

Lampas 7 (1974)

## Discussienota van de Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen

### TEN GELEIDE

Namens de Commissie Modernisering Leerplan bied ik U een discussienota aan over het centraal schriftelijk eindexamen.

Aangezien de nota haar bedoeling geheel duidelijk maakt beperk ik het Ten Geleide tot een drietal praktische punten:

1., Tot grotere zekerheid van ontvangst voor zoveel mogelijk betrokkenen wordt het stuk zowel in Lampas gepubliceerd als in brochurevorm over de scholen verspreid. Een bijkomend voordeel is dat degenen die aan de voorgenomen discussies zullen deelnemen over een exemplaar beschikken waarop ad libitum aantekeningen kunnen worden gemaakt.

2. De discussies vinden plaats in de PAV-kringen, tussen medio augustus en eind september. De Commissie Vakgroep en Didactiek der VCN heeft de organisatie ter hand genomen, samen met de kringbesturen. De CML en de Commissie vakgroep en Didactiek zullen elk telkens twee vertegenwoordigers afvaardigen.

3. De CML vraagt, zoals ook blijkt uit de nota, in dit stadium geen uitspraken van de PAV-kringen over voorkeuren voor bepaalde examenvormen. De commissie hoopt echter dat de classici PAV-kring-gewijze, als secties in de scholen, of in ander verband de discussies zullen voorzetten. Mochten zich daarbij collectieve oordelen over, of verwachtingen van, bepaalde examenvormen ontwikkelen, dan zal de commissie die zeer gaarne vernemen.

Dit geldt ook voor individuele reacties van lezers, VWO-docent of niet, en onverschillig of zij aan de PAV-kringdiscussies deelnemen of niet.

Den Bosch  
Bureau CMLKT  
Hinthamereinde 72

W.HOLTLAND  
secretaris CMLKT

### Discussienota nieuwe vormen van centraal schriftelijk eindexamen \*

#### DOEL

Deze discussienota heeft ten doel materiaal aan te dragen voor een discussie over de vraag welke vorm van centraal schriftelijk eindexamen (CSE) het beste aansluit bij de huidige doelstellingen en mogelijkheden van het onderwijs in de klassieke talen. Deze discussie zal gevoerd moeten worden niet alleen binnen de Commissie, maar ook in de wijde kring der

\*Aan de discussies over een CSE gelezen stof heeft dr. J.M. Bremer van de Universiteit van Amsterdam een belangrijke bijdrage geleverd, waarvoor de Commissie hem gaarne op deze plaats wil dank zeggen.

docenten-classici. Het CSE behoort wat zijn vorm en inhoud betreft een goede afspiegeling te zijn van het gegeven onderwijs en zal daar logisch op moeten aansluiten.

De Commissie verwacht dat de over deze materie te voeren discussies haar zullen helpen bij een verantwoorde besluitvorming over de vraag welke vormen van CSE door experimenten getoetst dienen te worden.

In deze nota wordt de mening der Commissie uitsluitend naar voren gebracht betreffende die punten waarover zij als geheel tot een bepaald inzicht gekomen is.

## 1. DE NOODZAAK VAN EEN NIEUWE VORM VAN HET CSE

1.1. De Commissie heeft in april 1973 de Minister verzocht met ingang van 1975 de klassieke talen niet langer aan te wijzen als vakken waarvoor een mondeling examen in de plaats treedt van het schoolonderzoek (SO). Zij deed dit niet, omdat zij niet langer de voorkeur zou geven aan een mondeling examen met gecommiteerden boven een SO, integendeel. Daar zij echter bij haar streven het mondeling examen te behouden onvoldoende steun kreeg van de zijde der andere vakken, werd het SO de algemene regel met als enige uitzondering de klassieke talen.

Daarmede ontstond een uitzonderingspositie die de Commissie nooit gewenst heeft en die nadelige gevolgen kan hebben voor de situatie van de klassieke talen in de scholen: de organisatie van een examen van afwijkende aard na afloop van alle andere vergt veel van de inschikkelijkheid van de school; op de kandidaten wordt een zware druk gelegd, doordat zij de spanning die bij de andere leerlingen al geweken is, zelf nog enige tijd moeten verduren; vakken die in afwijking van alle andere mondeling geëxamineerd worden onder toezicht van gecommiteerden kunnen gemakkelijk de naam krijgen extra moeilijk te zijn.

Om de moeilijkheden, waarvoor de classici op vele scholen zich reeds geplaatst zien niet te vergroten, meende de Commissie er goed aan te doen te streven naar beëindiging van de uitzonderingspositie. Zoals bekend heeft de Minister het advies van de Commissie gevolgd.

1.2 De Commissie heeft indertijd, toen er van een SO nog geen sprake was, gekozen voor een CSE als uitsluitende vertaalopgave ten dele om niet te abrupt te breken met een lange traditie, maar vooral omdat zij meende dat het mondeling examen voldoende recht deed wedervaren aan de vernieuwing van het onderwijs in de klassieke talen zoals haar dit voor ogen stond. Nu het SO de plaats van het mondeling examen gaat innemen, heeft de Commissie het juist geacht deze gelegenheid aan te grijpen om door een kleine wijziging van het schriftelijk examen een eerste stap te doen op de weg naar een nieuw CSE.

De Minister heeft het verzoek om m.i.v. 1975 enige vragen toe te voegen aan de vertaalopdracht inmiddels ingewilligd.

## 2. HET CSE EN HET SO

2.1. Artikel 11 van het Besluit eindexamens vwo-havo-mavo luidt: 'Onze Minister stelt, de Onderwijsraad gehoord, het eindexamenprogramma vast, inhoudende de omschrijving

van de examenstof voor ieder vak, zo nodig de verdeling van deze stof over het schoolonderzoek en het schriftelijk examen, alsmede het aantal en de duur der zittingen waarin het schriftelijk examen voor ieder vak zal worden afgenomen. Onder examenstof worden ook verstaan de vaardigheden die bij het eindexamen wordt getoetst'.

Hier worden dus concrete zaken als opsommingen van te behandelen onderwerpen, te lezen literatuur en dergelijke onder één noemer gebracht met abstracte begrippen als het kunnen oplossen van vraagstukken, het zelfstandig kunnen vertalen, het kunnen analyseren en interpreteren van bepaalde gegevens. In het vervolg wordt de term examenstof steeds in deze officiële dubbele betekenis gebruikt.

2.2. Artikel 16,2 van genoemd besluit luidt: 'Met uitzondering van de vakken Franse, Duitse en Engelse taal onderscheidenlijk taal en letterkunde omvat het schoolonderzoek in een vak de gehele examenstof, tenzij het schriftelijk examen slechts over een gedeelte van de examenstof loopt in welk geval het schoolonderzoek beperkt kan worden tot de examenstof, waarover het schriftelijk examen zich niet kan uitstrekken'.

2.3. Bij een herformulering van het eindexamenprogramma en de verdeling daarvan over een CSE en SO kan men, gelet op het bepaalde in het Besluit eindexamens, een keuze doen uit drie mogelijkheden:

- a. de examenstof voor CSE en SO is identiek;
- b. CSE en SO toetsen ieder een afzonderlijk deel van de examenstof;
- c. het CSE toetst een deel van de examenstof, doch het SO beperkt zich niet tot het andere deel en kan zelfs de gehele stof omvatten.

De omkering van geval c, dat het CSE de gehele examenstof zou omvatten, doch het SO beperkt zou blijven tot een deel daarvan, laat artikel 16,2 niet toe.

### 3. WELKE VORMEN VAN CSE ZIJN THEORETISCH DENKBAAR?

3.1. Bij de formulering van deze vraag is er van uitgegaan, dat terugkeer tot het oude systeem, waarbij iedere school zelf de opgaven voor het schriftelijk examen klassieke talen vaststelde, niet mogelijk is. Het schriftelijk examen is immers in de huidige conceptie bedoeld als een zo objectief mogelijk tegenwicht tegen een onvermijdelijk meer subjectief SO.

3.2. De mogelijkheden voor het samenstellen van schriftelijke examenopgaven zijn de volgende.

#### I. Wat de keuze van de tekst betreft:

- A. een tekst waarvan de inhoud en vorm zodanig zijn dat geen bijzondere vertrouwdsheid met de persoonlijke stijl van de schrijver of met zijn onderwerp vereist is en die zo is gekozen, dat men mag aannemen, dat deze aan de kandidaten onbekend is;

- B. een tekst ontleend aan een twee jaar tevoren aangewezen auteur of genre en zodanig gekozen, dat het hoogst onwaarschijnlijk geacht mag worden, dat deze aan de kandidaten bekend is;
- C. een tekst ontleend aan een voor alle scholen twee jaar tevoren vastgesteld identiek pensum, zodat deze aan alle kandidaten bekend behoort te zijn.

Bij A en B gaat het dus om ongelezen stof, bij C om gelezen stof. Bij B zou men de school (of de kandidaten?) kunnen laten kiezen uit meer dan één mogelijkheid; bij C kan men meer dan één pensum ter keuze stellen, ofwel men beperkt het pensum voor het CSE, voor alle scholen identiek, tot een bepaald gedeelte van het totale pensum, waardoor het overige gedeelte ter keuze van de docent blijft.

II. Wat de opdracht betreft:

1. alleen vertalen;
2. geheel vertalen en vragen beantwoorden over de tekst;
3. gedeeltelijk vertalen en vragen beantwoorden over de tekst;
4. uitsluitend vragen beantwoorden over de tekst.

De overgang van 3 naar 4 is vloeiend, daar bij 4 ook gevraagd kan worden naar de vertaling van een bepaalde passage of een zin. Gebeurt dit slechts incidenteel dan zou men deze opdracht in principe tot categorie 4 moeten rekenen.

#### 4. EEN EERSTE VERKENNING VAN DE VERSCHILLENDE MOGELIJKHEDEN

Het in 3.2. opgestelde schema omvat in totaal 12 mogelijkheden als men de categorieën A, B en C ieder combineert met de categorieën 1 tot en met 4.

