niets hebben bevroed. Zij meenden aan hun kinde-

ren de taal- en redkundige ontleding te moeten onderwijzen, en die kenden zij, nu ja, op hun manier, vrij wel' (op. cit., p. 60). En wat verderop verzucht Van Ginneken, dat de examinatoren eigenlijk ook wel eens onderzoek hadden mogen doen naar het kunnen van de leraren. De jeugd kan niet meer fatsoenlijk antwoord geven, beschaafd praten, dragelijk schrijven. 'Dikwijls worden er dan de tuchtelosheid en de onbeschaafde manieren, de smakeloosheid en de slordigheid van het jonge geslacht bijgehaald' (op. cit., p. 63), maar, aldus Van Ginneken, misschien was de leraar in zijn taalgebruik geen haar beter, om van erger maar niet te spreken!

In deze uitspraak wordt tevens iets van de revolutionaire inhoud duidelijk. Het oude taalonderwijs leerde veel over taal: regels en voorschriften, een schrijftaalgrammatica. Maar goed taalgebruik, een beschaafde gesproken taal, wordt kinderen niet bijgebracht.

Ik sla weer een aantal jaren over. De 'revolutionaire' ideeën beginnen wat te wankelen. Dat blijkt al bij Leest (1932), vermoedelijk onze tweede didactische handleiding: 'Het is wat sterk, het onderwijs in de moedertaal, zoals het in de laatste dertig jaar aan onze vaderlandse jeugd tussen twaalf en twintig wordt gegeven, een chaos te noemen, maar 't is toch wel duidelijk, dat de zozeer gewenste eenheid van doel, methode en resultaat (curs. van mij, PHvdV) ontbreekt' (Leest 1932, p. 5). Leest stelt dat bij het vak Nederlands een eenheid van opvatting omtrent leerstof en leerwijze ver te zoeken is. Leraren verwerken te veel hun persoonlijke voorkeuren in de lessen, er is geen vaste taak voor leraren Nederlands. 'Op deze wijze wordt het moedertaal-onderwijs, als geheel beschouwd, verward, verbrokkeld, onaf en te weinig vruchtbaar' (op. cit., p. 7). Dat hobbyïsme heeft onder meer tot gevolg dat 'een jongmens wel velerlei geleerdheid (napratend) kan uitstallen over isoglossen, klankverschuivingen, dialect-expansie, rompstanden, enz., maar niet in staat blijkt een simpel briefje of verslagje zonder fouten te schrijven of een nogal voor 't grote publiek geschreven gedicht of artikel te begrijpen!' (op. cit., p. 12). Onderdelen als spraakkunst blijven onderbelicht: 'De klachten over de resultaten van het onderwijs in het Nederlands die al verscheiden jaren niet van de lucht zijn, vinden voor een deel zeker hun grond in de verwaar-

lozing van het hier besproken belangrijk onderdeel' (op. cit., p. 70). Leest doelt op het spraakkunst-onderwijs, dat in de oude vorm een redelijke 'verstandsoefening' bood, maar in de laatste tijd in vergetelheid is geraakt. Toch is zo'n oefening 'in niet mindere mate noodzakelijk dan het aanbrengen van begrip van en gevoel voor literatuur' (op. cit., p. 70). Leest pleit nog voor een 'gulden middenweg' tussen de oude (schrijftaal-)benadering en de nieuwe (spreektaal-)benadering. Op grond van allerlei klachten is tien jaar later die middenweg al niet meer gewenst: 'De klachten over een onvoldoende taalbeheersing van het jongere geslacht dateren niet, zoals dikwijls ten onrechte gemeend wordt, van de laatste jaren' (Van den Ent 1941, p. 8). Van den Ent c.s. wijzen dan op dezelfde hoogleraar uit 1889 als Kalff. Maar: 'Wel hebben die klachten in de laatste jaren met meer aandrang geklonken. Al geven zij meermalen blijk van een ernstige overdrijving en al zoeken zij naar onze overtuiging de oorzaken te eenzijdig bij het onderwijs, zij zijn te talrijk en te ernstig om ze ter zijde te leggen.

Deze klachten komen van meer dan één zijde. Wie op de een of andere wijze betrokken is bij de eindexamens onze gymnasia en middelbare scholen, moet herhaaldelijk een onvoldoende kennis van de moedertaal constateren; die blijkt niet alleen uit de onbeholpen en meermalen onjuiste wijze waarop vele kandidaten zich schriftelijk uitdrukken, maar ook uit het gebrekkige mondelinge gebruik van de taal, zowel wat de vorm als de uitspraak betreft. Ook uit de kringen der maatschappij komen herhaaldelijk soortgelijke klachten. Directeuren van bankinstellingen, handelsondernemingen en bedrijven blijken zo vaak brieven te ontvangen die door gebrekkige taal en slordige stijl ontsierd zijn, dat zij zich gedrongen gevoelen in het openbaar hun ergernis uit te spreken. Het euvel der onvoldoende taalbeheersing schijnt zich in alle lagen van ons onderwijs voor te doen. De Universiteiten klagen, dat de studenten niet voldoende in staat zijn hun eigen gedachten of die van anderen in een behoorlijke vorm op schrift te stellen, ja, dat zij zelfs niet weten, hoe een min of meer officiële brief behoort te worden ingekleed. Het is zelfs meermalen voorgekomen, dat een kandidaat in de Nederlandse letteren niet in staat bleek te zijn een verzoek aan de faculteit te richten, zonder daarin ernstige taal- en stijlfouten te

maken.

