

VREEMDETALENONDERWIJS VAN GRAMMATICA EN LITERATUUR NAAR COMMUNICATIE

Het traditionele modernevreemdetalenonderwijs, dat de grammatica-vertaalmethode volgde en tot doel had toegang te verlenen tot de literatuur in de doeltaal, was geënt op het Latijnonderwijs in de Latijnse scholen. In de decennia na 1970 kwam aan die lange traditie een einde. Dat stond niet los van de maatschappelijke ontwikkelingen.

ERIK KWAKERNAAK

Eind jaren vijftig zat ik op een lyceum (een scholengemeenschap van voor de Mammoetwet) in de bovenbouw van de gymnasiumafdeling. Ik verbaasde me erover dat we in de hogere klassen in de modernevreemdetalenlessen vrijwel alleen nog doeltaalteksten in het Nederlands vertaalden. Waarom waren we in de onderbouw jaren lang bezig geweest met heel veel grammatica en bijbehorende vertaal oefeningen van het Nederlands naar de doeltaal? In de hbs a-klassen deden ze er tenminste nog wat mee; daar moesten veel brieven geschreven worden.

Dat literatuur belangrijk was, begrepen we uit de intellectuele teksten die we vertaalden. Maar het literatuuronderwijs dat wij gymnasiasten kregen, verschilde sterk per docent. In de hbs- en mms-klassen werd meer en regelmatig aan literatuur gewerkt.

Hoe dat kwam begon ik veel later te zien bij mijn verkenningen van de geschiedenis van het talenonderwijs.

Latijn en moderne vreemde talen

In 1863 werden met de wet op het middelbaar onderwijs de hogere burgerschool (hbs) en de middelbare meisjeschool (mms) ingesteld. Franse, Duitse en Engelse taal en letterkunde werden verplichte examenvakken voor de vijfjarige hbs. Er was in de kringen van ontwikkelde burgers veel belangstelling voor de literatuur in de moderne talen.

Literatuur in de volkstalen had vanaf het eind van de middeleeuwen langzamerhand een status verworven naast de Latijnse teksten van klassieke auteurs. Het Latijn was de taal van de kerk en van literatuur en wetenschap, kortom van de hogere cultuur. Wie aan die geleerdheid deel wilde hebben, moest Latijn leren



De schoolmeester, 1510, Albrecht Dürer. Collectie Rijksmuseum Amsterdam

In het Latijnonderwijs stond het lezen van de klassieke teksten vanouds in dienst van de taalverwerving.

De teksten werden lexicaal en grammaticaal geanalyseerd

op de kapittel- of koorscholen, vanaf het eind van de middeleeuwen aan de stedelijke Latijnse scholen, die voorbereidden op de universiteit.

Sinds de oudheid onderscheidde men de zeven vrije kunsten (*septem artes liberales*), die onderverdeeld waren in het trivium en het quadrivium. Het trivium omvatte grammatica, dialectica (ook logica genoemd) en retorica; het quadrivium bestond uit aritmetica, geometria, musica en astronomia. Iedere vorm van hogere educatie had te beginnen met de taalvakken, het trivium. Daarvan werd de (woordsoorten)grammatica gezien als het meest basale onderdeel, omdat ze over de kleinste eenheden van taal ging, namelijk de letters en de woorden. De Latijnse grammatica nam dan ook het grootste deel van het programma van de Latijnse school in beslag.

Vanaf de tijd van renaissance en humanisme, omstreeks 1500, kwamen twee ontwikkelingen bij elkaar. De eerste was dat de humanisten ageerden tegen het middeleeuwse Latijn, dat zich ontwikkeld had zoals elke levende taal. Ze grepen terug op het klassieke Latijn, met als gevolg een nog sterkere nadruk dan voorheen op strenge grammaticaregels en navolging van de (eigenlijk uitgestorven) taal der klassieke schrijvers. Tegelijk wonnen de eigentijdse volkstalen aan status en prestige. In het Latijnonderwijs ging de moedertaal, vanouds alleen een hulpmiddel voor beginners, een steeds grotere rol spelen en de vertaling uit en in de doeltaal werd dominante oefenvorm (Stellwag, 1949, p. 86–90). De ‘thema’, oorspronkelijk een opstelopdracht over een opgegeven onderwerp, werd allengs de term voor een vertaal oefening van de moedertaal in de doeltaal.

