

Van de dingen die blijven en voorbijgaan

Millennium-lezing uitgesproken op de algemene jaarvergadering van de VLLT

op zaterdag 22 januari 2000 te Amersfoort

door Prof. Dr. A. van Essen, hoogleraar toegepaste taalwetenschap

en alfadidactiek aan de Rijksuniversiteit Groningen

Waarde collega's, Dames en Heren,

'Het was een goed idee van het Bestuur van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* (voortaan *LT*) om de jaarvergadering te stellen op een der eerste dagen van het jaar. Hoe kunnen we het nieuwe jaar beter beginnen dan door een opgewekt samenzijn met vakgenoten, waar in een opbouwende uitwisseling van gedachten de ideële belangen van ons werk onder het oog worden gezien' (*LT* 1932, 31). Hieraan zou ik nog kunnen toevoegen dat het ook een buitengewoon goed idee was van het Hoofdbestuur om mij voor deze lezing uit te nodigen, maar dat zou om tenminste twee redenen ongepast zijn.

In de eerste plaats is het natuurlijk aan u om straks te bepalen of het wel zo'n goed idee was om mij voor dit verhaal te vragen. Ik wil daaraan toevoegen dat ik mij wel buitengewoon vereerd voelde door het verzoek van het bestuur van de vereniging, waarvan ik zelf nu al bijna veertig jaar lid ben en waaraan ik, behalve aan het tijdschrift vanaf 1966, vooral in het eind van de jaren zestig en begin jaren zeventig, in allerlei bestuurlijke functies heb bijgedragen. Zo ooit, dan is nu wel het geëigende moment voor een terugblik.

In de tweede plaats was de passage waarmee ik begon een citaat uit het verslag van de

algemene jaarvergadering van 1932. Het blijkt namelijk heel goed mogelijk om een overzicht van het wel en wee van het huidige *LT* te geven dat grotendeels vervat is in termen van oudere jaarverslagen. Er mag dan veel veranderd zijn, veel is ook hetzelfde gebleven. Dat relateert veel en dat is ook nodig om tijdens een lange loopbaan in het onderwijs overeind te blijven.

Dit ter inleiding. Nu iets van meer methodologische aard. In 1986 bestond *LT* vijf en zeventig jaar. Naar aanleiding daarvan bracht de redactie een speciaal themanummer uit. In mijn bijdrage citeerde ik toen een vroegere secretaris van het HB, Baardman, die in zijn overzicht bij het vijftigjarig bestaan had opgemerkt dat 'naar mate de afstand geringer wordt, het moeilijker [is] een overzicht te krijgen over de materie' (Baardman 1961, 175). Wat Baardman in 1961 zei, geldt ook nu. Het is te vergelijken met de sensatie die men heeft als men de krant leest en dan het blad naar zich toe haalt: de letters beginnen te zwemmen. Gebrek aan afstand is een probleem waar iedereen mee te maken heeft die contemporaine geschiedenis bedrijft. Het is natuurlijk niet voor niets dat de bekende Utrechtse historicus Von der Dunk ons hierop wijst in de inleiding van zijn boek *De organisatie van het verleden* (Von der Dunk 1982, 49). En het pro-

bleem wordt er niet minder op als we, samen met Von der Dunk, vaststellen dat we pas na verloop van tijd de beschikking krijgen over de primaire en secundaire bronnen die ons in staat moeten stellen een betrouwbare voorstelling van zaken te geven. Het probleem wordt er alleen maar erger op als we bedenken dat ik, als tijdgenoot en zelfs als nauw betrokkene, nauwelijks de onpartijdigheid kan opbrengen die een latere geschiedschrijver misschien wel heeft. Kortom, de actualiteit komt eigenlijk niet voor echt historisch onderzoek in aanmerking. Daar kan ik nog aan toevoegen wat een aantal filosofen heeft opgemerkt, namelijk dat het verleden in beginsel onkenbaar is, omdat er geen voorspellingen uit af te leiden zijn (vgl. Von der Dunk 1982, 28). En daarmee zou ik dan vandaag kunnen volstaan. Maar ik denk niet dat u *daarvoor* vanmorgen vroeg uw bed uit gekomen bent.

Nee, ondanks al deze bedenkingen heb ik de uitdaging toch aangenomen. En ik voel mij daarin gesteund door al die andere vrijmoedigen, die gepoogd hebben het recente verleden in kaart te brengen.

Nu zijn er verschillende manieren om dat te doen. Je kunt een chronologisch overzicht geven en dat is het meest gebruikelijk. Je kunt ook een thematische verhandeling geven en dat is wat onlangs Erik Kwakernaak (1998) heeft gedaan. Je kunt ook de geschiedenis exponeren aan de hand van bekende sleutelfiguren, zoals ik dat destijds in mijn proefschrift heb gedaan. Misschien geeft een combinatie van deze benaderingen nog de beste dekking en dat is dan ook wat ik me voorstel te doen.

