

Allang een vak apart (2)

Literatuur in het vreemdetalenonderwijs

In het eerste deel van dit artikel werd een historische schets gegeven van het literatuuronderwijs binnen de mvt, van de stichting van de hbs door de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 tot en met de Mammoetwet (1968). In de mvt-eindexamenprogramma's van havo en vwo van 1970 kreeg de literatuur een vaste plaats. Maar de openheid van diezelfde examenprogramma's leidde ook tot vrijblijvendheid, onduidelijkheid en verwarring over doelen, omvang en invulling.

Tot op de dag van vandaag is het moeilijk een totaalindruk te krijgen van wat in het literatuuronderwijs binnen de mvt in de bovenbouw van havo en vwo gedaan wordt. Van Els & Buis (1987) hebben dat geprobeerd door enquêtering van ruim 400 docenten Duits, Engels en Frans. De docenten werd o.a. gevraagd, of ze vaak of minder vaak klassikaal literaire werken en literatuurgeschiedenis behandelden. Daarbij werd naar verschillen tussen het moment van enquêtering (1986) en vijf jaar eerder gevraagd. Ik geef enkele cijfers weer. Onder A staan de percentages van docenten die aangaven de genoemde lesactiviteiten vijf jaar eerder (dus ca. 1981) vaak uitgevoerd te hebben. Onder B staan de totaalpercentages docenten die aangaven 'nu' (1986) de genoemde lesactiviteiten minder vaak (-) of vaker (+) uit te voeren.

	A				B	
	Duits	Engels	Frans	totaal	-	+
Klassikaal lezen, behandelen van werken van voor 1900	39	44	48	43	9	7
Klassikaal lezen, behandelen van werken van na 1900	57	57	69	61	4	8
behandelen van literatuurgeschiedenis, chronologisch	73	58	72	68	19	3
behandelen van literatuurgeschiedenis, thematisch	29	23	23	25	5	22

(naar: Van Els & Buis 1987, 40)

Opmerkelijk is dat de docenten Engels omstreeks 1981 duidelijk minder (58%) bezig waren met een chronologische behandeling van de literatuurgeschiedenis dan de docenten Duits (73%) en Frans (72%). In 1986 waren veel docenten afgestapt van de

chronologische behandeling van de literatuurgeschiedenis (docenten Duits hielden daar relatief het meest aan vast).

Om een indruk te geven van de verhouding tussen de literair-historische (chronologisch of thematisch) en andere benaderingen geef ik de volgende cijfers weer. Onder A staan de percentages docenten die aangaven omstreeks 1981 veel aandacht aan de genoemde doelen van het literatuuronderwijs gegeven te hebben. Onder B staan de percentages docenten die aangaven 'nu' (1986) minder (-) of meer (+) aandacht te geven aan deze doelen.

	A	B
	-	+
kennis van de literatuurgeschiedenis	58	25 5
weergeven van de inhoud van gelezen werken	75	5 4
leesbegrip/inzicht in een werk	81	5 10

(naar: Van Els & Buis 1987, 42)

'De sterke terugloop in de aandacht voor literatuurgeschiedenis gaat gepaard met enige toename in de aandacht voor leesbegrip en inzicht. Dit laatste is overigens een beweging die praktisch beperkt blijft tot Engels en die verder kenmerkend is voor de jongste ervaringscategorie [de categorie docenten met minder onderwijservaring dan 10 jaar]. We zien overigens dat ook bij docenten Duits er een teruggang is geweest in de aandacht voor "kennis van literatuurgeschiedenis"' (Van Els & Buis 1987, 42 e.v.).

Het lijkt erop dat in elk geval in de periode 1981-1986 een behoorlijk grote groep docenten minder aandacht is gaan besteden aan de kennis van de literatuurgeschiedenis. Deze docenten hebben dus consequenties getrokken uit de praktijkervaringen die inspecteur Steyn Parvé al in 1875 aangaf, namelijk dat onderwijs in de geschiedenis van de letterkunde vaak ontaardt 'in het opzeggen van brokstukken van een van buiten geleerde les', bijvoorbeeld vier kenmerken van de Verlichting of vijf van de Romantiek met een paar namen van schrijvers, genres, titels en jaartallen. Als dezelfde tendens ook sinds de periode 1981-1986 doorgegaan is, heeft de literatuurgeschiedenis inmiddels veel terrein verloren.