##### 4.1. Methode A, de z.g. 'neutrale tekst'

De voorwaarde, dat geen bijzondere vertrouwdheid met de persoonlijke stijl van de schrijver of met zijn onderwerp vereist mag zijn, legt een grote beperking op bij de keuze van examenopgaven. Men spreekt wel van 'neutrale' teksten en als gemakkelijke korte aanduiding kan men die term wel hanteren, mits men zich bewust blijft, dat neutraal Latijn en Grieks niet bestaat. De ervaring met de 'neutrale' opgaven op experimenterende scholen heeft geleerd, dat een tekst van een auteur met wiens stijl en uitdrukkingswijze de leerlingen niet vertrouwd zijn door hen als moeilijker ervaren wordt dan teksten van auteurs wier stijl en uitdrukkingswijze zij kennen. Men komt bij het zoeken van geschikte opgaven al gauw terecht bij auteurs die op de scholen niet of vrijwel niet gelezen worden en soms betreft dit auteurs die terecht niet gelezen worden. Een tweede beperking ligt opgesloten in de voorwaarde dat de examentekst niet te moeilijk mag zijn, gezien het sterk gereduceerde urenaantal. Beide beperkingen tezamen, maken, dat de 'neutrale' en betrekkelijk 'eenvoudige' examenteksten weinig of niet representatief kunnen zijn voor het gegeven onderwijs dat zich heeft gericht op teksten met rijkere inhoud en van een ander niveau. Daarbij komt, dat de onvermijdelijk eenvoudige inhoud van de 'neutrale' opgave zich weinig of niet leent voor het stellen van op tekstbegrip gerichte vragen.

Op grond van het bovenstaande meent de Commissie, dat de bezwaren tegen een 'neutrale' tekst zo wezenlijk zijn, dat methode A als definitieve vorm niet in aanmerking komt en dat derhalve de m.i.v. 1975 ingevoerde regeling als een tijdelijke moet worden beschouwd voor de periode waarin door studie, experimenten en overleg een betere oplossing zal worden gevonden. Het lijkt de Commissie niet aan twijfel onderhevig dat in het CSE, welke vorm ook de beste zal blijken, vragen met betrekking tot de voorgelegde tekst zullen voorkomen. Zij meent, dat het toevoegen van vragen aan een vertaalopdracht een verzwaring kán inhouden, maar dat dit niet het geval behoeft te zijn. Dit is in hoge mate afhankelijk van de aard der vragen. Hieraan wordt in het vervolg van deze nota speciale aandacht geschonken.

#### 4.2. *Methode B, de tekst ontleend aan een tevoren aangewezen auteur of genre.*

Een tekst meer beantwoordend aan de maatstaven aan te leggen bij de pensumsamenstelling kan worden voorgelegd wanneer tijdig – in casu twee jaar tevoren – wordt bekend gemaakt uit welke auteur of uit welk genre de examentekst gekozen zal worden. Het bezwaar dat de examentekst weinig of niet representatief is voor het gegeven onderwijs vervalt hiermede. De kans dat een kandidaat het examenstuk, hetzij in de klas, hetzij privé, gelezen heeft is groter dan bij de 'neutrale' tekst en nooit geheel uitgesloten. Bij de keuze van de auteur of het genre zal men dus zorg moeten dragen, dat de omvang van het materiaal waaruit de examentekst gekozen moet worden zodanig is, dat bovengenoemde kans zo gering mogelijk wordt.

Een bezwaar kan zijn, dat een docent in de verleiding komt overmatig veel aandacht te besteden aan de aangewezen auteur, c.q. het genre, ten nadele van andere lectuur.

4.2.1. *Methode B,1 (uitsluitend vertalen).* In het voorgaande is reeds gezegd dat de Commissie deze eenzijdige methode onjuist acht.

4.2.2. *Methode B,2 (geheel vertalen plus vragen beantwoorden).* Daar bij methode B de kandidaat vertrouwd is met de stijl en de uitdrukkingwijze van de auteur(s) waaruit de examentekst gekozen wordt, kan de voorgelegde passage een rijkere inhoud hebben dan bij een 'neutrale' tekst mogelijk is. Er zullen dan ook meer en betere aanknopingspunten zijn voor vragen die toetsen of de tekst begrepen is.

Vastgesteld zal moeten worden welk aandeel de vertaling enerzijds en de beantwoording van de vragen anderzijds moeten hebben bij het bepalen van het toe te kennen cijfer.

4.2.3. *Methode B,3 (gedeeltelijk vertalen plus vragen beantwoorden).* Hierbij beperkt men de vertaalopdracht tot een of meer gedeelten van de voorgelegde tekst, maar stelt vragen over de gehele tekst. Het is denkbaar dat bij deze methode een bepaalde passage die bijzonder moeilijk is en toch onmisbaar voor het geheel er in vertaling bij gegeven wordt. Deze handelwijze biedt mogelijkheden om aantrekkelijke teksten, die in hun geheel voor een vertaalopgave te moeilijk of te lang zouden zijn, wél voor het examen te gebruiken. Ook hier moet het aandeel van de vertaling en de beantwoording der vragen bij het bepalen van het cijfer tevoren vastgelegd zijn.

4.2.4. *Methode B,4 (uitsluitend vragen beantwoorden)*. Verlangt men geen vertaling meer — tenzij incidenteel als antwoord op een desbetreffende vraag — dan komt het toetsen van vertaalvaardigheid nergens meer in het examen voor.

Sommige classici menen dat het afzien van een vertaling en het uitsluitend stellen van vragen de enige manier is om recht te doen wedervaren aan de nieuwe doelstellingen van het onderwijs, het begrijpend lezen. Zij verwijzen naar het onderwijs in de moderne vreemde talen dat geen vertaalopdracht als onderdeel van het examen meer kent.

Andere classici vrezen dat, als de vertaalvaardigheid op het examen niet langer getoetst wordt, de kennis van de taal bij de leerlingen spoedig zozeer zal afnemen dat zij de teksten niet meer kunnen begrijpen; het gevolg daarvan zal zijn, zo menen zij, dat steeds luider de vraag gaat weerklinken of de kennismaking met de klassieke cultuur niet even goed door middel van gedrukte vertalingen kan plaats vinden. Zij zijn van oordeel dat de vergelijking met de moderne vreemde talen niet opgaat omdat deze mede om hun praktische bruikbaarheid onderwezen en geleerd worden.

#### 4.3. *Methode C, gelezen stof*.

Methode C in haar meest consequente vorm gaat er van uit, dat de examenstof uitsluitend moet bestaan uit het gehele pensum. Met andere woorden, wat nu is voorgeschreven voor het mondeling examen zou de stof én voor het CSE én voor het SO moeten worden, waarbij uiteraard het karakter van een schriftelijk examen bepaalde beperkingen oplegt en zekere eisen stelt aan de aard en de formulering der vragen, striktere eisen dan een mondeling examen stelt.

Om te voorkomen, dat aan de docenten geen enkele vrijheid gelaten wordt bij het vaststellen van de in de beide hoogste leerjaren te behandelen stof staan er twee wegen open. Of men laat de scholen de keuze uit 2 à 3 pensa, of men beperkt het uniform voor te schrijven pensum tot een gedeelte van het totale pensum. De consequentie van het laatste is, dat uit een beperkt aantal pagina's drie examenopgaven moeten voortkomen: voor het examen, voor het herexamen en voor het z.g. 'bezem'-examen.

Bij deze methode ligt het accent zo volledig op het toetsen van tekstbegrip door middel van vragen over een tekst, dat C,1 en C,2 waarbij vertalen resp. de enige of de voornaamste opdracht is, als mogelijkheden komen te vervallen.

Bij de keuze tussen C,3 en C,4 (al of niet een gedeelte vertalen) ligt de zaak anders dan bij de keuze tussen B,3 en B,4, daar het bij C gelezen stof betreft. De voorstanders van een CSE gelezen stof achten C,4 de juiste methode.

#### 5. EEN REDUCTIE VAN HET AANTAL THEORETISCHE MOGELIJKHEDEN

Uit het in de vorige paragraaf gestelde blijkt dat naar de mening der Commissie alleen de methoden B,2, B,3, B,4 en (C,3) C,4 ter discussie overblijven en de mogelijkheid van een combinatie van B en C.

Alvorens hier echter dieper op in te gaan, dienen nog drie kwesties behandeld te worden. Hoe moet de examenstof verdeeld worden over CSE en SO? Is een opdracht tot zelfstandig vertalen van een ongelezen tekst in de toekomst nog een haalbare kaart? Welke soorten vragen zijn bij een CSE mogelijk en toelaatbaar?

## 6. DE VERDELING VAN DE EXAMENSTOF OVER CSE EN SO

6.1. Een CSE heeft tot doel om voor ieder vak een landelijk niveau aan te geven en de kandidaten in het gehele land zoveel mogelijk volgens dezelfde normen te beoordelen. Bovendien heeft een CSE het effect dat het voor een belangrijk deel de aard en de omvang van het onderwijs bepaalt. De Nota van toelichting op het besluit eindexamens zegt terecht: 'De regeling van de eindexamens is van bijzonder groot belang voor de inrichting van het onderwijs aan de scholen, omdat via het eindexamen in belangrijke mate wordt getoetst of het doel en het niveau van het onderwijs zijn bereikt'.

Bij het SO wordt de beoordeling of het doel en het niveau van het onderwijs zijn bereikt, alsmede of de kandidaten aan de gestelde eisen voldoen, geheel aan de school overgelaten: de school stelt zelf haar eigen normen vast. Daarom moet van het CSE een regulerende en normerende werking uitgaan en deze zal des te effectiever zijn naarmate de examenstof voor CSE en SO meer identiek is. Vandaar ook de bepaling dat de examenstof voor CSE en SO dezelfde is, tenzij dit om bepaalde redenen onmogelijk is.

6.2. Als men de huidige doelstellingen van het onderwijs in de klassieke talen globaal omschrijft als 'de leerlingen in aanraking brengen met de klassieke cultuur door middel van het begrijpend en analyserend lezen van daartoe geschikte teksten in de oorspronkelijke taal', wil hiermede niet gezegd zijn, dat het vroegere onderwijs deze doelstelling niet kende. Zij werd geacht *impliciet* aanwezig te zijn, hoewel de examenstof zich beperkte tot de vaardigheid in het zelfstandig vertalen van ongelezen proza en poëzie. Bij de invoering van het nieuwe mondelinge examen werd deze doelstelling *expliciet* in de omschrijving van de examenstof tot uitdrukking gebracht. Nu er weer een nieuwe situatie is ontstaan doordat het SO de plaats gaat innemen van het mondelinge examen is het van belang zich af te vragen, gezien de bepaling dat de examenstof voor CSE en SO dezelfde is tenzij dit onmogelijk is, of de examenstof zaken omvat die het CSE niet kan toetsen, zodat deze aan het SO voorbehouden moeten blijven.