Grammatica-vertaalmethode

In het Latijnonderwijs stond het lezen van de klassieke teksten vanouds in dienst van de taalverwerving. De teksten werden lexicaal en grammaticaal geanalyseerd. Maar vanaf de zeventiende eeuw werd het steeds gebruikelijker om eerst jarenlang grammaticaregels te onderwijzen en in thema’s te oefenen, om daarna pas met het lezen van authentieke Latijnse teksten te beginnen.

Deze grammatica-vertaalmethode werd het model voor het onderwijs in de moderne vreemde talen. Er waren nog veel vrij gevestigde ‘taalmeesters’ die minder of niet van grammaticaregels uitgingen, maar om

de moderne vreemde talen meer prestige en status als schoolvakken te geven, neigde men steeds meer naar de ‘geleerde’ aanpak van de Latijnse school. Na behandeling en oefening van een zo compleet mogelijke ‘basisgrammatica’ in de lagere klassen diende in de hogere klassen literatuur gelezen en in de doeltaal besproken te worden, er zouden opstellen geschreven worden over literatuur en andere ‘geleerde’ onderwerpen. Vanaf omstreeks 1800 begon literaire vorming een aparte status te krijgen, los van het taalvaardigheidsonderwijs, ook al bleef men het argument hanteren dat het lezen van literatuur goed was voor de taalverwerving.

Die literaire vorming bleek bij de moderne vreemde talen na de start van de hbs in 1863 een moeilijk haalbaar ideaal. Er werd veel geklaagd over overlading van het programma. Toen in 1876 bij de wet op het hoger onderwijs de Latijnse school radicaal gemoderniseerd werd tot gymnasium, werden ook hier Frans, Duits en Engels verplichte examenvakken. Maar in tegenstelling tot hbs en mms werd in die vakken alleen een schriftelijk examen (vertaling in het Nederlands) gevraagd en geen mondeling, waarbij literaire kennis getoetst kon worden. Die toestand bleef bijna een eeuw bestaan: op het gymnasium werd literatuur niet geëxamineerd, en dat had gevolgen voor de praktijk, zoals ik als leerling in de jaren vijftig merkte. In het literatuuronderwijs moest de leraar zich vrij kunnen ontplooien. Maar die vrijheid bood ruimte zowel voor goed of veel als ook voor slecht of weinig literatuuronderwijs.

Op hbs en mms werd literatuur wel geëxamineerd, maar ook daar liep men tegen problemen op. Bekend was de ‘literatuurschok’: het literatuuronderwijs overviel in de bovenbouw leerlingen die de korte teksten die ze tot dusver gelezen hadden, woord voor woord hadden vertaald. Langere teksten extensief lezen hadden ze niet geleerd, en al helemaal niet de teksten van hoog literair niveau waarmee ze opeens geconfronteerd werden. Er bestond nauwelijks een literatuurdidactiek. Veel leraren vielen terug op een literair-historisch overzicht met perioden, schrijversnamen en titels, geïllustreerd met fragmenten die (voor)gelezen en vertaald werden.

De leerlingen werden geacht in de doeltaal over literatuur te kunnen spreken, maar het gebruikelijke repertoire van spreekvaardigheidsoefeningen omvatte niet

Vanaf ongeveer 1970 veranderde er binnen enkele decennia meer dan in de honderd jaar daarvoor

veel meer dan voorlezen en af en toe een spreekbeurt-opdracht. Leerlingen werden vaak nauwelijks voorbereid op het examengesprek, de ‘boekentest’, waarin literaire kennis en spreekvaardigheid tegelijk getoetst werden.

Dit vreemdetalenonderwijs werd gelegitimeerd door de taal- en letterkunde van de moderne vreemde talen aan de universiteiten, waar de studie ingeleid werd met grammatica, vertaal oefeningen en een literair-historisch overzicht.

Maatschappelijke ontwikkeling

Een dergelijk op regels en cultuuroverdracht gericht taalonderwijs paste bij de standenmaatschappij. Tegen het eind van de middeleeuwen hadden in Nederland adel en geestelijkheid aan maatschappelijke invloed ingeboet. De burgerlijke maatschappij die opbloede, werd geleid door een elite van rijke kooplieden, waaruit de bestuurders en de geleerden voortkwamen. Er was weinig sociale mobiliteit; enkele middenstanders- of boerenzonen drongen door tot de Latijnse school of zelfs de universiteit, meestal om predikant te worden, maar het bleef moeilijk een kwartje te worden als je voor een dubbeltje geboren was. Regels en discipline waren belangrijk, het collectief waartoe je behoorde, bepaalde je leven.

