

Vijfde interimrapport van de commissie modernisering leerplan klassieke talen

VERSLAGEN EXPERIMENTELE EXAMENS IN 1969

Het vierde interimrapport van de commissie modernisering leerplan klassieke talen (zie *Lampas*, tweede jaargang, p. 68–80) bevatte de inzichten en vragen waartoe de commissie was gekomen m.b.t. de experimentele mondelinge eind-examens in Griekse en Latijnse taal en letterkunde over gelezen stof. Het was vooral gebaseerd op gegevens die de commissie had ontleend aan oriënterende contacten met de betrokken docenten.

In de zomer van 1969 zijn op een aantal scholen opnieuw of voor het eerst experimentele examens afgenomen. De commissie heeft aan de daarbij ingeschakelde gecommitteerden gevraagd om in overleg met de docenten een kort verslag op te stellen van hun ervaringen. Zij heeft dergelijke verslagen ontvangen van dr H. Bolkestein, dr J. J. M. van Buijtenen, dr R. Eikeboom, prof. dr A. D. Leeman, prof. dr C. W. Mönnich, drs F. Tichelman, dr J. A. G. van der Veer, drs A. G. Verdenius en dr H. J. W. Verhaak.

Deze verslagen worden hieronder samengevat, geïnterpreteerd en waar nodig van kanttekeningen voorzien. Dit geschiedt om alle betrokkenen in de gelegenheid te stellen, zich tijdig een beeld te vormen van de gang van zaken, van de problemen die nog om een oplossing vragen en van de richting waarin die oplossing naar het inzicht van de commissie zou kunnen worden gezocht.

Vooraf moet worden gezegd, dat de commissie ernaar streeft, de oorspronkelijk in opzet enigszins divergerende experimenten in dit stadium zo veel mogelijk tot één grondpatroon terug te brengen. Voorkomen moet immers worden dat in 1974 de vertrouwde situatie plotseling wegvalt voor een situatie waarin niemand meer weet, daaraan zich te houden. Daartoe is nodig dat zo snel mogelijk een duidelijk beeld wordt verkregen van de opzet die de commissie heeft voorgesteld in haar tweede interimrapport. De gewenste duidelijkheid kan alleen worden verkregen, wanneer het aantal variabele en onzekere factoren in de experimentele situatie – dat waarlijk al groot genoeg is! – niet nog groter wordt doordat ieder zijn eigen weg gaat. Een betrouwbare evaluatie zou dan onmogelijk worden.

Men is het er vrijwel algemeen over eens dat de nieuwe werkwijze t.o.v. de oude een aanzienlijke verbetering is. Men acht het een vooruitgang dat het

verband tussen onderwijs en examen onmiskenbaar is geworden, zodat in het examen recht kan worden gedaan aan de totaliteit van het in V en VI gegeven onderwijs.

De gestelde eisen maken het mogelijk, het onderwijs minder dan voorheen voornamelijk af te stemmen op de vaardigheid in het vertalen: de benadering van de teksten kan veelzijdiger zijn en deze veelzijdigheid komt in het examen tot haar recht. Men zou kunnen zeggen dat thans wordt onderzocht of de lectuur vruchtbaar is geweest, terwijl tot dusver eerder een antwoord werd gezocht op de vraag of de kandidaten de voor vruchtbare lectuur nodige kennis en vaardigheid bezaten, waardoor formalisme in onderwijs en examen werden bevorderd. De indruk bestaat dan ook dat docenten zowel als leerlingen zich vrijer hebben gevoeld dan voorheen, hetgeen de inspiratie ten goede is gekomen.

In verband hiermee staat het geconstateerde feit dat ook de voor deze vakken getalenteerde leerlingen eigenlijk alleen kans hebben op een succesrijk examen, wanneer ze aan het onderwijs werkelijk hebben deelgenomen: de mogelijkheid dat men met een zekere flair nog schijnbaar aanvaardbare resultaten boekt is sterk verkleind.

