

De moedertaaldidactiek als wetenschappelijk bedrijf; haar werkterrein en haar disciplinair karakter

0. Inleiding

In par. 1 van dit artikel geef ik een aantal fundamentele discussiepunten aan, waarover moedertaaldidactici, met name de wetenschapsbeoefenaars onder hen, zich in de komende tijd gezamenlijk zouden kunnen beraden om in hun vak meer cohesie aan te brengen. In par. 2 en 3 werk ik één van die punten nader uit. In par. 2 komt de vraag naar de definitie en het werkterrein van de moedertaaldidactiek aan de orde, in par. 3 de vraag of de wetenschappelijke moedertaaldidactiek een interdisciplinair of eerder een monodisciplinair bedrijf is.

In de uiteindelijke tekst is commentaar verwerkt van Helge Bonset, Truus van den Heuvel, Marjan Langenbach, Joris Paulussen en Theo Rensman.

1. Kader

Dit artikel staat in het kader van een voorstel dat ik inmiddels aan het bestuur van de Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands heb doen toekomen. Het voorstel behelst in verenigingsverband -bijvoorbeeld in de vorm van een conferentie- een discussie te beginnen over de vragen:

- I Aan welke voorwaarden moet de wetenschappelijke moedertaaldidactiek hebben voldaan en moet zij blijven voldoen, om als volgroeid beschouwd te kunnen worden?
- II Hoe kan naar het voldoen aan die voorwaarden worden toegewerkt?

Het tijdstip voor het houden van zulke discussies lijkt me te zijn aangebroken omdat door de initiële groei die de wetenschappelijke moedertaaldidactiek inmiddels op onderzoeksgebied heeft doorgemaakt binnen universiteiten, de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek en de SLO, een voldoende aantal personen weet wat moedertaaldidactisch onderzoek inhoudt en met zich meebrengt - met andere woorden: weet waar het over gaat. In zo'n situatie is het ook zinvol na te gaan of wij met z'n allen aan de verdere

ontwikkeling in de richting van vol- groeidheid wat sturing kunnen geven. Dit laatste dan zonder de illusie te hebben dat krachtig sturen van zulk een ontwikkeling mogelijk is, als dit al gewenst zou zijn.

Ik wil hier nog twee opmerkingen aan toevoegen. De eerste is, dat het juistgenoemde voorstel niet meer dan een uitbreiding en een procedurele vormgeving betekent van de conclusie van Bernard Schut uit 1982 die een discussie over tenminste doel, object en werkwijze van de moedertaaldidactiek "wel gewenst" acht (p. 14). De tweede opmerking is dat de discussies liefst niet alleen door moedertaaldidactische onderzoekers gevoerd moeten worden, maar dat daaraan ook praktijkbeoefenaars (bijvoorbeeld lerarenopleiders en -begeleiders, leraren) deelnemen. Dit is nodig omdat de moedertaaldidactische wetenschapsbeoefening zich niet los van de praktijk en de praktijkproblemen mag ontwikkelen; anders gezegd, er mag geen ivoren toren ontstaan. Ook zou participatie van wetenschapsbeoefenaars uit "belendende" disciplines (zie bijvoorbeeld hieronder bij 2.2) nuttig kunnen zijn.

Zelf heb ik mij reeds een idee trachten te vormen van de hierboven bij I bedoelde voorwaarden. Deze luiden als volgt:
Een volgroeide moedertaaldidactiek (1) heeft:

1. haar werkterrein en haar aard (met name: interdisciplinair of niet?) bepaald; dit betreft een deel van het al door Bernard Schut genoemde discussiepunt (zie boven);
2. vastgesteld of bepaalde grondtheorieën moeten worden aanvaard, en zo ja, welke (bijvoorbeeld: moet moedertaalonderwijs gezien worden als communicatie-onderwijs? of is aanvulling nodig, bijvoorbeeld met de conceptualiseringsfunctie van taal?; cf. de SLO-nota "Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basis-onderwijs", 1985, p. 14-15);
3. vastgesteld of tenminste bediscussieerd wat de relatie moet zijn tot:
 - a. de wetenschappelijke wereld en
 - b. de onderwijspraktijk, één en ander in het licht van de verplichting dat de discipline bijdraagt tot de kwaliteit van de onderwijspraktijk; ook in dit punt vinden we elementen terug van Bernard Schuts discussie-onderwerp;
4. een standpunt bepaald ten aanzien van de diverse waardenoriëntaties die mogelijk zijn;
5. de volgende organisatorische kwesties geregeld:
 - a. de instelling van fora voor kwaliteitsbeoordeling;
 - b. de werkverdeling tussen diverse instituties (bijvoorbeeld tussen universitaire groepen, een para-universitair instituut als de SCO, de SLO);
 - c. het creëren van geïnstitutionaliseerde contacten met het buitenland.

Ik motiveer deze voorwaardenlijst zeer in het kort als volgt, met uitzondering van nr. 5 waarvoor motivering niet nodig lijkt.

Voorwaarden 1 en 2. Hierdoor ontstaat duidelijkheid, naar binnen en naar buiten toe. Door de gemaakte afspraken neemt de mate van gelijkgerichtheid van de onderzoekers toe, waardoor ze meer aan elkaars kennis en inzicht kunnen bijdragen; daardoor neemt de kwaliteit toe. Het ontbreken van de bedoelde duidelijkheid wordt ook door Bernard Schut (p. 13) als manco aangemerkt. Een hiermee verband houdend belang is dat het aldus ontstaande sterkere werkverband zal bijdragen aan de status, en daardoor ook weer aan de ontwikkeling, van de moedertaal didactiek. Deze is binnen de wetenschappen op dit ogenblik niet hoog.

Voorwaarde 3. Elke tak van wetenschapsbeoefening die twee heren moet zien te dienen, moet mijns inziens een dergelijke discussie grondig voeren.

Voorwaarde 4. Een wetenschap dient grote aandacht te besteden aan de geldigheid van haar uitspraken en haar criteria voor die geldigheid zo zorgvuldig mogelijk te expliciteren. Juist daarom dient ze zich grondig te beraden over het punt "waardenoriëntaties".

In het algemeen voeg ik hier nog aan toe, dat een tak van wetenschap die dergelijke discussies goed heeft gevoerd, daarmee inderdaad een zekere mate van volgroei heeft verworven, maar dat dit niet betekent dat de zaken nu verder vast staan. Evenals een volwassene, normaal gesproken, doorgroeit en verandert, zal er in een volgroeide discipline constant beweging zijn ten aanzien van fundamentele discussiepunten. Nieuwe discussies zullen dus telkens nodig zijn.

In vervolg op deze lijst heb ik het "toewerken naar het voldoen aan deze voorwaarden" (zie bij vraag II hierboven) vast wat voorbereid door conceptantwoorden te formuleren op enige van de uit 1 t/m 5 voortvloeiende vragen; dit om in de eerste plaats te demonstreren dat het bediscussiëren van dergelijke vragen interessant en zinvol kan zijn, en in de tweede plaats om alvast het één en ander aan de discussie bij te dragen.