In de negentiende eeuw groeiden het zelfbewustzijn en de emancipatiedrang van de middenklasse. Dat streven kanaliseerde zich langs religieuze lijnen: orthodox-protestanten en katholieken groepeerden zich. De verzuiling begon zich af te tekenen. Voor de ‘kleine luiden’ was onderwijs een essentieel emancipatiemiddel. Geen wonder dat de sociale strijd zich daarop concentreerde: de schoolstrijd. Maar ook nadat die met de grondwetswijziging van 1917 en de lageronderwijswet van 1920 beslecht was, werd de traditie hoog gehouden. Ook nu de ene zuil dezelfde rechten had als de andere, heerste daarbinnen nog steeds de standenmaatschappij. Ook op confessionele en andere bijzondere scholen bleef de literatuur het heilige domein waartoe alleen degenen toegelaten werden die de beproevingen van het grammaticaalonderwijs hadden doorstaan.

Verandering

Vanaf ongeveer 1970 veranderde er binnen enkele decennia meer dan in de honderd jaar daarvoor. De invoering

van de Mammoetwet in 1968 viel toevallig samen met de cultuuromslag van de late jaren zestig. Men keerde zich af van de traditionele maatschappij met haar hiërarchische structuren, verzuiling en ondergeschiktheid aan het collectief. In de jaren zeventig kreeg het individualistisch denken vleugels, niet alleen in de hippie- en flowerpowercultuur, maar ook in de onderwijskunde, die zich in de jaren zestig zelfstandig gemaakt had vanuit pedagogiek en psychologie. Niet meer de leerstof en het product van het onderwijs mochten centraal staan, maar de leerling en het leerproces. Kennis maakte als leerdoel plaats voor vaardigheden. Cultuuroverdracht werd minder belangrijk; de leerling moest voorbereid worden om te functioneren in de moderne, veranderende maatschappij.

Bij het schoolvak Nederlands leidde dat al in de jaren zeventig tot een ommezwaai in de richting van communicatieve vaardigheden als kern van het vak. De vreemde talen waren pas omstreeks 1990 zo ver. Ze hadden eerst nog een ontwikkeling in te halen. De nieuwe examenprogramma’s van 1970 schreven opeens voor dat de vier taalvaardigheden getoetst moesten worden. De vertrouwde vertalingen mochten niet meer. In verwarring zochten de vreemdetalenleraren naar houvast.

In de VS was in de Tweede Wereldoorlog de *Army Method* ontwikkeld om militairen snel spreekvaardigheid bij te brengen in talen van vriend en vijand. Daaruit groeide vooral in Amerika, Engeland en Frankrijk de audiolinguale methode. Nederlandse uitgeverij importeerden en bewerkten buitenlandse leergangen, de scholen richtten talenpractica in voor de mondelinge drills. Vertalen werd taboe verklaard. Na enkele jaren namen leergangauteurs van eigen bodem de markt weer over. De vertaal oefeningen van weleer hadden nu plaats gemaakt voor invuloefeningen, de leerboekhoofdstukken begonnen nu niet meer met een grammaticaregel maar met een dialoog, de leesteksten waren voorzien van inhoudsvragen. Maar nog steeds stond de grammatica centraal, zij het dat nu breed het besef doordrong dat het niet ging om het uit het hoofd leren en de reproductie van regels, maar om de toepassing.

Communicatieve aanpak

Pas in de tweede helft van de jaren tachtig begon ook in het vreemdetalenonderwijs de communicatieve aanpak

breder door te dringen. Het einddoel moest niet de beheersing zijn van grammaticaregels en idioom in invulzinnen, maar moest liggen in vrij spreken en schrijven. Het beluisteren en lezen van authentieke teksten zou de leerling daartoe op natuurlijke wijze in staat stellen.

Het examenprogramma voor lbo en mavo (vaak 'de C/D-circulaire' genoemd) van 1986 voerde het begrip 'gespreksvaardigheid' in; die mocht niet meer, zoals voorheen de 'spreekvaardigheid', samen met leesvaardigheid in één mondeling examen, de 'boekentest', beoordeeld worden. Dat betekende een breuk met een lange traditie. Ook al werd in lbo en mavo geen literatuuronderwijs gegeven, toch ging ook daar spreken in een vreemde taal voornamelijk over gelezen teksten. Nu kreeg gespreksvaardigheid in alledaagse situaties een zelfstandige status.

