

## Het moedertaalonderwijs als arena

Een bespreking van Sjef Klinkenberg en Jacques de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in en buiten Nederland* Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1988.

### 1. Samenvatting

Aan de hand van drie portretten uit de literatuur zet Van de Ven in de inleiding tot dit boek uiteen, dat de leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs gevangen zit in een spanningsveld tussen wat deze zelf *wil*, en wat hij van anderen *moet*, en wat hij binnen de school en in zijn les *kan*. Als symbool voor dit spanningsveld figureren de titelhelden van dit boek Apollo en Hermes, de god van het goede, het schone, de innerlijke rust, tegenover de god van de behendigheid; schone kunsten en literatuur tegenover praktische bruikbaarheid en vaardigheden. Deze introductie illustreert op een passende wijze het thema van dit boek: de interpretaties die in de loop van deze eeuw achtereenvolgens zijn gegeven aan het vak Nederlands in het middelbaar en hoger c.q. voortgezet onderwijs. Daarbij geldt als uitgangspunt de opvatting, dat er verschillende ideaalbeelden of definities van het moedertaalonderwijs bestaan. Sommige van die definities zijn in een bepaald tijdsbestek dominant, maar daarin treden van tijd tot tijd veranderingen op, parallel aan wisselingen in waardeopvattingen en belangen van achtereenvolgende elites in de samenleving.

Deze historisch-sociologische benadering voert tot de vraagstelling, welke definities van het moedertaalonderwijs in de loop van deze eeuw achtereenvolgens zijn opgetreden en onder invloed van welke maatschappelijke ontwikkelingen. Tevens komt daarbij de vraag aan de orde hoe deze definities zich ten opzichte van elkaar verhouden. Als theoretisch kader voor dit historisch-sociologisch onderzoek fungeert de rationaliteitentheorie, die ik heb geïntroduceerd in *De elite en de mythe* (1982). Dat is ook de reden, dat mij de eer te beurt valt om dit werk in Spiegel te bespreken.

De empirische kern van het boek wordt gevormd door de hoofdstukken 2 t/m 6. Elk van deze hoofdstukken behandelt één dominante stroming in het moedertaalonderwijs. Dit gebeurt op basis van een analyse van een of meer toonaangevende publikaties of publikatiereeksen in een bepaalde periode alsmede van reacties van spraakmakende media en/of personen daarop. Achtereenvolgens komen zo aan de orde: het nieuwe taalbegrip in de Nieuwe Taalgids voor de jaren rond 1910 (hoofdstuk 2); het eerste Nederlandse vakdidactisch handboek voor moedertaalonderwijs in het voortgezet onderwijs van Dr. J. Leest van de jaren rond 1930 (hoofdstuk 3); het boek "De moedertaal" van Dr. J. Moorman (1936) en het rapport Van den Ent (1941) voor de periode rond 1940 (hoofdstuk 4); de "Didactische Handleiding voor de leraar in de moedertaal" van A.M. van Dis (1962) voor de periode rond 1960 (hoofdstuk 5); en een reeks publikaties van de in 1969 opgerichte Vereniging voor het onderwijs in het Nederlands (VON) voor de zeventiger jaren (hoofdstuk 6). De

empirische verkenning wordt afgesloten met een poging tot ordening van de vijf behandelde perioden in het kader van kennisdefinities voor het vak Nederlands (hoofdstuk 7). Hoofdstuk 8 bevat een korte excursie naar het buitenland. Op basis van in het Nederlands vertaalde geschiedenissen van het moedertaalonderwijs in Vlaanderen, Engeland, West Duitsland en Zweden worden de resultaten van het Nederlands onderzoek van een beperkte internationale omlijsting voorzien. Daarmee is het beschrijvende deel van deze studie voltooid. Het boek wordt afgesloten met een poging tot theoretische verklaring.

Elk hoofdstuk komt voor rekening van in principe één auteur. Hoofdstuk 2 is geschreven door R. Plattel en P.H. van de Ven, de hoofdstukken 3 en 6 door Jan Sturm, hoofdstuk 4 door J. de Vroomen, hoofdstuk 5 door Sjef Klinkenberg. De hoofdstukken 1, 7, 8 en 9 staan op naam van P.H. van de Ven. Er is evenwel niet veel van te merken, dat er zoveel auteurs aan het werk zijn geweest; dat wil zeggen dat dit schrijverscollectief zeer hecht moet hebben samengewerkt en/of dat de eindredacteuren Klinkenberg en de Vroomen hun taak zeer serieus hebben genomen, want het boek vertoont een eenheid in stijl en compositie; en dat is een compliment waard.