Het nu volgende artikel handelt over vraag 1. Een artikel over de vragen 3 en 4 heb ik in voorbereiding. Mijn keus houdt uitsluitend verband met eigen voorkeuren en reeds verricht voorwerk.

2. De definitie van "moedertaal didactiek" en in verband daarmee haar werkterrein

2.1 Definitie; werkterrein

Schut biedt als definitie aan: "De moedertaal didactiek (2) is een wetenschappelijke discipline die tot taak heeft de theorievorming over/de ontwikkeling van en de praktische training in de didactiek van het moedertaal onderwijs" (p. 14-15).

Deze definitie heeft als klein bezwaar dat ze een tautologische indruk maakt vanwege het herhalen van het woord "didactiek"; dit woord wordt echter kennelijk in twee verschillende betekenissen gebruikt, de eerste maal in de betekenis "wetenschap", de tweede maal in de betekenis "onderwijskundige aanpak" (3).

Een groter bezwaar is dat ze niet aangeeft of "moedertaal-onderwijs" zich beperkt tot datgene wat tot het schoolvak "Nederlands" of "Taal" (lager onderwijs) wordt gerekend, of dat het zich ook uitstrekt tot onderwijs dat de facto moedertaal-onderwijs is maar niet zo genoemd wordt. Ik denk hierbij met name aan:

- het taalonderwijs in het kleuteronderwijs; dit wordt niet als vak gegeven;
- het taalonderwijs in het voortgezet onderwijs door andere dan leraren Nederlands, bijvoorbeeld door een natuurkundeleraar die met zijn/haar leerlingen de rapportage over een proef systematisch doorneemt op basis van de criteria eenduidigheid, volledigheid en waarheidsgetrouwheid, en herschrijfexercities inlast.

Tussen deze vormen van moedertaalonderwijs en het officiële moedertaalonderwijs bestaat geen principiële verschil, en ik stel dus voor de definitie van het object zo te redigeren dat de eerstgenoemde vormen eronder vallen.

Dit kan via het opnemen van het begrip "systematisch" in plaats van het begrip "vak". Met dit woord "systematisch" is dan wel een grens getrokken ten opzichte van de diverse vormen van onsystematisch moedertaalonderwijs dat binnen en buiten de school gegeven wordt. Bij "binnen de school" denk ik dan aan de taal-denkverrijking die uitgaat van een leraar in welk vak dan ook die helder of beeldend spreekt, op het taalgebruik van zijn/haar leerlingen adequaat reageert, en dergelijke. Bij "buiten" de school heb ik vooral het taalonderwijs aan zeer jonge kinderen voor de geest dat door de ouders de facto, en dat vaak op zeer uitgebreide schaal, gegeven wordt. Vooral het buitensluiten van deze laatste uiterst essentiële en krachtige bron van moedertaal-onderwijs betekent een nadeel, onder andere omdat het bestuderen van de werking van die bron ons het nodige kan leren over functioneel en motiverend moedertaalonderwijs.

Hier staat echter tegenover dat we het woord "onderwijs" mijns inziens te ver zouden oprekken als we het ook de onsystematische manieren om iemand iets te leren zouden willen laten omvatten. Het hier weergegeven geheel van overwegingen brengt mij tot de volgende aanpassing van de eerder genoemde definitie:

De wetenschappelijke moedertaal-didactiek -eventueel moedertaal-didaxologie te noemen (1)- heeft tot taak theorievorming, ontwikkeling en praktische opleiding over (in) de didactiek van het systematische moedertaalonderwijs binnen en buiten het schoolvak "Taal" of "Nederlands".

De opname van de zinsnede "buiten het schoolvak" in deze defini-

tie impliceert dat, à la lettre genomen, moedertaaldidactiek meer is dan puur vakdidactiek.

2.2 De positie van de disciplines "onderwijstaalkunde", "onderwijsletterkunde" en "onderwijstaalgebruikskunde"

In 1982 besprak Kroon het concept "onderwijstaalkunde". Hij ziet onderwijstaalkunde als een subdiscipline van wat hij de taal-onderwijskunde noemt. Deze laatste aanduiding vertaal ik hier in de meer gebruikelijke aanduiding "taaldidactiek". In parallelle aan één en ander kan volgens hem ook een subdiscipline "onderwijsletterkunde" worden gepostuleerd. Ik voeg hier een derde subdiscipline aan toe, "onderwijstaalgebruikskunde". Daar de termen "onderwijstaalkunde" enz. betrekkelijk weinig gebruikt worden, is het nodig kort te bezien wat daar precies onder moet worden verstaan.

Kroons aanduidingen in het artikel van 1982 zijn daarvoor mijns inziens nog te globaal, maar inmiddels is als concreet voorbeeld zijn proefschrift verschenen (Kroon, 1985). Dit laatste mag zo gesteld worden omdat Kroon de activiteiten van het project Taalwetenschap en Moedertaal aanduidde als onderwijstaalkundig, en zijn dissertatie een verslag van dat project is.

Zijn dissertatie beziend, kom ik tot de constatering dat deze geen onderwijstaalkunde representeert, eenvoudig omdat het onderwijskunde is die er in bedreven wordt -soms in historisch perspectief- en geen taalkunde.

Ter toelichting: het proefschrift richt zich op twee hoofd-onderzoeksdoelstellingen (p. 21):

1. een beschrijving van vakinhoudelijke veranderingen in het onderwijs Nederlands op het havo/vwo ... wat betreft de onderdelen grammatica-onderwijs en communicatie-onderwijs;
2. een beschrijving van mogelijke relaties tussen deze eventuele veranderingen en de taalwetenschappelijke disciplines grammatikawetenschap en taalgebruikswetenschap.

Commentaar: de formulering van doelstelling 1 maakt duidelijk dat het niet om vak-immanente problemen gaat maar om (vakinhoudelijke) veranderingen in het onderwijs; in de formulering van de tweede doelstelling ligt de nadruk op "relaties", weer niet op "taalwetenschap". Deze laatste constatering zou overigens ook kunnen leiden tot de conclusie dat doelstelling 2 noch

taalwetenschap noch onderwijskunde behelst. Bezien we echter de methodische invulling van de doelstelling dan zien we dat daaraan een deel van het paradigma Didactische Analyse ten grondslag ligt -met name de elementen Doelstellingen en Beginsituatie-leerlingen daaruit- en tevens een concept "Leraars- kenmerken". Kortom: de uitwerking van de tweede onderzoeksvraag is duidelijk herkenbaar als onderwijskundig.

Het feit dat Sjaak Kroons dissertatie juist geen voorbeeld is van onderwijstaalkunde, maar van taalonderwijskunde of wel taaldidac-

tiek, betekent niet dat die discipline niet bestaat en er geen voorbeelden van te noemen zouden zijn.

Onder "onderwijstaalkunde" zullen we de discipline moeten verstaan die zich bezighoudt met onderzoek dat gericht is op in essentie taalwetenschappelijke vraagstellingen en dat volgens een taalwetenschappelijk onderzoeksparadigma verloopt, terwijl het (mede) bijdraagt aan onderwijskundige problematiek.