6.3. De klassieke cultuur in het algemeen kan nooit de examenstof zijn, omdat het daardoor bestreken terrein veel te omvangrijk is. Men moet zich beperken tot *capita selecta*. Welke dit zijn is afhankelijk van de gelezen en behandelde teksten. Zolang deze ter keuze zijn van de school kan het CSE zich daarover niet uitstrekken en zal het moeten volstaan met het toetsen of een kandidaat een door hem tevoren niet gelezen tekst kan begrijpen en interpreteren. Hierbij zullen de vragen strikt beperkt moeten blijven tot hetgeen in de voorgelegde tekst medegedeeld wordt.

6.4. Bij een CSE over gelezen stof kunnen de vragen zich mede uitstrekken over het gehele terrein van het pensum indien dit in zijn geheel voorgeschreven is dan wel over het

centraal voorgeschreven deel van het pensum. Bepaalde grenzen moeten ook hier in acht genomen worden: subjectief getinte vragen, bij een mondeling examen soms acceptabel, zijn ontoelaatbaar; menig in het pensum voorkomend onderwerp heeft zoveel facetten dat deze niet alle behandeld kunnen zijn, afgezien van de vraag of een geheel objectieve behandeling mogelijk is.

## 7. IS HET VERTALEN VAN ONGELEZEN TEKSTEN NOG EEN HAALBARE KAART?

7.1. Niet zelden worden geluiden gehoord dat het vermogen van de leerlingen om zelfstandig teksten te vertalen zienderogen afneemt, zelfs in die mate 'dat stukken die vroeger in de middenklassen als proefvertalingen werden gegeven, thans in de 6e klas een te zware opgave blijken'. Nu doet men er goed aan niet als te vanzelfsprekend aan te nemen, dat de traditionele volgorde van schoolauteurs eo ipso de moeilijkheidsgraad aangeeft. Het is meerdermalen gebleken, dat leerlingen een auteur, die zij een à twee jaar geleden hebben gelezen, bij een onverwachte en onvoorbereide hernieuwde confrontatie moeilijker vinden dan de auteur waar zij de laatste tijd mee bezig waren: een bewijs dat het al of niet vertrouwd zijn met de persoonlijke stijl van een auteur een niet te onderschatten factor vormt.

Verder bevat het werk van vrijwel iedere schrijver passages van zo uiteenlopende moeilijkheidsgraad dat voorzichtigheid geboden is bij het hanteren van de kwalificaties 'gemakkelijk' en 'moeilijk'.

7.2. Ongeacht het in de vorige paragraaf gemaakte voorbehoud kan men niet loochenen dat de zelfstandige vertaalvaardigheid achteruit gaat; zij blijkt niet zo vanzelfsprekend het bijproduct te zijn van het behandelen en bestuderen van een pensum als werd verondersteld. Dat iemand leert nadoen wat hem herhaaldelijk is voorgedaan, mag bij bepaalde vaardigheden opgaan, bij een zo gecompliceerde bezigheid als vertalen is dit te simplistisch gedacht.

7.3. Er zijn talloze factoren in het spel die ieder voor zich al moeten leiden tot verminderde vertaalvaardigheid, maar die dit effect in versterkte mate hebben als zij in combinatie voorkomen zoals thans het geval is.

Meestal wordt het drastisch verminderde urenaantal als de hoofdoorzaak van het geconstateerde euvel aangewezen. Het zou echter met het huidige urenaantal heel wel mogelijk zijn de leerlingen zover te brengen, dat zij een stuk proza van een bepaald niet zo gemakkelijke auteur zelfstandig kunnen vertalen evenals dit bij de bèta-leerling oude stijl het geval was. De hoofdoorzaak is, dat wij classici menen dat het onderwijs in de klassieke talen, wil het in de huidige tijd zinvol zijn, zich ook op andere zaken moet richten en niet uitsluitend of in hoofdzaak op het vertalen en de daarbij behorende vaardigheden. Daar is veel tijd voor nodig en door de urenreductie blijft er dan te weinig tijd over voor het vertalen als zelfstandige onderwijsstof. Hier komen nog andere factoren bij: het zelfstandige prepareren — het middel om vertalen te leren: zelf doen! — is in het algemeen geen vast bestanddeel meer van het huiswerk; de klassieke talen kunnen ook



niet meer een onevenredig groot aandeel in de beschikbare huiswerktime claimen; vertaalvaardigheid behoort niet meer tot de examenstof van de moderne talen; het onderwijs is in het algemeen minder gericht op memoriseren van feitenkennis. Hierdoor zijn de leerlingen minder geneigd en in staat grammaticale feiten in te prenten; vertalingen zijn gemakkelijk verkrijgbaar en waarom zou de leerling dan nog zelf met een tekst worstelen?

De opsomming kan men nog uitbreiden met het veranderde leefpatroon, waarin de leerlingen het recht op vrije tijd nadrukkelijker dan vroeger opeisen.

7.4. Het is niet aantoonbaar dat de afschaffing van de Latijnse eindexamenthema in 1922 een rampzalig effect gehad heeft op het vertalen van het Latijn in het Nederlands.

Blijkbaar was de correlatie tussen beide vaardigheden helemaal niet in die mate aanwezig als men altijd had aangenomen. Wel heeft het nog vele jaren geduurd tot de Latijnse thema ook uit het beginonderwijs was verdwenen en men pogingen in het werk ging stellen de Latijnse grammatica niet meer vanuit het Nederlands te benaderen en de Griekse vanuit de Latijnse.

Dat met het vervallen van de thema grammaticale kennis overbodig werd, wilde natuurlijk niemand beweren, wel bleek overduidelijk dat de taalfeiten nu anders gepresenteerd moesten en konden worden.

Het is van belang de vraag te stellen of er thans iets vergelijkbaars gaande is, nl. of de correlatie tussen het zelfstandig kunnen vertalen van ongelezen 'neutrale' teksten en het begrijpen en doorzien van in de les behandelde teksten wel zo groot is als velen aannamen. Deze vraag schijnt nu nog niet beantwoord te kunnen worden, maar het eventuele antwoord kan beslissend zijn voor de keuze van de vorm van een toekomstig CSE. Blijkt de correlatie gering dan ligt de conclusie voor de hand dat men, gezien het kleine aantal lessen, zich meer dan thans het geval is, moet beperken tot één van de twee facetten. Duidelijk zal moeten blijken waar het zwaartepunt moet liggen.

## 8. DE VRAGEN BIJ EEN CSE.

8.1. Ontoelaatbaar zijn naar het oordeel van de commissie twee categorieën vragen. In de eerste plaats vragen van grammaticale aard die uitsluitend de kennis der grammatica toetsen zonder dat een goede beantwoording iets bijdraagt tot een beter tekstbegrip of een betere vertaling. Ook bij het mondeling examen werden deze reeds afgewezen.

In de tweede plaats — bij ongelezen teksten — alle vragen waarbij het antwoord niet in de voorgelegde passage te vinden is.

Op zichzelf zou het niet zo ongerijmd zijn om, wanneer Hannibal of Caesar in de passage voorkomen, te vragen wanneer zij ongeveer leefden, maar waar ligt de grens? Mag men dezelfde vraag stellen als het Sulla of Solon betreft?

8.2. Toelaatbaar zijn, naar de commissie meent, de volgende typen van vragen:

- I. Vragen die toetsen of de inhoud van een bepaalde zin (een passage) begrepen is, wanneer een op zich zelf concrete vertaling daarover geen uitsluitel kan geven.
- II. Vragen over tekstbegrip: doorziet de kandidaat de bedoeling of de draagwijdte van bepaalde woorden of zinnen, ziet hij de samenhang tussen bepaalde mededelingen enz.
- III. Vragen die toetsen of de kandidaat bepaalde grammaticale, syntactische of stilistische, voor het Latijn c.q. het Grieks typische kenmerken herkent en de strekking ervan begrijpt. Bij dit type rijst echter steeds de vraag wat men bekend mag veronderstellen en zolang er geen basisgrammatica is, zal dit een moeilijke, vaak subjectieve kwestie zijn.

8.3. Bij ongelezen stof is nog een ander type vragen mogelijk waarover binnen de commissie uitvoerig is gesproken zonder dat zij tot een eensluidend oordeel kwam over de toelaatbaarheid of wenselijkheid daarvan. Het zijn de z.g. hulpvragen die de kandidaat kunnen waarschuwen voor bepaalde ontsparingen die blijkens de ervaring gemakkelijk en veelvuldig voorkomen.

Als argument voor dit type wordt in de eerste plaats aangevoerd, dat dergelijke vragen bij een mondeling examen tot de gewone procedure behoren die iedere examinator toepast. Verder dat het gevaar van al te veel annotaties erdoor verminderd wordt.

Annotaties worden meestal door de kandidaat gedachtenloos overgenomen; bij een hulpvraag wordt een beroep gedaan op waarschijnlijk toch bij de kandidaat aanwezige kennis, hij moet reageren op een suggestieve prikkel.

Tenslotte menen de voorstanders van dit soort vragen dat een tekst, die anders als te moeilijk afgekeurd zou moeten worden of van een grote hoeveelheid annotaties zou moeten worden voorzien dan toch een goede examenopgave zou kunnen worden.

Zij willen hiermede voorkomen dat de examenteksten van al te vlakke en onbetekenende aard worden en zo een slechte representatie vormen van het gegeven onderwijs.

De suggestie is gedaan dit soort vragen als een aparte categorie duidelijk, ook druktechnisch, te onderscheiden van de sub 8.2. genoemde vragen en daaraan ook een eigen beoordelingsmaatstaf aan te leggen.

Tenslotte dient de mogelijkheid genoemd te worden, dat men vragen die uitsluitend of hoofdzakelijk een helpende functie hebben onderbrengt bij de annotaties. Zij behoeven door de kandidaten dan niet schriftelijk beantwoord te worden. Of de vraag begrepen is, zal blijken uit de vertaling.

8.4. De commissie meent te moeten waarschuwen tegen de soms gehoorde opvatting dat de vertaalopdracht en de beantwoording der vragen twee gescheiden delen van het examen moeten zijn, in die zin dat eerst de vertaling gemaakt en ingeleverd wordt en eerst daarna de vragen voorgelegd worden.

De commissie acht een dergelijke caesuur principieel onjuist.

