

Allang een vak apart (1)

Literatuur in het vreemdetalenonderwijs

Het literatuuronderwijs heeft nu nog een comfortabele plaats in het talenonderwijs van de bovenbouw van havo en vwo: het is een vast onderdeel bij Nederlands en bij elke vreemde taal die een leerling in zijn examenpakket kiest. Bij de vreemde talen zijn de exameneisen zeer onspecifiek, de vrijheid van de docent is navenant groot. In dit alles komt verandering door de tweede fase en de nieuwe examenprogramma's.

In augustus 1996 heeft staatssecretaris Netelenbos aan de Tweede Kamer meegedeeld dat de leerling in de toekomstige tweede fase één cijfer voor literatuur op zijn eindexamenlijst moet krijgen. De school kan kiezen of het literatuuronderwijs zoals vanouds bij de talenvakken (plus ckv-1) gegeven wordt of geïntegreerd wordt tot een nieuw, apart vak. Dit is een politiek compromis ten opzichte van haar eerdere beleidsvoornemen om het nieuwe vak literatuur aan de scholen op te leggen.

Het idee van literatuur als apart vak lijkt misschien uit de lucht te komen vallen; maar in historisch perspectief gezien is dat allerm minst het geval. Het is sinds de jaren '60 minder gebruikelijk geworden om historisch te denken en actuele gebeurtenissen te zien in het licht van wat aan onze tijd voorafgegaan is. Maar een historische terugblik toont aan dat er allang ontwikkelingen gaande zijn waaruit het ontstaan van een nieuw vak literatuur logisch voortvloeit.

Dit artikel verschijnt in twee delen. Het zal gevolgd worden door een derde artikel, 'Fictie in het vreemdetalenonderwijs', waarin ik de blik naar de toekomst richt met een poging tot een nieuwe plaatsbepaling van fictionele tekstsoorten in het vto.

Literatuur op de hbs

De huidige positie van het literatuuronderwijs in het vto gaat terug op de tijd dat het vto zijn vaste plaats in het Nederlandse voortgezet onderwijs veroverde. Een mijlpaal in de geschiedenis van het vto was 1863, de instelling van de Hoogere Burgerschool, waarin de vreemde talen een vaste plaats kregen. Daarvoor had het vto een lange traditie van ongeveer 3 eeuwen aan de Franse Scholen. Dit waren privéscholen, opgezet en gerund door ondernemende 'instituteurs', erkend door de (stedelijke) overheid. Dit schooltype, in zekere zin een voorloper van het (m)ulo, gaf in tegenstelling tot de Latijnse Scholen een op niet-wetenschappelijke loopbanen gericht, praktisch onderwijs. De Franse lessen die hier gegeven werden (vanaf het einde van de 18e eeuw kwamen Duits en Engels er

ook bij), kregen vooral in de 19e eeuw steeds meer kritiek te verduren. Deze ging, aldus Kuiper (1961, 32), vooral uit naar 'de onsystematische, onwetenschappelijke behandeling van de grammatica, het niet uitgaan van de "gronden", maar het te hooi en te gras bijbrengen van wat onsamenvangende brokstukken Frans, vooral met het doel, die in de conversatie te berde te kunnen brengen. Rond dit verwijt concentreerden zich de aanvallen van "geleerde", d.w.z. van klassiek gevormde en universitair opgeleide schrijvers over schoolzaken.' Kuiper citeert een kenmerkende passage uit een van de *Verslagen nopens den Staat der Hoogere, Middelbare en Lagere Scholen*. Het verslag van het schooljaar 1855-56 meldt: 'Het onderwijs in de levende talen bleef in 't algemeen voldoende, schoon de behandeling der grammaticale regels hier en daar wetenschappelijker kon zijn en bij de beoefening dier talen meer werk van hare letterkunde behoorde gemaakt te worden' (naar Kuiper 1961, 32).

De grote broer van het vto, voorbeeld en concurrent tegelijk, was het onderwijs in de klassieke talen. Het modernevreemdetalenonderwijs is de hele 19e en een groot deel van de 20e eeuw bezig geweest om zich een status te verwerven, naast en tegenover het klassieketalenonderwijs met zijn meer dan duizendjarige traditie. Laten we niet vergeten dat de universitaire studie van de moderne vreemde talen in Nederland pas door de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 mogelijk gemaakt werd, dat de eerste hoogleeraar in een modernevreemdetaal- en letterkunde in 1881 werd benoemd en dat de Franse, Hoogduitse en Engelse taal- en letterkunde pas in 1921 volledige academische status kregen. Ook daarna waren het nog lange tijd jonge vakken, die zich strijdlustig 'moderne vreemde talen' of zelfs 'levende talen' (met een steek onder water naar de 'dode talen') noemden. Pas in de jaren '50 werd het vanzelfsprekend dat elke 'klassieke' universiteit een vakgroep voor elk van de drie schooltalen moest hebben.