## 2. De vijf perioden kort getypeerd

Over de hoofdstukken 2 t/m 6 zal ik kort zijn. De analyse van elk van deze hoofdstukken is uitvoerig gedocumenteerd. Over de wetenschappelijke kwaliteit naar de maatstaven van het vak moedertaaldidactiek onthoud ik mij, als buitenstaander, van een oordeel. Ik merk slechts op, dat ik als lezer een duidelijk beeld krijg van de aan elke periode toegeschreven kennisdefinitie van het moedertaalonderwijs, en van de verschillen dienaangaande tussen de perioden. Ik resumeer:

1. in de periode rond 1910 ligt het accent op de levende taal - waaronder dialectals bron van taalstudie - en het gesproken woord als uitdrukking van de zelfstandigheid van de individuele persoonlijkheid;
2. in de periode rond 1930 wordt de aandacht gevraagd voor de beschaafde gebruikstaal naast de hogere conversatie; in deze periode krijgt de schrijftaal weer meer accent, met name met het oog op praktische toepassing;
3. de trend die rond 1930 voorzichtig werd omgebogen in de richting van ontwikkeld en correct schriftelijk taalgebruik als instrument voor beroepsmatig functioneren wordt rond 1940 met kracht aangescherpt; orde en tucht in verzorgd schriftelijk taalgebruik met een stevig literaire inslag wordt noodzakelijk geacht;
4. rond 1960 vindt zowel een verbreding als verdieping van het moedertaalonderwijs plaats; wederom met het oog op maatschappelijk functioneren worden vier gebruiksfuncties van de taal onderscheiden; daarnaast worden de creatieve en esthetische functies van de literatuur beklemtoond, terwijl tevens accent wordt gelegd op de cognitieve ontwikkelingsfunctie van het moedertaalonderwijs; expliciet wordt ingegaan op de pedagogische aspecten van het leraarschap;
5. vanaf 1970 treedt een geheel nieuwe benadering van het vak Nederlands naar voren in de communicatieve stroming; daarin wordt prioriteit toegekend aan mondelinge uitdrucksvaardigheid, creatief schrijven, tolerantie ten

opzichte van dialectgebruik, de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, en worden nieuwe didactische werkvormen zoals projectonderwijs gepropageerd.

### 3. Over rationaliteit en paradigma

De vraag hoe deze betekenisveranderingen in de loop van de tijd op theoretisch niveau zijn te interpreteren komt in hoofdstuk 7 summier en in hoofdstuk 9 uitvoerig aan de orde. Ik ga daar wat dieper op in. Het interpretatief kader dat Van de Ven hanteert, is een combinatie van de aan mij toegeschreven rationaliteitentheorie en de paradigmatheorie van Kuhn. Naar mijn oordeel kan een interpretatief kader dat bij deze auteurs aansluit, goede diensten bewijzen om de verschillende definities van moedertaalonderwijs in hun onderlinge verhouding te interpreteren. Dát vooropgesteld, moet ik toch enkele kritische kanttekeningen plaatsen bij de wijze waarop dit kader wordt geïntroduceerd en toegepast.

Mijn belangrijkste kanttekening is, dat de auteur de rationaliteitentheorie niet geheel adequaat gebruikt. Voorzover dat te maken kan hebben met onduidelijkheden in mijn presentaties dient het navolgende ter verheldering. In de eerste plaats signaleer ik een begripsverwarring tussen kennisvorm en kennisstelsel. Bij de presentatie van mijn theorie in *De Elite en de Mythe* maak ik, met verwijzing naar Hirst nadrukkelijk onderscheid tussen beide begrippen. Als kennisstelsels worden aangemerkt de talrijke disciplines die in het algemeen als "vakken" worden aangeduid. Daartoe behoren bv de vakken Nederlands, Frans, Engels, enz. Het vak moedertaalonderwijs is een voorbeeld van een kennisstelsel.

