

Kritiek, Commentaar en Beschouwing

Steven ten Brinke, De eerste hoogleraar in de theorie van de moedertaaldidactiek pareert

Jan Sturm, Huwelijks crisis of cryptogamen: een poging tot heranalyse van een relatie

De eerste hoogleraar in de theorie van de moedertaaldidactiek pareert

De kritiek van Jan Griffioen op mijn Nijmeegse oratie (Spiegel 2 (1984), nr. 1, p. 117-123) kan tot acht hoofdpunten worden herleid. Vier daarvan berusten op verkeerd lezen en drie op het kiezen van een ander subjectief uitgangspunt dan het mijne. Het achtste, tenslotte, betreft een objectief constateerbare tekortkoming.

Ik zal eerst iets opmerken over de kritiek-punten die, althans volgens mij, op verkeerd lezen berusten.

1. Ik zou een in de eerste alinea uitgesproken belofte niet waar hebben gemaakt om "een overzicht te geven van wat er tot nu toe binnen die discipline bereikt is". (Griffioen, p. 118, 121).

Die belofte heb ik niet gedaan. Er staat dat ik zal vertellen wat "de taak, de opbrengst tot nu toe en het toekomstperspectief van die nieuwe discipline is". Omtrent een overzicht belooft ik niets. De loop van mijn betoog is daarentegen als volgt.

Ik definieer de juistgenoemde taak van de moedertaaldidactiek in de vierde alinea van mijn betoog als het "proberen zich verdienstelijk te maken ten opzichte van het werkveld waar zij mee te maken heeft" (voor "werkveld" mag ook "praktijkveld" gelezen worden). Vervolgens wend ik me op p. 4 tot de opbrengst, waarover ik dan de vraag stel: "Als het dan nu de eerste taak van de wetenschappelijke moedertaaldidactiek is om het werkveld van dienst te zijn, in hoeverre is daar dan al iets aan gedaan"? Ik beantwoord die vraag vervolgens via twee voor dit doel geselecteerde toetsstenen, namelijk één onderzoeksreader en één didactische handleiding. Daarmee is dan mijn doel: iets te weten te komen over de graad (vergelijk de woorden "in hoeverre" in de vraag hierboven) van daadwerkelijk succesvol dienstbetoon aan het praktijkveld, bereikt. Het

geven van een overzicht van verschenen werken was niet nodig. Ook was ik niet verplicht alle verschenen werken als toetssteen te gebruiken; integendeel, in een dergelijke situatie is het werken met een beperkte set toetsmiddelen even gebruikelijk. Of mijn poging de gestelde vraag engszins behoorlijk te beantwoorden gelukt is, laat ik overigens gaarne ter discussie.

2. Ik zou "een onstuitbare opmars van normale functionaliteit" suggereren (Griffioen, p. 119).

Dit suggereer ik helemaal niet. Ik vermeld (p. 9) als "voorzichtige constatering" van Miedema-Dekkers en Schut "dat het concept bruikbaar is" en geef als eigen taxatie (eveneens p. 9): "Het concept heeft nu wel bewezen ten minste levensvatbaar te zijn". Dat suggereert wel heel wat minder dan een onstuitbare opmars!

3. Ik zou conclusies uit een gespreksgroepproject hebben gepresenteerd die te weinig zwaar zijn om in een oratie op te nemen.

Ik heb geen conclusies gepresenteerd, maar hypothesen. De daarin vervatte fout-kans heb ik nota bene nog expliciet aan-gegeven: "Zoals gezegd is een en ander uiteraard nog niet meer dan een hypothese: er kunnen bijvoorbeeld fouten zitten in de waarnemingen van de leraren enz." (p. 12).

NB: Wie erin geïnteresseerd is om deze hypothese nader uit te werken en te toetsen, zal ik gaarne, onder andere met reeds verzameld materiaal, terzijde staan.

4. Ik zou suggereren dat de inhoud van het concept "normaal functioneel onderwijs" zou moeten worden uitgebreid; ik zou hier onduidelijk over zijn.

Het gaat hier om het element "nieuwheid-gemarkeerdheid-belangrijkheid", dat ik in verband heb gebracht met het begrip "disciplinair" (zie daarvoor hieronder, punt 8). Ik zeg hierover dat een en ander een aanvulling is "in de sfeer van de toepassing" (p. 9) respectievelijk op "de praktijktoepassing van het concept normaal functionaal moedertaalonderwijs" (p. 12), op "de invulling van het normale-functionality-principe" (wederom p. 12). Op p. 10 spreek ik van de "praktijkinhoud" van het concept. Met andere woorden, ik zeg dat het niet over het eigenlijk concept maar over de toepassingswijze gaat (en dit slaat dan op de toepassing in de gemiddelde Nederlandse schoolsituatie). Op die toepassingswijze kom ik bij punt 8 hieronder nog terug.

Dan kom ik nu tot de kritiekpunten die mijns inziens berusten

op het door de recensent kiezen van een ander subjectief uitgangspunt dan het mijne.

5. Verwacht had mogen worden (Griffioen, p. 117) dat ik veel meer aandacht besteed zou hebben aan het werk van de vakgroep waar-
toe ik behoor.

Dit had net zo goed niet van mij verwacht kunnen worden. Er zijn inderdaad oratores die het bedoelde uitgangspunt kiezen, maar ook anderen die redeneren: Laat ik nou eens één keer in mijn leven publiekelijk laten zien wie ik ben en waar ik voor sta. Mijn keus ging bij deze gelegenheid in laatstgenoemde richting.

