

## 'De geschiedenis moet nog geschreven worden'.

Reactie op Matthijssens bespreking van *'Tussen Apollo en Hermes'*.

In het slothoofdstuk van *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland* stel ik in navolging van Thavenius 1981 dat de geschiedenis van het moedertaalonderwijs nog geschreven moet worden: het heden wijzigt zich en om dat heden te blijven begrijpen moet men steeds opnieuw, met nieuwe vragen en perspectieven naar het verleden kijken (Van de Ven 1988).

Matthijssens bespreking van *Tussen Apollo en Hermes* (Matthijssen 1990) en een gesprek<sup>1</sup> dat de Nijmeegse onderzoeksgroep daarover met hem voerde leverden nieuwe vragen en perspectieven op. In deze bijdrage wil ik die weergeven, en zodoende tevens reageren op Matthijssens bespreking. Mijn uitgangspunt daarbij is er niet een van verdedigen of mijn gelijk opeisen. Kennis en inzicht verwerft men in interactie. En dat veronderstelt van de interagerende partijen openheid en geen zich afschermen. Matthijssens opstelling in bespreking en gesprek voldoet daaraan in ruime mate. Ik streef in het onderstaande naar eenzelfde openheid. Ik probeer te begrijpen hoe verschillen in interpretatie te duiden zijn en wat dat impliceert voor (her)nieuw(d) onderzoek.

In *Tussen Apollo en Hermes* wordt gepoogd een geschiedenis te schrijven van de opvattingen over moedertaalonderwijs vanaf het einde van de vorige eeuw. In het laatste hoofdstuk schets ik een interpretatiekader voor die geschiedschrijving en met behulp daarvan onderscheid ik drie periodes. Matthijssens rationaliteitentheorie (Matthijssen 1982) vormt een wezenlijk bestanddeel in dat interpretatiekader.

Matthijssen accepteert in zijn bespreking de door mij onderscheiden perioden. Voor de periode die begint rond 1910 is hij het met mijn typering eens. Er is sprake van een nieuwe kennisdefinitie van moedertaalonderwijs, die begrepen kan worden vanuit de opkomende dominantie van een technische rationaliteit, ten koste van een literair-godsdienstige.

Voor de periode 1930-1970 komt hij tot een herinterpretatie, op basis van een hernieuwde uiteenzetting van zijn rationaliteitentheorie, die hij bij mij niet geheel juist vindt toegepast.

Voor de periode na 1970 erkent ook hij de opkomst van een communicatief moedertaalonderwijs, 'in het voetspoor' van een opkomende sociale rationaliteit. Hij deelt echter niet mijn conclusie, dat die sociale rationaliteit in het moedertaalonderwijs al weer tot het verleden behoort.

Matthijssen acht met mij zowel de rationaliteitentheorie als Kuhns paradigmatheorie bruikbaar in een interpretatief kader waarmee verschillende definities van moedertaalonderwijs kunnen worden begrepen. Maar hij vindt dat ik in mijn weergave van zijn rationaliteitentheorie te weinig onderscheid maak tussen de begrippen *kennisvorm* en *kennissysteem*. Hij verduidelijkt in zijn bespreking beide begrippen nog eens: "Als *kennissystemen*<sup>2</sup> worden aangemerkt de talrijke disciplines die in het algemeen als 'vakken' worden aangeduid. (...) Het vak moedertaalonderwijs is een voorbeeld van een *kennissysteem*. 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 specifieke wijze aanspraak maken op geldigheid; deze specifieke manier van kennen is als zodanig betrekkelijk constant, en niet overdraagbaar naar een ander domein (...). Een moreel oordeel 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." (Matthijssen 1990, 61). Dergelijke domeinen zijn "wiskunde, natuurwetenschappen, sociale en gedragswetenschappen, kunsten en letteren, ethiek, godsdienst, en filosofie". (ib. 61).

De begrippen rationaliteit en paradigma zijn gekoppeld aan kennisvorm respectievelijk kennissysteem: "Binnen elk van deze kennisdomeinen kunnen verschillende vakken of *kennissystemen* 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 zij zijn ook alle gelijkwaardig. Een kernstuk van de rationaliteitentheorie is, dat kennisvormen in de *praktijk* van leven en samenleven een sociale hiërarchie vormen - van voorname, 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 tendeeert naar overdrijving, d.w.z. neigt er toe om haar geldigheidsuitspraken van toepassing te verklaren *buiten* het eigen domein. (...) Een paradigma is (...) van veel beperkter strekking dan een rationaliteit. Een paradigma slaat op de kennisdefinitie die wetenschap-



pers in de beoefening van hun vak aanhangen. Een paradigma gaat dus alleen een 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." (ib. 61-62).