Wat daarvoor in de plaats gekomen is, onttrekt zich sterk aan de waarneming en blijkt ook niet duidelijk uit het materiaal dat voor het literatuuronderwijs op de markt is. Literatuur is een vakonderdeel waarvan de vormgeving veel sterker door de docent bepaald wordt dan door het onderwijsmateriaal, dit in tegenstelling tot het taalvaardigheidsonderwijs. De leerdoelen zijn toevallig en vaak onduidelijk, evenzo de beoordelingscriteria bij de toetsing. Een Cito-project ter ontwikkeling van literatuurtoetsen (Lohman 1987) vond weinig weerklank. Het literatuuronder-

wijs blijft geassocieerd met de bevlogen, inspirerende docent, die de leerlingen voor het goede boek weet te enthousiasmeren en die daarvoor alle vrijheid moet hebben. Maar vrijheid voor goed onderwijs is ook vrijheid voor matig of slecht onderwijs. En niet elke eerstegraads talendocent is een literatuurliehebber en ook nog eens een bevlogen literatuurdidacticus.

Academisch of utilitair

Het vto heeft zich een plaats in de gevestigde orde van het voortgezet onderwijs verworven door zich te beroepen op en te richten naar het model en de status van de academische talenstudie, die tot in de tweede helft van de 19e eeuw uitsluitend of voornamelijk de studie van de klassieke talen was. Onderwerp van die studie waren de – voornamelijk literaire – werken van klassieke schrijvers. Het was de algemene overtuiging dat van een intensieve bestudering van deze werken een vormende werking uitging. Het lezen werd opgevat als woord voor woord vertalen. Dat de taal die in het vto onderwezen werd, die van de literatuur was, bewijzen de oude idioomboekjes met hun literaire woordenschat, gebaseerd op de oude woordenboeken met hun literaire citaten als voorbeeldzinnen. De geschreven taal van de grote schrijvers werd als de eigenlijke taal gezien en de alledaagse gesproken taal als gedegenereerd. Het leren spreken van de vreemde taal was alleen van belang voor kelners en handelsreizigers.

De academische allure van het vto moest ook blijken uit een grote nadruk op de grammatica, die gezien werd als een absolute voorwaarde voor elke vorm van taalbeheersing, maar waaraan ook een grote vormende waarde ('formele vorming') toegekend werd, onafhankelijk van die taalbeheersing. De leerling moest de complete 'basisgrammatica' doorgewerkt hebben voordat hij aan iets anders toekwam. Zo kon met name aan het gymnasium een merkwaardige curriculumopbouw ontstaan: in de onderbouw moesten jarenlang grammaticaregels gestampt en in thema's (vertaal oefeningen uit de moedertaal in de vreemde taal) geoefend worden; in de bovenbouw werd overwegend geoefend voor de examenvertaling uit de vreemde taal in al of niet goed Nederlands, naast een vrijblijvend en per docent sterk verschillend literatuurprogramma. Zo herinner ik het mij nog uit mijn eigen schooltijd in de jaren '50.

Vóór en naast dit academisch georiënteerde vto bestond altijd al een andere, utilitaire opvatting van vreemde-talenonderwijs, zoals die bijvoorbeeld aan de Franse Scholen werd gehuldigd en die ook gerealiseerd werd in allerlei op de handel gerichte cursussen en scholen. Hier ging het erom de taal als praktisch communicatiemiddel, schriftelijk en/of mondeling te leren beheersen. Op dat soort vto werd door vreemde-talenleraren aan het middelbaar en hoger onderwijs neergekeken; deze situatie duurde vanaf de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 tot ver na de Mammoetwet van 1968.