6. Op grond van mijn leeropdracht had verwacht mogen worden dat ik had uitgelegd wat "de theorie van de moedertaal-didactiek" inhoudt. Die verwachting heb ik niet vervuld (Griffioen, p. 118).

Ik interpreteer de leeropdracht vermoedelijk anders dan Griffioen. Voor mij is "de theorie" een verzamelnaam, betekend: "het geheel van theorieën", en als zodanig vrijwel identiek met "de wetenschappelijke voortbrengselen van een bepaalde discipline".

Uitleggen, zoals Griffioen wil, "wat dat inhoudt", zou de gehele oratie in beslag hebben genomen, en daar voelde ik niet voor. Ik vermoed dat Griffioen onder "de theorie" iets meer afgeronds verstaat.

7. Ik zou de kans gemist hebben om aan het wetenschappelijk forum duidelijk te maken dat het serieus genomen wordt, enz. (Griffioen, p. 121).

Ik heb er niet voor gekozen het wetenschappelijk forum duidelijk te maken dat ik het serieus neem, omdat ik aannam -en neem- dat het volledig vanzelf spreekt dat een orator dat doet (het staat hem overigens vrij zich tevens tot andere "publieken" te richten). Overigens is het waarschijnlijk dat ik bij een deel van het wetenschappelijk gehoor de indruk van het omgekeerde heb achtergelaten, als gevolg van verschillen tussen de daar aanvaarde wetenschapstheorie en de mijne. Dit punt hoop ik binnenkort wat nader uit te werken.

Tenslotte het achtste kritiekpunt dat mijns inziens een objectief-constateerbare lacune betreft (Griffioen, p. 119-120).

8. De relaties tussen het verschijnsel "disciplinariteit" en het nieuwheids-/markerings-/belangrijkeheidsprincipe zijn niet goed uitgelegd.

Ik heb die relatie te gecomprimeerd uitgedrukt, en wel in de ene zin (p. 12) "In een ander referentiekader geplaatst houden ze (dit zijn de aanduidingen omtrent het nieuwheids-/gemarkeerdheids-/belangrijkeheidsprincipe) een zekere herwaardering van het disciplinariteitsaspect in". Mede op verzoek van de redactie van "Spiegel", die het een interessant punt acht, licht ik een en ander kort toe.

1. Een stuk leerstof is volgens The Complete Mother-Tongue Curriculum "disciplinair" als het een hoge mate van explicietheid en systematiek vertoont. Deze beide laatste eigenschappen nu correleren redelijk met het begrip "gemarkeerdheid". Bij het voorbeeld dat ik in mijn oratie gebruikte (een lessenreeks over Story en Privé) legde ik alleen het verband "systematiek-gemarkeerdheid". Dit manifesteert zich als de leerling ziet "via zijn/haar leraar, ... hoe het leerstofelement "Story en Privé" in het totale leergebied "massamedia" past; dus dat hij/zij het geplaatst ziet naast, of in, andere sectoren van dat gebied, bijvoorbeeld de dagbladders, de elektronische media, de informatieve media, de amusementsmedia, en dergelijke" (p. 11; het voorbeeld wordt daar nog iets verder uitgewerkt). Ik had ook het verband "explicietheid-gemarkeerdheid" kunnen demonstreren; dat zou zijn opgetreden als de leraar/-lerares met enigszins zorgvuldig gedefinieerde vaktermen als "bewustzijnsindustrie", "weekbladformule", "media", had gewerkt.
Er is dus een direct, eigenlijk verband tussen de eigenschappen "gemarkeerdheid" en "disciplinariteit".
2. De eigenschappen "nieuwheid" en "belangrijkheid" hebben slechts een indirecte, oneigenlijke relatie met "disciplinariteit". Ten aanzien van "nieuwheid" is deze bovendien niet erg overtuigend aan te tonen. Je moet ervoor aannemen dat disciplines in het algemeen nieuwe, nog niet bekende zaken aan leerlingen aanbieden; ik heb geen behoefte deze gissing nader te onderbouwen. Duidelijker lijkt mij de relatie "belang"- "discipline" te zijn: disciplines hebben status, in de wetenschap en in de school. Het is dus niet onwaarschijnlijk dat de notie "dit is belangrijk" er in zekere mate mee geassocieerd wordt.
3. Er is dus een zekere, partiële relatie tussen het disciplinariteitsverschijnsel en het nieuwheids-/markerings-/belangrijkeheidsprincipe. Vandaar dat honorering van het laatste principe ook tot op zekere hoogte honorering van het disciplinariteitsprincipe inhoudt.

Utrecht, mei 1984

Huwelijks crisis of cryptogamen: een aanzet tot heranalyse van een relatie

In een nieuws- en advertentieblaadje van uitgeverij Wolters-Noordhoff -verschijnend onder de omineuze naam Nieuw Nederlands- mocht Antoine Braet, geafficheerd als "wetenschappelijk medewerker taalbeheersing aan de R.U. te Leiden en auteur van Taaldaden", een beschouwing ten beste geven over *Neerlandistiek en moedertaalonderwijs; een analyse van een relatiecrisis* (Braet 1983). Een boeiend onderwerp ongetwijfeld; waard om er een wetenschappelijk onderzoek naar te verrichten, dunkt me, maar zeker ook uitdagend als titel voor een schrijver van een klassiek schoolopstel, vooral als die zo'n opdracht tot retorisch verantwoorde duimzuigerij kan uitvoeren met een zekere kennis van zaken, omdat hij het geluk heeft dat het onderwerp van alles te maken heeft met een terrein waarop hij ervaring heeft opgedaan. Als proeve van een opstel lijkt me Braets schrijfsel geslaagd: hoewel ik weet dat opstelbeoordeling een hachelijke zaak is, zou ik de discussie over een 8 met een collega Nederlands wel aandurven. Een paar sterke troeven had ik dan vast in handen: een duidelijke, motiverende inleiding, een helder, concluderend slot, een stevig gestructureerd middendeel -misschien dat het onderliggende schema er toch ietsjes te hoekig doorsteekt- en dan: de verrassend gevonden metafoor van het huwelijk als typering van de relatie tussen de twee titeldelen en de grappige uitwerking ervan; misschien toch wel een 9!