Het begrip kennisvorm slaat op veelomvattender domeinen van kennen en manieren van kennisverwerven. Kennisvormen zijn aparte domeinen in de totaliteit van werkelijkheidservaring, die elk op een specifieke wijze aanspraak maken op geldigheid; deze specifieke manier van kennen is als zodanig betrekkelijk constant, en niet overdraagbaar naar een ander domein ("provinces of meaning" volgens Schutz, 1973). Een moreeloordeel bv. wordt op een radikaal andere wijze geldig verklaard dan een wiskundige uitspraak, een historische verklaring richt zich naar andere maatstaven dan een theologische verklaring. Als "provinces of meaning" zijn aan te merken, wiskunde, natuurwetenschappen, sociale en gedragswetenschappen, kunsten en letteren, ethiek, godsdienst, en filosofie. Binnen elk van deze kennisdomeinen kunnen verschillende vakken of kennisstelsels bestaan evenals verschillende paradigma's, maar bij verandering van paradigma blijft de kennisvorm constant. Het begrip rationaliteit sluit aan bij het begrip kennisvorm. Een rationaliteit is een tot wasdom gekomen kennisvorm, d.w.z. een kennisvorm die een zodanig niveau van ontwikkeling heeft bereikt, dat zij er in is geslaagd zich uit te kristalliseren in regelsystemen voor de organisatie van *gedrag*, de interpretatie daarvan in termen van waar-onwaar, en de evaluatie daarvan in termen van *juist-onjuist*: de betreffende kennisvorm is *materiële* werkelijkheid geworden; bijvoorbeeld de godsdienstige kennisvorm, die tot kerkorde is geworden; de literaire kennisvorm, die de gestalte aannam van een variëteit van tempels van schone kunsten en de gedragscodes die daarin tot leven komen als uitdrukking van sociale distinctie.

In beginsel zijn er evenveel rationaliteiten als kennisvormen, en zijn zij ook alle gelijkwaardig. Een kernstuk van de rationaliteitentheorie is, dat kennisvormen in de *praktijk* van leven en samenleven een sociale hiërarchie vormen - van voornaamheid, van belangrijkheid, van invloed en macht - waarbij één of meer rationaliteiten dominant zijn; en wel op grond van het feit, dat de betreffende kennisvorm grote successen boekt in het doen van geldigheidsuitspraken, d.w.z. aanspraak kan maken op het vermogen om vitale problemen op te lossen voor mens en samenleving. Een dominante rationaliteit tendeeft naar overdrijving, d.w.z. zij neigt er toe om haar geldigheidsuitspraken van toepassing te verklaren *buiten* het eigen domein, m.a.w. door te dringen in het domein van andere kennisvormen; bv. de godsdienst die uitspraken doet over natuurverschijnselen, de natuurkundige die voorschrijft wat sociaal rechtmatig is, de arts die stelt wat moreel aanvaardbaar is; een dominante rationaliteit kan een geheel samenlevingstype doordringen. Een ander kenmerk van de theorie is, dat deze exuberantie van de dominante rationaliteit niet wordt *veroorzaakt* door expliciete machtsgrepen van haar elite. In zijn weergave van de theorie (op blz.217) suggereert Van de Ven een te grote invloed van het persoonlijk ingrijpen van een groep machthebbers. De bijdrage van elites aan de dominantie werkt meer indirect, subtieler. Er is niet zozeer sprake van een directe of bewuste manipulatie van de meerderheid door een kleine groep prominente kennisdragers of deskundigen. Het is veeleer zo, dat de groep prominenten haar centrale positie dankt aan het bezit van kwaliteiten waar de rationaliteit op stoelt. De macht zetelt niet in personen, maar in de centrale regelmechanismen van de dominante rationaliteit. Daarom is het ook zo moeilijk om geldigheidsusurpaties ongedaan te maken. Dit sluit niet uit, dat elites van naastliggende rationaliteiten een competitie om dominantie kunnen voeren, bv. de geestelijkheid en de aristocratie vóór 1800, de "technocraten" en de "sociocraten" in de tegenwoordige tijd. De strijd wordt evenwel niet beslist doordat de een de ander met kracht van argumenten verslaat; maar door de mate van succes in de oplossing van vitale problemen. Kracht van argumenten speelt daarin wél mee, maar alleen op het meer fundamentele niveau van kennisdefinitie, namelijk over de vraag, wat een "vitaal" probleem is. Daarom duren tijdperken waarin een bepaalde rationaliteit domineert, ook zo lang. Een wisseling van dominante rationaliteit vindt niet om de paar decennia plaats. Daar is minstens honderd jaar mee gemoeid.