Geconstateerd is verder meermalen, dat leerlingen die in het verleden met behulp van exercitie op examenstukken juist boven de grens van het 'voldoende' wisten te blijven, nu in moeilijkheden komen. Dit kan positief worden gewaardeerd voor zover het betekent dat uitsluitend formalistische schijnkennis niet méér waardering ontvangt dan zij verdient, maar mag er natuurlijk niet toe leiden dat aan waardevolle leerlingen de pas zou worden afgesneden.

Als winst zonder meer kan worden beschouwd dat de toevalsfactor in de examens tot een minimum lijkt te zijn gereduceerd. Er was een goede overeenkomst tussen de reeds aan de leraar bekende kwaliteiten van de examinandi en hun prestaties tijdens het examen. Dienovereenkomstig waren minder verlengde examens nodig dan voorheen.

Op geheel ander terrein ligt de opmerking dat de nieuwe werkwijze de docenten inspireerde tot een zeer zorgvuldige keuze van de te behandelen lectuur. De variatie was groter dan voorheen: behalve de traditionele examenschrijvers. (van wie er geen op het appèl ontbrak), verschijnen meer of minder geregeld ook andere (bv. Horatius, Catullus, Tibullus, Lucretius, Martialis, Voorsocratīci, Hesiodus, Sappho, Solon, Hippocrates, Aristoteles enz.).

Vaak heeft men de lectuur gegroepeerd rond bepaalde gezichtspunten (karakter van een bepaalde periode, opkomst van bepaalde begrippen, geschiedenis van een literair genre, karakteristiek van wijsgerige stromingen enz.) en is overgegaan tot verschillende vormen van thematische lectuur.

Wat deze laatste betreft: het lijkt nodig dat grondige bezinning plaatsvindt op de theoretische en praktische problemen die er aan verbonden zijn. Gevaren

als zakelijk niet gerechtvaardigde actualisering, ontoelaatbare scheiding tussen 'vorm' en 'inhoud', gebruik van teksten als 'kapstok' voor zaken die er slechts incidenteel of toevallig in voorkomen enz. kunnen alleen worden vermeden, wanneer men een goede voorstelling heeft van de criteria die bij de keuze van thematiek en teksten moeten worden aangelegd. Een eerste bescheiden stap hiertoe is gezet door H. J. Kanters in *Lampas* 1, 1969, 331 vv. De organisatoren van de studieconferentie van de Vereniging van Classici in Nederland overwegen om dit onderwerp, met zijn literatuurwetenschappelijke en andere achtergronden, op de agenda van de conferentie van 1970 te plaatsen.

Als voordeel van de nieuwe werkwijze wordt tenslotte genoemd dat de keuze van de examenopgaven niet meer in hoofdzaak wordt geleid door de moeilijkheidsgraad van de fragmenten. 'Men gaat in het examen uit van een tekst die een mededeling bevat welke als zodanig aan de kandidaat tenminste globaal bekend is. Bij de traditionele examens komt men in zeer veel gevallen pas tegen het einde aan de eigenlijke mededeling toe, soms ook helemaal niet. Men heeft dan ook in de nieuwe situatie het gevoel met een iets meer menswaardig werk bezig te zijn'.

Veel nadruk wordt op het feit gelegd dat de taak van de docenten aanzienlijk is verzwaard. De keuze van teksten en onderwerpen, het voorbereiden van de behandeling ervan, het samenstellen van proefwerk- en examenopgaven vergen zeer veel tijd en energie, terwijl aan kennis en inventiviteit zeer hoge eisen worden gesteld.

Hierbij moet worden opgemerkt dat op de vernieuwde werkwijze afgestemde geannoteerde teksten en verder leermateriaal nog vrijwel geheel ontbreken. De produktie daarvan komt derhalve op de docenten neer.

Het is helaas niet te voorzien dat de hier gesignaleerde tekorten snel kunnen worden opgeheven. Om het wat en hoe van de annotatie te bepalen zouden eventuele auteurs moeten beschikken over een duidelijke inventarisatie van de taalfeiten die in de toekomst bij alle leerlingen in Ven VI bekend geacht moeten worden, alsmede over de beschrijvingsmodellen van de talen waarop de begin-didactiek kan worden gebaseerd, twee desiderata waaraan door de commissie en haar medewerkers prioriteit wordt gegeven, maar die uiteraard niet zeer snel kunnen worden vervuld.