Problematischer zou de beoordeling worden, ware Braets produkt het resultaat van een opdracht Gericht Schrijven. Aan de betrouwbaarheid en verifieerbaarheid van de gebruikte gegevens lijkt, zoals zal blijken, hier en daar wat te schorten; een onderzoek van de documentatiemap zou dan ook op zijn plaats zijn. Overigens, Braets tekst is kennelijk noch als proeve van een schoolopstel, noch als proeve van Gericht Schrijven bedoeld en afgezien van mijn gerede twijfel over mijn oordelingsbekwaamheid ter zake van iemands schrijfvaardigheid -daarvoor moet je meer taalbeheerser zijn wellicht- ik ben ook Braets leraar Nederlands niet. Hooguit zou ik me kunnen opwerpen als zijn collegawetenschapper al laat hij op meer dan een plaats in zijn tekst er impliciet weinig twijfel over bestaan, dat didactici (en dat ben ik krachtens mijn aanstelling bij een erkende universiteit in ieder geval ook) géén wetenschapsbeoefenaren zijn naar zijn oordeel en noemt hij expressis verbis mijn naam in het rijtje mensen, dat die stelling moet illustreren; gelukkig heb ik een vaste aanstelling, want anders zag het er nog slechter uit dan Braet suggereert! In die hoedanigheid zou ik me misschien een collegiaal oordeel mogen aanmatigen over Braets tekst als wetenschappelijk produkt; hoewel, per definitie van Braet zou ik als didacticus daarbij toch de verkeerde criteria aanleggen, gehecht als ik volgens hem kennelijk ben aan criteria als "zelfrealisatie

en het affectieve", vergetend dat "echte" wetenschapsbeoefenaren daarbij "kwaliteit en rationaliteit" als maatstaven aanleggen. Laat ik eens pretentiekus zijn en me verbeelden dat ik niet puur als vakdidacticus zou oordelen, maar ook vanuit een onderwijssociologisch perspectief: zeker in de Engelse onderwijssociologie zijn er wetenschappers die zich met Braets probleemstelling hebben bezig gehouden (Mathieson 1977; Ball 1982; Ball 1984). Aan hun werk en studie zijn specifiekere criteria te ontlelen dan "kwaliteit en rationaliteit": bijvoorbeeld met betrekking tot bronnenonderzoek en -gebruik, epistemologische theorievorming, curriculumonderzoek...

Maar Braet schrijft kennelijk in dit geval als wetenschappelijk medewerker -en als schoolboekenschrijver- ook geen wetenschappelijke tekst: als "the medium the message" is (of op zijn minst voor een deel) moet je concluderen, dat Braet iets als een voorlichtende tekst schrijft voor leraren Nederlands, met als waarschijnlijk consecutief doel -om maar eens een analysecategorie uit Braets wetenschappelijke discipline te gebruiken- de lezer over te halen de door hem geschreven schoolboeken in te voeren. (1) Voorzover ik daarover al iets te zeggen zou hebben: van mij mag Braet dat, ook al gebruikt hij daarvoor niet alleen de mijns inziens meer geëigende advertentiekolommen. Iedereen wil graag brood op de plank hebben; en waarom dan geen brood met een plakje kaas? (Dat ikzelf de commerciële produktie en verspreiding van onderwijsleermiddelen niet zo verantwoord vind, zeker niet als die gebruikt wordt voor nog een plakje kaas extra, heeft te maken met mijn waardenoriëntatie en is dus mijn probleem). Wel meen ik bezwaar te mogen maken tegen de manier waarop Braet zich van zijn voorlichtende taak kwijt, ook al breng ik in rekening dat de ethiek op dat terrein als het ware van elastiek is.

Wat is de geëxpliciteerde kern van Braets voorlichtende boodschap? "De wetenschapsbeoefenaren (hebben) het moedertaalonderwijs de rug toegekeerd" en dat verdient niet de voorkeur (vindt Braet althans, die zich daarbij oncontroleerbaar tot spreekbuis van "vele leraren" maakt; niet de meest sympathieke persuasieve truc, dunkt mij, maar à la). Zo'n gecomprimeerde beschrijving van een stand van zaken waarop mijns inziens een oordeel met verre-gaande consequenties (niet alleen in de sfeer van de aanschaf schoolboeken) volgt, verdient ook in een voorlichtende tekst -of misschien wel juist daar- voorzover ik kan overzien, minstens

- a. een aanduiding van het bereik van de beschrijvende termen: wie vallen er onder de categorie wetenschapsbeoefenaren? Waarom? Wat valt er onder moedertaalonderwijs? Waarom?;
- b. een corpus van door de schrijver gecontroleerde en liefst voor de lezer niet al te moeilijk te controleren feiten;
- c. een aanduiding van het interpretatiekader, waarbinnen die feiten de door de schrijver gegeven betekenis krijgen.