De kerndoelen van de basisvorming, in 1993 ingevoerd, zorgden voor de indaling van de vaardigheden in de onderbouw. Tot die tijd waren de vaardigheden voorbehouden geweest aan de bovenbouw, nadat in de onderbouw de – vooral grammaticale – basis gelegd was. Nu moesten alle vaardigheden ook in de onderbouw getoetst worden. Dat leidde tot een merkbare marginalisering van de grammatica. Breed drong het besef door dat grammatica geen 'basis' en hoofdzaak, maar hulpmiddel moest zijn. De laatste sporen van het trivium werden uitgewist.

Literatuur een vak apart

De tweede fase van havo en vwo werd in 1998–1999 grondig hervormd. De mvt-examenprogramma's van 1970 waren zeer summier geweest, maar ze hadden wel 'het inzicht in en de kennis van de literatuur' tot verplichte examenstof verklaard voor havo en vwo. Ook op het gymnasium was de literatuur nu vast verankerd. Ruim een kwart eeuw later bleken literatuuronderwijs en taalvaardigheidsonderwijs uit elkaar gegroeid. In de zeer uitvoerige examenprogramma's van 1998 werd extensief lezen als taalverwervingstechniek losgemaakt van het lezen van literaire teksten, een tweede belangrijke stap nadat in 1986 de 'gespreksvaardigheid' was losgemaakt van het spreken over gelezen teksten.

De scheiding tussen taalvaardigheids- en literatuuronderwijs was mede veroorzaakt door de turbulente ontwikkeling van de literatuurdidactiek in de decennia sinds 1970. In de nieuwe examenprogramma's werden nu drie literaire subdomeinen onderscheiden: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Dat literaire ontwikkeling als het belangrijkste werd gezien, bleek uit het feit dat dit in het havo het

enige verplicht te toetsen onderdeel werd. Leesplezier, tekstervaring en literaire smaakontwikkeling stonden centraal. Om die doelen te bereiken was het gebruik van de doeltaal een belemmering. Literatuur was niet meer zoals vanouds tegelijk doel van en instrument voor taalvaardigheidsonderwijs. Literatuur was in het vreemdetalenonderwijs een vak apart geworden (Kwakernaak, 1996a, 1996b).

Ten slotte

Zo kwam in de drie decennia na 1970 een eind aan de 'geleerde', op het Latijnonderwijs geënte benadering van de vreemde talen als schoolvakken. Dat proces wroetelde in de maatschappelijke ontwikkeling.

Standenmaatschappij en verzuiling maakten plaats voor een gedemocratiseerde samenleving met veel meer sociale mobiliteit. Bevolkingsgroepen met hun subculturen leven nu veel gelijkwaardiger dan vroeger naast elkaar. Emancipatie is veel minder zaak van collectieven geworden en veel meer van individuen. Normen en waarden zijn niet verloren gegaan, maar bestaan nu in verschillende soorten en maten naast elkaar. Er is niet meer zoals vroeger een relatief homogene elite met bijbehorende cultuur die maatgevend geacht wordt voor alle overige groepen.

De school is altijd overdrager van de bestaande cultuur geweest. Geen wonder dat het onderwijs in de afgelopen decennia moeite heeft gehad en nog heeft om de maatschappelijke ontwikkelingen bij te houden. Het modernevreemdetalenonderwijs is bepaald geen uitzondering. Het bereidt de leerling niet meer voor op een vooraf bepaalde positie in een bestaande maatschappij die gebaseerd is op traditionele waarden, maar op zelfredzaamheid in een toekomstige maatschappij waarin weinig zeker is. ■

Erik Kwakernaak was lerarenopleider en vakdidacticus Duits aan de Lerarenopleiding Zuidwest-Nederland (opgegaan in de Hogeschool Rotterdam) en de Rijksuniversiteit Groningen.

LITERATUUR

Kwakernaak, E. (1996a). Literatuur in het vreemde-talenonderwijs: Allang een vak apart. In W. de Moor & I. Bolscher (Red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis: Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs* (pp. 37–47). Den Haag: NBLC.

Kwakernaak, E. (1996b). Literatuuronderwijs moderne vreemde talen in de tweede fase. In W. de Moor & I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis: Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs* (pp. 110–117). Den Haag: NBLC.