Hoe begrijpelijk en redelijk de vraag om geannoteerde teksten en uitgewerkte themata overigens ook is, er moet stellig worden gewaakt tegen een situatie waarin de thans bestaande kanon van auteurs zou zijn vervangen door een kanon van bloemlezingen, themata en tekstfragmenten, die het schijnbaar overbodig maken dat de docent zélf op zoek gaat. Enige verlichting van de taak van de docenten kan worden bereikt door hun de beschikking te geven over goede copieerapparatuur en over duurzame middelen om de aan de leerlingen verstrekte teksten e.d. te doen bundelen. Ook lijkt publikatie van ge-

slaagde leatuurprogramma's en themata in *Lampas* een geschikte manier om voor anderen nuttige informatie toegankelijk te maken.

Wanneer het accent wordt verlegd van vertaaltechniek naar interpretatie, wordt niet alleen de taak van de docent zwaarder, maar wordt tevens de rol die hij als persoon speelt belangrijker – met alle voordelen vandien, maar ook met de gevaren ervan. Vermeden moet in elk geval worden dat marginale onderwerpen, die toevallig tot de hobby's van de leraar behoren, de kern van het onderwijs zouden gaan vormen.

Ook tijdens het examen wordt van de leraar veel gevergd. Om te voorkomen dat een door toevalligheden bepaald gesprek ontstaat, moet hij het examen zeer zorgvuldig voorbereiden. De aan de opgaven toe te voegen vragen zijn hierbij van veel belang: door middel daarvan kan aan de voortgang van het examen een duidelijke richting worden gegeven. Daarnaast zal de docent moeten beschikken over een aantal tevoren gepraepareerde vragen waaruit hij tijdens het examen een keuze kan doen.

De wijze van beoordeling komt uit de verslagen naar voren als een van de kernproblemen. 'Er is een veelheid van factoren die uitdrukking moeten vinden in één cijfer', terwijl 'onzekerheid bestaat over de normen die moeten worden aangelegd'.

Wat de te beoordelen factoren betreft: er is reden, er hier nogmaals op te wijzen dat het niet de bedoeling van het mondeling examen is, de vertaalvaardigheid of grammaticale kennis van de kandidaten te toetsen: dit is in het schriftelijk examen geschied.

Een moeilijkheid is daarbij dat men in het geval van een onvoldoende of zeer zwak schriftelijk examen geneigd is, de kandidaten op deze punten nogmaals te ondervragen. Er is echter reden om deze neiging – hoe begrijpelijk ook – te onderdrukken: zij leidt ertoe dat de beoordeling van de kandidaten wordt vertroebeld. Het probleem zou niet meer bestaan als aan de laatste zin van het tweede interimrapport van de commissie gevolg zou worden gegeven: 'Zij (de commissie) acht het belangrijk dat het voor het schriftelijk examen behaalde cijfer vóór het mondeling examen noch aan de leraar noch aan de gecommitteerde bekend is'.

Wat betreft de aan te leggen normen: een deel van de oplossing zou kunnen liggen in de welbewuste concentratie van het examen op de interpretatie van de aan de kandidaat voorgelegde tekst. Wanneer men met de nieuwe werkwijze ervaring heeft opgedaan, moet het mogelijk zijn, de opgaven zó te kiezen dat ze voor het examen voldoende aanknopingspunten bieden.

Ook wordt de beoordeling vergemakkelijkt wanneer men zo gericht en concreet moeilijke vragen stelt. Een verzoek aan de kandidaat om de tekst in eigen woorden samen te vatten zal vaak meteen tot de kern van de interpretatie van het fragment kunnen brengen en zou naar het inzicht van de commissie, mét

een vraag naar de plaats van het fragment in het geheel waaraan het is ontleend, een vast bestanddeel van het examen moeten zijn.