Het gemak, waarmede men in woord en geschrift heden ten dage de openbaarheid bereiken kan, leidt er toe, dat dit euvel onrustbare afmetingen verkrijgt' (op. cit., p. 8). Van den Ent c.s. noemen dan als terreinen waarop 'taalzonden' veelvuldig voorkomen: dag- en weekbladen, boeken (ook van onze beste letterkundigen!), leerboeken (!), vertalingen van buitenlandse boeken, radio (povere voordracht, verkeerde klemtonen, slordige articulatie, spelingspraak, dialectische afwijkingen), dergelijke fouten vindt men zelfs op toneel en kansell! Een ander onrustbarend teken is, dat universitair afgestudeerden onvoldoende vertrouwd zijn met onze letterkunde.

'De vraag rijst of er in het taalgebruik hier te lande een *achteruitgang* te bespeuren valt. Men ontmoet deze mening vaak, maar zij valt moeilijk te staven. Wij zijn nu eenmaal geneigd om het heden ongunstiger te beoordelen dan het verleden' (op. cit., p. 9). In elk geval openbaart het gebrek zich heden meer, omdat de openbaarheid groter is geworden: 'Pers en radio zijn niet kieskeurig in het aanvaarden van medewerkers' (op. cit., p. 9). Waar zitten de oorzaken? Van den Ent c.s. noemen onder meer onze volksaard: onverschillig ten aanzien van de vorm; ons individualisme, dat zich weinig aan normen gelegen laat liggen; de wat wij nu noemen externe democratisering: 'Kinderen die in een weinig ontwikkelde omgeving opgevoed zijn, ontvangen van het huisgezin te weinig steun om zich op school zonder bijzondere inspanning naast de beter gesitueerden te kunnen handhaven' (op. cit., p. 10). Andere oorzaken: het huidige vluchtige leven; gebrek aan concentratie; de radio die leerlingen van het leerboek wegtrekt, bioscoop, schouwburg, concert, schoolclubs, gezellige avonden, danspartijen, sport: de tijd voor het schoolwerk slinkt. 'De taak van het onderwijs wordt door dit alles belangrijk verzwaaard. En of dit nog niet genoeg ware, werd die nog bovendien op bedenkelijke wijze belemmerd. Het opvoeren van het aantal leerlingen per klasse, de vermeerdering van het aantal wekelijkse lessen, beletten de leraren om aan de leerlingen dezelfde aandacht als vroeger te besteden' (op. cit., p. 11). De klachten betreffen vooral het voortgezet onderwijs. Het lager onderwijs treft volgens de commissie geen blaam. Waarop de commissie dat gunstige oordeel baseert, is me niet duidelijk. Na Van Ginneken

(1917) wijst Simons (1925) weer op de klachten betreffende de resultaten op kweekschool-examens. En in 1941 stelt Karsemeyer, dat het lager onderwijs wel eens wat meer mag doen aan een 'aesthetische opvoeding': opvoeding door literatuur kan al beginnen in het lager onderwijs. Daar kan men kinderen eerbied bijbrengen voor het geschrevene, onder meer door goede vertolking (= luidlezen). Bovendien dient 'literatuuronderwijs' het eigenbelang van het kind: het wijst in de richting van klare verwoording, als tegenwicht tegen de volksaard die verlegen is. Het lager onderwijs schiet in dezen overigens, gemeten naar de luidleesprestaties van kinderen in de eerste klas middelbaar onderwijs, ten eerste tekort — al is dit mede afhankelijk van het milieu. Bovendien leert het lager onderwijs kinderen geen gedichten meer aan: daarmee de kans missend op aanleren van goede spreekgewoonten, van zelfs goede beïnvloeding van het stelvermogen. Weliswaar gaat veel poëzie het begripsvermogen van de kinderen te boven: 'Ik voor mij persoonlijk ben ontzettend dankbaar voor het van buiten kennen van verscheiden dichtregels die ik in mijn jeugd onbegrepen heb van buiten geleerd en waarvan ik pas veel en veel later de ware betekenis leerde begrijpen' (op. cit., p. 166). Bovendien is voor tal van leerlingen het lager onderwijs eindonderwijs en het grootste deel heeft — om maar een voorbeeld van Karsemeyer over te nemen — niet of nauwelijks kennis van de poëzie van Vondel. 'Men spreekt tegenwoordig veel over nationaal besef, maar hier ligt een taak voor de school zo mooi en verheven, dat we daar gerust enige rivieren en gebergten van Europa — om maar iets te noemen — aan mogen opofferen. Hier geen koud intellectualisme, hier geen dorre feitenkennis, maar hier een vorming van hart en gemoed, die een blijvende invloed zal hebben op de Nederlandse bevolking' (op. cit., p. 166). Duidelijke taal, die in 1949 nog eens wordt herhaald door Meeuwesse: in het lager onderwijs meer aandacht voor poëzie, voor het lezen van gedichten, voor een geïntegreerd expressie-onderwijs, waarbij bijvoorbeeld het begrijpen van poëzie kan worden bevorderd door bij de gedichten tekeningen te laten maken.