Stellwag, H.W.F. (1949). *De waarde der klassieke vorming: Een cultuur-historische, pedagogisch-psychologische en didactische inleiding*. Groningen: Wolters.

agenda

- 31 oktober 2014, Anéla Najaarsstudiedag 2014, Utrecht, <www.anela.nl>
- 7 november 2014, Landelijke Studiedag 2014, Utrecht, <www.levendetalen.nl>
- 7 november 2014, Nascholingsdag Grand Guerre, Leiden, <www.romanisten.nl>
- 13 november 2014, Franse Dag 2014, <www.fransvanzelfsprekend.nl>
- 14 – 15 november 2014, Conferentie Het Schoolvak Nederlands, Brugge, <www.hetschoolvaknederlands.org>
- 22 november 2014, Literaire Dag: WO I, Amsterdam, <www.literalinea.nl>
- 28 – 29 november 2014, CIEFE, Amsterdam, <<http://ciefe.com>>
- 6 februari 2015, Mastercourse Frans UvA, Amsterdam, <www.is.uva.nl/nascholing>
- 12 – 15 maart 2015, Recent verschenen werken Duits, Drachten, <<http://tiny.cc/lmrecent>>
- 13 maart 2015, Nationaal Congres Engels, <www.nationaalcongresengels.nl>
- 20 – 21 maart 2015, Congres Frans, <www.levendetalen.nl>
- 11 – 14 april 2015, IATEFL International Conference, Manchester, <www.iatefl.org>

Wanneer kreeg het vreemdetalenonderwijs een plaats in het Nederlandse onderwijsstelsel? Hoe ontwikkelde zich de literatuurwetenschap? Wat houdt het competentiegericht onderwijs in? Wanneer werd het Taalportfoliogelanceerd? Valt er lering te trekken uit de geschiedenis van het taalonderwijs?

Ga naar
WWW.TALENEXPO.NL

100 JAAR LEVENDE TALEN ONDERWIJS

binnenkort

Mastercourse voor docenten Frans

Speciaal voor docenten Frans in het voortgezet onderwijs organiseert de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam op 6 februari 2015 een nascholingscursus over het autobiografische element dat de laatste jaren een belangrijke plaats inneemt in de Franse literatuur. Onder leiding van vooraanstaande wetenschappers worden de laatste wetenschappelijke inzichten in de Franse literatuur behandeld. Werken die worden besproken, zijn onder andere: *Les tribulations du dernier Sijlmassi* van Fouad Laroui, *La carte et le territoire* van Houellebecq, *Le Fils* van Michel Rostain, *Mille ans, un jour* van Edmond El Maleh, en *Marrakech, le départ*, van Daniel Sibony.

Voor meer informatie en inschrijving, zie <www.is.uva.nl/nascholing>.

28e HSN

Op 14 en 15 november wordt in Brugge de 28e conferentie Het Schoolvak Nederlands (HSN) gehouden. De HSN-conferenties zijn het resultaat van nauwe samenwerking van alle Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren/docenten en didactici Nederlands en met steun van de Nederlandse Taalunie en de Stichting Lezen Nederland. HSN 28 beoogt alle leeromgevingen aan bod te laten komen waarin Nederlands geleerd wordt: basisschool; secundair onderwijs/voortgezet onderwijs; hogeschool/universiteit; lerarenopleidingen. Naar verwachting staan er een tachtigtal presentaties/workshops en vele andere activiteiten op het programma.

Voor informatie en inschrijving, zie <www.hetschoolvaknederlands.org>.

Nascholingscursus Duits 'Recent verschenen werken'

Van donderdagavond 12 maart tot en met zaterdagochtend 15 maart 2015 vindt in het Karmelklooster in Drachten de jaarlijkse nascholingscursus *Recent verschenen werken* van de Rijksuniversiteit Groningen plaats. Dr. Anne Bollmann, dr. Peter Groenewold, dr. Henk Harbers en prof. dr. Walter Schönau bespreken nieuwere Duitse literatuur en film.

Info en aanmelding voor 1 november via <<http://tiny.cc/lmrecent>>.

Landelijke Studiedag Levende Talen

Op 7 november organiseert Levende Talen in Utrecht weer haar jaarlijkse Landelijke Studiedag. Deze wordt geopend door Tjitske Jansen, dichteres en schrijfster van theaterteksten. Pieter Derks sluit 's middags af met een toepasselijke humoristische conference. Tijdens de Landelijke Studiedag worden ook het Europees Talenlabel en de Gerard Westhoff Taaldidactieprijs uitgereikt.

Elke deelnemer kan zich inschrijven voor twee workshops. Er zijn in totaal 54 workshops. Inschrijving voor de workshops gebeurt tegelijk met het aanmelden voor de Landelijke Studiedag. Het volledige programma van de Landelijke Studiedag 2014 en de mogelijkheid om u digitaal in te schrijven, vindt u op de website van Levende Talen, <www.levendetalen.nl>.