Zulk onderzoek wordt verricht. Het kan bijvoorbeeld de vorm hebben van onderzoek naar taalstructuren of de taalschat waarover leerlingen van een bepaalde leeftijd en/of sociale klassen beschikken of naar hun taalgedrag in ruimere zin, dit met onder andere de bedoeling moedertaaldidactici in staat te stellen daarop aan te sluiten. Bij onderzoek naar taalstructuren en taalschat zouden we dan van onderwijstaalkunde, bij dat naar taalgedrag in ruimere zin van onderwijstaalgebruikskunde kunnen spreken. Een voorbeeld van de laatste categorie is dat van Blok en De Gloppe. Het was gericht op het inventariseren van de taalgebruikssituaties die van belang geacht kunnen worden in het dagelijks leven van oudleerlingen van het lbo en mavo (zie voor een oriëntatie over dit onderzoek Blok en De Gloppe, 1984).

Omdat het hier niet over ons eigenlijke onderwerp gaat maar over een aanverwant, moet ik het bij deze korte aanduidingen laten. Zij maken mijns inziens duidelijk dat onderwijstaalkunde en onderwijstaalgebruikskunde reëel bestaande disciplines zijn die waarde hebben voor de moedertaaldidactiek. Voor principiële aanwijzingen voor de beoefening ervan kan worden verwezen naar het door Sjaak Kroon gereleveerde werk van Bernard Spolsky, "Educational linguistics" (4), met name naar hoofdstuk 1 daaruit "The field of educational linguistics" (Spolsky, 1978).

Uit één en ander volgt ook dat onderwijstaalkunde en onderwijstaalgebruikskunde geen subdisciplines van de taaldidactiek zijn, zoals Sjaak Kroon wil. Daarvoor zou nodig zijn dat ze volgens een onderwijskundig paradigma beoefend werden. Als ze toch een etiket zouden moeten hebben dan zou dat het etiket "subdiscipline van de taalwetenschap/taalgebruikskunde, hulpdiscipline van de moedertaaldidactiek" moeten zijn (zie voor de aanduiding "hulpdiscipline" hieronder bij par. 3.3, laatste alinea). Het juist bedoelde misverstand wordt overigens ook in de hand gewerkt door een zinsnede bij Spolsky, p. 6: "Second language pedagogy, one of the fields of educational linguistics...". Het woord "fields" kan immers gemakkelijk begrepen worden als subdiscipline, terwijl, integendeel, alleen een interpretatie in de geest van "aandachtsterrein" op zijn plaats zou zijn. Dat de zinsnede op tweede-taaldidactiek in plaats van op moedertaaldidactiek betrekking heeft, doet voor dit punt niet ter zake.

Wat in het voorgaande is opgemerkt geldt m.m. ook voor de discipline onderwijsletterkunde. Onderzoek naar jeugdliteratuur en lektuurgedrag van leerlingen valt daar bijvoorbeeld onder. Een voor lezers van Spiegel bekend voorbeeld wordt gevormd door een

element in het onderzoek van Truus van den Heuvel en Wil van der Veur, namelijk het deel dat betrekking heeft op de omgang van leerlingen met boeken (zie de derde onderzoeksvraag op p. 5 van hun tweede artikel; de twee eerdere onderzoeksvragen kunnen tot de onderwijstaalgebruikskunde gerekend worden; zie boven).

3. Wetenschappelijke moedertaal didactiek: een interdiscipline?

3.1 De literatuur

In de literatuur over moedertaal didactiek, over een andere vakdidactiek (met name natuurkundedidactiek) en vakdidactiek in het algemeen wordt in meerderheid gesteld dat aan de betrokken discipline de status van interdiscipline moet worden toegekend.

Wat de laatstgenoemde categorie, de vakdidactiek in het algemeen, betreft: Hooymayers en Lijnse, 1981, postuleren het interdisciplinair karakter, daarbij onder andere refererend aan een in 1978 geschreven interne nota van het PDI, Utrecht. Raat, 1981, volgt hen hierin. Roest schrijft er tweemaal over (1982 en 1984), gaat daarbij zover om te zeggen dat de vakdidactiek een tussenpositie inneemt (1984, p. 272), maar laat de uitspraak dat het een interdiscipline betreft voor rekening van anderen.

Wat de natuurkundedidactiek betreft: hiervoor kan opnieuw verwezen worden naar Hooymayers en Lijnse, 1981, en naar Raat, 1981 en 1984. Volgens het kleine Delphi-onderzoek dat de laatste uitvoerde (1984), werd het interdisciplinair karakter van de natuurkundedidactiek door de meeste geraadpleegde natuurkundedidactici beaamd.

Bij de hier genoemde stellingnames en discussies werd het begrip "interdiscipline" niet gedefinieerd waardoor er in feite niet veel kracht van uitgaat. Dit wordt in feite ook signaleerd door één van de Delphi-respondenten van Raat die opmerkt (p. 133):

"Didactiek natuurkunde een interdiscipline? Een antwoord op deze vraag heeft geen zin (en zeker niet een ongenueanceerd ja of neen) als niet nader omschreven is (1) volgens welke criteria een "leergebied" wordt gekwalificeerd als "discipline", (2) of het hier gaat om een principe-uitspraak of een oordeel over de stand van zaken hier en nu, (3) wat bedoeld is met "inter".

In de moedertaal didactiek -waar overigens in een recent nummer van Spiegel 1985 Griffioen de stelling van Hooymayers en Lijnse nog weer eens onderschrijft- is het Schut (1982) die een definitie heeft voorgesteld, namelijk die van Walraven (1975).

In het nu volgende zal ik deze definitie enigszins trachten te evalueren en de formulering ten aanzien van bepaalde aspecten bij te stellen. Met de aldus bijgestelde definitie bij de hand zal ik vervolgens proberen de vraag: Is de wetenschappelijke moedertaal didactiek een interdiscipline?, te beantwoorden. Ook Schut beant-

woordt die vraag overigens bevestigend (Schut, 1984, p. 23). Zoals we zullen zien kom ik tot een ander antwoord.

3.2 De definitie van "interdiscipline"

Walravens definitie luidt (p. 7):

Een interdiscipline beweegt zich op een gebied dat op de grens ligt tussen de activiteiten van disciplines die zich al eerder ontwikkeld hebben. Zo kunnen we psycho-, socio- en antropologisch interdisciplines noemen tussen enerzijds de linguïstiek en anderzijds de psychologie, de sociologie, en de culturele antropologie. Een interdiscipline ontstaat op basis van contact en samenwerking tussen beoefenaars van de verschillende oudere disciplines, die ertoe leidt dat met een wederzijdse inbreng nieuwe facetten van een object bestudeerd en nieuwe probleemstellingen geformuleerd worden. Men probeert een zo gunstig mogelijk gebruik te maken van elkaars methoden, begrippenapparaat en theorieën. Vaak ontstaat een interdiscipline ook mede vanuit de problemen die een bepaald toepassingsgebied met zich meebrengt. Zo vormen problemen bij het taalonderwijs en de behandeling van spraakstoornissen belangrijke impulsen voor interdisciplinair onderzoek inzake taal.

Naar mijn mening zijn in deze definitie de wezenlijke elementen:

- de eerste zin;
- de twee zinnen "Een interdiscipline ontstaat ... theorieën (r.10-15).