In de verslagen wordt gewezen op het risico van 'leading questions', op het feit 'dat ook gewone vragen interessant kunnen zijn' en op het gevaar dat de docent zelf te veel aan het woord is, wanneer de kandidaat het spoor bijster raakt of de gestelde vraag implicaties heeft die hij niet kan overzien. Ook het advies, de voorgelegde tekst niet te kort te houden en 'centrifugale tendenties in te perken door de tekst in perikopen in te delen en die stuk voor stuk te bespreken' kan tot oplossing van de problemen bijdragen.

Bij de beoordeling zal verder rekening moeten worden gehouden met de vraag, hoe lang geleden het stuk behandeld is, of het sindsdien is gerepeteerd, wat er in de klas bij besproken is, welke aantekeningen e.d. gegeven zijn, en of de kandidaat bij de behandeling ervan soms afwezig is geweest. De docent zou daartoe moeten vastleggen wat hij wanneer en hoe heeft behandeld, en ook welke leerlingen afwezig waren. Flagranter gevallen waarin een kandidaat op het examen zeer slecht, bij een verlengd examen zeer goed voor de dag kwam (cijfers resp. 3 en 8) kunnen dan worden voorkomen.

Voor een goed verloop van het examen is ook nodig dat de gecommiteerde in de gelegenheid is geweest, zich te praepareren. Hij zal tijdig moeten weten wat in de lessen is behandeld en tevoren over de opgaven moeten kunnen beschikken. Kundigheid en soepelheid zijn eigenschappen die hij nog meer dan tot nu toe zal moeten bezitten: 'hij mag geen recept opdringen en moet bereid zijn, te erkennen dat hetzelfde doel op verschillende manieren kan worden bereikt'. Anderzijds moet hij kunnen en durven ingrijpen wanneer dat nodig is.

In een wat meer verwijderd verband met de beoordelingsproblemen staat de vraag, welke waarde aan de rapportcijfers kan worden gehecht. Die vraag is het eenvoudigst te beantwoorden wanneer deze cijfers berusten op een aantal ongepraepareerde vertalingen en op ondervragingen van dezelfde aard als het examen, al zou men wensen dat die twee factoren dan gescheiden werden aangeduid. Voor zover de rapportcijfers berusten op de repetitie van weinig omvangrijke, nog recent uitgebreid behandelde teksten, bieden ze weinig of geen indicatie m.b.t. de geschiktheid van de leerlingen.

Al vaker signaleerde moeilijkheden worden geschapen door de diversiteit van de in het schriftelijk en mondeling gestelde eisen: de weerspiegeling daarvan in de opleiding is geen eenvoudige zaak. Duidelijk is, dat het vermogen tot het schriftelijk vertalen zelfs van een 'neutrale' prozatekst niet zonder meer het nevenresultaat kan zijn van de voorbereiding op het mondeling examen. Wanneer men evenwel het onderwijs in II, III en IV bewust concentreert op het aanleren van die feiten en vaardigheden die voor *alle* Grieks en Latijn van wezenlijk belang zijn, en de leerlingen in V en VI op gezette tijden een vertaling

voorlegt zoals het examen die zal vergen, zal men – wanneer men die vertaling achteraf steeds grondig bespreekt – mogen verwachten dat het schriftelijk examen geen extra problemen stelt. Speciale aandacht vraagt dan wél de wisselwerking tussen genoemde vertalingen en de lectuur, die men waar mogelijk op elkaar zal willen betrekken, b.v. door bij de lectuur te wijzen op verschijnselen die bij de vertalingen moeilijk bleken en omgekeerd. Veel hangt hier opnieuw af van de op den duur te bereiken duidelijkheid over de hierboven genoemde inventarisatie van onmisbare taalfeiten en over de beschrijvingsmodellen van de talen waarvan men uitgaat.

De klacht 'dat de grammaticale kennis terugloopt' moet zorgvuldig worden geanalyseerd. Als hij b.v. betekent dat de leerlingen de détails van het epische taalgebruik niet meer beheersen, Latijnse archaïsmen niet herkennen e.d., zijn dat zaken die men kan verwachten en waaraan niet te zwaar moet worden getild. Wanneer geen onvoorbereide Homerusvertaling meer wordt vereist, behoeft immers ook niet te worden geveerd dat de leerling 'het rode boekje' beheerst.