Het komt mij voor, gezien Braets tekst, dat hij het goeddeels met deze criteria eens is; dat lijkt me niet zo verbazingwekkend: we

zullen allebei vergelijkbare methodologische literatuur gelezen hebben en ook heb ik wel eens wat uit de hoek van de taalbeheersers gelezen. Je kunt ze trouwens opvatten als specificaties van kwaliteit en rationaliteit.

Maar naar mijn oordeel sjoemelt Braet bij de toepassing ervan: hij voldoet er slechts schijnbaar aan. Een paar bewijzen.

1. Zonder daaraan veel woorden vuil te maken, stelt Braet "wetenschapsbeoefenaren" gelijk aan "professioneel taal- of letterkundigen" op het terrein van de Neerlandistiek.

Binnen die categorie onderscheidt hij:

- (1) een (kennelijk uitgestorven?) groep van wetenschappelijk georiënteerde Neerlandici met didactische interesse (die zich, als ik de voorbeelden goed interpreteer, blijkbaar bezig hielden met klassieke filologie en daaraan gelieerde activiteiten);
- (2) een groep "moderne onderzoekers", die geen leraar zijn geweest, die internationaal georiënteerd specialist en theoriegericht zijn en die aan "hier en daar potsierlijk uitgedijde staven" verbonden zijn (welke "staven" bedoeld zijn, vermeldt Braet niet). Daarnaast stelt Braet
- (3) een groep "didactici die ook Nederlands gestudeerd hebben", maar die vallen buiten zijn definitie van wetenschapsbeoefenaren. (2)

Het bereik van Braets beschrijvende categorieën lijkt daarmee weliswaar duidelijk, maar de rationale waarop die gebaseerd is, blijft geheel buiten beschouwing. Lijkt, want om bijvoorbeeld zijn eigen positie te bepalen (Braet heeft Nederlands gestudeerd, is leraar geweest, heeft didactische interesse, maar is ook internationaal georiënteerd, specialist, theoriegericht (vgl. Braet 1980, o.a. 2) en verbonden aan een staf) moet hij een extra kunstgreep doen: taalbeheersing blijft buiten beschouwing.

Ernstiger lijkt me dat Braet verzuimt aan te geven wat hij verstaat onder "het moedertaalonderwijs" (om nog maar niet te spreken over het waarom daarvan). Het moet Braet, op zijn minst in de loop van zijn beroepsleven toch niet ontgaan zijn, dat er heel wat verschillende opvattingen daarover bestaan (zie bijvoorbeeld Sturm 1984).

2. Een gedeelte van de feiten waarop Braet zich baseert, wordt gevormd door een (fictieve?) "vergelijking van een jaargang Levende Talen uit het midden van de jaren zestig met een jaargang uit het midden van de jaren zeventig".

Zo'n vergelijking kan volgens Braet slechts tot de conclusie leiden dat de wetenschapsbeoefenaren het moedertaalonderwijs de rug hebben toegekeerd. Want dan blijkt (volgens Braet) dat in het eerste geval Notermans over Veldeke schreef (die deed dat onder andere in L.T. 1965, 366-368) en Paardekooper over het koppelwerkwoord (die deed dat onder andere in L.T. 1958, 115-122 en 536-543; L.T. 1967, 189-198; maar in L.T. 1965,

629-640 schreef Van den Toorn over het naamwoordelijk gezegde), terwijl in het tweede geval Griffioen (bijvoorbeeld L.T. 1975, 478-491: Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing) en Bonset (bijvoorbeeld L.T. 1975, 335-345: Enkele sociolinguistische bezwaren tegen objectieve toetsen voor taalvaardigheid) het Levende Talen van de jaren zeventig met didactische artikelen vulden! (3)

Afgezien van het feit dat je zo'n conclusie wel uiterst gemakkelijk illustreert als je Notermans en Paardekooper, zonder verdere toelichting (zie punt 1) als wetenschapsbeoefenaars definieert en Griffioen en Bonset als niet-wetenschapsbeoefenaars, rijst de vraag wat Braet met de volgende, op "feiten" gebaseerde illustratie doet.

"In Levende Talen 1965 schreef Bolle over het talenpracticum ten dienste van het moedertaalonderwijs (623-626) en Aarts over Vormen van beheersing van de moedertaal (627-628), terwijl Van Hauwermeiren (De samengestelde telwoorden; L.T. 1975, 185-187) en Mesland (De chronologie der Strophische gedichten van Hadewijch en haar persoonlijke ontwikkeling; L.T. 1975, 355-367) het Levende Talen van de jaren zeventig met taal- en letterkundige artikelen vulden"! (4)

Als tweede bewijs (illustratie?) voor de onontkoombaarheid van zijn conclusie, noemt Braet dat "de voorzittershamer" (bedoeld zal zijn van het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen -JS) overging van Stutterheim (1950-1951), Zaalberg (1952-1955) en Lenselink (1960-1965), naar Riemens-Feteris (1973-1974), Sturm (1977-1978) en Lootsma (1979-1982), zonder daarbij overigens een expliciete interpretatie te geven. Maar in de periode 1950-1982 waren ook nog voorzitter: Caron (1952), Van der Meulen (1956-1959), Blok (1966-1969), Batelaan (1969-1971), Magusin (1972), Van Galen (1975-1977). Ik zou graag uitgelegd krijgen of dat rijtje nog steeds tot dezelfde, onontkoombare conclusie leidt.