Maar ik dwaal af van de klachten in het algemeen. Die komen er weer. In 1952 wordt Stuiveling buitengewoon hoogleraar in de taal-

beheersing. Het werd tijd. 'Verontrusting over slordigheid van stijl, de onduidelijkheid van formulering, de beperktheid van woordkeus, de aanwijsbare fouten zelfs in spelling en zinsbouw, die scripties en proefschriften, examens en promoties te zien en te horen geven. Indien men met recht meent, dat de beheersing van de moedertaal en kennis van haar rijkdom onmisbare voorwaarden zijn van de culturele weerbaarheid die een klein volk het meest nodig heeft en zeker in deze tijd, dan volgt daaruit onmiddellijk dat de verantwoordelijkheid te dezen het grootst is voor hen die door hun studie zijn voorbestemd om over vijf of tien jaar in leidende functies werkzaam te zijn bij het onderwijs en de opvoeding, de kerk en de rechtspraak, de wetenschap en het bedrijfsleven, de pers en de politiek' (Stuiveling 1952, geciteerd bij Krol 1980, p. 30). Gaat het slecht in het hoger onderwijs, in het lager en middelbaar gaat het niet beter. Ik geef drie citaten:

— 'De ongerustheid over de beheersing van de Nederlandse Taal door de leerlingen, die de lagere school verlaten, is in de loop der jaren toegenomen. Uit verschillende onderzoekingen is wel gebleken dat ongeveer de helft van alle leerlingen onvoldoende spellingsvaardigheid heeft en zeker een onvoldoende vaardigheid bezit in het schriftelijk en mondeling uitdrukken van gedachten. Steeds sterker wordt het vermoeden dat een deel van de leerlingen onvoldoende profiteert van het onderwijs dat in de hoogste klassen van de lagere school wordt gegeven. Deels zou dit toe te schrijven zijn aan onjuiste en verkeerd toegepaste didactische methoden in de hogere leerjaren, deels zal de oorzaak ook gezocht moeten worden in een te geringe aandacht voor de taalvorming in de eerste leerjaren van de lagere school' (Evers & Van Gelder 1961).

— Het ligt 'voor de hand dat het gebrek aan taalbeheersing bij vele landgenoten voor een misschien wel belangrijk gedeelte kan verklaard worden door een tekort aan lesuren in de moedertaal. Dit tekort bestaat op alle soorten van het v.o. (voortgezet onderwijs, PHvdV). Maar wij beseffen dat het moedertaalonderwijs meer gediend is door een verantwoorde didactiek dan door vermeerdering van het aantal lesuren' (Van Dis 1962, p. 16).

— 'De laatste jaren zijn er door middel van onderzoekingen, rapporten en verslagen (...) over het taalonderwijs op de basisschool een

aantal gegevens ter beschikking gekomen over de wijze waarop taal wordt onderwezen en over de behaalde resultaten. Deze gegevens geven niet direct reden tot juichen, hoewel bekend geworden feiten zeker niet altijd gegeneraliseerd mogen worden' (Reijnders 1972, p. 9).

En dus schrijven Evers en Van Gelder, Van Dis c.s. en Reijnders maar weer een nieuwe handleiding.

In de jaren zestig en zeventig ontstaan dan weer nieuwe opvattingen over moedertaalonderwijs (zie Sturm 1984, Van de Ven 1986). Dat ook dan het moedertaalonderwijs bloot staat aan kritiek, zal de lezer onderhand zelf wel ervaren hebben. Als bijvoorbeeld het *Advies over het grammatica-onderwijs* verschijnt (1978) wordt er ook in de vakpers weer een en ander aan kommer opgediend. Daarover en over de reacties in kranten en weekbladen valt heel wat te lezen in Kamer & Sturm (1981). De toonzetting van diverse persstemmen daar aangehaald, de pikante smaak ervan, verschilt niet met die uit het verleden.

Honderd jaar kommer en kwel:

2 Een bijdrage ter discussie

Genoeg geklaagd. De klachten zijn niet nieuw. De toonzetting ervan ook niet. Waar komen die klachten, waar komt dat hetzerige vandaan? Ook op deze beide vragen geeft historisch onderzoek antwoorden.