U zult begrijpen dat het volstrekt onmogelijk is om in het bestek van een half uur een eeuw modern vreemde-talenonderwijs in Nederland adequaat te beschrijven. Ik heb mij wat de gebruikte bronnen betreft dan ook grote beperkingen opgelegd. Ik sta hier vandaag in de eerste plaats als lid van *LT*. Ik wil met name de geschiedenis van onze vereni-

ging belichten. Ik heb die geschiedenis voor veertig procent zelf beleefd en zal in dat geval spreken als 'ooggetuige'. Voorts heb ik vele van de oudere coryfeeën zelf nog gekend. De bron is dan van 'horen zeggen'. Wat de geschreven bronnen betreft heb ik mij in hoofdzaak beperkt tot afleveringen van het tijdschrift *LT*. Die zijn de afgelopen vijf en twintig jaar tenminste drie keer door mijn handen gegaan. Om te beginnen de dunne katerntjes met de onbestemde kleur uit het prille begin die nog *Berichten en Mededelingen* (voortaan *B en M*) heetten en die qua inhoud veel weg hadden van het nieuwe *LT Magazine*. Dan de afleveringen met de stevige groene omslag (die vanaf 1930 *LT* heetten) tot en met de veelkleurige afleveringen van groter formaat van de laatste decennia. Plus de *B en M redivivus* uit de jaren zeventig. Vanaf het begin van het tijdschrift (of was het een 'verenigingsorgaan'? - die kwestie wordt met de nieuwe scheiding van tijdschrift en magazine wellicht beslist), in 1914 heb ik elke vijfde jaargang doorgewerkt. Op die manier ben ik er denklijk in geslaagd enigszins zicht te krijgen op de ontwikkelingslijnen. Het was niet altijd eenvoudig te beslissen wat een jaargang was, want *LT* werd tot op heden doorgenummerd en heeft met dit procédé menig bibliothecaris voor problemen gesteld. Evenmin is *LT* altijd maandelijks verschenen. Voor mijn overzicht heb ik me beperkt tot de secties Nederlands, Frans, Duits en Engels, want zij waren er vanaf het tweede jaar van het bestaan. Het is goed ons al hier te realiseren dat, met uitzondering van het Nederlands, de positie van de vreemde talen ten opzichte van elkaar sterk veranderd is. Waar in het begin Frans de meeste uren op het lesrooster had en Engels de minste (die taal werd ook in het eerste leerjaar van het vo niet gegeven), is die positie na de Tweede Wereldoorlog omgedraaid.

LT heeft altijd veel aandacht besteed aan nieuw verschenen leergangen en leergang-

evaluatie en heeft dat in een recent themanummer (LT 536) opnieuw gedaan. Om een indruk van de oudere leergangen te krijgen heb ik mij een aantal jaren geleden een week in het archief van Wolters-Noordhoff laten opsluiten. Van het resultaat van dat verblijf vindt u in LT 411 een verslag (Van Essen 1986). Vijf jaar later heb ik de leergangen van 1959 tot en met 1989 onder de loep genomen, zodat ik het onderwerp 'leergangen' hier nu verder terzijde laat (Van Essen 1990).

De afgelopen veertig jaar is er een stortvloed aan beleidsnota's en rapporten over ons heen gekomen. Zij vormen stof voor tientallen afstudeerscripties. Ik zal slechts die nota's kort aanroeren, of terloops bespreken, die aantoonbaar (wat heet?) van invloed zijn geweest, zoals de Nota Aanzet (Van Ek & Groot 1976) uit de jaren zeventig, of nog van invloed zullen zijn, zoals het inspectierapport over vijf jaar basisvorming uit 1999 (zie LT 545). Wellicht laat ik mij aan het eind van mijn betoog nog verleiden tot een uitspraak over het studiehuis. Die reactie zal in elk geval ingetogen zijn.

Eigenlijk organiseerden de leraren in de levende talen zich pas vrij laat. Zij moesten zich, sinds 1863, toen deze talen voor het eerst op het lesrooster van scholen voor middelbaar onderwijs verschenen, een positie en status zien te verwerven naast de docenten in de dode, klassieke, talen. Tot 1876 hadden de moderne vreemde talen in het Hoger Onderwijs de status van vaardigheden als schermen, paardrijden en tekenen, waarmee zij trouwens in de wet in één adem werden genoemd. Pas vanaf dat jaar werd aan een enkele universiteit in ons land een filologische opleiding in de moderne talen geboden (zie Van Essen 1983). Die opleidingen omvatten de letterkunde, de historische taalkunde en de cultuur (met een grote C!) van het volk in kwestie. De leraren in het voortgezet onderwijs hadden toen al grotendeels hun

standsorganisaties, de neerlandici hadden al echte tijdschriften, zoals *De Gids* voor de letterkundigen en *De Nieuwe Taalgids* voor de taalkundigen. De oprichting van LT had vooral de emancipatie niet alleen van de levende talen zelf, maar ook van hun docenten op het oog. Die positiebepaling ten opzichte van de collega's in de klassieke talen en het gymnasium, verklaart veel van het gefulmineer tegen de 'heren met handschoenen en hoge hoeden', dat men in de eerste 130 nummers van LT nogal eens tegenkomt. Want een docent in de levende talen werd zijn plaats gewezen: hij droeg dan ook een alpinopetje!