Dit brengt mij op een laatste kanttekening bij het interpretatief kader van Van de Ven, inzake de verhouding tussen rationaliteit en paradigma. Een rationaliteit betreft een kennisvorm, een paradigma een kennisstelsel. Ik sluit mij aan bij de omschrijving van het begrip paradigma door Koningsveld (door Van de Ven geciteerd op blz.221). Een paradigma is, zo valt daaruit af te leiden, van veel beperkter strekking dan een rationaliteit. Een paradigma slaat op de kennisdefinitie die wetenschappers in de beoefening van hun vak aanhangen. Een paradigma gaat dus alleen het vak aan, terwijl bij een rationaliteit op zijn minst een heel samenlevingsdomein betrokken is. Wisselingen van paradigma vinden daarom ook gemakkelijker, en vaker, plaats; daar komen immers alleen vakmensen aan te pas.

De twee begrippen hebben niettemin wel wat met elkaar te maken, namelijk in zoverre wetenschappelijke denkpatronen *mede* afhankelijk zijn van de regelsystemen van de dominante rationaliteit. Een communicatief taalparadigma

krijgt weinig kans in een samenleving die zich kenmerkt door dominantie van de technische rationaliteit, omdat de communicatieve taaldefinitie uitgaat van taalregels die in de technische kennisdefinitie niet gemakkelijk te plaatsen of van minder gewicht zijn. Een voorbeeld? Ik begeef mij, als niet-taalkundige, op glad ijs, en waag het erop: het principe van wederkerigheid van begrip bij taaluitingen. Dit principe veroordeelt het gebruik van vaktermen zonder een inbouw van garantie dat deze gekend en begrepen worden, als onzuiver taalgebruik. Moedertaalonderwijs dat zich op deze regel zou baseren zou indruisen tegen gangbare communicatiepatronen binnen de instituties van de technische rationaliteit; en wellicht *alleen daardoor al* weinig gehoor vinden bij de collega's van het vak. Een communicatief taalparadigma heeft alleen kans van slagen binnen een machtige golfbeweging van sociale rationalisering.

#### 4. Een herinterpretatie

De consequentie van bovenstaande gedachtengang is, dat het heilzaam is om onderscheid te maken tussen rationaliteiten en paradigma's bij de interpretatie van wisselingen in kennisdefinitie in het moedertaalonderwijs. De winst hiervan is tweeledig. Ten eerste kan men een meer genuanceerd beeld krijgen van het karakter van definitiewisselingen: sommige vinden plaats *binnen* een rationaliteit, terwijl andere gepaard gaan met doorbraak naar een andere rationaliteit. De eerste zijn minder ingrijpend dan de tweede en vinden vaker, en gemakkelijker, plaats. Een tweede winst is, dat men beter

kan verklaren, waarom pogingen tot een nieuwe kennisdefinitie die tevens een rationaliteitenbreuk impliceren, zo moeilijk te realiseren zijn; en onder welke voorwaarden dit wél zou kunnen.

Het nadeel van het interpretatief kader van Van de Ven is, dat rationaliteit en paradigma daarin samenvloeien. Hij onttrekt zich daarmee de mogelijkheid om subtiele maar betekenisvolle veranderingen of aanpassingen in kennisdefinitie van het moedertaalonderwijs waar te nemen. Dit valt te illustreren aan de periodisering van het moedertaalonderwijs in de hoofdstukken 7 en 9.

Van de Ven onderscheidt vier kennisdefinities met betrekking tot het moedertaalonderwijs in de afgelopen 100 jaar. De eerste daarvan wordt gesitueerd binnen de godsdienstig-literaire rationaliteit (vóór 1910) en de laatste binnen de sociale rationaliteit (vanaf 1970). In de tussenliggende periode worden twee kennisdefinities geïdentificeerd, respectievelijk die van het individueel persoonlijk zeggen en schrijven van De Nieuwe Taalgids, de periode 1910 - 1930; en die van het pragmatisch, utilitaire gebruik van in hoofdzaak geschreven taal met het oog op de beroepsuitoefening, de periode 1930 - voorbij 1960. Deze laatste periode wordt gesitueerd binnen de technische rationaliteit, terwijl de Nieuwe Taalgidsperiode een min of meer ambivalente overgangperiode zou zijn.