Sinds de audiolinguale golf, die in de jaren '70, gestimuleerd door het nieuwe examenprogramma van 1970, door het Nederlandse vto rolde en ook weer wegbedde, maar vooral sinds de communicatieve

trend, die vanaf de tweede helft van de jaren '80 aan het doorzetten is, lijkt de 19e-eeuwse, academische opvatting verdrongen te worden door de utilitaire, op taalvaardigheid gerichte opvatting van vto. Het duidelijkst gebeurt dat in het vbo en mavo en in de onderbouw van havo en vwo. Maar ook in de bovenbouw dringt die tendens door. Het utilitaire geluid komt al langere tijd nadrukkelijk uit de maatschappij en uit de vervolgopleidingen, in de vorm van klachten over talige tekortkomingen van havo- en vwo-abituriënten. Via de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten klagen de universiteiten niet over gebrek aan kennis van de literatuurgeschiedenis, maar over het onvermogen van studenten, ex-vwo'ers, om vreemdtalige studieteksten te lezen. Van hbo-zijde werd op een studiedag over de aansluiting havo-hbo (23 juni 1994 in Groningen) als wezenlijk knelpunt onder meer de schrijfvaardigheid genoemd: hbo-studenten hebben moeite om in het Nederlands een behoorlijk rapport of memo te schrijven, en al helemaal in een vreemde taal. Daar zou de kostbare leertijd veel beter in gestoken kunnen worden dan in literatuuronderwijs. 'Wat hebben hbo-studenten aan kennis van en inzicht in literatuur?' werd retorisch gevraagd.

Literatuur en taalvaardigheid

De academische opvatting van vto met de centrale plaats van de literatuur daarin heeft in de laatste decennia veel terrein verloren. Iedere talenleraar weet nu wel dat literaire taal *een* taal is en niet *de* taal. Het taalvaardigheidsonderwijs hoeft zich niet meer op te trekken aan de status van het academische vak 'taal- en letterkunde'. Omgekeerd heeft men altijd de positie van literatuur in het vto verdedigd met het taalverwervingsargument. Heette het oorspronkelijk dat de leerlingen via de literatuur geconfronteerd werden met 'de' taal, namelijk die van de erkende, klassieke schrijvers, later was het argument dat de leerlingen in het literatuuronderwijs leesvaardigheid opdeden.

Deze taalvaardigheidslegitimatie werd recent nog naar voren gebracht door de Stuurgroep Profiel Tweede Fase in zijn tweede 'scharniernota'. In het vwo worden Frans en Duits in het profiel cultuur & maatschappij als volledige vakken aangeboden inclusief literatuur: 'De literatuur is binnen een taal immers één van de instrumenten aan de hand waarvan men de taal leert beheersen, terwijl de literaire component in Culturele en kunstzinnige vorming een ander doel dient' (Stuurgroep 1994, 36). Maar het veld denkt er allang heel anders over. In 1980 vroeg Thijssen 1102 bovenbouwdocenten Duits naar 'argumenten voor handhaving van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits'. Het argument 'Het is om allerlei redenen bevorderlijk voor de taalvaardigheid' werd slechts door 12% van de havo-docenten en 4% van de vwo-docenten aangekruist (Thijssen 1985, 108).

De oude band tussen literatuur- en taalvaardigheidsonderwijs blijkt ook bij de spreekvaardigheid. Voor het schoolonderzoek spreekvaardigheid zijn de gelezen werken en de literatuurgeschiedenis zo niet het