3. Laten we nu even de wrakke analyse en de kennelijk bevooroordeelde selectie van data -voorzover hierboven aangetoond- voor wat ze zijn: zonder de kwaliteit en rationaliteit van de verdere analyses en het feitenmateriaal in Braets tekst te hoeven bekijken, is voor mij intussen duidelijk dat voor hem zo'n onderbouwing van zijn boodschap eigenlijk niet van wezenlijk belang is. Hij hanteert die mijns inziens slechts als rethorische verpakking voor zijn boodschap.

Ik stel dan vast dat Braet een boodschap heeft -beter mischien een wens-, die ongeveer luidt: "Ik wou dat het weer als vroeger was", of nog beter wellicht: "Ik wou dat het zo was als ik denk dat het vroeger was". (Vgl.: "Toch prefereer ik de toestand van vroeger verre boven de huidige"). En dat beeld van vroeger ziet er -als ik goed lees- ongeveer als volgt uit: het klassieke schoolvak Nederlands op hbs/gymnasium/mms-ma-nier, met een duidelijke taal- en letterkundige component,

gegeven door universitair opgeleide docenten die zich makkelijk identificeren met wat er op die universiteit onder de noemer Neerlandistiek (c.q. filologie) gedaan wordt, zoveel mogelijk verenigd in een eerstegraads vakinhoudelijke vereniging met een eigen clubblad, en als onderwijs genoten door een relatief kleine, goed geselecteerde groep leerlingen, die op grond van hun eerste socialisatie tenminste enige congenaliteit met de inhoud van dat schoolvak vertonen.

Dat zo'n paradijselijke toestand ook voor 1970 overigens niet bestond, leert bijvoorbeeld Van Ginneken 1912, 17 en 29: de verwijten die Braet nu zijn analytisch onderscheiden groep 2 maakt, vooral met betrekking tot specialismen in taal- en letterkunde, maakt ook Van Ginneken al; evenzeer laakt hij de gevolgen daarvan voor het moedertaalonderwijs; later mengen onder andere Leest 1932, 6-7, Moorman 1936, hfdst. 1 en Van Dis 1962, zich in dat koor.

Mag Braet zo'n behoudzuchtige boodschap prediken? Waarom niet? Mag Braet elitaire waarden (zoals hij ze zelf noemt) verdedigen? Van mij wel! Mag Braet zijn boodschap quasi wetenschappelijk verpakken? Een bevestigend antwoord daarop kost me al wat meer moeite; ik ben geneigd te denken dat een wetenschapper daar zijn vak niet voor moet (mis)bruiken. Wat mij echter stoort (om Braets eigen eufemisme te gebruiken), is dat Braet èn als voorlichter èn als wetenschappelijk medewerker èn eigenlijk ook als schoolboekauteur de nodige distantie mist om zijn eigen waardegebonden opvattingen over het schoolvak moedertaal/Nederlands ter discussie te stellen. Immers, -om één voorbeeld te noemen- dat iemand "het traditionele ontleden (die harde kern van het klassieke schoolvak Nederlands) op de basisschool in de ban" doet, bestempelt hij in pejoratieve zin als gebaseerd op waarde-oordelen; maar voor het voorstel dat ontleden te handhaven -onder aanbrenging van de hoognodige verbeteringen- geldt dat kennelijk niet: "vele leraren houden nog altijd terecht vast aan het ontleden en benoemen".

Ik zie dat de uiteindelijke consequentie van de uitgangspunten waarop mijn betoog gebaseerd is, moet zijn, dat ik Braet ook dat gebrek aan distantie gun. En gek genoeg, ik kan voor Braets opvatting nog begrip opbrengen ook. Tenslotte heb ik ook jaren èn met erg veel plezier gezwoegd op de "onzin" die de klassieke Neerlandistiek te bieden had: van historische grammatica tot gotisch, van middelnederlands tot zeventiende-eeuws, van funeraire poëzie tot de auctoriële verteller. Zonder me af te vragen, waar dat nou allemaal "voor nodig had". En ook ik heb er een goed belegde boterham aan overgehouden. Dus waarom zou je het niet zo houden?

Omdat de kwaliteit van het bestaan voor iedereen, iets anders vraagt, denk ik ("égalitaire waarden", sneert Baert); omdat het rationeel niet te verantwoorden is, meen ik. (Maar wie ben ik?) "Een daad van eenvoudige rechtvaardigheid", om

aan de literair-grammaticale kennisvorm een deel van de bewijslast te ontnemen. (5)

Waarom hier eigenlijk zoveel aandacht besteed aan Braets nostalgie en zijn poging tot verdediging daarvan? (6) Ik sluit niet uit dat daarin een zekere persoonlijke geraaktheid meespeelt: (persoonlijke) aanvallen als van Braet, hoe aardig ook verpakt, lokken een reactie uit. Maar dat kan mijns inziens geen voldoende grond leveren daarmee deze bladzijden te vullen. Braets publiek waarschuwen voor de eenzijdigheid van zijn boodschap, kan evenmin een rechtvaardiging zijn: ik hoop en verwacht dat dat voldoende resistent is tegen zijn manipulaties, ook al heeft het dan zeker niet in het geheel modern moedertaalonderwijs genoten. Bovendien: het medium dat te mijner beschikking staat, bereikt dat publiek niet. Ook kan ik hiermee niet de bedoeling hebben Braet slechts van zijn eenzijdigheid te overtuigen: een brief of een telefoongesprek zou dan meer in de rede liggen. Maar ik heb daaraan, zoals gezegd, überhaupt niet zo'n behoefte; van mij mag Braet.