#### 9. DE KEUZE TUSSEN EEN CSE ONGELEZEN EN GELEZEN STOF

Om misverstand te voorkomen zij er op gewezen dat deze discussienota niet ten doel heeft een standpunt van de commissie aan te prijzen inzake de keuze tussen een CSE ongelezen en gelezen stof.

De commissie meent, dat het voor een vruchtbare discussie binnen de kring der classici allereerst noodzakelijk is, dat de argumenten die voor of tegen een bepaalde vorm gehanteerd (kunnen) worden, op tafel komen.

Vandaar dat aan deze nota toegevoegd zijn pleidooien voor uiteenlopende standpunten. De auteurs hiervan hebben op verzoek van afdeling I hun bijdragen geleverd, op persoonlijke titel: hiermede wil niet gezegd zijn, dat iedere voorstander van het ene dan wel het andere systeem alle opgesomde argumenten pro en contra voor zijn rekening zou willen nemen; het blijkt steeds dat een bepaald argument voor de een heel zwaar weegt, terwijl het een ander minder aanspreekt; ook blijkt dat naast principiële en theoretische overwegingen voor menigeen ook factoren van praktische aard een rol spelen.

#### PLEIDOOIEN VOOR ENIGE VORMEN VAN CENTRAAL SCHRIFTELIJK EINDEXAMEN

DR. J.A.G. VAN DER VEER

**Pleidooi – in de vorm van enige stellingen met toelichtingen – voor een CSE over een ongelezen tekst, gekozen uit een tevoren aangewezen auteur of genre, met behoud van de vertaalopdracht naast de beantwoording van een aantal vragen (methode B, 2 of 3).**

1. Het VWO moet bij de leerlingen het vermogen aankweken nieuwe stof met enige zelfstandigheid te benaderen.
2. Het vertalen uit de vreemde taal in de eigen taal kan hieraan een grote bijdrage leveren.
3. Het vertalen is een creatieve bezigheid van grote betekenis allereerst voor de vertaler zelf. Het vertalen vormt de geesteswetenschappelijke bijdrage tot de scherping van het kritisch vermogen.

Doel van het VWO is, zoals wij zagen, het scherpen van het kritisch vermogen en het oefenen van het verstand, verder culturele vorming. Daartoe is nodig een omschrijving van wat wij onder kritisch vermogen verstaan. Ik zou dat als volgt willen doen: kritisch vermogen bestaat in het afstand kunnen nemen van datgene wat geponeerd of beweerd wordt. Daartoe moet men het eigen standpunt, de eigen wereld kunnen relativiseren en een andere wereld kunnen betreden, ja men moet a.h.w. in twee werelden kunnen leven. Kritisch vermogen is het essentiële kenmerk van de academicus.

Hoe kunnen de geesteswetenschappen bijdragen tot de scherping van dit kritisch vermogen? Het antwoord hierop is, dat het vertalen uit de vreemde taal in de eigen taal in dit opzicht een typisch geesteswetenschappelijke bijdrage vormt van grote waarde.

Het vertalen staat in onze moderne maatschappij niet in groot aanzien. Het wordt vaak opgevat als een tweedehands bezigheid, als een woorden substitueren, waarvoor een woordenboek met pasklare betekenissen voldoende is. Ook wel wordt dit opgevat als de arbeid van enkele specialisten, waaraan men voldoende zou hebben om kennis te

nemen van een literair kunstwerk, gesteld in een taal die de lezer zelf niet of niet voldoende kent. Van dit specialisten-werk heeft men niet zo'n hoge dunk, zo ongeveer in deze trant: 'Als ik zou willen vertalen, zou ik dat wel kunnen, maar waarom zou ik het willen?'

Maar de analyse, het leggen van relaties, de invoeling, de synthese, de verwoording, waarop het vertalen berust, openen het oog voor de verschillen tussen twee werelden, nl. de wereld uitgedrukt in de vreemde taal en die uitgedrukt in de eigen taal, werelden die nooit geheel samenvallen. Want elke wereld heeft zijn eigen signatuur en uitgedrukt in taal, zijn eigen idioom. Er is natuurlijk verschil tussen originele auteur en vertaler, en de laatste moet steeds zijn schuld aan de eerste in het oog houden. Maar evenzeer is het waar, dat een vertaling het resultaat is van origineel werk en eigen denken van de vertaler: men zou zelfs kunnen zeggen, dat de originele auteur evenzeer een schuld heeft, in het krijt staat bij de vertaler, die in herkenbare mate de eigenaar is van de vertaling als zodanig. Kortom: vertalen is creatief werk. In de vertaling komt de persoonlijkheid van de vertaler tot uiting, waarin mede verdisconteerd zijn de periode van de historie en het land of milieu, waarin hij leeft. Men denke vooral niet, dat hier het thema aan de orde is, dat men van een literair kunstwerk ook kennis kan nemen uit een bestaande vertaling. Neen, het gaat om de waarde van het vertalen voor de vertaler zelf, hij heeft het grootste nut van het vertalen. Deze waarde ligt niet in de eerste plaats of bij uitstek in het esthetische, zoals wel gemeend wordt. Het gaat hier om de vertaalmethode die inhoud en implicaties van het stuk centraal stelt en de verschillende mogelijkheden van interpretatie (niet vertaling) tegen elkaar afweegt. Dit proces geschiedt steeds tegen de achtergrond van de eigen wereld. Daardoor is het vertalen ook een bezinning op de expressiemiddelen van de eigen wereld en de eigen cultuur. Juist deze bezinning, dit afstand nemen tot de eigen wereld is, zoals wij boven stelden, een belangrijk facet, ja de essentie van het kritisch vermogen. Het vertalen vormt de geesteswetenschappelijke bijdrage tot de scherping van het kritisch vermogen.

#### 4. Het vertalen uit het Grieks en het Latijn neemt hierbij een bijzondere plaats in.

In principe kan het vertalen van willekeurige teksten uit iedere taal bovengenoemd doel dienen. Die talen verdienen echter voor het onderwijs de voorkeur die een structuur vertonen en een wereld uitdrukken van dien aard, dat zij benaderbaar zijn voor een leerling van ons cultuurpatroon, maar die anderzijds zo ver van ons af staan, dat zij bij het vertalen nopen tot een bewust afstand nemen tot de eigen wereld. Dit zijn in het algemeen de Indo-europese talen: deze zijn voor ons benaderbaar, omdat wij deel uitmaken van de wereld, waarvan zij de expressie zijn.

De oude talen nemen een bijzondere plaats in, zowel door hun afwijkende structuur als door de andere wereld erin uitgedrukt. Dit 'andere' van deze wereld kan positief worden gedefinieerd. De paradox is, dat wij via deze moeilijke teksten in contact komen met een werkelijkheid die directer en eenvoudiger is dan onze moderne en gecompliceerde werkelijkheid, maar niet minder volwassen. Dit contact heeft voor leerlingen van het VWO een opvoedende waarde van geheel eigen aard, die ook blijft

bestaan voor volwassenen. Daardoor leidt de beoefening der oude talen tot intense bewustwording van de distantie tot de eigen wereld, meer dan b.v. de moderne talen vermogen te doen.

5. Het vertalen vindt zijn tweede motivering in het vertalen van literaire kunstwerken. Hierdoor wordt een speciaal facet van de kritische zin, nl. het vermogen het authentieke te herkennen, aangekweekt. Ook hierbij nemen de oude talen een bijzondere plaats in, omdat zij een ruime keuze uit literaire kunstwerken bieden.

Het bovenstaande houdt in, dat men dan met het Grieks en Latijn iedere willekeurige tekst kan voorleggen. Maar ook hier zou ik, voor het onderwijs alweer, een beperking willen aanbrengen. Als bijzonder facet nl. in het kritisch vermogen zou ik naar voren willen brengen het vermogen van het aanvoelen of herkennen van wat authentiek, echt, origineel is, in onderscheiding van dat wat niet oorspronkelijk is of zelfs onecht, namaak. Het authentieke komt in het bijzonder tot uiting in het werk van de kunstenaar, die zijn zeer speciale visie op de wereld uitdrukt in unieke vorm, in een kunstwerk dus. Vooral het benaderen, het vatten van een kunstwerk noopt de beschouwer zijn eigen wereld te verlaten en op te stijgen tot die van de kunstenaar. We hebben hier te maken met een bijzonder facet van het kritisch vermogen en wel met dat, dat langs grotendeels irrationele weg waarde van onwaarde weet te scheiden. Juist in onze tijd, waarin massificatie te bespeuren is, waarin cultuur vaak tot civilisatie dreigt te vervlakken, is dit speciale ressort in het kritisch vermogen van grote betekenis voor de academicus, zeker voor de geestes-wetenschappelijke gevormde academicus.

In de praktijk van het onderwijs valt het niet mee dit zeer bijzondere soort kritisch vermogen aan te kweken bij gebrek aan een hanteerbare didactiek. Het meest kan men hier bereiken door de confrontatie met een literair kunstwerk. Natuurlijk is een literair kunstwerk slechts volledig te vatten in zijn oorspronkelijke taal, maar dit is alleen voor de zeer begaafde weggelegd. Voor de normale leerling echter is het mogelijk het literaire kunstwerk althans te benaderen door te vertalen. Immers doordat wij hem leren creatief te vertalen, brengen wij hem ertoe een prestatie te leveren, die idealiter ligt op een hoogte, die in overeenstemming is met de kwaliteiten van het werk dat hij leest. Daardoor wordt het gevoel voor het authentieke, dat op geprononceerde wijze tot uiting komt in het kunstwerk, aangekweekt, vooral als wij dit contrast zelf in het

oog houden en het de leerling duidelijk maken door vergelijkingen met 'epigonen'-lectuur.

In het vertalen van literaire kunstwerken vindt het vertalen dus zijn tweede motivering. Beschikken de oude talen niet over literaire kunstwerken, dan zouden zij een belangrijke motivering in onze tijd missen. Maar zij beschikken er wel over, zelfs in zodat de leraar ruime keus heeft.

Last but not least het volgende. Het lezen van teksten van hoog gehalte vergroot en verdiept de kennis van de cultuur. Aangezien vertalen denkend lezen impliceert, kan

het vertalen een bijdrage leveren in bovengenoemd opzicht. Toch komt de volle betekenis van een tekst eerst tot haar recht, indien de tekst in zijn context, binnen zijn horizon geplaatst wordt. Daartoe is het nodig vragen te stellen aangaande de inhoud, de situatie, de relatie tot de wereld en de tijd, waarin de tekst tot stand gekomen is. Dergelijke vragen zullen veelal aan de orde komen bij het vertalen, maar evenzeer zullen er gesteld dienen te worden na de vertaling.