enige, dan toch het belangrijkste onderwerp, net als vroeger in de mondelinge hbs-A-examens. Maar de literatuurlessen worden in toenemende mate in het Nederlands gegeven. Ik heb hierover weinig cijfers kunnen vinden. Volgens Willems & Buis (1988, 12) geeft een kwart van hun 36 respondenten aan dat ze in de literatuurlessen Nederlands spreken. Deze groep van 36 leraren is klein en vanwege de selectiemethode niet representatief (Willems & Buis 1988, 3 e.v.). Maar ik durf hardop te vermoeden dat in de praktijk van het literatuuronderwijs, vooral op de havo maar ook op het vwo, vaker dan in een kwart van het totale aantal literatuurlessen Nederlands gesproken wordt, niet alleen omdat 'de spreekvaardigheid van de docent in de vreemde taal te wensen overlaat' (Willems & Buis 1988, 12), maar ook om de vreemde taal niet als barrière te laten werken. Dat het literatuuronderwijs zich losgemaakt heeft van het taalvaardigheidsonderwijs werd in 1992 bevestigd in het eindrapport van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, de CVE-mvt, naar de voorzitter ook wel de commissie-Van Els genoemd. In de vier 'invalshoeken' (persoonlijke leessmaak, persoonsontwikkeling, literatuurtheorie en literatuurgeschiedenis) zijn naast de traditionele literair-historische aanpak de drie belangrijkste literatuurdidactische benaderingen van de laatste 25 jaar te herkennen (vgl. bijv. Ouwerkerk 1983). De commissie heeft hierin niet willen kiezen.

Dat heeft ze wel gedaan op een ander punt. Ze heeft gekozen voor het doorsnijden van de band tussen het literatuuronderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs: 'Bij de keuze en het formuleren van de literatuurdoelstellingen is het aspect van taalverwerving door middel van literatuuronderwijs opzettelijk achterwege gelaten' (Commissie 1992, 17). Dit uitgangspunt is overgenomen door de Vakontwikkelgroep Moderne Vreemde Talen. Voor het schoolexamen literatuur wordt de richtlijn gegeven: 'Vermenging van literaire vaardigheden en productieve vaardigheden dient voorkomen te worden. Bij de toetsing van kennis van en inzicht in literatuur en het verslag uitbrengen van leer- en leeservaringen kan de kandidaat bepalen in welke taal de toetsing geschiedt. Geïntegreerde toetsing van letterkunde en een andere [sic!] taalvaardigheid wordt in het examenprogramma uitgesloten' (Stuurgroep 1995, 45, 76 en 104; vgl. Commissie 1992, 64).

De gevolgen zijn onmiddellijk zichtbaar, bijvoorbeeld in de nieuwste literatuurmethode voor Duits, *Varieté der Wörter*. De docentenhandleiding daarvan deelt mee: 'De vragen en opdrachten zijn in het Nederlands gesteld. Dit omdat wij van mening zijn dat de toegang tot de literatuur zo laagdrempelig mogelijk moet zijn. Dit sluit overigens ook aan bij de onderwijspraktijk. Veel literatuurtentamens en proefwerken worden al in het Nederlands afgenomen. Wij sluiten ons in dit opzicht ook aan bij de aanbevelingen van de commissie-Van Els' (Groenewold e.a. 1993, docentenhandleiding p. 2). Inconsequent is dan dat de literatuurgeschiedenis zelf in het Duits geschreven is (zelfs in vaak moeilijk toegankelijk Duits, vgl.

Kwakernaak 1994) en niet in het Nederlands. Wanneer volgt die stap? En de teksten zelf? Waarom moeten die in de vreemde taal gelezen worden, als die een barrière vormt voor de literaire ervaring? Veel leerlingen hebben die stap allang gezet: immers, voor het lezen voor de lijst grijpen ze naar Nederlandse vertalingen.

In het voetspoor van een grote groep vreemde-taaldocenten kiezen de CVE-mvt en de Vakontwikkelgroep mvt voor de losmaking van het literatuuronderwijs van het taalvaardigheidsonderwijs. Maar als het erom gaat het literatuuronderwijs 'binnenboord' te houden in het vto, dan is het strategisch riskant om de taalvaardigheidslegitimatie van het literatuuronderwijs op te geven. Wat doet literatuuronderwijs in de vreemdetalenles, als er Nederlands gesproken wordt, als de opdrachten, verslagen en proefwerken allemaal in het Nederlands zijn en als de leerlingen, mede daardoor gestimuleerd, thuis de werken in het Nederlands lezen? Als de verdedigers van de literatuur binnen het vto de taalvaardigheidslegitimatie opgeven, moeten ze utilitaire aanvallen pareren door zich te beroepen op de intrinsieke waarde van het literatuuronderwijs of op een soort vorming waarvan lang niet iedereen meteen de waarde inziet. Als ze bovendien de doelen, de exameneisen en de daarheen leidende leerwegen, geconcretiseerd in onderwijsprogramma's en onderwijsmateriaal, niet goed duidelijk kunnen maken, dan komt het literatuuronderwijs zwak te staan.