Ik wil Braets exercitie niet alleen behandelen als exemplaar van quasi-wetenschappelijke, mij onsympathieke voorlichting, maar vooral ook als exponent van een trend waartegen lezers van dit blad zich bewust moeten verzetten: het ongemotiveerd slachtofferen van vakdidactiek als legitieme, wetenschappelijke activiteit. Of: gemotiveerd alleen vanuit het perspectief van de barre strijd om het universitaire bestaan.

Dat Braet het niet eens is met ontwikkelingen in de Neerlandistiek, dat zij hem vergund. Dat hij kennelijk met lede ogen ziet dat de inhoud van het schoolvak moedertaal/Nederlands verandert, laat maar. Dat hij die twee ontwikkelingen op elkaar betreft, zonder enige aandacht te besteden aan de maatschappelijke context waarin ze plaatsvinden, het lijkt me geen ramp, wel onverstandig. Maar dat Braet op zoek naar een diepere oorzaak voor die voor hem zo vervelende ontwikkelingen, mede op gezag van de "Utrechtse hoogleraar Verkuijl" ("of all persons", ben ik geneigd te denken (7)), uitkomt bij "de houding van de universitaire moedertaal-didactici", lijkt mij onzinnelijk: *sauve qui peut!* (Ondanks alle tolerantie die Braet voor zijn slachtoffers breed ten toonspreidt.)

Naast het genoemde autoriteitsargument geeft Braet nog andere om de stelling te ondersteunen, dat de didactici zitten te stoken in een goed huwelijk. (Nou ja, zo goed was dat huwelijk toch al niet, volgens Braets eerdere analyse. Ik denk dan ook, dat als je de relatie tussen een wetenschappelijke discipline en een verwant schoolvak al met een huwelijk wilt vergelijken, dat je dan historisch gezien beter kunt spreken van een verborgen huwelijk, waarin per definitie moeilijk te stoken is, waarbij de voortplanting, net als bij de cryptogamen, via

sporevorming geregeld wordt; maar dat is een ander verhaal.) En die argumenten zijn mijns inziens niet van belang ontbloot; opnieuw gaat het om het misleidend gebruik dat Braet ervan maakt.

Impliciet (onbewust?) onderkent Braet dat de inhoud van een schoolvak een produkt is van historische, sociale processen, waarin rivaliserende machtsgroepen strijden om de dominantie van hun definitie van het vak. (Zie voor een uiterst boeiende beschrijving: Matthijssen 1982.) Ik vind het knap -mijn bewondering voor Braets intellectuele capaciteiten is al eerder in mijn betoog gebleken- dat Braet kennelijk op eigen kracht tot zo'n fundamentele observatie komt; kennis- en onderwijssociologie heeft hij daarbij niet nodig. Maar ook hier mist Braet de nodige distantie bij de interpretatie ervan; daardoor wordt overigens ook het resultaat van de observatie onhelder.

Immers, Braet bespeurt de opkomst van een nieuwe definitie van het schoolvak (die hem niet aanstaat). Zonder naar een bredere context te kijken -misschien dat hij daarover dan toch maar eens iets moet lezen- wijst hij de universitaire vakdidactici, een groepje van zo'n mens of twintig in Nederland, als formuleerders daarvan aan, terwijl hij die tegelijkertijd "monopolievorming verwijt" en het toekennen "van een te overheersende plaats aan de ideologie in de beschouwingen over moedertaal-onderwijs".

Gemakshalve "vergeet" Braet erop te wijzen dat de aanhangers van zijn favoriete definitie natuurlijk ook doen, c.q. deden, aan wat hij noemt, monopolievorming. Zelfs op het te simplistische analysesniveau waarop Braet zich beweegt, kan hij daarvoor aanwijzingen krijgen, door bijvoorbeeld eens te reflecteren op de samenstelling van de commissie Van den Ent (1941) of van de commissie die Van Dis (1962) bijstond. Ik acht het eenzijdig gebruik van monopolievorming in deze context dan ook incriminerend. Beter ware het dan ook te spreken van rivaliserende vakopvattingen, ieder gedragen door "ideologisch" geïnspireerde groepen met eigen toonaangevers, zo men wil: spreekstalmeesters. Want al vergeet Braet ook dat te vermelden: ook zijn favoriete definitie van het schoolvak is exponent van een ideologie (What ever that may be), die zich -en ook dat is een algemeen verschijnsel- het duidelijkst manifesteert aan een buitenstaander, c.q. een tegenstander ervan.

De vooringenomenheid van Braet blijkt het duidelijkst uit zijn vertekende observatie dat "de afdelingen vakdidactiek aan de universiteiten op, geloof ik, één uitzondering na gevuld (zijn) met "normaal-functionalist" of daarmee verwante gelovigen". Natuurlijk zie ik ook wel dat Braet, handig als hij ontegenzeggelijk is, voldoende formele veiligheidskleppen inbouwt: hij *geloofd* dat er een uitzondering is en hij heeft het over een vage groep *verwante gelovigen*. Maar de simplificatie van de complexe werkelijkheid heeft zijn effect:

er zijn immers normaalfunctionalisten en ze beschikken over uitstekende spreekstalmeesters; het lichtje gaat dus gegarandeerd branden.