Over deze drie zinnen wil ik het volgende opmerken.

Ik denk dat de formulering er nog op vooruitgaat als het genetisch element, met name bij "ontstaat" (r.10) wordt vervangen door een "gesteldheid-nu" element, omdat het voor identiteitsbepaling belangrijker is hoe een discipline nu in elkaar zit dan hoe ze gegroeid is. Dit kunnen we door een eenvoudige taalkundige ingreep bereiken (zie onder). In de eerste zin kan het genetische element ("al eerder ontwikkeld", r.6-7) rustig blijven staan; het is tenslotte niet onjuist.

Tot nadenken stemmen de twee zinnen 10-15 verder nog omdat de formulering niet de mogelijkheid noemt dat één persoon twee disciplines beoefent. Ik kies ervoor de definitie zo te redigeren dat deze -overigens niet vaak realiseerbare mogelijkheiderin opgenomen is (voor het resultaat, zie eveneens hieronder).

Wat de rest van de geciteerde definitie betreft, deze biedt voorbeelden die in een beknopte definitie kunnen worden weggelaten.

De vraag of Walravens definitie in essentie juist is, beantwoord ik bevestigend. De grondgedachte dat een interdiscipline wordt gekenmerkt door het feit dat er twee of meer verschillende disciplines in onderlinge samenwerking en betrokkenheid in worden

beoefend, is mijns inziens in overeenstemming met wat "interdiscipline" logischerwijs moet betekenen. Wel brengen de zojuist genoemde overwegingen mij tot de volgende, licht gewijzigde versie:

Een interdiscipline beweegt zich op een gebied dat op de grens ligt tussen de activiteiten van disciplines die zich al eerder ontwikkeld hebben. In onderlinge samenwerking en/of betrokkenheid worden verschillende disciplines beoefend, wat ertoe leidt dat met een wederzijdse inbreng nieuwe facetten van een object bestudeerd en nieuwe probleemstellingen geformuleerd worden. Men probeert een zo gunstig mogelijk gebruik te maken van elkaars methoden, begrippenapparaat en theorieën.

3.3 Toepassing op 3 exempla

Gebruikmakend van de definitie zal ik een verkenning uitvoeren over de vraag of de wetenschappelijke moedertaal didactiek zoals hij nu wordt beoefend, een interdiscipline is of niet. Het uitvoeren via een volledig onderzoek heb ik niet overwogen.

- a. omdat ik eerst eens wilde zien wat een beknopte verkenning oplevert en
- b. omdat het nuttig is bij een eventueel uit te voeren volledig onderzoek collega's te betrekken.

De verkenning is gebaseerd op de volgende gedachtengang:

1. We zullen een interdiscipline kunnen herkennen aan het feit dat de onderzoeksprojecten die daarbinnen plaatsvinden, voor het merendeel interdisciplinair van aard zijn. Onder een interdisciplinair onderzoeksproject verstaan we, ingevolge de zojuist gegeven definitie, een project waarin tenminste twee verschillende disciplines in onderlinge betrokkenheid beoefend worden.
2. Onder "verschillende disciplines" moeten we dan verstaan disciplines die geen subdiscipline van dezelfde omvattende discipline zijn. Ook dit is in overeenstemming met Walravens definiëringen (p. 7), in dit geval van de notie "subdiscipline". Als we, om het terminologisch wat duidelijker te maken, in plaats van "discipline" "hoofddiscipline" zeggen, dan kunnen we zeggen, dat een onderzoeksproject interdisciplinair is als er, in onderlinge betrokkenheid, tenminste twee hoofddisciplines in beoefend worden, respectievelijk tenminste twee subdisciplines van verschillende hoofddisciplines. In het geval van de moedertaal didactiek betekent dit dat een onderzoeksproject interdisciplinair is als er naast de hoofddiscipline onderwijskunde, die mede de vorm van de subdiscipline vakdidactiek kan hebben, beoefend wordt hetzij een letteren-discipline als (onderwijs-)taalkunde, hetzij een andere sociale hoofddiscipline zoals (onderwijs-)psychologie of (onderwijs-)sociologie.

3. Een belangrijk terminologisch gegeven dat uit het volgende voortvloeit, is in dit verband nog dat de vakdidactiek als discipline niet anders dan een subdiscipline van de hoofddiscipline (5) onderwijskunde kan zijn.

Het woorddeel "didactiek" drukt dat onontkoombaar uit. Als discipline kan hij dus niet ook interdiscipline zijn. Om niet in de war te raken is het dan ook noodzakelijk vast te stellen dat de verkenning zal gaan over de aard van het *moedertaal-didactisch wetenschappelijk bedrijf*, met andere woorden over het geheel van moedertaal-didactische onderzoeksprojecten (vergelijk ook de titel van dit artikel). Wat dat voor projecten zijn hebben we in par. 2.1 gedefinieerd: ze hebben op de didactiek van het systematische moedertaalonderwijs enz. betrekking. Zoals we straks zullen zien valt binnen dat geheel tenminste een enkel interdisciplinair project aan te wijzen.

4. Dan na deze terminologische voorbereiding nog iets over de verkenning.

Ik besloot deze uit te voeren door een klein aantal, namelijk drie, zo willekeurig mogelijk gekozen, recente onderzoeksprojecten op dit punt te analyseren. Uiteraard moet het dan om onderzoeksprojecten gaan die ondubbelzinnig aan de definitie voor moedertaal-didactiek (zie par. 2.1) voldoen.

Als drietal projecten heb ik gekozen (chronologische volgorde):

- A. het SCO-rapport over het opstelonderwijs (Damhuis, De Glopper, Wesdorp, 1983);
- B. de dissertatie over literatuurdidactiek van Bernard Schut, (Schut, 1984);
- C. de dissertatie van Sjaak Kroon over grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands (Kroon, 1985).

Deze willekeurige greep overziend, constateer ik dat hij het voordeel heeft zowel meermans(A) als éénmans-projecten (B en C) te representeren, en bovendien twee verschillende onderzoeksinstituten (SCO, A, versus Universiteit, B en C). Voorts loopt ook nog de aard uiteen (twee dissertaties versus één niet-dissertatie) en is er een flinke diversiteit qua vakonderwerpen.

Ik zal nu in het kort het resultaat weergeven van de respectieve analyses.

- A. Damhuis, De Glopper, Wesdorp

We zullen ten aanzien van deze en de volgende studies de vraag moeten beantwoorden: welke discipline wordt, of welke disciplines worden in onderlinge betrokkenheid, hier beoefend (zie boven)? Het beoefenen van wetenschap operationaliseer ik dan globaal als het aandragen van nieuwe wetenschappelijke kennis; daaronder is ook het expliciet bevestigen van de juistheid van reeds bestaande kennis begrepen.

Binnen welke discipline of disciplines valt nu de nieuwe

kennis die Damhuis, De Gloppe en Wesdorp bijeenbrengen? Indien we de discipline "geschiedwetenschap" -zie hier onder- buiten beschouwing laten, dan moet het antwoord luiden: die valt uitsluitend onder de onderwijskunde (6).