Tot de oprichters van LT, op die gedenkwaardige 22ste april 1911 in Utrecht, behoorde de neerlandicus en anglist Etsko Kruisinga. Deze had in de beweging voor vernieuwing van het moedertaalonderwijs *Taal en Letteren* ervaring opgedaan met taalactivisme (overigens moest men in LT van dat activisme weinig hebben, men was, over het geheel genomen, weinig tot activisme geneigd). Tot de werkers van het eerste uur behoorden ook de anglist en dichter Willem van Doorn. Wie in de cumulatieve bibliografie bladert die bij de verschijning van aflevering 150 (rond 1950) aan de abonnees werd toegezonden, ziet dat deze twee mensen in die eerste perioden hun stempel op LT hebben gedrukt. Zij schreven het meest in het tijdschrift en vervulden doorlopend bestuurlijke functies. Een derde persoon, die zich in de jaren twintig begon te manifesteren en die tot aan zijn dood in 1955 menigmaal een lezing op de algemene vergadering heeft verzorgd, was de neerlandicus en algemeen-linguïst Gerlach Royen. Deze mensen, en dan met name Kruisinga en Royen, hebben in de vereniging en in het Nederlandse taalonderwijs een katalytische rol gespeeld (over Kruisinga, zie verder Van Essen 1983, over Royen, zie Stutterheim 1948 en Vonk 1995). Zij wisten een groep van gelijkgestemde docenten om zich heen te verzamelen, van hetzelfde ideaal vervuld. Wat hield dat ideaal in?

Zowel Krusinga als Royen dichtten het moderne talenonderwijs een emancipatorische rol toe. Emancipatie van het vak (doorbreken van de klassieke canon, ook bij het letterkunde-onderwijs) en emancipatie van de leerlingen. Krusinga streefde naar emancipatie van de leerlingen uit de arbeidersklasse, Royen naar emancipatie van de jeugd uit het katholieke volksdeel. Hun onderwijs was er op gericht het natuurlijke taalgevoel van de leerlingen te optimaliseren. Daartoe moest de docent de leerlingen voorgaan in het zelfstandig observeren van het mondelinge of geschreven taalgebruik van henzelf en van anderen. De werkwijze was inductief. Uitgangspunt was het reeds aanwezige taalvermogen en de taalervaring van de leerlingen zelf. Essentieel was dat de leerling de onderzoekspraktijk zelf moest ervaren: zonder eigen *praxis* geen echte vorming. Daarbij stond respect voor het levende taalgebruik voorop. Door vervolgens de gezamenlijke ervaringen te expliciteren en te systematiseren konden deze de basis vormen voor discussie en reflectie in de klas. Krusinga en Royen namen blijkbaar stilzwijgend aan dat deze bewuste reflectie op taalgebruik ten goede zou komen aan het onbewuste taalgevoel van de leerlingen en dat dat de grondslag zou leggen voor een groeiend zelfvertrouwen in de taalkwesties van alledag. Hier ligt m.i. een verbinding met de huidige beweging voor *Critical Language Awareness* (Fairclough 1992, 16) en met de kerndoelen 16, 18 en 19 van de basisvorming. Krusinga en Royen achtten hun benadering superieur aan de toen nog alom gepraktizeerde classisistische methodiek, waarin de deductieve behandeling van de grammatica centraal stond en die zich beriep op de volgende uitspraak van Rousseau: *la grammaire exerce et facilite les opérations de l'esprit*.

Emancipatorische motieven liggen m.i. ook ten grondslag aan de door Royen en Krusinga geleverde bijdragen aan het spellingdebat, dat zowel in als buiten de kolom-

men van *LT* werd gevoerd en dat bij tijd en wijle bijzonder virulent was. In hun opvatting hield de gymnasiale elite de van de omgangstaal vervreemde spelling van De Vries en Te Winkel opzettelijk in stand om daarop de kinderen uit de lagere milieus te kunnen afrekenen. Wellicht is het geen toeval dat de belangrijkste deelnemers aan de spellingstrijd van die jaren de jezuïet Van Ginneken en de minderbroeder Royen waren. De eerste was voor behoud van de spelling De Vries en Te Winkel, de laatste voor invoering van de Vereenvoudigde (Kollewijn) Spelling. Die sociale strijd is intussen wel gestreden, maar het spellingdebat gaat immer voort.

U zult begrijpen dat waar de opvattingen van Royen en Krusinga weinig strookten met de gangbare - ze waren op de jaarvergaderingen ook regelmatig aanleiding tot discussie - en er van enigerlei opleiding van leraren waar men met nieuwe inzichten in aanraking zou kunnen komen geen sprake was, hun vernieuwende inzichten destijds vooral via het tijdschrift en via de door hen opgeleide docenten in de praktijk van het onderwijs hebben doorgewerkt. Daarbij moet u ook bedenken dat het aantal leden van *LT* steeds betrekkelijk klein is geweest, gelet op het totale aantal taaldocenten in den lande (pas in 1935 werd de 1000 gepasseerd, in 1953 de 2000, in 1959 de 3000 en thans staan we op 3700) en dat het contact met de leden voornamelijk via het blad verliep. Vernieuwende bijdragen van substantie komt men in het blad vóór 1929 nauwelijks tegen, met uitzondering wellicht van de bijdrage van Hofker (1918).