Omdat Griekenland en Rome de basis gelegd hebben van de Europese cultuur, levert het lezen van teksten gesteld in de oude talen een eigen bijdrage tot de culturele vorming, nl. het openen van het oog voor het historisch perspectief van onze cultuur, in deze zin dat veel daarin continu is en veel daarin veranderd is.

De slotconclusie uit het bovenstaande is deze: *De bestudering van de oude talen kan een eigen bijdrage leveren aan het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, doordat zij de mogelijkheid biedt de leerling teksten voor de leggen van hoog literair niveau, die bij vertaling door de leerling zelf het kritisch vermogen scherpen en het gevoel voor wat authentiek, uniek is aankweken. Verder openen zij het oog voor het historisch perspectief van onze cultuur.*

6. Aangezien een geleverde vertaling niet altijd de zekerheid biedt dat de vertaler tot grondig begrip van de voorgelegde tekst gekomen is, verdient het aanbeveling een aantal vragen te stellen over inhoud en entourage van de desbetreffende tekst. Een dergelijke procedure kan tevens het oog openen voor het historisch perspectief van onze cultuur.
7. Uit het bovenstaande is als doel van het onderwijs in de oude talen af te leiden, dat de leerling kennis maakt met een aantal hoog gekwalificeerde Griekse en/of Latijnse teksten door deze te vertalen en er vragen over te beantwoorden. Hoeveel ruimte er bij deze procedure open staat voor de zelfstandigheid van de leerling en hoe groot de mate van begeleiding van de leraar, hangt af van de moeilijkheidsgraad van de tekst.
8. Het eindexamen in de oude talen moet in overeenstemming zijn met het doel dat men met dit onderwijs nastreeft.
9. De procedure van het eindexamen verschilt van die in de klas in dit opzicht dat er geen sprake is van begeleiding door de leraar, maar een des te groter beroep wordt gedaan op de zelfstandige aanpak van de kandidaat. Het is derhalve billijk de kandidaat een tekst voor te leggen uit een auteur met wiens gedachtenwereld en idioom hij de laatste twee jaar kennis heeft gemaakt. Om de zelfstandige aanpak van de kandidaat tot zijn recht te laten komen, moet de voorgelegde tekst ongelezen zijn. Gebruik van een woordenboek is toegestaan. De opgave dient van de nodige toelichtingen te zijn voorzien.

10. Het verdient aanbeveling een tekst van ietwat grotere lengte voor te leggen dan thans gewoonlijk het geval is. Deze behoeft niet in zijn geheel, maar wel grotendeels vertaald te worden.
11. Het gevaar dat men de lectuur gedurende de laatste twee jaar beperkt tot de aangewezen auteur wordt tegengegaan door de bepalingen betreffende het schoolonderzoek.

DRS. K. KUIPER

**Pleidooi voor een CSE over een ongelezen tekst waarbij de zelfstandige vertaalopdracht geheel komt te vervallen (methode B,4)**

1. INLEIDING

1.1. Het onderstaande is bedoeld als verdediging van een voorstel in de nabije toekomst op een aantal gymnasia in Nederland voor het Latijn en Grieks te experimenteren met een geheel nieuwe vorm van Centraal Schriftelijk Eindexamen (C.S.E.).

1.2. Ten einde in de eerste plaats de positieve zijden van het voorstel te belichten, heeft de auteur polemiëk, voor zover mogelijk, vermeden, hoewel hij zich de onvermijdelijkheid der bespreking van andere opvattingen dan de zijne terdege realiseert.

1.3. Het bedoelde experiment zou moeten omvatten de voorbereiding op en de realisering van een examen dat bestaat uit de *toetsing* van het *tekstbegrip* der leerlingen *door middel van vragen* naar aanleiding van een *ongelezen tekst* uit een door de rijksinspectie periodiek voor te schrijven auteur of genre; een vertaling in het Nederlands zal slechts dan van de kandidaten worden verlangd, zo de beantwoording der vragen deze nodig en/of wenselijk maakt.

1.4. In het nu volgende 2e hoofdstuk zullen de problemen worden besproken verband houdende met de keuze tussen een ongelezen en een gelezen tekst; hoofdstuk 3 bespreekt de wenselijkheid van het stellen van vragen in plaats van het opdragen van een vertaling; in hoofdstuk 4 tenslotte worden een aantal practische kwesties behandeld.

2. ONGELEZEN OF GELEZEN TEKSTOPGAVE

2.1. Voor het C.S.E. komen naar het oordeel van de betrokken docenten-examinatoren op het ogenblik drie verschillende soorten van opgave in aanmerking:

- a) een *ongelezen* tekst uit een 'neutrale' auteur, zoals die thans wordt voorgelegd; tot nog toe pleegt deze opgave gekozen te worden uit schrijvers die niet of nauwelijks als pensumlectuur in aanmerking komen;
- b) een *gelezen* tekst uit een daartoe speciaal voor te schrijven en te reserveren pensumgedeelte;
- c) een *ongelezen* tekst uit een voor te schrijven auteur of genre.

2.2. Daar bij elke der drie genoemde examenvormen òf een vertaling, òf de beantwoording van vragen, of een combinatie van deze beide kan worden verlangd, doen zich in

theorie negen mogelijkheden voor. Voor de bespreking van de problemen betreffende vertaling, begriptoets voor vragen of gemengde examenvorm zie hoofdstuk 3.

2.3. Met de onder 2.1.a. genoemde examenvorm bestaat langzamerhand enige ervaring, althans als men daaronder verstaat het opdragen van een *vertaling* van een 'neutrale' tekst; het toevoegen van *vragen* aan deze vertaalopdracht zal immers pas voor de eerste maal in 1975 plaats vinden.

2.3.1. Deze, bij het examen ex art. 12 der H.O. wet — het zgn. Staatsexamen — en bij het eindexamen der experimenterende scholen opgedane, ervaring wettigt de uitspraak dat deze examenvorm nauwelijks een succes kan worden genoemd en wel om de volgende redenen:

a. de kwaliteit der voorgelegde z.g. neutrale teksten is over het geheel genomen middelmatig, om niet te zeggen gering, aangezien aan de kandidaten, die immers slechts een middelmatige kennis der klassieke talen bezitten, niet de eis gesteld kan worden teksten van hogere kwaliteit te vertalen waarvoor zij niet opzettelijk getraind zijn.

b. de voorgelegde teksten sluiten op geen enkele wijze aan bij de stof van het pensum dat immers uit auteurs pleegt te bestaan van erkende litteraire en/of cultuur-historische waarde.

2.3.2. De Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen zal dan ook zeker niet zo naïef zijn te menen, dat het toevoegen van vragen aan een dergelijk soort opgave een definitieve verbetering van deze onbevredigende examenvorm zou kunnen betekenen: zij zal *expressis verbis* toegeven, dat zij hiermede slechts een tijdelijke maatregel heeft willen voorstellen, in afwachting van een betere regeling.

2.4. Het onder 2.3.1.b. gereleveerde bezwaar tegen de 'neutrale' tekst — discontinuïteit ten aanzien van de pensumlectuur en daarmee dus ten aanzien van de bedoeling die de nieuwe opzet van het onderwijs in de klassieke talen op onze gymnasia wil realiseren — is eigenlijk van het begin af aan door vele docenten gevoeld en uitgesproken.

2.4.1. De leerlingen, zo redeneren zij, worden thans voornamelijk getraind in het begrip van de inhoud, de strekking en de achtergronden van de hun voorgelegde belangrijke voortbrengselen van de Griekse en Latijnse literatuur: het C.S.E. zal dus, evenals het Schoolonderzoek (S.O.), zij het op enigszins andere wijze, een toets moeten zijn van hetgeen zij zich door deze lectuur aan tekstbegrip hebben eigen gemaakt.

2.4.2. Aan diegenen, die zich afvragen of dan het C.S.E. niet tot een doublure van het S.O. zal worden, antwoorden zij, dat een centrale opgave nodig blijft, omdat zonder deze het handhaven van een zekere norm waaraan alle examinandi moeten voldoen, onmogelijk zal worden, maar dat anderszijds ook het S.O. als schoolexamen niet kan worden gemist, omdat alleen daar de persoonlijke inbreng van de docent en het individuele apperceptievermogen van elke kandidaat volkomen tot hun recht komen.

2.4.3. Hoewel de schrijver van dit pleidooi gaarne zal erkennen, dat beide genoemde argumenten indruk op hem maken, meent hij toch dat een C.S.E.-gelezen stof eigenlijk niet meer dan een zwakke herhaling van een goed S.O. zal kunnen zijn. De waarde van een S.O. naar de resultaten van de in de klas behandelde lectuur ligt immers juist in het constateren van de wijze waarop een bepaalde docent met bepaalde leerlingen de zich



hierbij voordoende problemen heeft benaderd: deze benadering is per se individueel en leent zich niet voor een centrale toets.

2.4.4. Het is daarom zeer waarschijnlijk, dat wij, zoals wij nu zijn vastgelopen in de woestijn van de 'neutrale-tekst', met een C.S.E.-gelezen stof zullen vastlopen in de steppe van de 'neutrale toets'. Ook voor deze eindexamenvorm immers zal de Commissie belast met de opstelling der examenopgaven weer moeten streven naar het vinden van een grootste gemene deler, waaraan alle examenkandidaten in Nederland kunnen voldoen.

2.4.5. Op grond van het bovenstaande mag men poneren, dat een C.S.E.-gelezen stof voor de kandidaten gemakkelijker zal zijn dan het daarvóór afgenomen S.O.

Hoewel men daartegen op zichzelf geen bezwaren zou behoeven te maken, dient men wel te bedenken, dat het S.O. op drie (eventueel twee) verschillende momenten van het laatste cursusjaar wordt gehouden telkens over een gedeelte van de pensumstof. Wil het C.S.E. daar als evenwaardige examenvorm tegenover staan, dan zou in elk geval de mogelijkheid moeten worden gevonden het tenminste zo zwaar te maken als het *totaal* van de drie schoolonderzoeken.

Daar het C.S.E. echter slechts een gedeelte van het pensum zou bestrijken en bovendien op een 'neutrale' vraagstelling zou moeten zijn gebaseerd, zien wij deze mogelijkheid niet.