De nieuwe kennis betreft respectievelijk:

- a. de theorie over het stelonderwijs vanaf de jaren zestig;
- b. de praktijk van het stelonderwijs in het lno, lto, mavo, havo en vwo;
- c. de verhouding tussen a en b.

De hoofdvragen a en b zijn opgesplitst in een aantal subvragen, die alle wederom van onderwijskundige aard zijn.

Zo'n subvraag is bijvoorbeeld:

- a 1. Hoe luiden de theorieën over het traditionele stelonderwijs (par. 2 van hoofdstuk 2)?

Zo nu en dan worden, naast didactische, ook extra-didactische werken genoemd, namelijk op het gebied van taalgebruikskunde of communicatieleer (bijvoorbeeld van Hayes en Flower, zie p. 110-112) en op dat van de creativiteitstheorie (bijvoorbeeld van Torrance, zie p. 99-100), maar daarmee wordt binnen de betrokken discipline, dus bijvoorbeeld de taalgebruikskunde, geen nieuwe kennis aangedragen. Dit geldt trouwens ook voor de vele onderwijskundige auteurs die genoemd en soms uitgebreid geciteerd worden. Ook dat citeren draagt niet bij aan de reeds bestaande onderwijskundige kennis: de betrokkenen hadden hun bijdrage immers reeds geleverd. De nieuwe kennis die Damhuis et al. aandragen, ligt in het bieden van een overzicht. De aard van dit overzicht is zojuist kort gekarakteriseerd via de weergave van de drie hoofdvragen van het onderzoek. Zoals gezegd heb ik de discipline "geschiedwetenschap" buiten beschouwing gelaten. Strikt genomen is dat voor discussie vatbaar, want via de beantwoording van de hoofdvraag a, de theorie over het stelonderwijs vanaf de jaren zestig, dragen Damhuis c.s. wel degelijk mede bij aan de historische kennis. Ik heb dit, logisch juiste, aspect toch om pragmatische redenen weggelaten omdat ik aanneem dat bij hen voor wie moedertaal didactiek een interdiscipline is, dit gegeven niet voorop heeft gestaan. Disciplines die zij, naast onderwijskunde, op het oog hebben zijn taalgebruikskunde, taalkunde, letterkunde en dergelijke. Wel rekening houden met het bedoelde aspect zou verder ook inhouden dat elk onderzoek dat begint met een niet eerder gepubliceerd historisch overzicht over de stand van zaken, daarmee een interdisciplinair karakter zou hebben verworven. Conclusie: het onderzoek van Damhuis, De Gloppe en Wesdorp is monodisciplinair (7).

B. Schut

De nieuwe kennis die deze dissertatie biedt, is van het-

zelfde type als die in het zojuist besproken rapport van Damhuis et al., maar het persoonlijk-creatieve element erin (welke visies worden geselecteerd en hoe gecombineerd) is groter.

De nieuwe kennis die in de hoofdstukken 2, 3, 4, 6, 9 en 11, benevens in de laatste afdeling, afdeling 3, wordt aangeboden, valt geheel onder de onderwijskunde. Dit valt ook wel enigszins af te lezen uit de titels:

Hoofdstuk 2. Doelstellingen en moedertaalonderwijs.

Hoofdstuk 3. Het ontwikkelen van een leerplan.

Hoofdstuk 4. Uitgangspunten (voor moedertaalonderwijs; t.Br.).

Hoofdstuk 6. Literatuuronderwijs.

Hoofdstuk 9. Een visie op en een leerplanmodel voor literatuuronderwijs.

Hoofdstuk 11. Lessen van een onvoltooid verleden (over het onderwijs in historische literatuur; t.Br.).

Afdeling 3 Thema's en cursusmateriaal ontworpen voor de onderwijsmethode "Voertaal. Leerlingenboek en docentenhandleiding".

In de overige hoofdstukken komen echter andere dan onderwijskundige elementen voor. In verband met onze vraagstelling moeten we die wat nauwkeuriger bekijken. Ik behandel ze in chronologische volgorde.

Hoofdstuk 1. Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaal didactiek. Een theoretische oriëntatie.

De hier aangeboden nieuwe kennis valt onder de disciplines onderwijskunde en wetenschapstheorie.

Hoofdstuk 5. Van mensbeeld tot moedertaalonderwijs. De verantwoording van een onderwijsmethode voor het vak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs.

Hierin komen, naast onderwijskundige gedeelten, + 6 pagina's historische sociologie (vanaf p. 93) en + 5 pagina's leerpsychologie (vanaf p. 101) voor.

De vraag is nu: dragen deze pagina's binnen de betrokken discipline nieuwe wetenschappelijke kennis bij? Ik bezie daartoe het eerstgenoemde gedeelte.

Hierin wordt, in de woorden van de auteur, in kort bestek aangegeven "hoe de mens in het Westen zich in zijn denken en voelen, in historische zin ontwikkeld heeft". Over de vraag of het zinvol is een dergelijk enorm onderwerp in zo'n kort bestek (6 pagina's) te behandelen, spreek ik hier niet (men vergelijk overigens het slotgedeelte van dit artikel). Ik heb me slechts bezig te houden met de vraag of hier sprake is van wetenschapsbeoefening, dat wil in dit geval zeggen van historische sociologie. Die vraag beantwoord ik ontkennend op grond van de volgende argumenten:

- het betreft hier een zeer uitgebreid onderwerp;

- aanbieden van nieuwe wetenschappelijke kennis vraagt onderbouwing van een zekere grondigheid;
- het onderwerp kan derhalve niet creatief-wetenschappelijk in 6 pagina's behandeld worden.

Voor het stuk over leerpsychologie (zie boven) geldt m.m. hetzelfde.

Hoofdstuk 7. Ontwikkelingen in de literatuurdidactiek en de literatuurwetenschap.

Hierin komt, naast kleine extra-onderwijskundige stukjes die ik verder buiten beschouwing laat, ook een uitgebreid stuk (+ 22 pagina's) voor dat buiten de onderwijskunde valt, te weten par. 5. Daarin wordt een overzicht geboden over recente ontwikkelingen in onder andere de literatuurwetenschap, te weten de narratologie, de receptie-esthetica en de literatuursociologie.

Het gaat hier om een onderwerp dat aanzienlijk beperkter van omvang is dan de ontwikkeling van de Westerse mens. De stukken overziend, constateer ik echter dat geen wetenschappelijke kennis wordt aangedragen die voor de betrokken disciplines, te weten de literatuurwetenschap, nieuw is. Het nieuwe zit hem ook in dit hoofdstuk in de onderwijskundige implicaties die Schut er telkens mee verbindt.

Hoofdstuk 8. Het leren lezen van fictie.

Hierin komen korte gedeelten voor die over de psychologie in verband met fictie en massamedia handelen. Hiervoor geldt hetzelfde als wat bij hoofdstuk 7 werd opgemerkt.

Hoofdstuk 10. Literatuuronderwijs voor velen.

Dit hoofdstuk bevat enige bladzijden van een literair-theoretisch karakter, waarop wederom hetzelfde van toepassing is als op hoofdstuk 7 en 8.