Uit de kring rond Gerlach Royen was Rombouts afkomstig. Rombouts was docent aan een kweekschool in Goirle en daarnaast een buitengewoon levendig scribent, die bij zijn dood in 1962 een omvangrijk oeuvre naliet op het gebied van onderwijs en opvoeding. In 1937 verscheen zijn boek *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs*, dat ook in *LT* lovend werd besproken. Het is het enige

samenvattende werk over het vto uit die tijd en nog lang daarna in ons taalgebied. In zijn boek schrijft Rombouts het falen van vernieuwingsbewegingen in ons land eveneens toe aan het ontbreken van enige lerarenopleiding, zodat 'alleen de leerkrachten die van het lager onderwijs kwamen, van lesgeven en methodiek enige kennis en praktische ervaring [hadden]; de overigen werden met een psychologische en didactische *tabula rasa*, d.w.z. zonder de minste pedagogische wapenuitrusting 'losgelaten', zoals de welhaast versleten uitdrukking luidt, op groepen leerlingen die in de lastigste en meest recalitrante fase van hun leven verkeren' (Rombouts 1937, 176).

Er is, wat dat betreft, weinig veranderd. Toen ik eind jaren zestig, samen met Pater Mooijman, bijscholingscursussen gaf voor mavo-docenten en daarnaast de zogenaamde oriëntatiecursussen voor docenten havo/vwo, werden wij gunstig getroffen door de professionaliteit van de mavo-docenten ten opzichte van die onder havo/vwo-docenten (Van Essen 1990, 76). Recentelijk, bij een bijeenkomst over de toekomst van de basisvorming, meldde een hoofdinspecteur dat de kwaliteitsindicatoren (zo'n woord kwam men vroeger zeker niet tegen!) bij docenten in het vbo beduidend beter waren dan in havo/vwo (LT 544, 688). Over de dingen die blijven gesproken...

Mensen als Rombouts, maar daarnaast ook Langeveld, wiens dissertatie in 1934 in LT buitengewoon lovend werd besproken, hebben in de jaren dertig de verdienste gehad de ogen van de taaldocenten te openen voor het belang van de psychologie voor de taaldidactiek. Taalkundigen als Kruisinga en Royen zagen de psychologie toch voornamelijk als een hulpwetenschap voor de taalkunde. Maar voor Rombouts en Langeveld vormde de psychologie, en dan met name de cognitieve of denkpsychologie van Selz, een wezenlijke pijler van de taaldidactiek. Het perspectief dat zij toen kozen, zou pas na de Tweede Wereldoorlog

in ons land door de leerpsycholoog Van Parreren nader worden uitgewerkt.

De Tweede Wereldoorlog vormde niet wezenlijk een inhoudelijke cesuur voor LT. Ook tijdens de oorlog zelf was er steeds voldoende kopij. Men moet begrijpen dat het blad, meer dan ooit, het enige communicatiemiddel tussen de leden vormde. De meeste bijdragen aan het tijdschrift waren toen (en tot ver in de jaren zestig) trouwens filologisch van aard. Dat wordt treffend geïllustreerd door een bijdrage van Zandvoort in 1944, waarin de eenheid van de filologie wordt bepleit op grond van een analyse van de manier waarop letterkundige thema's in Engelse schoolboeken worden behandeld - een behandeling die hij als buitengewoon onbevredigend kenschetste. Dat zou komen door de eenzijdig taalkundige oriëntatie van de Nederlandse docenten. Beoordeling van literatuurmethoden, anders dan door een individueel lid van LT, was toen nog volstrekt ongebruikelijk. Het zou nog tot de verschijning van de themanummers in de jaren tachtig duren voordat daar verandering in kwam en panelbeoordelingen hun intrede deden (1994).

Wat de vereniging zelf betreft, het meest ingrijpend was het verlies van de joodse leden, als gevolg van deportatie. Terzelfder tijd werden de leden in Indië geïnterneerd en raakten geïsoleerd van het moederland. In 1942 en 1943 waren er geen algemene vergaderingen in verband met reis-, logies-, en accommodatieproblemen. Het bestuur bleef zitten, om erger te voorkomen, zoals het heette. In het tijdschrift speurde de secretaris naar de verblijfplaats van leden die als gevolg van deportatie, onderduik, *Arbeitseinsatz* of anderszins verdwenen waren. Medio 1944 werd het tijdschrift, waarvan de papierkwaliteit allengs was verslechterd en de omvang verminderd, verboden.