Misschien is het zinvol om onderscheid te maken in soorten klachten. Van Eemeren & Koning (1980) wijzen erop, dat er tegen de jaren 1980 twee soorten klachten zijn: 'Er zijn klachten over het *gebrekkige soort Nederlands* dat door sommige groepen taalgebruikers gesproken wordt en er zijn klachten over het *gebrekkige gebruik van het Nederlands*' (Van Eemeren & Koning 1980, p. 180). Over de tweede klacht stellen Van Eemeren & Koning onder meer, dat aangegeven moet worden met welke normen er gewogen wordt. En dat is een heel probleem, want die normen staan 'niet bij voorbaat vast' (op. cit., p. 181) en de klagers verwijzen er hoogstens impliciet naar. De auteurs komen tot een uiteenzetting van mogelijke normen, maar: 'Het is moeilijk om algemene normen te formuleren die bij een kritische beoordeling van taalgebruik moeten worden aangelegd. Aangezien taal voor uiteen-

lopende doeleinden gebruikt kan worden, zal de beoordeling zo goed mogelijk moeten worden afgestemd op de verschillende taalgebruiksdoelen' (op. cit., p. 193). Kortom, het vaststellen van de norm is een heel probleem. Een probleem waar de meeste klagers maar omheen lopen. 'Bij gebrek aan bewijs kan de taalgebruiker in elk geval niet zonder meer veroordeeld worden' (op. cit., p. 199).

Ik wijs erop dat het gebrek aan eenheid in normen bij voortdurend in de opvattingen over onderwijs in het Nederlands is aan te geven.

Leest (1932) kiest voor 'de gulden middenweg', Van den Ent (1941) wil terug naar 'af' en Schellekens (1985) maakt duidelijk, dat zij andere normen wenst te hanteren dan de PPON-onderzoekers. Kortom, klachten kunnen te wijten zijn aan het feit, dat ondubbelzinnige normen moeilijk zijn vast te stellen; maar ook aan het feit dat de klager andere normen heeft dan bijvoorbeeld de leraar. Anders gezegd: er is de mogelijkheid, dat een klager zijn gal spuwt over het niet of onvoldoende bereiken van bepaalde doelen, terwijl een leraar dergelijke doelen niet eens wil nastreven.

In het bijzonder geldt een verschil van opvatting waar het gaat om de waardering van standaardtaal enerzijds en allerlei taalvariëteiten anderzijds. Zo geeft Van den Ent (1941) een aantal oorzaken voor het falen van het onderwijs Nederlands: volksaard, radio, sport en dergelijke, maar ook de externe democratisering. Zo stellen Van Eemeren en Koning als eerste soort klacht 'het *gebrekkige soort Nederlands* dat door sommige groepen taalgebruikers gesproken wordt' (Van Eemeren & Koning 1980, p. 80). Beide laatste auteurs stellen dat er geen gebrekkige talen en taalvariëteiten bestaan en dat daarom de eerste soort klacht als onrechtvaardig moet worden aangemerkt. Wel betreuren ze het, dat 'misverstanden over taalachterstand, ondanks niet mis te verstane publikaties over dit onderwerp, in tamelijk brede kring hardnekkig blijven voortwoekeren' (op. cit., p. 180). Deze misverstanden zijn helaas al erg oud en hard ingeslepen. Zelfs een wetenschappelijk geschoold linguïst en in zijn tijd ruim denkende figuur als Van Ginneken werkt daaraan mee: Hij geeft aan hoe nieuwe maatschappelijke kringen doordringen tot het schrijversgilde, zonder 'officiële inwijding in de kostuymen van den oude adel' (Van Ginneken 1917, p. 28). Het gevolg daarvan is 'dat onze taal thans door hun bemoeienis de sport-

blouse heeft aangekregen, d.w.z. zich veel vrijer beweegt, wel wat minder plechtig en aristocratisch, maar daarentegen veel rijker is van tintelende levenswaarde, veel raker en krachtiger spijkers met koppen slaat, in veel onmiddellijker aanraking blijft met het sprankelende, zij het ietwat koortsachtige intense zieleleven van onzen tijd. Psychè Nikai. Inderdaad, mét de lagere en ruwere kringen was hier zonder twiifel de ziel, die zegepraalde over de oude verstarde, innerlijk afgestorven talen en stijlvormen. Maar nu dreigt er begrijpelijkerwijze een groot gevaar. De lagere en ruwere kringen missen onze verfijning. Met het waarden zielsvolworden, bekruipt onze dierbare moedertaal nu ook de ellende van grofheid en brutaliteit. Ze willen onze taal in plaats van den sportblouse, nu den werkmansboezeroen aantrekken. En daartegen strijden beschouw ik als een deel van mijn levenstaak' (Van Ginneken 1917, p. 28).