Literatuur, allang een vak apart

In de traditionele academische opvatting van het vto heeft de literatuur steeds een hoge status gehad, dank zij een krachtige, maar naar beneden toe sterk afnemende uitstraling van de universiteit naar de scholen. Maar toch: de kernactiviteit van het vto en ook datgene waarin verreweg de grootste omzet – in termen van aantallen leerlingen en lessuren – gemaakt werd en wordt, was altijd en is nog steeds het taalvaardigheidsonderwijs. Doordat vanaf de stichting van de hbs in 1863 het literatuuronderwijs voorbehouden bleef aan de leerlingen van de bovenbouw, is het literatuuronderwijs in het vto in zekere zin franje gebleven, in elk geval een bijzonder onderdeel dat alleen in een exclusieve uithoek van het vto een plaats had en heeft. Dat is nog steeds zo, ondanks alle pogingen die in de laatste decennia ondernomen zijn om de 'literatuurschok' van 4-havo en 4- of 5-vwo te verzachten, door al in de onderbouw met voorbereidend (jeugd)literatuuronderwijs te beginnen.

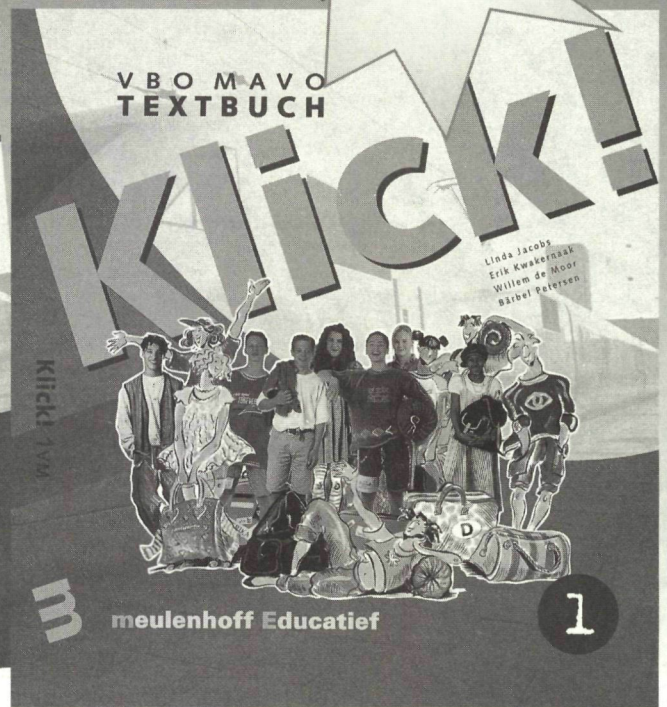
Het taalvaardigheidsonderwijs heeft zich steeds meer bevrijd van het traditionele academische concept van de Duitse, Franse, Engelse enz. 'taal- en letterkunde'. Ook binnen de academische disciplines zijn de taal- en letterkunde ver uit elkaar gegroeid (vgl. Kwakernaak 1993, 202 e.v.). Op de toenemende utilitaire oriëntatie van het vto in de kwart eeuw sedert de Mammoetwet heeft het literatuuronderwijs gereageerd door zich nadrukkelijker te concentreren op de literaire vorming. Het heeft in toenemende mate de taalvaardigheidsdoelen daarvoor ingeruild.

Al kennis gemaakt met

Klick!!?

De eerste Bavo-leergang Duits waarin
zelfstandig leren een essentiële plaats inneemt

NIEUW



LAAT U OVERTUIGEN!