Ik citeer Matthijssen tamelijk uitvoerig. Voor een goed begrip van wat volgt binnen het bestek van deze reactie lijkt me dat nodig. Matthijssen nu constateert niet alleen dat ik de begrippen kennisvorm en kennissysteem verwar, maar ook dat in mijn interpretatief kader rationaliteit en paradigma samenvloeien. Daardoor ontnem ik mezelf "de mogelijkheid om subtiële maar betekenisvolle veranderingen of aanpassingen in kennisdefinities van het moedertaalonderwijs waar te nemen" (ib.63). Op basis van een duidelijker onderscheid komt Matthijssen tot een herinterpretatie van de ontwikkelingen tussen 1930 en 1970, waarin hij die subtiële, betekenisvolle veranderingen poogt aan te geven: "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" (ib. 64). Matthijssen schetst dan die verschillen. Waar Leest nog "schuchter" afstand probeert te nemen van het literaire, kenmerkt Van den Ent zich "tot het strikt instrumentele taalgebruik van de nieuwe rationaliteit" (ib. 64). Van Dis is milder van toon. De instrumentele taalbeheersing staat voorop, maar de handleiding kenmerkt zich volgens Matthijssen vooral door een toegenomen complexiteit, die zich laat "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" (ib. 65).

Ik denk er goed aan te doen op drie aspecten van bovenstaande herinterpretatie te reageren: op de toepassing van de rationaliteitentheorie, op de interpretatie 1930-1970 als een periode waarin de definitie van het moedertaalonderwijs gedomineerd wordt door een technische rationaliteit, en op de toenemende complexiteit. Mijn reactie mondt uit in een vierde punt van heroverweging: mijn vergelijking met buitenlandse ontwikkelingen.

### 1. Gebruik van de rationaliteitentheorie

Teruglezend in *Tussen Apollo en Hermes* moet ik Matthijssen gelijk geven: ik ga inderdaad niet nauwkeurig genoeg om met het onderscheid tussen kennisvorm en kennissysteem. Ik beschouw in navolging van Matthijssen de rationaliteitsstrijd als een strijd *tussen* kennisvormen. Ik beschouw paradigmatische discussies als

discussies *binnen* kennisvormen. Matthijssen is hier nauwkeuriger. Hij plaatst die discussies binnen *kennissystemen*, zoals die binnen kennisvormen bestaan. Ik ben onnauwkeurig in zoverre, dat ik het begrip paradigma niet expliciet betrek op de wetenschappelijke Neerlandistiek. Het gevolg daarvan is dat het Matthijssen is ontgaan dat ik naast rationaliteit en paradigma een derde begrip invoer en wel het begrip 'definitie'. In zijn bespreking gaat hij ervan uit dat ik het paradigma-begrip toepas op het niveau van de kennisdefinitie van het schoolvak. Ik hanteer het begrip paradigma op het niveau van de wetenschappelijke Neerlandistiek en gebruik definitie als begrip voor het schoolvak. Mijn trio is als interpretatief kader minder grofmazig dan Matthijssen veronderstelt. Ik kom tot betekenisverschillen, die Matthijssen over het hoofd ziet: Matthijssen is het volgens eigen zeggen met me eens dat de periode 1930-1970 een kennisdefinitie van moedertaalonderwijs bevat die te plaatsen valt binnen de technische rationaliteit. Ik spreek echter voor deze periode van een consolidatie van de literair-grammaticale definitie (Van de Ven 1988, 233). Mij lijkt dat dit interpretatieverschil, tenminste voor een deel, begrepen kan worden vanuit het al dan niet differentiëren tussen vakwetenschap en schoolvak. Ik ga daar in de volgende paragraaf nader op in.