Globaal genomen kan ik met deze plaatsing in drie rationaliteiten wel instemmen, maar het is op zijn minst voor kritiek vatbaar, dat de bijdragen van Leest, Moormann, Van den Ent en Van Dis c.s. op één noemer worden gebracht. De verschillen daartussen zijn te groot om deze te veronachtzamen. Hier wreekt zich het mankement van het interpretatief kader van Van de Ven. De rationaliteitentheorie is te grofmazig om veranderingen en bijstellingen in

kennisdefinitie van het vak te kunnen traceren, hoewel ze als ruimer kader wel dienstbaar kan zijn.

Reflecterend op de informatie uit de hoofdstukken 2 t/m 6 acht ik het mogelijk een meer genuanceerde interpretatie te geven van de paradigmawisselingen in het Nederlandse moedertaalonderwijs met gebruikmaking van de rationaliteitentheorie. Het navolgende is bedoeld om daaraan een steentje bij te dragen. Meer is het niet. Ik ben tenslotte geen Neerlandicus en kan deswege de plank misslaan; men zij gewaarschuwd.

Ik sluit mij aan bij de typering van de kennisdefinitie in de eerste periode als vallend binnen de termen van de literair-godsdienstige rationaliteit. In de kenmerkende uitspraken over het oude taalbegrip in het schema van blz. 25 herken ik met enige fantasie het stijlbegrip van de literaire traditie die geworteld is in de dode talen (Latijn en Grieks). Het nieuwe taalbegrip van de Nieuwe Taalgids markeert onmiskenbaar de overgang naar een nieuwe rationaliteit, die zich in de loop van deze eeuw zou doen kenmerken als de technische rationaliteit. Ik kies voor deze formulering, omdat omstreeks 1910 nog weinig te merken is van de latere instrumentele taaldefinitie. Ik beluister in De Nieuwe Taalgids eerder de literaire cultuur van de Tachtigers, en daarachter de burgerlijke ideologie, die streeft naar individuele ontplooiing van een burgerlijke elite, waarop Thavenius de aandacht heeft gevestigd (blz.232). Van de Ven noemt deze kennisdefinitie terecht ambivalent, want zij lonkt enerzijds naar een elitair-literaire cultuur, en anderzijds naar de technologische denktrant van het wetenschappelijk positivisme.

De taaldefinities van 1930 (Leest), 1941 (van den Ent c.s.) en 1962 (van Dis e.a.) zijn alle drie te situeren binnen de technische rationaliteit. Zij passen alle drie binnen de termen van de structureel-functionele taalkunde, waarin het instrumentele taalgebruik in de kaderfuncties van het bedrijfsleven model staat voor het moedertaalonderwijs. Wat dat betreft schaar ik mij achter de interpretatie van Van de Ven. Er bestaan tussen deze drie echter ook markante verschillen, met interessante interpretatiemogelijkheden. Leest heeft met zijn onderscheid tussen het "hogere" en het "lagere" en zijn schuchtere prioriteitsstelling van het "lagere" moeite om afstand te nemen van het literaire. Hij is net als zijn onmiddellijke voorgangers ambivalent, alleen slaat in zijn geval de balans door naar de andere zijde, het praktisch instrumenteel taalgebruik; de technische rationaliteit breekt zich baan. Tien jaar later maakt het taalbegrip van Van den Ent e.a. korte metten met de schuchterheid van Leest; het bekent zich ten volle en met overtuiging tot het strikt instrumentele taalgebruik van de nieuwe rationaliteit. Het adagium "ze kennen tegenwoordig geen taal meer" ademt dezelfde geest als het "ze kunnen geen hamer meer vasthouden" omstreeks 1980. Het zal waarschijnlijk iets te maken hebben met de hegemonie van de strenge autoriteit in de bezettingstijd, dat het rapport-Van den Ent zoveel nadruk geeft aan het belang van tucht en orde in het taalonderwijs. Hoe dit ook zij: deze tweede versie van de technische rationaliteit is vervuld van rechtlijnigheid, autoriteit en discipline.

In vergelijking daarmee valt in de taalgeschriften van Van Dis c.s. een sterke progressie op in complexiteit van benadering. Nog altijd staat de instrumentele taalbeheersing voorop, maar de toon is milder, de taalvoorstelling meer gedifferentieerd, het taalbegrip meer verdiept, en verrijkt. Dit alles valt af te leiden uit - achtereenvolgens de pedagogisering van de leraarstaak, het onder-



RIJKSUNIVERSITEIT  
GENT

DEPARTEMENT VOOR  
LERARENOPLEIDING

Dienst van de Voorzitter  
Coördinatiebureau

Sint-Pietersplein 5 – 9000 Gent

Tel. (091) 23 38 21



scheid in vier vaardigheden, de bijdrage van het taalonderwijs aan de cognitieve vorming, en de aan het literatuuronderwijs toegeschreven functie van creatieve en esthetische vorming. De toegenomen complexiteit van de taaldefinitie laat zich interpreteren als exponent van een tot wasdom gekomen technische rationaliteit met zijn hoogwaardige technologie en zijn sterk gedifferentieerde professionele beroepsuitoefening, inclusief de professionalisering van het leraarsberoep.