Er zijn geen minderwaardige talen, maar de opvatting dat bepaalde taalvariëteiten afbreuk doen aan het peil der beschaving, is oud en diep ingeslepen. Hier ligt denk ik een diepe oorzaak voor de klachten over moedertaalonderwijs: het peil van dat onderwijs wordt gerefereerd aan het peil der beschaving. Hoe dat peil gemeten kan worden is niet van belang. Als het moedertaalonderwijs niet voldoet aan zijn heilige opdracht, namelijk dat ieder foutloos, verfijnd, beschaafd, etc., zijn taal gebruikt, dan verloedert de natie!

Ik vat even samen. Een belangrijke oorzaak van het klagen over het onderwijs Nederlands ligt in een verschil van opvattingen, en dus van normen. Daaraan is gekoppeld het probleem om duidelijke normen te stellen. In het bijzonder spitst die problematiek zich toe op standaardtaalgebruik, op *beschaafd* taalgebruik. In dit laatste ligt denk ik een belangrijke oorzaak voor wat ik de 'hetze' noem.

De toon waarvan Van Ginneken zich bedient, is al duidelijk: het gaat om zijn levenstaak! En in 1925 stelt Simons vast: 't Lijkt vanzelfsprekend, dat van Moedertaal iedereen verstand heeft die 'n moeder had. Men vergeet daarbij dat men eens op school naast die taal nog allerlei meningen omtrent taal opdeed, meningen die met ons vergroeiden omdat ze waren vastgelegd in regels die we dagelijks toepasten bij het schrijven in alle vakken,

regels die we als volwassenen bleven toepassen en bleven toegepast zien in boeken over allerlei onderwerpen. Zo werd *Nederl. Taal* niet: 'n vak onder veel andere vakken, maar: iets boven alle vakken, zelf geen vak maar 'n algemene mentaliteit, die de biezondere mentaliteit van elk vak 'n richtsnoer was bij de uiting. Vandaar de hoge waardering. Nederlandse Taal is 'n gemoedszaak' (op. cit., p. 226). En iets verderop vergelijkt Simons dit 'vak' dat geen vak is met religie, bezigt hij een term als 'blinde liefde'. Ik denk, dat het begrip 'moedertaalonderwijs' zeker een religieuze connotatie kent. Wie leest wat voor 'hoge' taken en doelen (zie bijvoorbeeld de in het eerste deel opgenomen citaten van Karsmeyer (1941) en Van Dis (1962)) er voortdurend voor moedertaalonderwijs worden geformuleerd, wie leest hoe het 'peil der beschaving' (Van den Ent 1941) afhangt van het moedertaalonderwijs, snapt waar Simons op doelt.

Het is opvallend dat klachten over taalgebruik en taalonderwijs — althans voor zover ik ingezonden brieven lees — klachten over andere vakken veruit overtreffen. Bolle (1980) geeft voorbeelden van andere en oudere klachten over taalonderwijs, en van klachten over andere onderwijsaangelegenheden. Maar: als er al klachten zijn over de resultaten bij andere vakken, dan worden die naar mijn bevinden toch met heel wat minder commotie omgeven. Het is jammer als een leerling niet slaagt voor wiskunde, dat is slecht voor zijn/haar maatschappelijke loopbaan — zo wordt beweerd. Het is onrustbarend als een leerling niet 'goed is in taal', dat is slecht voor de maatschappij. Door wiskunde mag je blijkbaar uitgeselecteerd worden, door taal niet.³

Het is opmerkelijk, als je nuchter redeneert, dat steeds een gevestigde elite klaagt over het onderwijs aan de jeugd, terwijl uit diezelfde jeugd stevast een nieuwe elite opkomt, die dan weer klaagt over ...

Ik denk dat de 'hetze' die in de loop van honderd jaar steeds opnieuw wordt gevoerd ten aanzien van het onderwijs Nederlands of moedertaal, terug moet worden gevoerd op het religieuze aureool dat aan dat onderwijs wordt toegedacht. De vraag is waar dat aureool vandaan komt. Ik denk dat dat ten diepste te maken heeft met de centrale functie van taal in het onderwijs. In een zeer boeiend betoog maakt Thavenius (1981) helder, hoezeer taal en onderwijs samenhangen. Teruggaand tot

het ontstaan van het onderwijs in de oudheid, via de Middeleeuwen uitkomend in het nu, geeft hij aan hoe het onderwijs (en dan vooral het wat wij nu noemen 'voortgezet onderwijs') bij voortduring voornamelijk taalonderwijs is geweest. Ook de 'oude' vakken als wiskunde zijn voornamelijk 'taal' geweest. Daarbij maakt Thavenius duidelijk dat die inhoud van het onderwijs: taal, voortdurend verbonden was met een maatschappelijke elite, voortdurend de bestaansvoorstelling van die elite weergaf. Het (institutionele) onderwijs stond voortdurend buiten de kring van arbeiders, boeren, handel-drijvers, etc.:

- taalonderwijs gaat terug op de 'zeven vrije kunsten', in het oude Griekenland voor het eerste beoefend, vrije kunsten voor de vrije tijd van vrije mensen, dat wil zeggen mensen die zijn vrijgesteld van het produktieproces;
- de institutionalisering van het taalonderwijs gaat terug op de Middeleeuwse kloosterscholen; kloosters konden door verregaande specialisatie zich onttrekken aan de gebruikelijke maatschappelijke produktieprocessen;
- de inhouden die door de eeuwen heen door taalonderwijs werden overgedragen hadden weinig van doen met alledaagse beslommeringen: religie in de Middeleeuwen en renaissance, nationalisme in de zeventiende eeuw, burgerlijke idealen in de negentiende en twintigste eeuw.

Belangrijk is te beseffen, dat waar onderwijs beroepsgericht werd, het diende voor te bereiden op maatschappelijke functies, dat dan dat onderwijs buiten de institutie onderwijs om werd gegeven: het onderwijs aan de adel en aan de neringdoende burgerij was privé-onderwijs. Pas in de negentiende eeuw wordt het monopolie van elite-taalonderwijs doorbroken. Dan gaat het geïnstitutionaliseerde onderwijs zich richten op het opleiden van geschoolde arbeiders, in de twintigste eeuw ook met de opleiding van een administratief middenkader. Toch blijft het hoogste onderwijs (zie het gymnasium) vooral taalonderwijs, los van de werkelijkheid en vooral bedoeld voor het overdragen van waarden en normen van een maatschappelijke elite.

Het boek van Thavenius is te uitgebreid om hier kort samen te vatten. Ik heb met bovenstaande stellingen gepoogd iets van de gedachtengang weer te geven. Waar het vooral

op neerkomt is dat onderwijs twintig eeuwen lang taalonderwijs is geweest, voortdurend gericht op het overdragen van de waarden en normen van een maatschappelijke elite (eerst de kerk, dan de aristocratie, later de burgerij). Tot de negentiende eeuw gebeurde dat openlijk, in naar standen gescheiden onderwijs. Vanaf de negentiende eeuw gebeurt dat verborgen. In de negentiende en twintigste eeuw moet het onderwijs bijdragen aan het selecteren van geschikte arbeidskrachten. Dat gebeurt onder het mom van gelijke kansen: ieder kan door onderwijs maatschappelijk hogerop komen. Min of meer parallel aan Thavenius' analyse verloopt die van Matthijssen (1982). Hij geeft aan, hoe grammatica en literatuur eeuwenlang de belangrijkste onderwzinhouden zijn geweest. Dat kwam omdat de aristocratische elite erin was geslaagd haar visie op de werkelijkheid te doen accepteren als de enig geldende. In die visie zijn zij de geboren leiders van het volk, die zedelijk welgevormd zijn, die reflectief kunnen denken. Zedelijke vorming en denktraining deed men op in het elite-onderwijs, door ondergedompeld te worden in literatuur en grammatica. Toen in de loop van de vorige eeuw dat elite-onderwijs werd aangetast, toen er andere, moderne schoolvakken werden geaccepteerd, bleven grammatica en literatuur de belangrijkste inhouden van het meest in aanzien zijnde onderwijs, het gymnasium. Met andere woorden, de toekomstige leiders van het volk moesten zich nog steeds bekwamen door grammatica en literatuur. Wie in het verleden duikt, ziet herhaaldelijk het belang van literatuuronderwijs aangeduid om zijn 'boven het alledaagse staan'; literatuur verschaft kwaliteit aan het leven. We leven immers 'niet bij brood alleen' om Breitenstein (1951) te parafraseren (lang voordat er sprake was van Goudzwaard c.s.). Het belang van literatuuronderwijs als morele, zedelijke vorming, van grammatica-onderwijs als 'denktucht' (Kramer 1941) heeft honderden jaren lang het denken over onderwijs beheerst. Niet alleen in Nederland. Matthijssen (1982) geeft aan, hoe een dergelijk onderwijs-ideaal ook in Engeland, Duitsland en Frankrijk gold. Bij Mathieson (1975) wordt duidelijk, hoe bijvoorbeeld in de jaren dertig in Engeland het moedertaalonderwijs wordt opgescheept met de taak het land cultureel te redden. Zij geeft aan, hoe leraren Engels werden gezien als 'preachers of culture', als 'warriors', strij-

ders voor de zaak der cultuur. Soortgelijke benamingen werden moedertaaldocenten in andere landen toebedeeld. Zo bespreken Frank (1973) en Hassenstein (1972) de pogingen in Duitsland aan het einde van de vorige eeuw om de arbeidersklasse te *verheffen* door literatuuronderwijs. Zo geeft Hassenstein ook aan, hoe nog in de jaren zestig de leraar Duits wordt gezien in de 'Rolle des priesterlichen Verkünders und Mysterienhüters' (Hassenstein 1972, p. 238).