2.5. Naar het oordeel van de opsteller van dit pleidooi zou alleen de in 2.1.c. genoemde examenvorm — ongelezen tekst uit een van te voren aangewezen schrijver of genre — de in het bovenstaande geschetste bezwaren niet vertonen: geen op den duur dodelijke 'neutralisering', die bovendien tot kwaliteitsverlies zou leiden, geen onderzoek, dat in wezen een slap aftreksej van het S.O. zou zijn — maar het toetsen van een vaardigheid die door het onderwijs beslist moet zijn aangekweekt, maar door het schoolonderzoek in wezen niet meer getoetst kan worden.

2.5.1. De hier bedoelde vaardigheid is de analyse van een de leerlingen nog onbekende tekst, zoals die in de lessen, dag in dag uit, wordt bedreven en geoefend, aan de hand van door de docent gestelde vragen. Deze analyse van de in de klas voorgelegde teksten leidt voor de leerlingen, door de docent gestimuleerd, tot een synthese, en in voorbereiding op het S.O. (gelezen stof) zullen de examinandi trachten zich deze beide, zowel analyse als synthese, zo goed mogelijk in te prenten.

2.5.2. Vragen we ons nu af, wat eigenlijk tijdens het schoolonderzoek wordt getoetst, dan moet ons antwoord luiden, dat, hoe dit S.O. ook moge verlopen, de destijds in de les gevonden synthese voor de examinandus het belangrijkste element vormt.

Zelfs al zal in sommige gevallen de examinerator in zijn vraagstelling om te beginnen analyserend te werk gaan, de in de klas gevonden en besproken synthese is de examinandus bekend: hij is dus van te voren op de hoogte van de richting waarin de analyserende vragen van de examinerator hem leiden. Kiest deze laatste tijdens het S.O. de omgekeerde werkwijze en gaat hij uit van de synthese, dan zal de examinandus zich moeten herinneren welke elementen bij het vormen van de synthese een rol hebben gespeeld en deze op min of meer intelligente wijze moeten formuleren. Tijdens het S.O. wordt dus slechts onderzocht, of de leerling destijds de analyse en de synthese van het hem voorgelegde tekstgedeelte heeft begrepen en voldoende tot zich heeft laten doordringen, om deze op de juiste wijze te formuleren.

2.5.3. Wat echter tijdens dit examen met gelezen stof niet wordt getoetst is de vaardigheid van de leerlingen om *min of meer zelfstandig* tot een analyse en daarop volgende synthese te komen- een vaardigheid die tijdens de lessen toch voortdurend een rol speelt en bij de lectuur voortdurend geoefend wordt. Met opzet wordt hier gesproken van 'min of meer zelfstandig', aangezien tijdens de tekstbehandeling in de les de leerlingen slechts onder leiding van de leraar en aan de hand van de door hem gestelde vragen tot deze analyse en synthese in staat zullen zijn.

2.5.4. Samenvattend meent de schrijver van dit pleidooi de voordelen van de door hem voorgestane examenvorm als volgt te kunnen formuleren:

a. de voor te leggen opgaven zullen bestaan uit tekstgedeelten van waardevolle auteurs, waaraan tijdens de laatste twee lesjaren veel aandacht is besteed; te verwachten valt immers, dat de docenten het z.g. vrije kwart van het pensum grotendeels zullen besteden om hun leerlingen vertrouwd te maken met de speciale bijzonderheden van het voorgeschreven genre of de voorschreven auteur; diegenen die dit een inbreuk achten op de vrijheid van de leraar, moeten bedenken, dat grotere vertrouwdheid met een der belangrijke pensum-auteurs of -genres zeker positief gewaardeerd dient te worden tegenover het gevaar van verbrokkeling dat bij grotere keuzevrijheid dreigt.

b. de voor te leggen examenopgaven liggen dus zeer beslist in het verlengde van die pensumstof, waaraan hoogstwaarschijnlijk in de laatste twee leerjaren de meeste aandacht is besteed.

c. ook methodisch zal van een continuüm sprake zijn, daar immers, evenals tijdens de lessen, van de kandidaten zal worden gevraagd op grond van hun gestelde vragen tot een analyse van de voorgelegde passage te komen en hun daaruit voortvloeiend begrip van de inhoud tenslotte te synthetiseren.

2.5.5. Reeds in het begin van ons betoog maakten wij duidelijk, dat o.i. geen vertaling nodig is om dit tekstbegrip te demonstreren; in het nu volgende derde hoofdstuk hopen wij te kunnen bewijzen, dat, zeker onder de huidige omstandigheden, het vragen van een *vertaling* ook *ongewenst* is.

### 3. VERTALING OF VRAGEN.

3.1. De reeds sinds enige jaren met min of meer heftigheid gevoerde discussie betreffende de kwestie *vertalen òf vragen òf beide* (vertalen én vragen) dreigt telkens weer vast te lopen door de moeilijkheid de gepropageerde vormen op duidelijke wijze te definiëren; dat geldt vooral voor de eerstgenoemde mogelijkheid: als de tegenover elkaar staande partijen in deze discussie beurtelings beweren, 'dat een vertaling de enige mogelijkheid is het tekstbegrip te toetsen' en 'dat een vertaling het begrip der leerlingen in vele gevallen ongetoetst laat', kan van het voortzetten der discussie nauwelijks sprake zijn, als men niet eerst vaststelt wat men met 'een vertaling' eigenlijk bedoelt.

3.1.1. In de zich met dit vraagstuk bezighoudende literatuur vindt men veelal een onderscheid tussen de z.g. voorlopige, approximatieve vertaling en de optimale, ook wel literaire vertaling genoemd. In het eerste geval is sprake van een voorlopige poging de grammaticale elementen van de vreemde taal om te zetten in de daarvoor geïjkte

Nederlandse, daarbij, voor zover als het in dit stadium mogelijk is, het begrip van hetgeen de schrijver wil betogen of mededelen te hulp roepende. In het tweede geval bereikt de vertaler door middel van een taalkundige en begripsanalyse die geen enkel onderdeel van het geheel buiten beschouwing laat, dat de Nederlandse lezer van de vertaling een indruk meeneemt die geacht moet worden equivalent te zijn aan de indruk die het oorspronkelijke bedoelt te maken.

3.1.2. Wordt nu beweerd 'dat alleen een vertaling het tekstbegrip der leerlingen kan toetsen', dan moet in deze bewering beslist sprake zijn van de optimale: de approximatieve zal, zoals de term zelf al aanduidt, op meer dan één punt voor een volledig begrip van de tekst te kort schieten. Zegt men daarentegen 'dat een vertaling het begrip der leerlingen in vele gevallen ongetoetst laat', dan spreekt men kennelijk van de z.g. approximatieve vertaling. Het zal dan ook deze moeilijkheid zijn die de Commissie Modernisering heeft genoopt in haar toelichting op het examenprogramma als eis te stellen 'dat de vertaling haar herkomst uit Latijn of Grieks niet al te zeer zal mogen verraden'. Door het stellen van deze eis wordt kennelijk gepoogd de examinatoren te stimuleren hun leerlingen meer dan tot nog toe het geval was op te leiden voor het vervaardigen van een optimale vertaling.

3.1.3. Helaas moet worden geconstateerd, dat, voor zover dat na een vijftal jaren van experiment kan worden beoordeeld, deze poging vrijwel geheel is mislukt. Immers, nog steeds komen de kandidaten met hun vertaling niet verder dan een benadering en er zijn zelfs gecommiteerden en docenten die de vrije aanpak die een optimale vertaling vereist met wantrouwen bekijken: volgens hen zou immers op deze wijze een beoordeling van de juistheid of onjuistheid van de grammaticale analyse van de tekst worden belemmerd of onmogelijk gemaakt.

3.1.4. Dat er maar zo uiterst weinig kandidaten zijn die kunnen bereiken (wij citeren wederom de Commissie Modernisering) dat 'het resultaat (van hun vertaling) ook voor iemand die het origineel niet kent, volkomen begrijpelijk en als Nederlands aanvaardbaar' is, terwijl dan bovendien nog dit aanvaardbare en begrijpelijke Nederlands moet beantwoorden aan de bedoeling van de oorspronkelijke tekst, is beslist geen wonder: de eis is gewoonweg te zwaar! Het maken van zo een in de richting van het optimale liggende vertaling vereist 1. een zekere speciale aanleg, 2. een gedegen training, 3. een veel grotere hoeveelheid examentijd dan de twee uur die thans beschikbaar worden gesteld. Die speciale aanleg bezitten maar heel enkele kandidaten, van een gedegen vertaaltraining kan op het ogenblik geen sprake meer zijn door een te gering aantal lessen, terwijl daarenboven een dergelijke training niet meer in de lijn der tegenwoordige doelstellingen ligt — en wat tenslotte de examentijd betreft, die was ook al onder de oude regeling te kort voor het maken van een optimale vertaling van de obligate 25 regels Teubner! Niet zonder reden raadde Dr. E.H. Renkema, destijds inspecteur der gymnasia, nu al meer dan 30 jaar geleden, voor een schriftelijke vertaling beslist niet meer dan 20 regels Teubnertekst voor te leggen: zijnerzijds heel bewust een poging tot optimalisering te geraken, een poging die echter weinig navolging heeft gevonden.

3.2. Op grond van de genoemde argumenten een *vertaling* onder de huidige omstandigheden als *onmogelijk* en *ongewenst* beschouwend dient men zich af te vragen wat onze

leerlingen dan wel kunnen aanvangen met de teksten der auteurs waarmee zij ettelijke jaren haast dagelijks in aanraking zijn geweest.

Terugkomende op hetgeen in 2.5. betoogd is wijst de opsteller van dit pleidooi nogmaals op de mogelijkheden van een geleide analyse en synthese.

3.2.1. De opzet van het in de inleiding gesuggereerde experiment zou dan moeten zijn onze leerlingen nog systematischer dan tegenwoordig reeds gebeurt te wennen aan het gebruiken van de gegevens die de annotaties van de hun voorgelegde teksten en de daarbij gestelde vragen hun bieden.

Indien onder 3.2. 'een vertaling onder de huidige omstandigheden onmogelijk en ongewenst' wordt genoemd, dan wil dat niet zeggen dat de kandidaten bij het maken van hun examenopgave zich van elke poging tot weergave in het Nederlands onthouden. Verre van dien!