VRAAG EEN GRATIS BEOORDELINGSEXEMPLAAR AAN

BEL NU: 020 - 556 68 90

meulenhoff Educatief

Het sterkst levende taalvaardigheidsargument voor het behoud van literatuur in het vto is het lezen voor de lijst. Maar ook daar moeten voortdurend compromissen gevonden worden tussen de literaire-vormingsdoelen en de moeite die het kost om leerlingen in de vreemde taal aan het lezen te krijgen. Tevens wordt de vraag steeds dringender of het extensieve lezen beperkt moet blijven tot literaire teksten. Over de vraag wat die literaire vorming precies in moet houden, is in de afgelopen kwart eeuw veel gediscussieerd en geschreven. De literatuurdidactiek is meegegaan met de golfbewegingen van de literatuurwetenschap. Een duidelijke consensus is in het onderwijsveld niet ontstaan. Wel duidelijk is dat de literair-historische benadering veel terrein verloren heeft. Het is ook de meest veeleisende van de vier door de CVE-mvt gedefinieerde invalshoeken. In feite kan enig inzicht in literair-historische ontwikkelingen pas ontstaan op grond van veel leeservaringen

met onmiddellijk toegankelijke, dus eigentijdse of tijdloze literatuur, samen met een historisch besef dat heden ten dage bij de meeste 18-jarigen nauwelijks ontwikkeld is. Eigenlijk scheppen de andere invalshoeken dus de voorwaarden voor een literair-historisch inzicht. Het bijbrengen van dat laatste is al sinds de stichting van de HBS in 1863 problematisch geweest. Daar is intussen bijgekomen dat literair-historisch inzicht en dito kennis in de Nederlandse maatschappij van vandaag niet echt meer als noodzakelijk bezit ervaren worden.

Zoals bijna 30 jaar geleden de Mammoetwet een aanmerkelijke verandering teweeg bracht, zo luidt nu de herstructurering van de bovenbouw van havo en vwo een nieuw tijdperk in. Alleen is de uitgangspositie van het literatuuronderwijs nu totaal anders dan toen. De plaats ervan binnen het vto is niet vanzelfsprekend meer.

Literatuur

- Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, *Eindrapport Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*, 1992.
- Els, T.J.M. van, & Th.J.M.N. Buis, *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo*, Nijmegen: ITI/ITS/VALO-vt, 1987.
- Groenewold, P., H. Rours & H. Würzner, *Variété der Wörter. Eine Geschichte der deutschen Literatur*, Amsterdam: Meulenhoff, 1993.
- Kwakernaak, E., *Literatuur in het vto: gaat ze het huis uit?*, in: *Levende Talen* 479 (1993), 202-205.
- Kwakernaak, E., *De gemiste kansen*, in: *Levende Talen* 495 (1994), 626-632.
- Lohman, W. *Literatuuronderwijs, doelstellingen en toetsing*, in: *Levende Talen* 423 (1987), 459-464.
- Ouwerkerk, G., *Het literatuuronderwijs moderne talen. Een inventarisatie van 15 jaar Levende Talen*, in: *Levende Talen* 378 (1983), 38-47.
- Stuurgroep Profiel tweede fase, *Advies examenprogramma's havo en vwo. Moderne vreemde talen*, Enschede: SLO, 1995.
- Thijssen, M., *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*, Nijmegen (proefschrift), 1985.
- Willems, M.M., & Th.J.M.N. Buis, *Het vreemde-talenonderwijs in de bovenbouw havo/vwo. Gesprekken met docenten*, Nijmegen: ITS/VALO-vt, 1988.

Erik Kwakernaak



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

Taalbeleid in het voortgezet onderwijs

- Wat vraag je me nu? vragen en antwoorden bij vakteksten
- Meedoen aan lessen luistervaardigheden in de les
- Taal in de klas 15 brochures voor vakdocenten

- Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming leerplan voor het opzetten van een taalbeleid

Vraag vandaag nog een inzichtsexemplaar aan bij MIO's Klantenservice: 0320-276424

Stichting MIO
Postbus 37
8200 AA Lelystad
tel. 0320-276424, e-mail: uitg@mio.nl