Wie zich overigens verdiept in buitenlandse literatuur over moedertaalonderwijs, ontdekt dat het ook elders kommer en kwel is!⁴ Ik vat weer samen. Oorzaak voor *klachten* over moedertaalonderwijs zijn te vinden in verschil van opvatting, verschil van normen; in de moeilijkheid normen vast te stellen. Daarbij speelt het probleem standaardtaal-taalvariëteiten een grote rol. De buitensporige aandacht, de *commotie* rond klachten over moedertaalonderwijs, zijn te verklaren tegen de achtergrond van het belang dat in het lange verleden steeds aan dat onderwijs werd toegekend. Een belang, dat religieuze dimensies heeft gekregen.

Ik vraag me wel eens af, of er niet nog meer is dat de commotie mede veroorzaakt. Matthijssen (1982) noemt de resultaten van onderzoek naar school en milieu, taal en milieu. Hij constateert dat dat 'soort onderzoeken (...) een bijzonder wrang stuk verborgen leerplan bloot(legt). De optimistische veronderstelling dat onderwijs de optimale persoonlijke ont-plooiing van alle leerlingen dient, ongeacht aanleg en milieu, blijkt opnieuw een leuze te zijn met een mythische inslag' (Matthijssen 1982, p. 160). De school, aldus Matthijssen, verkleint zeker niet de sociale ongelijkheid van onderwijskansen. Misschien ligt ook in dit gegeven een oorzaak van de sterke emotionele geladenheid van de klachten over moedertaal-onderwijs. De gelijke kansen bestaan niet. De ongelijkheid wordt vooral in stand gehouden door het taalgedrag van de leraren, door de eis tot standaardtaalgebruik van leerboeken, door onvoldoende respect voor niet-standaardtaal opgevoede leerlingen. De mythe van de gelijke kansen is sterk gekoppeld aan taal en taalonderwijs. Als onderwijsresultaten duidelijk maken dat die gelijke kansen niet bestaan, dan wordt er moord en brand geschreeuwd. En dan deugt het taalonderwijs niet. De mythe

wordt ontmaskerd en dat is blijkbaar niet prettig.

Met andere woorden: *taal blijft het selectie-middel bij uitstek*. Klachten over het resultaat van taalonderwijs impliceren, dat niet ieder zich de waarden en normen van de elite toeëigent. Dat geeft de nodige commotie:

- onderwijs en taalonderwijs zijn nauw verbonden; als het slecht gaat met het taalonderwijs, gaat het slecht met het onderwijs;
- dominantie van de standaardtaal (van de waarden en normen van een elite) staat 'garant' voor het peil der beschaving; als (grote) groepen mensen niet die taal en dus die waarden en normen overnemen, is dat een bedreiging van die maatschappelijke elite;
- dat niet iedereen kan voldoen aan de in beide vorige punten geïmpliceerde norm, is een ontmaskering van de mythe van de gelijke kansen.

Mijn stelling luidt dan ook heel cynisch: klachten over de resultaten van het taalonderwijs zijn ongegrond. Het feit dat niet ieder voldoet aan 'de norm' houdt in, dat het (taal)onderwijs precies doet wat het moet doen: selecteren. Niet dat ik daar blij mee ben, maar de schuld van slechte resultaten leggen bij leraren of leerlingen gaat voorbij aan diepere oorzaken. Natuurlijk is het mogelijk, dat er bij voortduring slecht onderwijs Nederlands wordt gegeven. Maar ik zie niet in, waarom dat a priori dan niet óók voor andere vakken zou gelden. De religieuze aandacht voor de rol van moedertaalonderwijs als beschavingsinstrument tilt echter de klachten over dat onderwijs boven het niveau van andere schoolvakken uit.

Noten

- 1 Ik spreek in dit artikel van moedertaalonderwijs. Daarmee doel ik zowel op het lees-/taalonderwijs in de lagere school, als op het onderwijs in het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs.
- 2 Dat historisch onderzoek verrichten we binnen het Werkverband voor Onderzoek van het Moedertaalonderwijs in Nijmegen. Voor een indruk van dat onderzoek verwijs ik naar Klinkenberg e.a. (1984). Voor ideeën betreffende historisch onderzoek van het schoolvak Nederlands en een enkel resultaat zie men: Van de Ven (1985) en Sturm (1984).
- 3 Hoewel de klachten over informatica-achterstand

de laatste maanden wel een beetje dezelfde emotionele kleur krijgen. Ook die achterstand lijkt maatschappij-bedreigend. Toch wordt in dat kader nog vooral gewezen op de te verwachten economische problemen, niet op het 'peil der beschaving'. Ik denk dat er nog (let wel, *nóg*) geen sprake is van een nieuwe religie.