Via onder andere een eenzijdig beeld van de taak van de vakdidactiek- hapklare leerlingbrokken brouwen uit wat taal- en letterkundigen, de echte wetenschapsbeoefenaren, produceren; een beeld dat overigens perfect past bij Braets favoriete definitie van het schoolvakconstrueert Braet zijn relatiecrisis, waaraan de vakdidactici schuld zijn. (8) Dat het daarbij niet om een huwelijks crisis gaat, maar wellicht om een "paradigmatische crisis", waarover in een democratische context rationele beslissingen te nemen zijn (vgl. Tuthill/Ashton 1983), zonder daarbij gebruik te hoeven maken van een soort zwijgende meerderheid van "vele leraren" die vinden "dat het blad Levende Talen verMoerd is", geef ik Braet graag als alternatief ter overdenking mee. Misschien dat hij na enig nader denkwerk tot de ontdekking komt, dat het toekomstperspectief dat hij tenslotte schetst, toch wel erg "ideologisch" gekleurd is: de, tot zijn treurnis -dat wel- meest bedreigde groep bij komende bezuinigingen en concentraties, de didactici, verdwijnt, om plaats te maken voor "onderzoekers die hun positie proberen te redden door "maatschappelijk relevant" onderzoek aan te vatten". Dat zou de verkoop van Taaldaden zeker stimuleren, dunkt mij. Maar zelfs Braet kan toch niet echt denken, dat het daarom uiteindelijk gaat. Of toch wel??? Wellicht denkt hij werkelijk dat zijn vakdefinitie zoals neergelegd in zijn schoolboekjes de enig juiste is. En de verdiensten dan die daaruit voortvloeien? Ach, geld is toch maar bijzaak.

Een mogelijke interpretatie van Braets tekst heb ik in ieder geval buiten beschouwing gelaten: een diverterende column. Mocht die echter geldig zijn, dan raad ik Braet aan eens bij Stoker te rade te gaan om te leren hoe je door de presentatie van absurde onzin lezers kunt vermaken en sommigen daarvan -althans mij- daarbij ook nog de zekerheid verschaft dat alles relatief is.

Warnsveld, voorjaar 1984.

Noten

1. Daarop wijst althans ook de advertentie voor Braets schoolboek Taaldaden die zijn artikel "illustreert": de tekst "omrankt" de advertentie. Die laatste laat overigens weinig te raden over kennelijk belangrijke doelstellingen van moedertaalonderwijs. Een ervan luidt letterlijk: "Ongestoord koers richting havo-eindexamen". Gelukkig wordt ook op andere belangen

gelet; een ander verkoopargument: "Geldbesparing door lagere aanschafprijzen".

2. Op voorhand wijs ik af dat ik in mijn interpretatie een onwillende lezer ben. De consequentie daarvan is immers, dat ik Braet ondoordachte formuleringen verwijt. Uit de rest van mijn verhaal zal blijken, dat ik Braets retorische en intellectuele capaciteiten te hoog aansla, om hem dat verwijt te kunnen maken. Voor alle duidelijkheid: bij groep (1) noemt Braet als voorbeeld onder andere Stutterheim, Lenselink, Notermans, Paardekooper; bij groep (2) de Leidse taalkundige Hoekstra en bij groep (3) Griffioen en Bonset.

3. De precieze gegevens over de genoemde publikaties geeft Braet niet. Ik voeg ze tussen haakjes toe en ontleen ze aan een inventaris die Resy Delnoy van de jaargangen 1965 en 1975 van Levende Talen gemaakt heeft.

4. Braet doet voorkomen of het erg eenvoudig is zo'n vergelijkend oordeel over de inhoud van twee jaargangen te vellen. In de praktijk blijkt dat niet het geval: je moet over een aantal eenduidige criteria beschikken om te beslissen of een bepaalde bijdrage over het vak Nederlands gaat of niet, vervolgens of de bijdragen tot taal, c.q. letterkunde behoort, dan wel een didactisch artikel is of wellicht nog iets anders. Daarna rijst dan nog het probleem hoe je de omvang van de bijdragen in je oordeel verdisconteert.

Een problematische case ten voorbeeld. In LT 1975 verschijnt Bonsets reeds genoemde artikel over de objectieve toetsing van taalvaardigheid. In dezelfde jaargang verschijnt ook het tweede deel van Braets bijdrage over de pragmatische dimensie van taalbeheersing (nr. 312, 205-215) met als ondertitel: Taalfilosofie en (de didactiek van) taalbeheersing. Mij is het verschil tussen Bonsets bijdrage en die van Braet niet erg duidelijk. Toch maak ik uit de teneur van Braets stuk in Nieuw Nederlands en vooral uit zijn opmerking daarin, dat hij "zelf (...) zonder problemen in Levende Talen (heeft) kunnen publiceren" op, dat zijn artikel niet tot de gewraakte categorie der didactische bijdragen behoort. Tegen de achtergrond van bovengemelde problemen presenteer ik dan ook met het nodige voorbehoud de volgende bestandsopname. In de jaargang 1965 telde Delnoy 15 artikelen (+ 116 pagina's) die over Nederlands gaan. Vier daarvan waren letterkundig van aard: Notermans over Veldeke (2), Nijhof over Mariken (2½), Schneider over Multatuli (1) en De Vrede over het Maastrichts Paasdrama (10; je kunt je afvragen of het hier nog om Nederlandse letterkunde gaat). Taalkundig georiënteerde bijdragen zijn er drie: je kunt een beetje twijfelen aan Stutterheims rede over Gevoel, stem en zin (11), maar Van den Toorns artikel over het naam-

woordelijk gezegde (10) en dat van Zwaan over de tussenzin (2½) zijn midden in de roos.