Toen in 1863 Frans, Duits en Engels eindexamenvakken werden aan de nieuwe Hoogere Burgerschool, moesten ze status krijgen door aan te sluiten bij de academische discipline der klassieke filologie. Dus moesten ze letterkundeonderwijs omvatten. In het eindexamenprogramma van 1870 stond over het mondelinge gedeelte: 'Het onderzoek in de letterkunde bepale zich tot de hoofdtijdvakken der letterkundige geschiedenis en enkele der voornaamste voortbrengselen van de letterkunde, inzonderheid van dat tijdvak, waarin de letterkunde bijzonder heeft gebloeid, en van de laatste tijd' (geciteerd naar Kuiper 1961, 57).

Brokstukken

Het viel blijkbaar ook al in de vorige eeuw niet mee

om met de hbs-leerlingen van toen echte academische allure aan het vto te geven. Het schriftelijk deel van het eindexamen in de 'Fransche, Engelsche en Hoogduitsche taal en letterkunde' bestond tot 1900 uit een titelopstel. Bij de eerste examens in 1866 en 1867 wilde men dit onderdeel mede in dienst stellen van het literatuuronderwijs. Kuiper (1961, 50) noemt een aantal voorbeelden van titels waaruit voor het eindexamen Duits gekozen kon worden: 'Die Gudrun, Art und Inhalt des Gedichtes', 'Reinecke Fuchs, Tendenz dieses Stückes', 'Der Göttinger Hainbund', 'Der Musensitz Weimar in seiner Blüthe', 'Ein Drama Schiller's nach Inhalt und Composition'. Daarnaast waren er onderwerpen uit de algemene en vaderlandse geschiedenis: 'Karl der Große', 'Trojanischer Krieg', 'Wilhelm der Verschwiegene', 'Überwinterung der Holländer auf Nowaja Semlja', maar ook onderwerpen van eigentijds aard: 'Dampf', 'Eisenbahnen' en dergelijke. Een paar voorbeelden voor Engels: 'Lord Byron's Youth', 'Jean of Arc', 'The Fall of Carthage', 'Death of William the Silent', voor Frans: 'Jeanne d'Arc', 'Corneille et son théâtre', 'Fin tragique de Maximilien, Empereur du Mexique', 'Surprise du château de Loevesteyn par Herman de Ruyter', maar ook 'La profession, que je voudrais embrasser' (geciteerd naar De Vries 1972, 60 e.v.). Kuiper (1961, 51 e.v.) bericht dat na 1867 literaire en historische onderwerpen zeldzaam werden, en dat er na 1884 zelfs helemaal geen literaire onderwerpen meer gegeven werden.

In 1875 uitte de toonaangevende onderwijsinspecteur dr. D.J. Steyn Parvé al bedenkingen tegen het examineren van de geschiedenis der letterkunde in de mondelinge hbs-examens, omdat dit ontaardde in 'het opzeggen van brokstukken van een van buiten geleerde les' (geciteerd naar Bartels 1963, 120). Ook de Vereniging van Leeraren aan Inrichtingen van Middelbaar Onderwijs sprak in 1888 en 1891 uit dat aan de toch al laag gestelde eisen in de praktijk niet voldaan kon worden (Kuiper 1961, 60). In het examenprogramma van 1901 werd het omstreden onderdeel beperkt tot de kennis van 'één of twee hoofdtijdperken, door de kandidaat meer in het bijzonder beoefend en tot enkele belangrijke voortbrengselen daaruit, door hem met zorg gelezen' (geciteerd naar Kuiper 1961, 61). Kuiper schrijft:

De discussie over de literatuur op het eindexamen werd voortgezet, des te levendiger na de stichting van de Vereniging van Leraren in Levende Talen op 22 april 1911. In 1917 verviel de geschiedenis der letterkunde - dus niet de lectuur - als examenonderdeel. Toen werd bepaald:

Het onderzoek in de letterkunde blijft beperkt tot een bespreking van enige werken, die de kandidaat gelezen heeft uit twee harer hoofdtijdperken.