3.2.2. Om tot een juiste beantwoording van de gestelde vragen te komen zal de kandidaat zich immers in de tekst moeten verdiepen, daarbij gebruik makend van alle hulpmiddelen die hem ter beschikking staan.

Naast annotatie, woordenboek en de hem door de vragen gesuggereerde gegevens vindt hij daarbij ook de approximatieve vertaling van gedeelten van de tekst, misschien zelfs van de gehele opgave.

Daar dit soort vertaling niet meer dan een steun is om het juiste antwoord op de gestelde vragen te vinden, is het beslist onnodig dat deze tenslotte wordt ingeleverd: zij stelt niet meer voor dan de kladberekening die een kandidaat bij het uitwerken van een wiskundevraagstuk maakt.

3.2.3. Het zal echter in sommige gevallen mogelijk en wenselijk zijn de kandidaat door het stellen van een aantal vragen te brengen tot de optimale vertaling van b.v. één kernperiode uit de opgave, omdat uit dit soort vertaling eerst ten volle kan blijken, of hij de hem verstrekte gegevens alle heeft gebruikt.

Men mene niet, dat hetgeen zoëven (in 3.1.4. en 3.2.) als onmogelijk en ongewenst werd gekenschetst, nu toch nog steelsgewijze door een achterdeur naar binnen wordt gehaald. De gevraagde optimale vertaling van één enkele kernperiode is niet anders dan de afronding van een reeks vragen die over een bepaald onderdeel van de voorgelegde passage is gesteld; zij wordt alleen gevraagd in die gevallen waarin zij als toetsmiddel zeer bepaald de voorkeur verdient boven het stellen van meer vragen, terwijl bovendien een redelijke zekerheid zal moeten bestaan, dat de kandidaat zal kunnen voldoen aan de eis die hem door deze opdracht wordt gesteld.

3.2.4. Het spreekt vanzelf, dat het hier voorgestelde de ontwikkeling van een thans veelal slechts incidenteel of schroomvallig toegepaste didaktiek eist, en het voor de Commissie belast met het opstellen der examenopgaven nodig maakt haar werk meer dan tot nog toe te baseren op een precieze kennis van de wijze waarop de docenten hun leerlingen met de tekst in aanraking brengen. Dat hier nog een vrijwel onontgonnen terrein ligt behoeft geen betoog: het zou dan ook stellig aanbeveling verdienen voor het ontwerpen en evalueren van het bedoelde experiment een niet te grote commissie in het leven te roepen met de opdracht voortdurend contact te onderhouden met diegenen die aan dit experiment deelnemen.

3.2.5. Ter afsluiting van het in dit hoofdstuk geponeerde zij met nadruk betoogd dat het door de opsteller beoogde niet als 'gemengde examenvorm' kan gelden, zoals deze in 2.2. werd verondersteld. Zijn bedoeling is heel beslist het tekstbegrip der kandidaten door het stellen van vragen te toetsen; het vragen van de optimale vertaling van een enkel onderdeel zal in enkele gevallen als de beste afsluiting van een vragenreeks kunnen gelden.

#### 4. ENKELE PRACTISCHE KWESTIES

4.1. Bij de opzet van het in de inleiding van dit pleidooi voorgestelde experiment doen zich onmiddellijk een aantal vragen voor, waarover het goed zal zijn enkele woorden te zeggen. Ons niet ontveinzende, dat het aantal kwesties dat zich bij een experiment als het bedoelde kan voordoen, zeer groot is, noemen wij voorlopig de volgende:

- a. is de 'hoeveelheid' Latijnse en Griekse literatuur voldoende om daaruit *telkens weer opnieuw* een keuze te doen?
- b. bestaat niet de mogelijkheid, dat het door de Commissie voor de vaststelling der examenopgaven gekozen gedeelte toch op enkele scholen zal zijn gelezen?
- c. is niet de kans aanwezig, dat de kandidaten, die een tekst niet meer (kunnen) vertalen, ondanks de vragen die hun steun geven bij het analyseren van de hun voorgelegde opgave, toch voor te grote moeilijkheden komen te staan?

4.2.1. Wil men de onder 4.1.a. gestelde vraag bevestigend beantwoorden, dan zal men zich van het begin af aan dienen te realiseren, dat het door de inspectie voor te schrijven genre (of de voor te schrijven auteur) niet voor enkele jaren zal moeten gelden maar een behoorlijk aantal jaren *geldig* zal moeten *blijven*: wij denken bijvoorbeeld aan 6 à 10 jaren.

4.2.2. Ter vermindering van een zekere eenvormigheid zou nog te denken zijn aan het ter keuze stellen van twee schrijvers of genres, bijvoorbeeld voor Latijn Vergilius' epische poëzie òf Cicero's rhetorisch werk, voor het Grieks Plato òf tragedie; doch al lijkt misschien dit idee niet onaantrekkelijk, men dient wel te bedenken dat met een dergelijke keuzemogelijkheid de werkzaamheden van de Commissie voor het vaststellen der examenopgave ook verdubbeld worden: het lijkt de ondergetekende dan ook niet onmogelijk dat van de zijde dezer Commissie tegen het laten van een dergelijke keuze bezwaren zouden rijzen.

4.2.3. Zo lang op het gebied van 'ongelezen stof uit een voorgeschreven schrijver of genre' nog niet is geëxperimenteerd, valt bijzonder moeilijk uit te maken welke schrijvers en genres als geschikt, welke als te moeilijk moeten gelden.

Toen wij in 4.2.2. Vergilius' epische poëzie noemden, herinnerden wij ons de zeer besliste uitspraak van een collega, die een dergelijke keuze onder de huidige omstandigheden 'veel te hoog gegrepen' achtte.

4.2.4. Men moet echter wel beseffen, dat de 'omstandigheden' waaronder het bedoelde experiment zal plaatsvinden, zich in onze huidige situatie niet laten terugvinden.

Dat de kandidaten 40 à 50 pagina's Oxfordtekst van een schrijver of genre lezen komt eigenlijk op het ogenblik, zo is onze indruk, nauwelijks voor; voor een schrijver als Vergilius zou er bij deze nieuwe werkwijze sprake zijn van 1200 à 1500 verzen, een hoeveelheid die men tegenwoordig bij de pensa niet (meer) aantreft. Bovendien, zoals

reeds in 3.2.4. werd betoogd, de op deze nieuwe opdracht gerichte didactiek bestaat eigenlijk nog niet.

Mocht dus het in deze nota voorgestelde plan in principe aantrekkelijk lijken, dan moeten bezwaren waarvan de draagwijdte nog niet te overzien is, voor het entameren ervan geen beletsel zijn.

4.2.5. Hoewel volkomen bereid een aantal genres en schrijvers uit de Latijnse en Griekse literatuur te noemen, die ons geschikt lijken als lees- en examenstof voor het experiment, willen wij liever in het algemeen opmerken, dat men juist al experimenterend zal moeten vaststellen, welke auteurs geschikt zijn. Begint men bijvoorbeeld voor Latijn Cicero's retorische werken aan te wijzen, voor het Grieks de tragedie, dan is het heel waarschijnlijk, dat men al werkend een aantal normen zal ontdekken waaraan de aan te wijzen schrijver zal moeten voldoen.

4.3. De onder 4.1.b. gestelde vraag staat ongetwijfeld in verband met de omvang van het oeuvre van de auteur of de uitgebreidheid van het genre dat men aanwijst.

4.3.1. Bij een aanwijzen van Cicero's rhetorisch werk en van de Griekse tragedie zal de kans dat men een reeds gelezen tekst op het examen voorlegt, niet heel groot zijn. Om deze kans echter tot het uiterste te reduceren, zou te overwegen zijn, de scholen te verplichten, aan het begin van het laatste cursusjaar op te geven, wat van de aangewezen auteur gelezen is en wat nog gelezen zal worden. Bedenkt men, dat vroeger bij het z.g. Staatsexamen ook honderden van dergelijke opgaven moesten worden verzameld en geëvalueerd alvorens een examenopgave kon worden vastgesteld, dan moet dit systeem ook in het door ons beoogde geval mogelijk zijn.

4.4. De in 4.1.c. gestelde vraag is eigenlijk in 4.2.3. al enigermate behandeld. Hier moet nogmaals met nadruk worden gesteld, dat een uitspraak over deze kwestie niet kan worden gedaan, voordat het experiment een behoorlijke kans heeft gehad.

4.4.1. Natuurlijk weet ondergetekende zeer goed, dat de vertaalvaardigheid onzer leerlingen de laatste jaren aanzienlijk is verminderd, maar anderzijds heeft hij beslist geconstateerd, dat het mogelijk is de leerlingen door het stellen van weloverwogen vragen tot de essentialia van een tekst te laten doordringen en hen te brengen tot begrip van een passage zonder dat ze deze volledig vertalen.

Men moet niet vergeten, dat het juist dit soort vragen zijn die zij vroeger geacht werden zichzelf te stellen; bij de meesten bleef deze vraagstelling ten ene male achterwege, waardoor zowel hun vertaling als het begrip van de hun voorgelegde tekst nooit meer dan approximatief was.

Zolang wij niet in de praktijk hebben geconstateerd met welk soort vragen onze kandidaten ook moeilijker teksten kunnen analyseren en begrijpen, blijft elke behandeling van de onder 4.1.c. gestelde vraag volkomen speculatief.

DRS. D. DEN HENGST EN DRS. D.T.J. SIESWERDA

## Een pleidooi voor het CSE over gelezen stof (methode C, 4)

### 1. UITGANGSPUNTEN

1.1. Dit hoofdstuk is door ons geschreven met het doel een centraal schriftelijk eindexamen over gelezen stof aan te bevelen. Wij zijn van mening, dat de gedachte aan een CSE gelezen stof zich zelfs met kracht opdringt zodra men zich realiseert dat het CSE in de nieuwe situatie van SO en CSE in principe de rol van het oude mondelinge examen met gecommiteerden moet overnemen. Wij doelen hiermee vooral op wat in het eerste deel van deze nota is aangeduid als het normerende en regulerende effect van het examen. Dit normerend effect, of, actiever geformuleerd: deze normerende taak lag eerder bij het mondelinge dan bij het schriftelijke examen. Het mondeling toetste de mate waarin aan de dóélstellingen werd voldaan, het schriftelijk toetste de vóóronderstellingen.

Veel meer dan het schriftelijke, bedoelde het mondelinge examen voor de vernieuwing van de lespraktijk het houvast te bieden dat de docenten terecht verlangden, en dat formeel en inhoudelijk bevestigd werd door de aanwezigheid en begeleiding van gecommiteerden.