De herwonnen vrijheid in 1945 is niet voor alle leden even prettig geweest. Het gunstige gesternte waaronder de sectie Duits tijdens de

oorlog had kunnen werken verkeerde nu in zijn tegendeel. Een aantal prominente leden, waaronder de secretaris-generaal voor onderwijs, Jan van Dam, waren evident 'fout' geweest. Op de algemene vergadering van 1946 hield de oud-minister van onderwijs uit het Londense oorlogskabinet, G. Bolkestein, een vlamme rede. Hierin concludeerde hij 'dat er voor Duits alleen plaats [was] als facultatief vak op een school van voorbereidend hoger onderwijs, en dat het onderwijs voor deze taal slechts passieve kennis behoeft na te streven' (LT 1911-1961, 1961, 59). Bolkestein, die ook in 1938 al de jaarvergadering had toegesproken, voegde hier verzachtenderwijs aan toe dat we deze opvatting over een jaar of vijftig nog eens zouden kunnen heroverwegen. Geen wonder dat de voorzitter van de Sectie Duits die namiddag zwaar was aangeslagen, terwijl de overige aanwezigen 'diep getroffen [waren] door de felle bewogenheid van deze geëerde figuur uit ons onderwijs, die hem er toe bracht een zo ingrijpend voorstel te doen...'. Gelukkig heeft het voorstel Bolkestein het niet gehaald. Wèl verdween het vak Duits toen uit het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs; het gat werd opgevuld door het populaire Engels.

Op de valreep van de jaargang 1948/49 werd ik deelgenoot gemaakt van een zich blijkbaar al enige tijd voortslepende discussie tussen de hoogleraar Hans Freudenthal (van het latere Wiskobas projekt) en ons lid Herman Bongers. Het betreft hier kritiek van Freudenthal op Bongers' proefschrift over vocabulaire-selectie, waarop hij in 1947 bij Langeveld te Nijmegen was gepromoveerd. Tegenover de opmerking van Freudenthal dat Bongers op het gebied van de statistiek niet bevoegd is, stelde ons latere erelid (1976) dat Freudenthal duidelijk niet competent was op het gebied van de taaldidactiek, hetgeen Bongers punt voor punt aantoonde. In LT 151 kreeg Bongers steun voor zijn standpunt van pater Neervens S.J., die vaststelde dat

Freudenthal de kardinale fout had begaan zich met zijn statistiek op andermans vakgebied te begeven. Dat doet men niet in een academische wereld waarin iedereen zijn territorium reeds lang geleden heeft afgebakend! Maar Bongers bleek wars van heilige huisjes...

Het is om die reden hier misschien de beste plaats om even wat langer stil te staan bij het leven en werk van dit vooraanstaande lid van onze vereniging, met wie ik nog in de DC Engels heb gezeten, samen met Breed en Breitenstein. Van die Didactiek-Commissies (voortaan DCs) - en dit is even terzijde - bestaat alleen de DC Frans nog. Welnu, in die DC heb ik mijn mede-Rotterdammer Bongers leren kennen als een hartelijk en royaal mens.

Bongers was een veelzijdig, ondernemend en bereisd man. Toen hij in 1936 vanuit Bandoeng zijn eerste stuk over vocabulaire-selectie in LT publiceerde, had hij al een rijk geschakeerd leven achter de rug (Zie De la Court 1967 en Van Werkum 1976 voor meer details). Het betreffende artikel vormde een pleidooi voor een doelmatiger vto door uit een corpus van zo'n 50.000 Engelse woorden de meest frequente uit te zoeken. Bongers nam aan dat voor de middelbare schoolleerling een woordenschat van 3000 zowel voldoende als haalbaar zou zijn. Die lijst van 3000 woorden staat aan het eind van het artikel afgedrukt. Zij was in Tokio o.l.v. Harold Palmer opgesteld. De lijst zou, voor een doorsnee Engelse tekst, een dekking geven van meer dan 97 procent. Qua opzet en formulering vormde dit artikel de voorafschaduwning van de tien jaar later te verschijnen dissertatie.

Het stuk van Bongers riep onmiddellijk reacties op, zodat in het oktobernummer Bongers een nadere toelichting verschaftte, terwijl de docent Frans, Riemens, in het decembernummer gegevens verstrekke over de stand van zaken bij de vocabulaire-selectie voor het Frans. Ook Kruisinga mengde zich in het debat, maar nu vanuit zijn eigen tijdschrift (Kruisinga 1938), want LT had hij toen,

na een conflict met de redactie, net verlaten. De kern van Kruisinga's bezwaar was, zoals steeds bij hem, principieel van aard. Het ging hem om de vereenvoudiging van bestaande teksten met behulp van de voorgestelde woordenlijst. Woorden in een tekst kunnen niet zo maar door andere, vaker voorkomende, worden vervangen. Want het woord in kwestie paste in die bepaalde coherente context, waarvan tijdgeest, sfeer, mate van formaliteit, e.d., deel uitmaakten. Het vervangende woord doet dat niet. Zo kunnen in het Engels *abode* en *dwelling* niet zonder meer worden vervangen door *home*. Al die woorden kennen immers hun eigen collocaties. Recent gecomputeriseerd onderzoek van gigantische corpora van tientallen miljoenen woorden laat zien dat Kruisinga daar gelijk in had (vgl. Fox 1987). Maar ook Bongers en Palmer hadden gelijk. Hun pogingen om teksten te vereenvoudigen waren bedoeld voor beginnende en iets gevorderde leerlingen en om hen tot lezen aan te sporen. Kruisinga had de zeer gevorderde leerling op het oog en die zou de tekst in de oorspronkelijke versie hebben moeten kunnen lezen.