Conclusie: alleen op grond van hoofdstuk 1 dat mede nieuws op wetenschaps-theoretisch terrein bevat, zouden we Bernard Schuts dissertatie een (licht) interdisciplinair karakter mogen toekennen. Evenals dit met het vorige onderzoek ten aanzien van het geschiedwetenschappelijk karakter het geval was, verdient het echter geen aanbeveling deze formalistische redeneerwijze te volgen. Waar het moedertaaldidactici ten aanzien van de vraag "wel of niet interdisciplinair?" immers om gaat, is of er naast onderwijskunde ook letterendiscliplines beoefend worden en eventueel niet-puur-onderwijskundige sociale disciplines, zoals bijvoorbeeld sociologie. Deze vraag beantwoord ik ontkennend. Bernard Schuts onderzoek over literatuurdidactiek is mijns inziens dus een monodisciplinair (7), te weten onderwijskundig, onderzoek. Dit is in tegenstelling tot wat hij zelf meent (p. 13). Ik kom daar aanstonds nog op terug.

C. Kroon

Omdat tijdens de twee voorgaande analyses reeds de nodige redeneerwijzen ontwikkeld zijn, en omdat dit werk al in par. 2.2 hierboven aan de orde is geweest, kan het resultaat van de analyse hier relatief kort worden aangegeven. In par. 2.2 werd reeds aangegeven dat het hele onderzoeksrapport gebaseerd is op het onderwijskundig paradigma. Gesteld kan dan ook worden dat alle aangedragen nieuwe wetenschappelijke kennis van onderwijskundige aard is. Wel wordt kennis omtrent linguïstiek gedemonstreerd, maar van actieve beoefening van deze wetenschap is in het rapport geen sprake.

Wel kunnen we, net als ten aanzien van het eerste geval (Damhuis et al.), strikt genomen spreken van actieve beoefening van de geschiedwetenschap, met name in par. 2.2 (pp. 41-87) die als titel heeft "Grammatica en communicatie in tien jaargangen Moer en Levende Talen". Op grond van dezelfde praktische overweging als bij het eerste geval, heb ik besloten dit aspect niet als een indicatie voor interdisciplinariteit te beschouwen.

Conclusie: Sjaak Kroons onderzoek is een monodisciplinair (7) onderzoek.

Samenvattend komen de analyses er op neer dat, de aanwezigheid van geschiedwetenschap (A en C) en wetenschapstheorie (B) buiten beschouwing gelaten, geen van de drie exempla als interdisciplinaire onderzoeksprojecten kunnen worden beschouwd, in de zin dat daarin naast onderwijskunde nog tenminste één andersoortige discipline actief beoefend wordt.

Wel kunnen we stellen dat, met name in exemplum B, andersoortige disciplines zoals historische sociologie, leerpsychologie en literatuurwetenschap, passief worden beoefend. In termen van Walravens overzicht, waarbij ik daarstraks, in navolging van Schut, ook voor de definitie van "interdiscipline" te rade ging, kunnen we dit weergeven door te zeggen dat bij exemplum B de disciplines historische sociologie, enz. als hulpdiscipline worden gebruikt. Dit zou zeer goed overeenkomen met de omschrijving die Walraven daarvoor geeft (p. 7): het komt voor "... dat een bepaalde discipline functioneert als *hulpdiscipline* voor een andere discipline. Zo vormen wiskunde, logica en statistiek voor veel wetenschappen een hulpwetenschap, doordat de in deze wetenschappen bereikte resultaten mede gebruikt kunnen worden om andere wetenschappen beter te kunnen beoefenen".

3.4 Enige (voorlopige) conclusies

In de nu volgende, laatste beschouwing, wil ik nog drie vragen aan de orde stellen, namelijk:

- Heeft het zin om de verkenning nog verder voort te zetten, of

is het resultaat dat tot nu toe verkregen is, al veelzeggend genoeg?

- Hoe kan verklaard worden dat het verkregen resultaat diametraal tegenover de gevestigde opvatting lijkt te staan, en heeft het in verband daarmee zin, een andere, aan de gevestigde mening aangepast definitie van interdisciplinair te aanvaarden?
- Valt er reeds iets te zeggen over consequenties die aan de uitslag verbonden kunnen zijn?

Ten eerste: heeft het zin de verkenning nog verder voort te zetten? Met die vraag bedoel ik twee dingen. Enerzijds wil ik ermee zeggen dat het strikt genomen natuurlijk nodig is een aanzienlijk groter aantal vakdidactische onderzoeksprojecten in de inventarisatie te betrekken om een zo betrouwbaar mogelijk antwoord te krijgen op de vraag die ons bezighoudt. Anderzijds wil ik ermee uitdrukken dat tijd en energie in onze branche schaars zijn, en je dus wel heel hevig moet twifelen aan de generaliseerbaarheidswaarde van de tot dusver uitgevoerde verkenning, om te besluiten haar grootschaliger voort te zetten.

Ik beantwoord de vraag ontkennend. Ik grond dit niet alleen op de vrijwel 100% eenduidigheid die de exempla te zien geven, maar ook op het feit dat ik in het geheel van moedertaaldidactische onderzoeken die ik ken, met moeite enige mogelijk-interdisciplinaire projecten aan zou kunnen wijzen, terwijl dit mij ten aanzien van monodisciplinaire onderzoeken niet de geringste moeite kost. Hierbij komt nog dat, om de moedertaaldidactiek als geheel als interdisciplinair te kunnen aanmerken, het merendeel van de onderzoeksprojecten een interdisciplinair karakter zou moeten hebben.

In het licht van hoe ik de situatie nu taxeer, acht ik het uitgesloten dat verdere verkenningen een dergelijke uiteindelijke uitslag zouden opleveren (8).

Ik merkte daarstraks op, dat ik overigens wel degelijk één of meer interdisciplinaire onderzoeken meende te kunnen signaleren. Zo'n onderzoek is bijvoorbeeld dat van Truys van den Heuvel en Wil van der Veur, naar lezen en leesonderwijs in een 4 vwo-klas. Hun drie onderzoeksvragen betreffen respectievelijk de twee laatstgenoemde onderwerpen, lezen en leesonderwijs, aangevuld met nog een derde, namelijk het onderwerp schoolcontext.

Op alle drie deze vragen wordt over actief, zelf uitgevoerd onderzoek gerapporteerd. De betrokken disciplines kunnen worden aangeduid als respectievelijk

(in verband met lezen) leerpsychologie en taalgebruikskunde; naast deze laatste zou ook nog iets als "lectuurkunde" genoemd moeten worden, maar ik geloof dat daarmee dan een nieuwe discipline gesticht zou zijn;

(in verband met leesonderwijs) onderwijskunde

(in verband met schoolcontext) onderwijskunde (9).

Resumerend geef ik dus als mijn taxatie dat het wetenschappelijk bedrijf moedertaal didactiek voor zover het het voortgezet onderwijs betreft, in zijn huidige staat een vrijwel geheel monodisciplinair bedrijf is, dat vrijwel uitsluitend monodisciplinaire onderzoeken uitvoert. Wel spelen bij diverse onderzoeken hulpwetenschappen die tot andere hoofddisciplines behoren, een rol. Interdisciplinaire onderzoeken vormen in het bedrijf een kleine minderheid.