Nu 1975. Delnoy telt 19 bijdragen (+ 170 pagina's). Daaronder twee letterkundige bijdragen: Zickhardt over W.F. Hermans (9) en Mesland over Hadewijch (12). Ook twee taalkundige: Hauwermeiren over telwoorden (2) en Van Essen over Kruizinga (15).

5. Geheel binnen de tradities van de literair-grammaticale kennisvorm (cfr. Matthijssen 1982, 20-22; 72-79) alludeert Braet zo nu en dan op "klassieke" meesterwerken in de loop van zijn betoog: een techniek die hoog gewaardeerd wordt en een tekst voor "echte kenners" overtuigender gemaakt. Eerlijkheidshalve moet ik bekennen dat ik niet zo'n kenner ben, dat ik de volgende allusie zonder meer kan thuisbrengen: "Hoe verklaarbaar en deels onontkoombaar de vervreemding van de wetenschapsbeoefenaren van het moedertaalonderwijs ook is, geheel vrijuit gaan de klerken niet". Toch moest dat een belangrijke passage zijn: de paragraaf waarin ze voorkomt is getiteld *Het verraad der klerken* (Julien Benda, *La Trahison des Clercs*, 1927). Om te laten merken dat ook ik "niet van de straat ben", verwerkte ik twee dergelijke toespelingen in mijn tekst. *Cryptogamen* is de titel van een verzamelbundel van Gerrit Achterberg; onder de aanduiding *Een daad van eenvoudige rechtvaardigheid* (1909) schreef Willem Kloos een aantal studies over onze achttiende-eeuwse dichters. Zonder deze verklarende noot kon mijn tekst de redactie echter niet passeren.

6. De aanleiding tot dit verhaal levert een te aardige anecdote om die geheel onvermeld te laten. In een telefoongesprek vroeg Ronald Dietz mij eind 1982 namens de redactie van Nieuw Nederlands een reactie te schrijven op Braets stuk, waarvan ik toen het bestaan overigens niet kende. Zijn argument was, dat Braet het nu toch wel wat al te dol maakte, maar dat de redactie zelf niet in een positie verkeerde om hem van repliek te dienen. Die reactie moest er binnen tien dagen zijn; Braets stuk zou hij me opsturen.

Toen ik dat gelezen had en Resy Delnoy bereid bleek wat zoekwerk voor me te verrichten, besloot ik aan Dietz' verzoek te voldoen. Ik stuurde een verkorte versie van dit verhaal in - dat vooral inging op Braets elitaire en absolutistische vakopvatting en de quasi onderbouwing daarvan. Na enige tijd kreeg ik een briefje met de verontschuldigende mededeling dat de tekst niet geplaatst was, omdat "de harde argumentatie te specifiek is, de zachte niet erg toegankelijk. Daar voegt collega Jan Schlebusch aan toe dat hij plaatsing van een reactie in deze toon en taal niet erg elegant vindt ten opzichte van Antoine Braet die zijn artikel met enige reserve heeft ingeleverd". Het onfatsoen van zo'n behandeling van een gevraagde bijdrage was de redactie kennelijk niet ontgaan. Als compensa-

tie werd in een merkwaardige noot bij het artikel van Braet de verschijning van Spiegel aangekondigd.

7. Ook ik heb een keer publiekelijk met de hooggeleerde Verkuijl over deze kwestie kunnen discussiëren. Op mijn vraag waarom hij nooit het voorbeeld van Freudenthal gevolgd heeft, moest hij me een antwoord schuldig blijven.
8. Zie voor een ander beeld van de taak van vakdidactiek Hooymayers, Lijnse 1981. Overigens geeft Griffioen in hetzelfde nummer van Nieuw Nederlands ook een andere kijk op vakdidactiek.

Bibliografie

- Ball, S.J., Competition and conflict in the teaching of English: a socio-historical analysis. In: *Journal of curriculum studies* 14 (1982), nr. 1, 1-28
- Ball, S.J., Conflict, panic and inertia: mother tongue teaching in England 1970-1983. In: Herrlitz e.a. 1984 (ter perse)
- Braet, A. (red.), *Taalbeheersing als nieuwe retorica; een historisch, programmatisch en bibliografisch overzicht*. Groningen 1980
- Braet, A., Neerlandistiek en moedertaalonderwijs; een analyse van een relatiecrisis. In: *Nieuw Nederlands* 1983, nr. 1, 1-2
- Dis, L.M. van e.a., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam enz. 1962
- Ent, W. van den e.a., *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*. 's-Gravenhage 1941
- Ginneken, J. van, *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden*. Nijmegen 1917
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Mother Tongue Education in Europe: a survey of standard language teaching in nine European countries*. Enschede 1984 (ter perse)
- Hooymayers, M.P., P.L. Lijnse, Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline. In: *Pedagogische Studiën* 58 (1981), nr. 3, 134-140
- Leest, J., *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen 1932
- Mathieson, M., *The preachers of culture; a study of English and its teachers*. London 1975
- Matthijssen, M.J.A.M., *De elite en de mythe*. Deventer 1982
- Moorman, J.G.M., *De moedertaal*. Nijmegen/Utrecht 1936
- Sturm, J., Mother tongue teaching in the Netherlands (1969-1980). In: Herrlitz e.a. 1984 (ter perse)