Overigens bleef de vocabulaire-selectie de gemoeieren nog geruime tijd bezig houden, want in *LT* 1954 laaide het debat opnieuw op, waarbij voor- en tegenstanders eigenlijk geen nieuwe argumenten aandroegen. Vervolgens luwde het enigszins, mede door de opkomst van Chomsky's 'creatieve taalgebruiker' in de jaren zestig. Dan lijkt er in de jaren zeventig een soort van herenakkoord te zijn gesloten tussen *LT* en het nieuwe *Toegepaste Taalwetenschap* in Artikelen om artikelen over woordverwerving in *LT* op te nemen en stukken over woordselectie en woordherkenning in het meer technische tijdschrift. Eerst jaren later, in *LT* 1994, presenteerde ons lid, Peter Groot, een alternatieve benadering van het woordselectieprobleem. Zijn benadering ging uit van de 3000 vanouds bekende woorden voor algemene doeleinden. Hiermee kon men de voor

de onderbouw geselecteerde en aangepaste teksten dekken. Voor de Tweede Fase konden deze 3000 woorden dan worden aangevuld met enkele duizenden andere woorden (voor het vwo bijvoorbeeld 4000), geselecteerd uit een voor dat type onderwijs specifiek corpus. Samen met de eerdere 3000, zouden deze extra woorden dan een dekking van meer dan 95 procent van de betreffende tekst geven, terwijl de dan nog resterende woorden zó uit de context zouden kunnen worden afgeleid.

Behalve op het terrein van de woordselectie heeft Bongers overigens ook invloed gehad op ons vto, waarvoor hij het leren van de vreemde taal als gedrag (*language as behaviour*) en niet als systeem (*language as code*) propageerde. Hij ondervond hierbij zowel steun als tegenkanting. Steun met name van de leden Riewald en Storms, die een studiereis naar de VS hadden ondernomen, waar zij Fries en Lado hadden bezocht. Hiervan legden zij in 1954 in het tijdschrift verslag af. In het toen nog voor 80 procent door filologische artikelen beheerste *LT* was dit een mijlpaal. Het stuk kan m.i. worden beschouwd als de introductie van de audio-linguale methodiek in Nederland. De auteurs stelden vast dat de positie van het Nederlandse vto hoogst onbevredigend was en dat de enige weg uit de impasse het wetenschappelijk vergelijken van het klankstelsel, de grammatica en de woordenschat van de moedertaal en de doeltaal was. Deze vergelijking diende vervolgens ten grondslag te liggen aan de leergang. (Daarin waren volgens hen zowel Palmer als Bongers bij de woordselectie tekort geschoten). In de klas diende de doeltaal nu vanaf het begin voertaal te worden. Die kwestie was op de algemene vergadering van 1932 ook al uitvoerig aan de orde geweest, maar toen had de voorzitter uit de botsing der meningen geen eenduidige richtlijn kunnen destilleren (*LT* 1932, 30). Blijkens het recente Inspectie-rapport over de basisvorming bestaat die richtlijn zeventig jaar later wel, maar wordt hij nog

steeds niet consequent ten uitvoer gelegd (LT 545, 700). Hier is vermoedelijk het beperkte didactische arsenaal van de docenten waar het de spreekvaardigheid betreft schuldig aan. Dit manco werd in 1932 gesignaleerd, in de jaren zestig aan de kaak gesteld, daarna in 1979 door Van Zwieten (onder mavo-docenten) en vervolgens nog eens door Van Els en Buis (1987) vastgesteld. En hoewel dezen opmerkten dat de docenten weliswaar minder belang hechtten aan grammaticale correctheid dan voorheen, zij nog steeds zeer veel aandacht besteedden aan het laten leren van grammaticaregels en tweetalige woordenlijstjes. Invoering van de basisvorming op zich heeft aan die diep gewortelde praktijk natuurlijk geen einde kunnen maken.