## 2. 1930 - 1970: utilitair of literair?

Ik plaats - en daarin stem ik overeen met Matthijssen - de hele periode onder de dominantie van de technische rationaliteit. De technische kennisvorm breekt door in het moedertaalonderwijs rond 1900. Daarover zijn we het eens. Die doorbraak komt er mede onder invloed van de doorbraak van het 'technische kennen' in taal- en literatuurwetenschap. De dominante kennisvorm slaagt erin haar geldigheidsuitspraken te laten toepassen buiten het eigen domein. Historisch-biografisch literatuuronderwijs en historische en fonetische taalwetenschap en de dialectologie zijn daar tekenen van. De historische taal- en literatuurwetenschap zoekt immers, zoals de natuurwetenschappen, naar wetmatigheden (historische of causale; bijvoorbeeld causale relaties tussen het leven en het werk van een auteur). Fonetiek en dialectkunde baseren zich op empirie. Het moedertaalonderwijs accepteert de 'levende taal' (empirie) als kernonderdeel van het vak. Al blijft daarnaast een literair-esthetisch vormen van belang, als 'relict' van een literaire manier van kennen.

Uit *Tussen Apollo en Hermes* kan men het volgende opmaken. In 1930 kiest Leest, met moeite, voor 'de dingen van lager orde' (de niet-literaire tekst), ten koste van 'de dingen van hoger orde' (het literaire kennisgebied). Hij legitimeert zijn keuze uit overwegingen omtrent het toekomstig functioneren van abiturienten. Van den Ent c.s. kiezen in 1941 overeenkomstige legitimaties, maar baseren zich ook op de 'a-historische' taalkunde. Dit is belangrijk. De linguïstiek heeft een paradigmawisseling ondergaan, van de 'positivistische' historische grammatica en fonetiek naar de structurele linguïstiek, die in zijn benadering van taal als samenhangend systeem meer 'geesteswetenschappelijk' dan positivistisch is. Van den Ent c.s. pleiten ook voor een "verzorgd taalgebruik met een stevige literaire inslag (...). De Commissie staat met één been in een nieuwe tijd van (voortgezet)



onderwijs voor allen en met het andere been in de oude periode van (literair) onderwijs voor weinigen" (De Vroomen 1988, 87). Enerzijds verraden Van den Ent c.s. een meritocratische visie op onderwijs. Ze zoeken naar onderwijs dat voorbereidt op maatschappelijk functioneren, maar ook naar de talenten, die een elite moeten vormen. Van de andere kant verwoorden zij hun visie op die elite in termen van literaire vorming en plaatsen zij het belang van letterkunde-onderwijs op een lijn met 'functioneler' vakonderdelen.

Een overeenkomstig beeld vinden we bij Van Dis e.a.. De Commissie ziet hoe de jeugd meer geboeid is door het materiële dan door het geestelijke. Een verschijnsel dat volgens de commissie zelf wordt veroorzaakt door het natuurwetenschappelijk denken (zie Klinkenberg 1988, 100). De commissie pleit voor literatuur en grammatica terwille van de persoonlijke vorming, de 'Geistesbildung' (ib. pag. 118).

Ik kan nu niet uitvoeriger zijn, maar ik geloof dat in de periode 1930 - 1970 niet alleen utilitair, maar ook literair gedacht wordt over moedertaalonderwijs. De dominante kennisvorm is de technische, daarover zijn we het eens. Binnen het moedertaalonderwijs krijgt die dominantie 'vorm' in utilitair denken, in de 'dingen van lager orde'. Maar we zien ook dat 'oude vakinhouden' blijven, vakinhouden die de literaire kennisvorm representeren.

Er is dus verschil in interpretatie. Niet alleen in de constatering van Matthijssen, dat er tussen 1930 en 1970 een ontwikkeling plaatsvindt die ik niet schets, namelijk die van een toenemende complexiteit. Er is een relevanter verschil, dat van de globale typering van de hele periode: utilitair dan wel literair. Dit verschil in interpretatie kan voortkomen uit een wat andere oriëntatie. Ik overweeg de mogelijkheid dat Matthijssen meer waarde hecht aan *legitimaties*, terwijl ik me vooral richt op *vakinhouden*. De *legitimaties* representeren een meritocratische visie, maar niet uitsluitend. De *vakinhouden* representeren in elk geval ook een literair kennen. *Legitimaties* voor utilitair moedertaalonderwijs zijn te vinden in de dominante technische *rationaliteit*. *Legitimaties* voor literair moedertaalonderwijs zijn verbonden met *paradigmatische* ontwikkelingen binnen de vakwetenschap. Omdat mijn eerder genoemde onnauwkeurigheid Matthijssen verhindert te differentiëren tussen vakwetenschap en schoolvak, ontgaat hem dit 'betekenisvolle' verschil.