Een ministeriële toelichting liet geen twijfel aangaande deze belangrijke wijziging bestaan. Het onderzoek naar de letterkunde der vreemde talen moest zich bepalen tot vragen, die aan de dag konden brengen of de kandidaat de werken goed gelezen en begrepen had. Aan de esthetische-waardebepaling en de literair-historische betekenis dier werken moest wel bij het onderwijs aandacht worden geschonken, maar een examen in die materie werd te zwaar geacht. Naar kennis van de geschiedenis der letterkunde mocht dus niet gevraagd worden. (Kuiper 1961, 61)

In 1923 werd de opsplitsing tussen hbs-A en hbs-B een wettelijk feit. In het hbs-A-examen Frans, Duits en Engels werd geëist dat de kandidaat 'enkele van de voornaamste voortbrengselen der letterkunde' gelezen moest hebben, 'bij voorkeur uit verschillende tijdperken' (geciteerd naar Kuiper 1961, 65). Vanaf 1937 kreeg de literatuurgeschiedenis weer wat meer gewicht in het examenprogramma:

De kandidaat moet blijk geven: [...] 3. een stuk proza of poëzie in de vreemde taal goed te kunnen lezen en verklaren; kennis te bezitten van enkele door hem gelezen belangrijke werken van de vreemde letterkunde, uit verschillende perioden, in verband met de tijd waarin deze ontstonden. Bij dit onderzoek moet de kandidaat mede blijk geven, vaardigheid te bezitten in het spreken van de vreemde taal. (geciteerd naar Kuiper 1961, 66)

In het hbs-B-examen verviel in 1934 de eis van de bespreking van 'enige werken' uit 'twee hoofdtijdperken' van de vreemdtalige letterkunde. 'Dit was geen gevolg van pedagogisch-didactische overwegingen, maar van de in deze crisistijd doorgevoerde bezuiniging op de staatsuitgaven. Het aantal deskundigen bij het examen werd van vijf tot drie verminderd en de examentijd van 30 tot 20 minuten teruggebracht' (Kuiper 1961, 62 e.v., vgl. ook Bartels 1946, 121 e.v. en Bartels 1963, 126). 'De leraren hielpen zich zelf. De meeste examinatoren bleven bij het eindexamen van hun leerlingen verlangen, dat deze een lijstje van gelezen werken overlegden om hen op deze manier te dwingen de lectuur niet geheel te verwaarlozen en opdat er tijdens het mondeling examen voldoende gespreksstof zou zijn' (Kuiper 1961, 64).

Literatuur op het gymnasium

Van dit soort verwickelingen was op het gymnasium geen sprake. De voorganger daarvan, de Latijnse School, was een prestigieus schooltype, dat echter in de 19e eeuw qua leerlingenaantallen vaak een moeizaam bestaan leidde, omdat het alleen interessant was voor wie dominee wilde worden of één van de weinige andere beroepen ambieerde waarvoor een academische opleiding dienstig was. Het werd in stand gehouden door gemeentebesturen die gevoelig waren voor de status van hun stad. Op het rooster stonden vrijwel uitsluitend Latijn en Grieks. Moderne vreemde talen werden als extra vakken mondjesmaat aangeboden en veelal gegeven door daartoe ingehuurd instituteurs van Franse Scholen. Dit vakkenpakket stak vanaf 1863 wel zeer ouderwets af bij het moderne programma van de hbs.

Bij de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 werd de Latijnse School hervormd tot het gymnasium zoals dat tot de Mammoetwet (1968) bestaan heeft, met drie moderne vreemde talen als verplichte eindexamenvakken. Letterkunde was daarin een vanzelfsprekend onderdeel, zo vanzelfsprekend dat het niet eens in het eindexamen onderzocht hoefde te worden. Het examenprogramma voorzag uitsluitend in de schriftelijke vertaling van een prozafragment uit de vreemde taal in de moedertaal. Dat was de in de vorige en het grootste deel van deze eeuw gebruikelijke toets- en oefenvorm voor wat wij nu leesvaardigheid noemen.

Wat op de gymnasia werkelijk aan literatuuronder-

wijs gedaan werd, kan eigenlijk alleen gereconstrueerd worden, bijvoorbeeld uit het onderwijsmateriaal, dat nagenoeg geheel uit literatuurgeschiedenis en bloemlezingen bestond, zoals dat nog tot op de dag van vandaag het geval is. Vermoedelijk liep de tijdsbesteding en de kwaliteit van het letterkundeonderwijs per docent sterk uiteen, gezien de in Nederland gebruikelijke, geringe tot totaal afwezige sturing door leerplannen van overheidswege en door het toentertijd grote aantal eenmanssecties.