Terug naar de audio-linguale/*oral approach* methoden. Met de behavioristische opvatting van Bongers was de eerdergenoemde leerpsycholoog Carel van Parreren het allerminst eens. Deze stond leren door middel van cognitieve handelingsstructuren voor. Bovendien vond Van Parreren dat men uit de primaire taalverwerving niet zonder meer gevolgtrekkingen kon maken voor het leren van vreemde talen. Een verslag van hun discussie vindt men in LT 1959. Het onderscheid tussen 'taal als code' en 'taal als gedrag', waarvoor Bongers zich sterk maakte, had hij van Palmer overgenomen, die het op zijn beurt aan de Saussures *langue* en *parole* had ontleend. In jaargang 1969 wordt de vraag of kennis van het taalsysteem bijdraagt tot vaardigheid in de taal in kwestie opnieuw gesteld door W.J. Meijs. Deze meent dat generatieve kennis van de taal veel gemakkelijker wordt verkregen door bewuste confrontatie met en oefening in die vreemde taal. In een stuk van Bolte in LT 1989 over de interactieve grondslag van communicatieve competentie, komt het onderscheid opnieuw terug, maar nu onder het mom van 'manipuleren van de taal' versus 'handelen met de taal'. Het vraagstuk zal, doordat het verband houdt met het actua-

le *Language Awareness*, taalbewustzijn, voorlopig wel een blijvertje zijn.

In jaargang 1964 had slechts 15 procent van het aantal bijdragen betrekking op het taalonderwijs. De rest van de bijdragen was goeddeels filologisch. Op twee dingen in deze jaargang wil ik de aandacht vestigen. De DC, bestaande uit Bongers, Breitenstein, Kuiper, Mossel en Van Willigen, dringt aan op het formeel correct hanteren van zinspatronen bij het spreken, want anders is correct taalgebruik uitgesloten. Toen nog! Vormelijke correctheid! En, ten tweede, een antwoord op de vraag van de Engelsman Peter Strevens of hij verschillen zag tussen het taalonderwijs van 1940 en dat van 1964: 'Ja [was het antwoord], het was van een ambacht een toegepaste wetenschap geworden, gesteund door de techniek ('technologie' zouden we nu zeggen)'. Ambachtelijkheid had plaats gemaakt voor expertise, gebaseerd op taalkundige analyse en geprogrammeerde instructie, ondersteund door talenpractica (t.p.) en andere media. Afgezien van de geprogrammeerde instructie en het t.p., kunnen we ons in deze typering nog wel vinden, vermoed ik. Al denk ik dat tegenwoordig ten aanzien van de nieuwe media moet gelden wat toen ook al voor het t.p. en de andere media gold, maar vaak onvoldoende werd beseft: hoe zijn de media dienstbaar aan ons onderwijs? Voor de ICT heb ik dat nog onlangs in *Language Teaching and Language Technology* benadrukt (Jager, Nerbonne & Van Essen 1998).

De jaren zeventig waren in hoge mate de jaren van de individualisering (als gevolg van de ontdekking van de uniciteit van de leerling), dus van differentiatie. Daarnaast, merkwaardigerwijs, ook van de leerplanontwikkeling van bovenaf. Ik was toen zelf betrokken bij verschillende middenschoolprojecten en ik moet bekennen dat ik menigmaal een gevoel van deernis met de docenten niet heb kunnen onderdrukken als ik zag hoe zij hun eigen onderwijsmateriaal moesten maken (volgens het DBK-model: Differentiatie Binnen

Klassenverband) dat dan, in de vorm van veelkleurige stencils, in het toen heersende permissieve klimaat, als confetti door de klas dwarrelde. Differentiëren naar tempo, leeftijd, cognitieve stijl, het was toen moeilijk, het is nog steeds aartsmoeilijk, zoals blijkt uit het laatste nummer van *LT* (545) over de afgelopen vijf jaar basisvorming. Ik krijg daaruit de indruk dat de lessen van de jaren zeventig niet geleerd zijn. Natuurlijk is niveaudifferentiatie nog het makkelijkst! Dat bestond altijd al!

Het jaar 1979: ja, merkwaardig strijdig met het toen heersende onderwijsklimaat was die leerplanontwikkeling van bovenaf. De *Nota Aanzet*, in 1976 uitgebracht door Van Ek en Groot, vormt ook dan nog steeds voorwerp van discussie. Ik denk dat geen enkele nota op het gebied van het vto ooit zoveel discussie heeft losgemaakt. Er werden alom in den lande discussiebijeenkomsten georganiseerd. De bedoeling was een kader te bieden voor het ontwikkelen van een nationaal leerplan. Al naar gelang de ideologie die men huldigde werd het voorstel verguisd of verwelkomd. Hoewel de term 'notioneel-functioneel' in de hele nota niet voorkwam, belichaamde zij toch een notioneel-functionele benadering. Dat wil zeggen dat taalgebruik er in gezien werd als een vorm van sociaal handelen dat zich ergens afspeelt, tussen mensen die in een bepaalde sociaal-psychologische rol tot elkaar staan, die elkaar iets duidelijk willen maken, iets van elkaar willen, dus als een situationele, sociale, betekenisvolle handeling. Als zodanig heeft de *Nota Aanzet* een geweldige stimulans gegeven aan het communicatieve taalonderwijs in Nederland. Het is geen overdrijving als ik zeg dat deze nota ons denken over taalonderwijs heeft omge-
 turnd van de taal als code naar de taal als gedrag. Maar een bijbehorend didactisch apparaat ontbrak, uiteraard. Daarin heeft o.a. Mooijman op verschillende manieren trachten te voorzien (zie Mooijman 1999)

Voor zijn verdiensten op het terrein van de

leerplanontwikkeling mvt (waaronder ik hier ook het *Threshold Level* begriip) heeft de vereniging Jan van Ek mijns inziens terecht het erelidmaatschap toegekend (1984).