Expliciet rekening moet worden gehouden met de zeer reële mogelijkheid van discrepantie tussen de manier waarop de leerlingen de talen in de lagere klassen hebben aangeleerd en het beroep dat bij de thans gevolgde werkwijze in v en vi op die kennis wordt gedaan. 'De wederzijdse beïnvloeding van beginnendidactiek en uiteindelijke lectuur' is door de commissie eerder gesignaleerd (4e interimrapport p. 69 en 78) als een van de belangrijkste en moeilijkste problemen die zullen moeten worden opgelost.

Het lijkt hoe dan ook onjuist om in dit stadium 'teruglopende grammaticale kennis' zonder dat dit begrip is genuanceerd op de debetzijde van het experiment te boeken, maar het is anderzijds noodzakelijk om op dit punt uiterst waakzaam te zijn. Zou de kennis van de talen zozeer achteruitgaan dat van een (door een goede annotatie gesteunde en door de docent geleide) lectuur weinig of niets meer terecht komt, dan zijn de inspanningen van deze jaren vergeefse moeite.

Er is dus alle reden om met klem te constateren dat de experimenten gelezen stof de gehele problematiek van de beginnendidactiek impliceren. Zo lang deze laatste niet tot een bevredigende oplossing is gebracht mag men problemen met de taalkennis, zoals die in de nieuwe situatie wordt geëist, niet als argumenten tégen de experimenten zelf hanteren.

Een enkele gecommiteerde wijst op het reeds dikwijls gesignaleerde risico dat de leerlingen de zaken te veel 'van buiten leren'. Dit risico wordt uiteraard groter wanneer de docent er minder in slaagt, de juiste techniek van behandelen en examineren te vinden. Wanneer hij bv. veel waarde hecht aan een vlotte vertaling en verder vragen stelt naar de kennis van realia die hij bij de tekstbehandeling heeft vermeld, kan frenetiek memoriseren de kandidaten ver,

soms beter: te ver, brengen. Veel hangt hier ook af van de manier waarop de leerlingen op het examen zijn voorbereid, van de mate waarin hun het gevoel is gegeven dat actieve deelneming aan de lectuur in de klas belangrijker is dan wat ook. Hierover is reeds het nodige gezegd op p. 73 en 74 van het vierde interimrapport. Opgemerkt zij hier alleen nog, dat het er niet om kan gaan, te controleren *of* de kandidaat de hem voorgelegde tekst heeft gelezen en de vertaling ervan geleerd, maar dat blijken moet, *hoe* hij heeft gelezen en wat hij derhalve met de hem voorgelegde tekst weet aan te vangen. Is het examen inderdaad een onderzoek naar dit laatste, dan lijkt overdaad van geheugenwerk de prestaties niet gunstig te zullen beïnvloeden.

Een andere zaak is dat men de leerlingen vermoedelijk tóch tegen zichzelf moet trachten te beschermen, en voorkomen dat zij in de laatste weken voor het examen gaan trachten alles opnieuw paraat te krijgen, of (erger) tijdens de lessen vertaling en behandeling het liefst zouden stenograferen om toch vooral geen risico te lopen. Wie dat doet is als een toerist die een verzameling belichte films maar geen eigen indrukken mee naar huis neemt.

De opmerking dat men bij de beoordeling de vraag moet verdisconteren, hoe lang geleden de tekst is behandeld, is hierboven al gemaakt, maar hier opnieuw van belang; de neiging om de dingen uit het hoofd te leren zal afnemen wanneer de leerling tevoren goed weet dat men dit niet van hem verwacht en bereid is, met voor hem ongunstige factoren rekening te houden. Ook de wetenschap dat de opgave naast tekst en vragen nog enige annotatie zal bevatten kan zijn vertrouwen vergroten.