Dan kom ik nu tot de tweede vraag: Hoe komt het dat het verkregen resultaat diametraal tegenover de gevestigde opvatting staat ... enz. (zie het begin van deze paragraaf)? Over de oorzaak daarvan kan ik slechts een vermoeden uitspreken.

Indien ik allereerst tracht na te gaan waarom Schut, die de verdienste heeft Walravens definitie ter tafel te hebben gebracht, aan moedertaal didactiek en in het bijzonder literatuur didactiek een interdisciplinair karakter toekent (zie bijvoorbeeld Schut, 1984, p. 186), dan zie ik als aanwijsbare reden dat hij Walravens definitie niet rigoureuus genoeg heeft toegepast. Op p. 190 van de juistgenoemde publikatie zegt hij als uitwerking van de stelling dat literatuur didactiek een interdisciplinaire bedrijvigheid is: "In ieder geval wordt al bij een allereerst begin met deze beschrijving zoals hierboven (dit is een beschrijving van moedertaalonderwijs; t.Br.), direct duidelijk dat diverse disciplines bij deze theorievorming betrokken zijn.

Bijvoorbeeld: de puberteits- en adolescentiepsychologie..., de onderwijssociologie..., de onderwijspsychologie..., de agologie..., de onderwijsfilosofie..., de pedagogie en antropologie..., de algemene didactiek..., de Neerlandistiek..., de algemeen linguïstiek...".

Waar het om gaat zijn de woorden "betrokken zijn" (10). Volgens Walravens definitie moet daaronder verstaan worden "actief betrokken zijn", dat wil zeggen dat de tweede, derde, vierde enz. discipline actief beoefend wordt. Juist gezien het grote aantal voorbeelden dat Schut erna noemt, is het uitgesloten dat hij dat bedoeld heeft. Er moet dus worden aangenomen dat hij ook het betrokken zijn van passief-beoefende disciplines, dat zijn hulpdisciplines, als criterium voor interdisciplinariteit aanvaardt. Dit nu is in strijd met Walravens definitie.

Het is in verband hiermee interessant te signaleren dat ook Hoymayers en Lijnse, 1981, p. 135, in hun typering van de (ideale) vakdidacticus natuurkunde, niet expliciet duidelijk maken of zij hem zien als iemand die naast sociale wetenschappen, ook actief fysische wetenschap bedrijft, of deze laatste "slechts" als hulpwetenschap benut. Hun uitspraak "De (ideale) vakdidacticus natuurkunde ... dient dan ook zowel natuurwetenschappelijk als sociaal-wetenschappelijke methoden in zijn werk te kunnen hanteren" laat ruimte voor beide opvattingen. Ik wil tenslotte nog opmerken dat ik zelf als eindredacteur van

de in het begin van par. 3.1 genoemde interne nota, de zin "... de vakdidactiek is de interdiscipline die de problematiek van en rondom het onderwijsgeven in een bepaald schoolvak systematisch benadert" indertijd zonder enige probleem liet passeren. Voor mij heeft deze beknopte studie dus beeldverandering betekend. De vraag tenslotte of het misschien beter is een ruime definitie van interdiscipline te aanvaarden, zodanig dat ook het inschakelen van hulpdisciplines eronder valt, beantwoord ik ontkennend. Het essentiële karakter van een wetenschappelijke discipline wordt immers bepaald door zijn actieve beoefenaren, dat zijn zij die trachten bij te dragen aan de vermeerdering en verbetering van het wetenschappelijk kennisbestand van die discipline. Dan dient men -zoals Walraven ook doet- ook het concept "interdiscipline" op dat gegeven -actieve wetenschapsbeoefening te baseren.

Daarmee kan ik dan overgaan tot de laatste vraag die nog op het programma stond (zie weer het begin van deze paragraaf): Valt er reeds iets te zeggen over consequenties die aan de uitkomst verbonden zijn? Ik wil daarover een paar voorzichtige opmerkingen maken, omdat zich bij mij, de zaken bekijkend en overdenkend, een bewustwordingsproces heeft afgespeeld waarvan ik de consequenties nog niet goed overzien kan. Naar mijn ervaring blijken de consequenties van een conceptwisseling -want dat is wat hier plaatsgevonden heeft- gewoonlijk pas later.

Een paar bescheiden, algemene consequenties zijn me inmiddels reeds duidelijk geworden. Zo is het me nu mogelijk geworden de weleens gehoorde claim -die ik zelf ook niet echt ontkende- te relativiseren dat het beoefenen van vakdidactiek uitzonderlijk veel veelzijdige deskundigheid zou vragen. Als ik ervan uitga dat wij, uitzonderingen daargelaten, hoogstens gebruik moeten maken van hulpdisciplines, dan constateer ik nu dat wij dat lot delen met zeer veel wetenschapsbeoefenaren in onder andere de Letteren, bijvoorbeeld zij die Middeleeuwse of 16e eeuwse literatuurwetenschap, of dito filologie, bedrijven. In een kleine scriptie over Huygens' Hofwijck moest ik me, als student, bijvoorbeeld verdiepen in literatuur over 17e eeuwse tuinarchitectuur. Met andere woorden: bij mij vestigt zich het zowel relativiserende als kalmerende idee dat moedertaaldidactiek qua geverge veelzijdigheid een niet buitengewone wetenschap is.

Een tweede algemene consequentie is dat bij mij vragen rijzen als "Hoe komt het dat de moedertaaldidactiek, althans naar mijn schatting, het karakter vertoont dat zojuist werd beschreven? Hoe komt het met name dat werkelijk interdisciplinair onderzoek ver in de minderheid lijkt te zijn? In welke gevallen is een interdisciplinaire aanpak de meest aangewezen methode? Is het nuttig het ontstaan van méér interdisciplinaire projecten enigszins gericht te bevorderen?"

Naast deze consequenties van zeer algemene aard kan ik één praktische consequentie signaleren die me niet onbelangrijk lijkt.

Deze betreft de kwaliteitseisen die in vakdidactisch onderzoek aan de hantering van een hulpwetenschap gesteld moeten worden. Dit is een punt dat voor het moedertaaldidactisch bedrijf uiteraard niet onbelangrijk is.