- 4 De beschavende rol van literatuur (en in mindere mate grammatica), het religieuze aureool daaromheen én publieke commotie vallen ook in andere landen waar te nemen: Zweden (Thavenius 1977 en 1981), Denemarken (Andersen 1912, Hauberg Mortensen 1977), Frankrijk (Marquet 1974).

Literatuur

- Andersen, V. *Dansk litteratur, forskning og undervisning* København 1912
- Bolle, C. 'Wat mogen we verwachten van ons taalonderwijs?' in: *Onze Taal* jrg. 49 (1980), nr 2/3, p. 15-19
- Breitenstein, P. 'Wenselijkheden en mogelijkheden van vergelijkend letterkundeonderwijs' in: *Levende Talen* 1951, p. 522-533
- Dis, L. van e.a. *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* Amsterdam/Purmerend/Groningen 1962
- Eemeren, F. van & W. Koning 'De taalgebruiker in de beklagdenbank' in: *de Gids* jrg. 143 (1980), nr 3/4, p. 179-203
- Ent, E. van den e.a. *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school 's Gravenhage* 1941 (Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs)
- Evers, F. & L. van Gelder *Nederlandse taal. Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs* Groningen 1961 (Geciteerd is de achtste, ongewijzigde druk 1970.)
- Frank, H. *Geschichte des Deutschunterrichts; von den Anfängen bis 1945* München 1973
- Ginneken, J. van *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden* Nijmegen 1917
- Hassenstein, F. 'Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik' in: Wolftrum 1971, p. 231-247
- Hauberg Mortensen, F. 'Stadier pa litteraturundervisnings vág' in: Ljung & Thavenius 1977, p. 45-74
- Hulshof, H. C.H. *den Hertog als grammaticus. Een hoofdstuk uit de geschiedenis van de nederlandse taalkunde, in het bijzonder op het gebied van de schoolgrammatica in de laatste decennia van de negentiende eeuw* Muiderberg 1985 (dissertatie KUN)
- Kalff, G. *Het onderwijs in de moedertaal* Amsterdam 1893
- Kamer, A. & J. Sturm (red.) *Over onderwijs in taalbeschouwing. Een handreiking voor onderwijsgeven-den in de basisschool* Enschede, SLO, 1981

- Karsemeyer, J. 'Literatuur en opvoeding' in: *Paedagogische Studiën* jrg. 22 (1941), p. 162-173
- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven & J. de Vroomen 'Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs' in: *Spiegel* jrg. 2 (1984), nr 3, p. 5-32
- Kramer, W. *Grondlijnen voor de methodiek en de didactiek van het voortgezet moedertaal-onderwijs* Groningen 1941
- Krol, T. 'De geschiedenis van taalbeheersing: een zeer globale schets' in: Braet, A. (red.) *Taalbeheersing als nieuwe retorica* Groningen 1980, p. 7-46
- Leest, J. *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal* Groningen 1932
- Ljung, P. & J. Thavenius *Litteratur i bruk; en antologi om litteratur och undervisning* Stockholm 1977
- Marquet, P.-B. *Est-ce le Français que j'ai enseigné?* Paris 1974
- Mathieson, M. *The preachers of culture; a study of English and its teachers* London 1975
- Matthijssen, M. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering* Deventer 1982
- Meeuwesse, K. 'De aesthetische vorming in en door het taalonderwijs' in: *Verslagboek 12de RK paedagogische week* Tilburg 1949, p. 35-56
- Nispen, V. van *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs* Tilburg 1946
- Reijnders, B. *Dagelijks taal. Een praktische handreiking ter stimulering van de taalgroei van het kind in de basisschool* Groningen 1972 (3e druk)
- Schellekens, E. 'Taalonderwijs in de peiling' in: *Moer* 1985, nr 6, p. 16-25
- Simons, Ph. 'Gekommitteerden over schrijven' in: *De Nieuwe Taalgids* jrg. 19 (1925), p. 225-234
- Stuiveling, G. *Multatuli en de welsprekendheid* Rede gehouden bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de taalbeheersing aan de Universiteit van Amsterdam, 19 mei 1952. Groningen/Djakarta 1952
- Sturm, J. 'Mothertongue teaching in the Netherlands 1969-1980' in: Herrlitz, W. e.a. (eds.) *Mother tongue education in Europe; a survey of standard language teaching in nine european countries* Enschede, SLO, 1984, p. 238-275
- Thavenius, J. 'Perspectiv pa litteraturpedagogiken' in: Ljung & Thavenius 1977, p. 17-44
- Thavenius, J. *Modersmal och fadersarv; Svenskämnets traditioner i historien och nuet* Stockholm 1981
- Ven, P.H. van de 'Een geschiedschrijving van moedertaalonderwijs' in: *Spiegel* jrg. 2 (1985), nr 3, p. 27-46
- Ven, P.H., van de 'Klank, cultuur en communicatie. Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900' in: *Levende Talen* 411, mei 1986
- Wolfrum, E. *Taschenbuch des Deutschunterrichts* Esslingen 1972