Aldus voltrekt zich in de periode 1930 tot 1960 e.v. een aanwijsbare trend van trapsgewijze aankondiging, doorbraak en versterking van een technisch-rationalen kennisdefinitie in het moedertaalonderwijs. Het komt mij voor, dat met name de ontwikkeling tussen Van den Ent (1941) en Van Dis (1962) niet onderschat moet worden. Er is een groot verschil tussen de autoritaire rechtlijnigheid van de eerste en de genuanceerde complexiteit van de tweede taaldefinitie. Misschien is daaraan ook nog wel een andere uitleg te geven dan louter een versterking van technische rationaliteit, namelijk dat de toegenomen genuanceerdheid de weg baant voor een geheel nieuwe taaldefinitie. Hoe dit ook zij, zeker is, dat de communicatieve taaldefinitie van de zeventiger jaren niet meer plaatsbaar is binnen de technische rationaliteit, maar een doorbraak beoogt naar een sociale rationaliteit. Maar deze nieuwe taaldefinitie, zo onstui-mig op het toneel verschenen in de jaren zeventig, maakt in de tachtiger jaren een pas op de plaats. Of is dit nog te zwak uitgedrukt en is de optiek op "functionele taalvaardigheid" die momenteel terrein schijnt te winnen, een teken, dat de sociale rationaliteit in het taalonderwijs al weer tot het verleden behoort, zoals de auteur zich in het slothoofdstuk afvraagt? Ofschoon het nog te vroeg is voor een gefundeerd oordeel daarover, ligt een dergelijke verwachting mijns inziens niet voor de hand. De klok van de geschiedenis kan wel eens wat trager gaan lopen; maar zij laat zich niet zo gemakkelijk terugdraaien. Een genuanceerde toepassing van de rationaliteitentheorie op de verschillende taaldefinities roept nóg één interessante waarneming op, die ik bij Van de Ven niet heb aangetroffen. Op het eerste oog is er een zekere overeenkomst tussen de taaldefinities rond 1910 en rond 1970. In beide gevallen wordt in tegenstelling tot de naastliggende perioden groot belang gehecht aan spontane mondelinge taalvaardigheid en aan creativiteit in het schriftelijk taalgebruik; maar er is ook een belangrijk verschil. In de eerste periode ligt een accent op *individuele* expressie (taal is individueel), tegenover in de laatste periode op het *sociaal* functioneren (taal is communicatie). Dit is een opvallend verschil dat verband zou kunnen houden met (pleidooien voor) emancipatie van nieuwe maatschappelijke groeperingen in de aanloopfase van een nieuwe rationaliteit. In de eerste periode is dat de (geslaagde) emancipatie van de burgerij t.o.v. de aristocratie die de weg vrij maakt voor *individuele* prestatie. In de tweede periode is het oogmerk emancipatie van de arbeidersklasse; en deze moet het hebben van erkenning van *sociale* gelijkwaardigheid en opheffing van ongerechtvaardigde machtsaanspraken, via een systeem van communicatieve competentie. Deze - vooralsnog hypothetische - uitleg lijkt een nadere studie waard.

## 5. Tot besluit

Het boek van Klinkenberg e.a. is, alles bijeengenomen, een goed gedocumenteerde en leerzame illustratie van de stelling, dat de ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs het beeld vertonen van een arena, waarbij het strijdgewoel binnen het vakgebied een levendige afspiegeling is van wat er zich allemaal afspeelt in de samenleving. Het boek is met andere woorden naast geschiedenis van het moedertaalonderwijs tevens een stukje maatschappijgeschiedenis.

## Bibliografie

- M.A.J.M. Matthijssen, *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, 1982
- Mathieu Matthijssen, De mythe van de elite, een nabeschouwing. In: *Pedagogisch tijdschrift forum voor opvoedkunde*. 1983, nr. 3.
- A.Schutz, *Collected papers 15*. Den Haag, 1973.