We kunnen beiden 'gelijk' hebben, als we aannemen dat de relatie tussen vakinhouden en *legitimaties* niet erg 'logisch' of 'rechtstreeks' is. Thavenius 1981 geeft aan dat *legitimaties* steeds opnieuw moeten worden aangepast aan een heersende ideologie. En dat daarnaast de tradities van het vak - in nieuwe termen gelegitimeerd - standhouden. Uit case-study-onderzoek in Nijmegen blijkt dat de relatie *legitimatie-vakinhoud* niet zo hecht is (zie bijv. Sturm 1991). Ook blijkt dat de biografie van de leraar een factor is die de schoolvak-interpretatie van de leraar medebepaalt. Welnu, de leraren 1930-1970 zijn Neerlandici, dus taal- en literatuurwetenschappers. Schoolvakinhouden die aan die opleiding refereren zijn 'aantrekkelijker' dan andere, die met een anachronistische term als 'taalbeheer-

sing' zijn te karakteriseren en die wellicht meer passen in een utilitaire definitie. Dit onderscheid tussen legitimaties en vakinhouden zou nader uitgediept moeten worden en als 'sensitizing concept' kunnen fungeren in hernieuwd historisch onderzoek.

Er is een andere mogelijkheid het interpretatieverschil te duiden. Matthijssen geeft aan dat naast een dominante rationaliteit alternatieve rationaliteiten bestaan. Schoolvakken kunnen dan ook zowel sporen van een dominante, als van een alternatieve rationaliteit vertonen. Moedertaalonderwijs kan dus *tegelijktijd* utilitaire en literaire kennisdefinities vertegenwoordigen. In deze optiek ligt het interpretatieverschil niet in termen van de ene dan wel de andere kennisdefinitie, maar in de dominantieverhoudingen daarvan binnen het moedertaalonderwijs. Ik beschouw de literaire kennisdefinitie dominant ten opzichte van de utilitaire, Matthijssen interpreteert tegenovergesteld.

Een dergelijk interpretatieverschil vraagt om onderzoek van meer en nieuwe bronnen. Voorzover ik dat al eens gedaan heb (Van de Ven 1990) moet ik constateren dat in de besproken periode het moedertaalonderwijs op het niveau van vakinhouden én legitimaties invloeden van nieuwe taal- en literatuurwetenschappelijke paradigma's ondergaat. Met name de opkomst van een werkimmanente literatuurbenadering vertaalt zich in de retoriek rond de literaire tekstinterpretatie van Kramer, die overigens deel uitmaakte van de Commissie-Van den Ent. Maar het literatuuronderwijs is in *Tussen Apollo en Hermes* niet expliciet aan de orde. Mogelijk een ernstige tekortkoming in de geschiedschrijving van een vak dat zijn wortels onder meer heeft in de literaire kennisvorm! Naar mijn interpretatie kenmerkt de hele periode zich door een voortdurend debat tussen een meer utilitair en een meer literair denken over moedertaalonderwijs, treffend verwoord door Van Leeuwen in 1932: "Wát, móeten wij ons dan telkens weer vragen, wát stellen wij ons toch als ideaal-menschelijkheid voor oogen? Zoeken we met ons onderwijs te vormen den praktischen mensch, of streven we den geesteliken mensch na?" (Van Leeuwen 1932, 86).

### 3. Toenemende complexiteit

Matthijssens herinterpretatie vraagt om herbezinning, verdergaand onderzoek, zeker ook waar hij spreekt over de periode van Leest tot Van Dis in termen van toenemende complexiteit. Matthijssen stelt dat die "toegenomen complexiteit van de taaldefinitie (zich) laat 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" (Matthijssen 1990, 65). Ook dit aspect van de herinterpretatie vraagt om hernieuwd bestuderen. Voorlopig wil ik naast deze interpretatie een andere plaatsen. De tegenomen complexiteit kan ook gezien worden als resultaat van toenemende discussies. De 'discourse community' voor moedertaalonderwijs wordt groter. Waar Leest een eenmansonderneming is, is het Rapport-Van den Ent resultaat van het werk van een staatscommissie. Van Dis leidt een commissie die



drie groeperingen vertegenwoordigt. Belangentegenstellingen zouden oorzaak van toenemende complexiteit kunnen zijn.