Ontwikkelingen sinds 1970

Na de Mammoetwet, met het nog steeds geldende eindexamenprogramma van 1970, kreeg het literatuuronderwijs in het Nederlandse vto een duidelijk betere positie. De eis dat 'inzicht in en kennis van literatuur' getoetst moesten worden, ging niet alleen gelden voor het eindexamen van het havo, de opvolger van hbs-A én -B, maar ook voor dat van het vwo, de opvolger van het gymnasium. Tegenover deze versteviging van de positie van het literatuuronderwijs bleef echter ook een zwakte bestaan, namelijk het feit dat de toetsvorm en de toetsinhoud (de leerstof) volkomen opengelaten werden. Voorgescreven werd alleen dat 'de door de kandidaat gelezen literatuur [...] een aantal werken uit de laatste halve eeuw [moet] omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor'. Daarmee werd de docent alleen op indirecte wijze verplicht een ongespecificeerd minimum aan literatuurgeschiedenis in zijn programma op te nemen. In de praktijk werd het model van het oude hbs-A-examenonderdeel letterkunde inclusief spreekvaardigheid nu toegepast op het hele havo en vwo: de 'boekentest'. Zo maakte dit examenprogramma aan de ene kant de voortzetting en verbreiding van een toen honderdjarige traditie mogelijk, maar aan de andere kant - door zijn verregaande openheid - ook een zeer diverse onderwijspraktijk. Vanaf de jaren '50 jaren hadden zich in de literatuurwetenschap een aantal heftige koerswendingen voorgedaan. In de jaren '60 wendde men zich af van de traditionele literair-historische aanpak met auteursbiografie en indeling in stromingen en bekeerde men zich tot de tekstimmanente aanpak. Vervolgens zwoer men in de jaren '60 en '70 deze quasi waarde-vrije literatuurbeschouwing af om zich te bekeren tot een marxistisch en sociologisch geïnspireerde benadering, waarin de tekst werd bekeken als een

uitdrukking van de politieke en sociaal-economische omstandigheden en de ideologie van zijn tijd. In de jaren '70 en '80 werd de lezer in het middelpunt van de belangstelling gezet. Het literatuuronderwijs moest het leesplezier bevorderen, en de leerling moest een competente literatuurconsument worden. Al deze golven konden relatief makkelijk doorwerken in de scholen, omdat het examenprogramma zeer veel open liet en er in Nederland geen bindende leerplannen bestaan. Het waren waardevolle bijdragen aan de literatuurdidactiek, maar ze zorgden ook voor onduidelijkheid en verwarring.

Drijvende krachten achter deze veranderingen waren de maatschappelijke ontwikkelingen, die vooral sinds de jaren '60 het culturele klimaat in Nederland sterk veranderden. De verdergaande welvaartsspreiding en democratisering bevorderden de emancipatie van brede bevolkingsgroepen met hun eigen subculturen, zodat de traditionele culturele elite veel terrein verloor. Haar literaire canon met de bijbehorende historische oriëntatie en interesse was niet langer vanzelfsprekend en maatgevend voor de cultuuroverdracht die in het literatuuronderwijs op school plaats moest vinden. Veel functies van het boek en andere gedrukte media werden in snel tempo overgenomen door de audiovisuele media.

Tot ongeveer een kwart eeuw geleden had een talentdocent een redelijk vaste voorstelling van wat literatuuronderwijs was: dat was literatuurgeschiedenis. Die historische oriëntatie was het uitgangspunt in het 19e-eeuwse concept van de academische taal- en letterkunde. Niet alleen in de academische discipline, maar ook in het voortgezet onderwijs is de historie op de achtergrond geraakt.

Terugblikkend kan men analyseren dat het literatuuronderwijs in het vto een grote kans heeft gekregen met het examenprogramma van 1970: toen werd literatuur, tot dat moment nog grotendeels begrepen (maar niet gedefinieerd) als literatuurgeschiedenis, verplicht examenonderdeel over de hele breedte van havo én vwo. Maar juist op dat moment begon het literatuuronderwijs de vertrouwde literair-historische paden te verlaten en te zoeken naar een nieuwe identiteit. Het heeft die periode niet zonder kleerscheuren doorstaan.

(Wordt vervolgd)

Literatuur

- Bartels, A., *75 jaar middelbaar onderwijs, 1863-1938*. Groningen-Batavia, 1947.
- Bartels, A., *Een eeuw middelbaar onderwijs, 1863-1963*. Groningen, 1963.
- Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, *Eindrapport Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*, 1992.
- Kuiper, W., *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen, 1961.
- Kwakernaak, E., Literatuur in het vto: gaat ze het huis uit?, in *Levende Talen* 479 (1993), 202-205.
- Kwakernaak, E., Literatuur in het vreemde-talenonderwijs: allang een vak apart, in: W. de Moor & I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis*. Den Haag: NBLC, 1996, 37-47.
- Kwakernaak, E., Literatuuronderwijs moderne vreemde talen in de tweede fase, in: W. de Moor & I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis*. Den Haag: NBLC, 1996, 110-117.
- Vries, J.A. de, *De lerarenopleiding moderne vreemde talen. Organisatorische en didactische aspecten van het onderwijs in het Frans, Duits en Engels*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1972.

Erik Kwakernaak



Geboren 1942. Vakdidacticus Duits aan de RU Groningen. Adres: Brink 4, 9466 PE Gasteren.