Doordat we nu onderscheid kunnen maken tussen het als hulpwetenschap, dus passief beoefenen van een discipline en het actief beoefenen daarvan, kunnen we aan het hanteren van een hulpwetenschap zowel een kwalitatieve ondergrens als een bovengrens stellen. De ondergrens is, dat de hantering zodanig moet zijn dat de in kringen van de betrokken discipline algemeen aanvaarde stand van kennis erbij gerepresenteerd wordt. Dit betekent dat de stand van kennis zoals die opgeslagen is in bekende handboeken en standaardwerken door de betrokken moedertaaldidacticus moet worden opgespoord en weergegeven. De bovengrens is, dat geen voor die discipline nieuwe vragen behoeven te worden gesteld en opgelost, en evenmin alle publikaties die in de discipline over een bepaald onderwerp gepleegd zijn, behoeven te worden gekend en weergegeven. De ondergrens betekent een legitieme bescherming voor de vakdidacticus, die zonder die grens telkens in een mer à boire terecht zou komen. Hij kan zich er ook succesvol mee verdedigen tegen kritiek in verband met vermeende onvolledigheid die hem vanuit het andere kamp bereiken kan. Anderzijds is het voldoen aan de geformuleerde eis geen sinecure. Met name acht ik het totaal uitgesloten in je eentje moedertaaldidactiek te bedrijven onder gebruikmaking van alle disciplines die Schut -nog slechts als voorbeeld!- noemde (zie boven) en deze dan op kwalitatief aanvaardbare wijze te hanteren als hulpwetenschappen. Het is zeker waar dat bij moedertaaldidactisch onderzoek al de genoemde dimensies (puberteitspsychologie, onderwijssociologie, Neerlandistiek, enz.) een rol spelen, maar één persoon kan deze onmogelijk allemaal als hulpwetenschap hanteren. In zo'n geval is de enige oplossing een enkele dimensie op het niveau van hulpwetenschap te beoefenen, en ten aanzien van de andere expliciet aan te geven dat men zich op die terreinen beweegt als een leergierige amateur. Ten overstaan van een wetenschappelijk forum dat die naam waard is, hoort dat geen blamage te zijn. Integendeel, het expliciet aangeven van de grenzen van zijn kennis, fundering en optiek behoort tot de essentiële voorwaarden voor wetenschapsbeoefening.

Het op-niveau-beoefenen van moedertaaldidactiek respectievelijk vakdidactiek in het algemeen onder gebruikmaking van veel relevante hulpdisciplines lijkt mij dus alleen te kunnen geschieden door teams van onderzoekers.

Utrecht, mei 1985.

1. De aanduiding "moedertaaldidaxologie" is exacter, maar naar mijn ervaring maakt hij op sommige beoefenaars een te pretentieuze indruk. Ik gebruik hem dus in dit stuk veiligheids-halve niet.
2. Voor mogelijke terminologische varianten als "taaldidactiek", "didactiek van het Nederlands", zie Kroon 1985, p. 11-12.
3. Deze interpretatie is van mij. Schut zelf zegt in par. 3 van zijn stuk te zullen vertellen wat "didactiek van het moedertaalonderwijs" is, maar in deze paragraaf gaat het weer om de wetenschap van de moedertaaldidactiek (vgl. ook de lijst met termen op p. 22). Als ik die lijn zou volgen zou de definitie van "moedertaaldidactiek" compleet tautologisch worden.
4. Het onderwijstaalkundig onderzoek dat hier besproken wordt, is uitsluitend of voornamelijk van belang voor het vreemde talenonderwijs.
5. Het feit dat onderwijskunde op zijn beurt mede als interdiscipline beoefend kan worden -zoals bijvoorbeeld aan de R.U.U. gebeurt kan hier mijns inziens buiten beschouwing blijven.
6. Met "onderwijskunde" bedoel ik de verzameling van onderwijskundige subdisciplines; daartoe horen onder andere de diverse vakdidactieken en ook de algemene didactiek (of algemene onderwijskunde).
7. Om taalkundig redenen zou ik liever het woord "unidisciplinair" willen gebruiken, te meer daar er vaak multi- (in plaats van poly-) tegenover gesteld wordt. Aan de andere kant heet het in het wetenschappelijk brabbeltaaltje nu eenmaal zo...
8. Jammer genoeg kon ik niet de door Hofstee beschreven "weddenschapsprocedure" uitvoeren, waarin kleinschalig onderzoek toch tot statistisch interessante conclusies kan leiden. Daarvoor had immers eerst een weddenschap gesloten moeten worden over hoeveel % de kans is dat de meerderheid van de moedertaaldidactische projecten interdisciplinair van aard is.
9. De vraag of we de laatstbedoelde onderwijskunde zouden moeten onderscheiden van de erboven genoemde onderwijskunde, laat ik hier buiten beschouwing.

10. Leo Lentz en Hans van Tuijl gebruiken in dit kader de woorden "van belang zijn voor" ("Voor een taalonderwijstheorie zijn verschillende wetenschapsgebieden van belang... De ontwikkeling van een taalonderwijstheorie heeft dus een principieel interdisciplinair karakter..."; Lentz en Van Tuijl, p. 54-55). Ook die woorden kunnen echter evengoed op een systeem van hulpwetenschappen betrekking hebben.

Bibliografie

- Blok, H. en K. de Gloppe, *Oudleerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*, Moer 1984, 5, p. 27 vlgg.
- Damhuis, R., K. de Gloppe, en H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam, 1983.
- Griffioen, Jan, *Een Belgische didactiek van het Nederlands Spiegel 3* (1985), nr. 1, pp. 67-85.
- Heuvel, Truus van den en Wil van der Veur, *Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo klas*. In: Spiegel 1 (1983), nr. 3, p. 33 vlgg, en Spiegel 2 (1984), p. 5 vlgg.
- Hofstee, W.K.B., *Methodische aspecten van kleinschalig onderzoek*. In: *Onderzoek en ontwikkeling. Verslag van het VULON-congres 1984*. Enz. SVO-VULON, 's-Gravenhage, 1984.
- Hooymayers, H.P. en P.M. Lijnse *Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline*. In: *Pedagogische Studiën* 58 (1981), pp. 134-140.
- Kroon, Sjaak, *Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijstaalkunde*. In: *Gramma* 6 (1982), pp. 1-36.
- Kroon, Jacobus Wilhelmus Maria, *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, 1985, Diss.
- Lentz, Leo en Hans van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool. Een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede, 1982.
- PDI, *De ontwikkeling van de afdeling algemene vakken van het PDI*. Interne nota PDI, Utrecht, 1978.

Raat, Jan H., *De mening van twintig vakdidactici natuurkunde over hun vak als interdiscipline*. Resultaten van een klein Delphi-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift* 9 (1984), pp. 129-138.

Raat, Jan H., *Vakdidactiek natuurkunde als interdiscipline*. Mogelijk en noodzakelijk. Eindhoven, 1981. Oratie.

Roest, P., *Vakdidactieken nader beschouwd*. *Pedagogisch Tijdschrift* 7 (1982), pp. 318-321.

Roest, P., *Wisselend landschap*. Een terugblik op vijf vakdidactische bijdragen. *Pedagogisch Tijdschrift* 9 (1984), pp. 270-275.

Schut, Bernardus J.M., *Literatuurdidactiek*. Een bijdrage tot de theorievorming (Z. pl.), 1984, Diss.

Schut, Bernard J.M., *Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaaldidactiek*. Een theoretische oriëntatie. In: *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Een overzicht van onderzoek tot 1981. Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. Muiderberg, 1982.

Spolsky, Bernard, *Educational linguistics*. An introduction. Rowley, Mass. 1978.

SLO, *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs*. De belangrijkste elementen van het onderwijsaanbod: een ontwerp. Concept. Enschede, SLO, april 1985.

De Engelse docent schrijft: I organised the class into small groups with an elected leader to report back to the whole class as I was still concerned about the "noisy" aspects of discussion