Deze overweging brengt me op een ander punt van kritiek van Matthijssen: "Van de Ven (suggereert) 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 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." (ib. 62). Kortom, Matthijssen vindt dat ik te zeer denk aan bewust agerende maatschappelijke groeperingen. Het is ontegenzeggelijk zo dat op het niveau van het schoolvak strijdende groepen zijn aan te wijzen. Niet alleen Ball 1987, maar bijvoorbeeld ook Mathieson 1975 reconstrueert de ontwikkeling van het denken over het schoolvak nadrukkelijk in termen van strijdende groeperingen. Ook elders valt 'revolutie' te koppelen aan concrete groepen en personen. Dat geldt duidelijk voor 'Taal en Letteren' aan het einde van de vorige eeuw in Nederland, de Lundagruppen in de jaren zeventig in Zweden. Matthijssen ontkent dat niet. Maar de strijd wordt niet beslist op basis van argumenten, maar op basis van 'zienswijze', van de probleemoplossende pretentie van de dominante rationaliteit. Ik denk dat Matthijssen hier een terechte nuancering plaatst.

#### **4. Vergelijking met het buitenland**

Mijn gerichtheid op het buitenland, die uit het bovenstaande opnieuw blijkt, zou overigens ook een oorzaak kunnen zijn van interpretatieverschillen voor wat betreft de periode tussen 1930 en 1970. Buitenlandse geschiedschrijvingen laten voor die periode een tweestrijd zien tussen een utilitaire en literaire definitie van moedertaalonderwijs. De laatste domineert, ondanks de overkoepelende dominantie van de technische rationaliteit. Misschien geldt ook hier een conclusie van Applebee: "the goals which (teachers) seek to accomplish through the teaching of literature are (...) rather questions of values and perspective - the kind of goals usually summed up as those of a 'liberal' or 'humanistic' education. At all stages in our history, including those in which the primary goals of education would seem most antithetical to such emphases, teachers have paid at least passing tribute to the broadening aspects of literature" (Applebee 1974, 246). De periode 1930-1970 nu is er een waarin de 'primary goals of education' naar mijn interpretatie 'most antithetical' zijn ten opzichte van die van literatuuronderwijs. Desondanks kenmerken definities van moedertaalonderwijs zich door 'literaire doelstellingen'. Ben ik in mijn interpretatie van de periode 1930-1970 te zeer op zoek naar overeenkomsten met het buitenland?

## De periode na 1970: overeenkomst en verschil

Voor wat betreft het interpretatieverschil voor de periode na 1970 zijn sommige van bovenstaande verschillen in perspectief misschien van belang. Matthijssen stemt in met mijn typering van de periode van na 1970 als een periode waarin een communicatief moedertaalonderwijs een sociale rationaliteit representeert. Overigens moet ook deze *overeenstemming* genuanceerd bekeken worden.

In ons gesprek gaf Matthijssen aan dat hij het begrip 'communicatief taalonderwijs' zoals beschreven in *Tussen Apollo en Hermes* weinig uitgekristalliseerd vond. De VON acht hij meer een beweging van 'mensen die kansen grijpen' in een periode waarin veranderingsmogelijkheden zich voordoen, dan een beweging die een theoretische onderbouwde nieuwe moedertaaldefinitie creëert. Een theoretisch fundament kan gevonden worden in Habermas' concept van de communicatieve competentie. Met deze typering van de VON en de verwijzing naar Habermas heb ik geen moeite, integendeel. Wel lijkt me dat ook hier genuanceerd kan worden. Waar Matthijssen een communicatief moedertaalonderwijs voorstaat, legitimeert hij dat in termen van de sociale rationaliteit. De VON kiest legitimaties onder meer vanuit paradigmatische ontwikkelingen in de verwante academische discipline: de opkomst van de sociolinguïstiek, van de taalbeheersing, van de literatuursociologie.