Tot besluit enkele opmerkingen over meer technische details:

– Dertig minuten praeparatie was steeds voldoende. Wanneer de tekst te eenvoudig was en de toegevoegde vragen te weinig substantieel, was het te veel. Het lijkt aangewezen om de vragen zó te stellen dat óók de kandidaat die zich de tekst goed herinnert gedwongen is, die tekst opnieuw geconcentreerd te bezien. Het verzoek, het fragment kort samen te vatten, kan hiertoe zeer wel dienen.

– Dertig minuten voor het examen waren steeds voldoende. Er is wellicht iets voor te zeggen, het eigenlijke examen tot 25 minuten te beperken, opdat tijd wordt gevonden voor het nodige overleg tussen examinerator en gecommitteerde zonder dat de examenrooster wordt verstoord. Het verdient aanbeveling op dit punt voor alle kandidaten één lijn te volgen om ongelijkheid van kansen te voorkomen.

– Op enkele scholen is in 1969 nog geëxamineerd over gelezen *en* ongelezen stof in twee afzonderlijke examenzittingen. Dit wordt overal als ongewenst ervaren. De nodige stappen om het in 1970 overbodig te maken zijn ondernomen.

– Meerdere gecommitteerden merken op dat het pensum niet te klein mag

zijn om te voorkomen dat de kandidaten van het examen een gokspel maken, hoe riskant dat ook zijn mag. Ook acht men de door de commissie voorgestelde differentiatie binnen het pensum essentieel.

– Het pensum is op uiteenlopende data aan de leerlingen bekend gemaakt. Op enkele scholen was het zonder meer gelijk aan de lectuur van het zesde leerjaar: het vijfde leerjaar werd dan als een soort introductie gezien. De commissie zal trachten hierover te juister tijd een beslissing te adviseren en verwijst voor de verschillende kanten van het probleem naar het daarover in haar vierde interimrapport gezegde. Zij is dankbaar voor informatie over de ervaringen die men op dit punt opdoet.

– Opgemerkt wordt door een gecommiteerde dat het tellen van aantallen pagina's moeilijkheden biedt: 10 pagina's Horatius zijn nu eenmaal niet zonder meer vergelijkbaar met 10 pagina's eenvoudig proza. Men kan dit probleem erkennen, maar anderzijds constateren dat het bijzonder moeilijk oplosbaar is. Omdat het pensum overigens verschillende genres omvat zou de gemiddelde moeilijkheidsgraad van het geheel in verschillende gevallen toch wel vergelijkbaar kunnen zijn.

– De bèta-examens dragen in deze overgangsjaren natuurlijk bij tot het opdoen van ervaring met de techniek van onderwijzen en examineren. Met betrekking tot andere problemen bieden ze weinig of geen indicatie: het pensum van de bèta-leerling zal in het algemeen aan de kleine kant moeten zijn; hij doet examen in Grieks *en* Latijn, hetgeen bij deze opzet in de huidige samenstelling van zijn examenpakket een zware opgave is; hij legt geen schriftelijk examen af, zodat hij geen bijdrage biedt aan beantwoording van de vragen rond de combinatie van ongelezen, centraal schriftelijk examen en mondeling examen over gelezen stof. De indruk bestaat, dat de hierboven beschreven problemen rond een eventuele achteruitgang van grammaticale kennis en vertaalvaardigheid in een aantal gevallen vooral de bèta-leerlingen betreffen. Is dat zo, dan kan worden gezegd dat het bij invoering van het gehele door de commissie ontworpen examenprogramma zal veranderen.

– De commissie heeft de meeste deelnemende scholen bereid gevonden, om in 1971 deel te nemen aan een proef met voor al die scholen gelijklopende schriftelijke opgaven. Om het niveau waarop die zich zouden moeten bewegen enigszins te kunnen aanduiden, circuleren thans op de betrokken scholen een aantal proefopgaven. Die zullen aan de leerlingen worden voorgelegd, waarna de uitwerking ervan door de docenten zal worden gecorrigeerd, van opmerkingen voorzien en aan de commissie ter hand gesteld.

27 januari 1970