De jaargang 1984 laat zien dat er dan een dood tij is ontstaan. Er is een themanummer over cursorisch-thematisch vto (aan termen heeft het bij ons nooit ontbroken!). En in 1989 blijkt de discussie over de voorlopige eindtermen voor de basisvorming in alle hevigheid te zijn losgebarsten. *LT* organiseert een studiedag hierover (ja, de extra Sectie-bijeenkomsten van weleer – toen al op zondag gehouden! – worden nu waarachtig studiedagen!), waar ik zelf bij ben.

We zitten nu volop in de actualiteit, waarnaar ik en passant steeds heb vooruit gegrepen.

Rest mij thans nog een korte uitspraak over de commotie rond het studiehuis. Het gaat niet goed ... met onze politici. Of ze nu in het kabinet zitten of in de Kamer: zij zwalken.¹ Ik hoop niet dat dat een van de dingen is die blijven. Tot heil van ons onderwijs in de *Levende Talen*!

LITERATUUR

Baardman, G.G. (1961). *Geschiedenis van het onderwijs in het Frans in Nederland in de twintigste eeuw. Levende Talen 1911-1961*, 141-185.

Court, A. de la (1967). Bij Dr. H. Bongers' jubileum. *Levende Talen*, 647-649.

Dunk, H.W. von der (1982). *De organisatie van het verleden*. Bussum: Van Holkema & Warendorf.

Ek, J.A. van & Groot, P.J.M. (1976). *Nota aanzet voor de ontwikkeling van een Onderwijsleerplan Moderne Vreemde Talen in het bijzonder met betrekking tot de taalvaardigheid*. Den Haag.

Els, T.J.M. van & Buis, Th. J.M.N. (1987). *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo*. Enschede: SLO.

Essen, A.J. van (1983). *E. Kruisinga. A Chapter in the History of Linguistics in the Netherlands*. Leiden: Martinus Nijhoff.

- Essen, A.J. van (1986). Vijfenzeventig jaar grammatica in het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen* 411, 282-89.
- Essen, A.J. van (1990). Three decades of foreign-language teaching in the Netherlands. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 36, 72-85.
- Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fox, G. (1987). The Case for Examples. In Sinclair, J.M. (Ed.), *Looking Up* (pp. 137-149) London: Collins.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar. Vakrapporten Frans, Duits, Engels*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jager, S., Nerbonne, J., Essen, A. van (Eds.) (1998). *Language Teaching and Language Technology* (pp. 1-10). Lisse/Abingdon/Exton/Tokyo: Swets & Zeitlinger.
- Kwakernaak, E. (1998). Vreemdetalenonderwijs – een ontwikkeling zonder vooruitgang? *Meesterwerk* 12, 2-12.
- Levende Talen* 1911-1961. Groningen: Wolters.
- Levende Talen* (Berichten en Medede[e]lingen van de Vereniging van Leraren in), 1914-heden. Amersfoort/Utrecht/Groningen/Culemborg/Almere/Tilburg/Axel: div. Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Advies over de voorlopige eindtermen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Mooijman, J.P. (1999). *Doeltaal-gedraggerichte didactiek*. Amsterdam: Ignatius Huis.
- Van Parreren, C.F. (1959). Vreemde talenonderwijs en psychologie. In Drie Pedagogische Centra v.h.m.o./Vereniging van Leraren in Levende Talen. *Symposium methodiek en didactiek levende talen* (pp. 10-21). Woudschoten (gestencild).
- Rombouts, S. (1937). *Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs*. Tilburg: Zwijzen.
- Stutterheim, C.F.P. (1948). Recensie van Taalkundig inzicht voor school en leven (G.Royen). *Levende Talen*, 176-77.
- Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* (1976-heden). Amsterdam: VU.
- Vonk, F. (1995). Gerlach Royen (1880-1955) über Sprachbeschreibung und Sprachnormierung. In Dutz, K.D. & Forsgren, K.A. (Eds.). *History and Rationality* (pp. 263-291). Münster: Nodus Publikationen.
- Werkum, K. van (1976). Bongers – pionier van het vreemde-talenonderwijs. *Engels*, 37-42.
- Zwieteren, J.S. van (1979). *Onderzoek klassegebeuren moderne vreemde talen*. 's-Hertogenbosch: KPC.

NOOT

1 Vgl. NRC/Handelsblad van 27 januari 2000: 'De Tweede Kamer is gisteren akkoord gegaan met de nieuwe maatregelen die staatssecretaris Adelmund heeft afgesproken met rectoren en lerarenbonden om de studielast in 'het studiehuis' te verlichten. Zes weken eerder stemde de Kamer ook in met **andere** maatregelen om de studielast te verminderen, die Adelmund had voorgesteld **zonder** te overleggen met de scholen.' (Vet van mij, AvE).