In het gesprek dat we hadden<sup>3</sup> stemde Matthijssen in met de karakterisering van 'functionele taalvaardigheid' als representante van een technische, meritocratische visie op moedertaalonderwijs, een visie waarin een eerdere opvatting (utilitair) wordt verwoord in nieuwe termen (communicatie). *Verskil* van mening hebben we over de betekenis die we aan de opkomst van die laatste definitie moeten hechten. Ik interpreteer die nieuwe definitie als resultaat van de tegenaanval van de technische rationaliteit: "het ziet ernaar uit dat de technische rationaliteit de aanval van de sociale rationaliteit heeft afgeslagen en probeert haar positie te versterken. Voor wat betreft moedertaalonderwijs resulteert dit in een hernieuwde utilitaire definitie.." (Van de Ven 1988, 249). Matthijssen trekt dit in twijfel: "...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 (...)? 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" (Matthijssen 1990, 65). Matthijssen wenst ook hier weer te wijzen op het naast elkaar lopen van dominante en alternatieve rationaliteiten. In Nederland en in het buitenland is nadrukkelijk sprake is van een back-to-basics, van hernieuwde utilitaire trends. In die trend 'past' de Nederlandse functionele taalvaardigheid als nieuwe definitie. Dit is een blijk van het nog steeds bestaan van een 'oude' technische rationaliteit. Daar kan ik het mee eens zijn. Wat Matthijssen wil aangeven is dat het verschijnsel van een functionele, utilitaire definitie van moedertaalonderwijs niet mag worden uitgelegd als blijk van de overwinning van de oude op de nieuwe rationaliteit.



Interessant is dat hier de *historie*, die voornamelijk een historie van de retoriek is, kan en moet worden aangevuld vanuit *empirisch onderzoek* naar de lespraktijk van nu. Nijmeegse case-studies laten zien hoe moeizaam vakinhoudelijke vernieuwingen tot stand komen. In vijf van de zeven door Van der Leeuw en Bonset (1990) vergeleken cases concurreert een literair-grammaticale definitie met een communicatieve. De eerste definitie valt het meest waar te nemen in de lespraktijk, de tweede in de retoriek van leerboek en leraar. Van der Leeuw en Bonset komen tot de conclusie dat deze cases laten zien hoezeer de schoolinstitutie de vernieuwing van de vakinhoud belemmert. Matthijssen bevroedt zulks waar hij stelt dat "Een communicatief taalparadigma (...) weinig kans (krijgt) 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. Dat 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" (Matthijssen 1990, 63).

De 'Nijmeegse empirie' stemt me tamelijk somber over de mogelijkheden van een communicatieve praktijk. Op basis van empirisch onderzoek naar leerlingperspectieven meent Matthijssen evenwel te kunnen wijzen op lespraktijken, die zijn uit te leggen als een toepassing van de communicatieve taalopvatting (Matthijssen 1991, hoofdstuk 8). Een boeiend gegeven, dat vraagt om een nieuw gesprek, waarin dit keer de resultaten van empirisch onderzoek met elkaar vergeleken kunnen worden. Uit het voorgaande kan worden afgeleid, dat er diverse perspectieven zijn, waaronder die vergelijking kan plaatsvinden. Een heel interessante lijkt me die van het verschil tussen legitimaties en vakinhouden. Matthijssen wijst op het doorwerken van de communicatieve opvatting in het advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs (Advies 1989). Als zo'n doorwerking ziet hij de opname van het genre 'dialog'. Opnieuw refererend aan Habermas benadrukte hij in ons gesprek het belang van de dialoog als specimen van een communicatieve competentie. Ik heb mijn aarzelingen. Ten eerste legitimeert het advies de dialoog vanuit de overweging dat leerlingen moeten leren communiceren in machtsongelijke, formele situaties. Communicatieve competentie in termen van Habermas kenmerkt zich echter door machtsvrije discussies. Toegegeven, Habermas formuleert een utopie, maar een utopie die richtingbepalend voor handelen zou kunnen zijn. Ik vrees dat de dialoog in een andere richting wordt gemanoeuvreerd. In de toetsing zou wel eens het oppervlakkige, waarneembare discussiegedrag kunnen worden benadrukt, in plaats van een intentie tot dialogiseren. De vakinhoud die aan een dergelijke eindterm gekoppeld

kan worden, staat dan haaks op de 'machtsvrije' dialoog. Ik geef toe, dit is speculatie. Beter is het te kijken naar de praktijk van het onderwijs: de vergelijking van de empirische studies lijkt me een boeiende uitdaging.

## Noten

1. Vanuit de Spiegelredactie was me meegedeeld dat Matthijssen meer te berde kon en wilde brengen dan in zijn bespreking van *Tussen Apollo en Hermes*. De Nijmeegse groep heeft hem vervolgens uitgenodigd voor een gesprek, dat aanvankelijk verschillen in interpretatie betrof, maar geleidelijk aan nieuwe perspectieven opende. Matthijssen heeft een concept van deze tekst gelezen en aangegeven dat hij accoord kon gaan met de erin vervatte verwijzingen naar het gesprek. Hij heeft ook enkele belangrijke opmerkingen gemaakt over mijn concepttekst. Ik heb geprobeerd die in mijn reactie zo goed mogelijk te honoreren.
2. Cursiveringen in de citaten steeds van Matthijssen
3. Zie noot 1.

## Bibliografie

- Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Deel 8 Nederlands. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage 1989.
- Applebee, A., *Tradition and reform in the teaching of English: a history*. Urbana Ill.: NCTE, 1974.
- Ball, S., English teaching, the state and forms of literacy. In: Kroon/Sturm (eds), 1987, 19-36.
- Klinkenberg, S., De leraar moedertaal tussen kind en cultuuroverdracht. Retoriek van moedertaalonderwijs sinds 1960. In: Klinkenberg/De Vroomen 1988, 94-123.
- Klinkenberg, S. & J. de Vroomen (red), *Tussen Apollo en Hermes*. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland. Enschede: SLO, 1988.
- Kroon, S. & J. Sturm (eds.), *Research on mother tongue education in an international perspective*. Papers of the second international symposium of the international mother tongue education network. Studies in Mother Tongue Education 3. Enschede: VALO-M 1987.
- Leeuw, B. van der & H. Bonset, m.m.v. J. Sturm, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs*. Een vergelijking van zeven cases in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO, 1990.
- Leeuwen, W. van, *Ideaal en praktijk. Levende Talen 1932*, 83-93, 156-168.



- Mathieson, M., *The preachers of culture; a study of English and its teachers*. London: Allen & Unwin, 1975.
- Matthijssen, M., *De elite en de mythe*. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Matthijssen, M., Het moedertaalonderwijs als arena; een boekbespreking. *Spiegel* 8(1990) 1, 59-66.
- Matthijssen, M., *Lessen in orde*. Onderzoek naar leerlingperspectieven in het voortgezet onderwijs. Amersfoort: ACCO 1991 (te verschijnen).
- Sturm, J., Spiegelgevechten in een vakinhoudelijke arena. Schoolboeken als 'boosdoeners'. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding* 50 (1991) 1, 15-19.
- Thavenius, J., *Modersmål och fadersarv*. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1981.
- Ven, P.-H. van de, Moedertaalonderwijs als arena. In: Klinkenberg/De Vroomen 1988, 209-252.
- Ven, P.-H. van de, 'Het nut van het nutteloze'. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. Literatuurdidactische Verkenningen 29, Nijmegen: KUN, 1990.
- Vroomen, J. de, Moedertaalonderwijs omstreeks 1940. In: Klinkenberg/De Vroomen 1988, 72-92.

*Deel 2: Het boek 'Zaakstukken en Planbepijnding' van de LFGIO-project, schied bij ook nog een handboek voor het volwassenenonderwijs (Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneeducatie, Amersfoort/Louvain-la-Neuve: ACCO/SLO).*

LFGIO staat voor Leerplanontwikkeling voor Europese Groepen, Intercultureel Onderwijs en Onderwijsverandering. De laatste jaren ging in dit project de aandacht vooral uit naar de vraag hoe cultureel verschil worden aangereikt tot een gezamenlijk beeld dat de verschillende maatschappijen (Nederland als tweede taal, Onderwijs in eigen taal en intercultureel Onderwijs) in een samenhangend geheel valt. *Zaakstukken en Planbepijnding* zijn een aanleiding van de reflectie en discussie die op dit vlak gaande zijn. Ze worden in onderstaande bespreking uitvoerig behandeld.

Lijens' boek over NT2 in de volwasseneneducatie betreft de inzichten die in de andere twee boeken worden uiteengezet op het volwassenenonderwijs. Het is een handboek voor de onderwijspraktijk die behoeft de leerling aan ondersteuning bij en inspiratie voor het bewaken van de continuïteit van het T2-verweringsproces bij volwassenen. Lijens schied in eerste instantie de theoretische achtergronden van T2-vererving, om daarna een aantal voorstellen te formuleren voor de onderwijspraktijk met betrekking tot het onderwijs van taal-aanbiedingen en het observeren en analyseren van gebruik van tweede-tallectoren. Omdat de inhoud van dit boek dicht aansluit bij die van de overige twee, wordt er in deze bespreking niet apart op ingegaan.