Nu deze begeleiding vervalt, ontstaat een lacune als het schriftelijke examen beperkt blijft tot een vooronderstellingentoets. Het zal dan ook moeten worden opgeheven tot het doelstellingen-niveau. Wie ervan uitgaat, dat voor het inrichten van het mondelinge examen gelezen stof steekhoudende argumenten hebben gegolden, zal daarom het denken over een centraal schriftelijk examen gelezen stof op zijn minst konsekvent vinden.

1.2. Het inkrimpen van het aantal lessen alleen al, maar, belangrijker, óók de vernieuwde doelstellingen dwingen tot bezinning op de noodzaak van uiterste rationalisering in de lespraktijk. Datgene dat centraal staat, het kritisch interpreteren van de teksten (zie 2.2.) moet de volle nadruk kunnen krijgen, in de lespraktijk, en dus in het examen (zie 2.1.).

Voor ons betekent dit in concreto dat de zelfstandige aanpak van een nieuwe tekst in elk examen zeer discutabel is geworden.

### 2. CONTINUÏTEIT

2.1. Het standpunt voor het CSE gelezen stof is gebaseerd op dezelfde overwegingen als destijds het voorstel tot een mondeling gelezen stof. Er is een nauwe relatie tussen examen en lespraktijk: beide moeten de doelstellingen weerspiegelen. Maar het examen weegt zo zwaar, dat dát het onderwijs bepaalt — zelfs als het de doelstellingen slechts gebrekkig weerspiegelt. Vandaar dat men zich een examen dat het onderwijs gunstig beïnvloedt alleen voor kan stellen, indien men het afleidt uit die lespraktijk (die 'onderwijs-leersituatie') waarvan men vindt, dat hij de doelstellingen het meest recht doet. Deze gedachtengang is vervat in de term 'continuïteit', dat wil zeggen de continuïteit van lespraktijk en examen, waarop in het bijzonder het artikel "n Vak onder de Vakken" van de didactiekredactie van Lampas (6.4/5, p. 431 e.v.) nog eens grote nadruk legt.

2.2. De vernieuwde doelstellingen hebben een einde gemaakt aan het tijdperk waarin de taalkundige vorm van de teksten centraal in de aandacht stond. De aandacht is verlegd naar die interpretatie van de teksten die bestaat in het kritisch doorzien van de inhoudelijke verbanden in de teksten, waarbij in het bijzonder rekenschap gegeven wordt van de opbouw van de teksten — de presentatie van de inhoud —, de literaire vorm, én de taalkundige vorm, in hun relatie tot elkaar. De taalkundige vorm, met name, wordt uitsluitend in functie van de andere aspecten gezien.

Deze aanpak — de kritische interpretatie — heeft als primair lesdoel de eerstbeschreven aanpak — de eerste interpretatie — vervangen, in die zin dat van de leerling gevraagd wordt zijn energie en zijn eigen inbreng vooral in de kritische interpretatie tot gelding te brengen, en dat voor de eerste interpretatie veel minder dan vroeger van hem verlangd wordt, dat hij deze zelf en zelfstandig tot stand brengt. Dat betekent méér hulp en méér sturing van de kant van de docent, om de leerling in staat te stellen zo snel mogelijk door de taalbarrière te komen. De tendens hiertoe is onzes inziens in de praktijk duidelijk waar te nemen. Hoe men ook denkt over de ermee gepaard gaande vermindering van het vermogen tot zelfstandige eerste interpretatie (voor onze opinie zie 4.3.) een feit is dat mede door de beschreven tendens aan de eis van diversiteit in het pensum in het algemeen nog steeds kan worden voldaan, aangezien men in principe voor geen tekst uit de weg hoeft te gaan. Men kan constateren, dat de canon niet is verkleind, en dat men er hier en daar buiten is getreden.

2.3. Het examen over gelezen stof bevordert het best de volgende twee factoren in de realisering van de nieuwe doelstellingen: ten eerste kan het het best met de lespraktijk overeenkomen in niveau van tekstbehandeling, doordat de aandacht dadelijk kan worden gericht op de kritische interpretatie van de examentekst; ten tweede kunnen per definitie alle teksten van het leatuurprogramma gebruikt worden, een garantie die door geen andere examenvorm wordt geboden.

Wij zijn van mening, dat aan de eis van normgeving (zie 1.1.) door de eerstgenoemde factor optimaal wordt voldaan, en dat beide factoren, maar vooral de tweede, bij uitstek aan de eis van continuïteit (zie 1.2. en 2.1.) beantwoorden.

Deze overwegingen bepalen tenslotte onze voorkeur voor dit examen, ook nu het centraal en schriftelijk wordt.

### 3. BEZWAREN TEGEN HET EXAMEN OVER ONGELEZEN STOF

3.1. Wij zijn ons ervan bewust, dat de Commissie bij het aanbevelen van het (mondelijke) examen over gelezen stof destijds, tegenover critici kon wijzen op het voortbestaan van het (schriftelijke) vertaalexamen als toetsing van taalvaardigheid. De vergelijking CSE-straks: mondeling-toen gaat dus niet geheel op. We kunnen niet meer delen, maar moeten kiezen. Wij betreuren dit overigens niet, want wij delen de kritiek op het vertaalexamen, die vooral uit de hoek van de experimenterende leraren, sinds 1968 naar voren is gekomen. Zeer terecht heeft de Commissie in het eerste deel van de nota vastgesteld, dat het uitsluitende vertaal-CSE zijn tijd heeft gehad.



3.2. Maar ook tegen de in voorgaande pleidooien verdedigde examens — over een ongelezen tekst uit een tevoren bekend gemaakt genre of auteur — hebben wij grote bezwaren: Totaal oneens zijn wij het met de autonome vertaalopdracht van het eerste voorstel; dit behoeft na het bovenstaande geen uitleg. Maar ook het tweede wijzen wij af. Weliswaar willen de voorstanders van dat examen juist een les-achtige situatie reconstrueren, en zo de gewenste continuïteit gestalte geven, door géén zelfstandige vertaalopdracht te geven. Zij stellen zich voor de kandidaat door 'helpende' vragen mee te nemen door de tekst. Onzes inziens is dit toch een zeer riskante onderneming, want waar men als docent in de les erbij is om uitglippen, en daarmee erger, te voorkomen, moet men de leerling bij het examen alleen laten met die risico's, en nog wel op het niveau van de eerste, taalkundige aanpak, waarbij men in de lespraktijk nu juist gezamenlijk de barrières wegnam om te komen tot die behandeling waar de leerling 'eerst recht' zijn begrip kon tonen. Glijdt hij bij zijn examen op dat basisniveau uit — ondanks uitgebreide annotatie enz. —, dan komt hij aan het doelstellingen-niveau niet eens toe.

Ook moet worden opgemerkt dat het niet laten vertalen van de ongelezen tekst de kandidaat niet vrijwaart van de noodzaak een eerste interpretatie tot stand te brengen: deze is immers de basis voor iedere verdere tekstbehandeling. Die eerste interpretatie, overigens, neemt tijd, meer tijd, vrezen wij, dan in de huidige omstandigheden beschikbaar is, wil de kandidaat een inhoudrijke en niet te kleine tekst van de grond af tot op redelijk hoog niveau kunnen doorzien.

Indien men de oplossing zou zoeken in het steeds verder uitbreiden van de annotatie, kan onzes inziens het punt worden overschreden waarop de kandidaat het gevoel nog kan hebben zelf iets in te brengen, en dan schiet het examen zijn doel voorbij. Zou men de neiging hebben bepaalde teksten als te hoog gegrepen te vermijden, ook dan keert het examen zich tegen zichzelf: het wil immers het peil van het te geven onderwijs representeren.

#### 4. PRINCIPIËLE PROBLEMEN.

4.1. Wij gaan er niet aan voorbij dat het *centrale* karakter van het examen in kwestie grote problemen oproept. Voordat we overgaan tot de bespreking van een aantal problematische konsekwenties van het CSE gelezen stof, bespreken we een probleem dat het gemeen heeft met het CSE naar genre/auteur. Dat is de prescriptieve aard der centrale vragen: deze vertegenwoordigen in hun totaliteit een *bepaalde* leerstof, die *overal* aan de orde moet zijn geweest. Het zou kunnen zijn dat daarin hier en daar een strekking aanwezig is die niet iedereen voor lief wil nemen. We denken hierbij o.a. aan de weerstand die sommigen doen blijken tegen een benadering van tekstbegrip uit teksttheoretische hoek.

De bedoelde prescriptie valt niet te ontkennen, en is ook niet te vermijden. Maar we moeten ervan uitgaan dat van een ruime consensus ten aanzien van leerstof de voordelen groter zijn dan de nadelen. Wij spreken met opzet van consensus, want het spreekt voor ons vanzelf dat examens en leerplannen die zo verstrekkende konsekwenties hebben als we nu langzamerhand voor ogen krijgen, alleen in nauw contact met de leraren tot stand kunnen komen.

De prescriptie beperkt zich overigens tot het CSE. Het schoolonderzoek biedt door zijn aard de mogelijkheid om de persoonlijke inbreng van de docent en de persoonlijke reactie en evaluaties van de leerling tot hun recht te laten komen. Het CSE toetst derhalve datgene dat bij iedere kandidaat aanwezig *moet* zijn, niet als voorondersteld minimum, maar als kern van het aan hem gegeven onderwijs.

Deze vaststelling omtrent de verhouding CSE : SO weerlegt onzes inziens voldoende de vrees van diegenen die bij gelijkheid van een aantal criteria voor SO en CSE — beide over gelezen stof, beide 'tekstbegrip' toetsende — een doublure verwachten.

4.2. Een juist bij het CSE gelezen stof optredend probleem is dat van de reeds bij de les gestelde vragen. Hoeveel originaliteit wordt nog opgebracht door een kandidaat als een examenvraag overeenkomt met of aanleunt tegen een vraagstelling die tijdens de les al aan de orde is geweest? Bij het mondeling examen gelezen stof werd dit probleem nog niet zo sterk gevoeld omdat examinerator en gecommiteerde, en vooral de laatste, konden dóórvragen als het vermoeden bestond dat de kandidaat wat al te veel op zijn geheugen afging. Bij het schriftelijk is het ter plaatse constateren van die neiging niet meer mogelijk. De kans op geheugenwerk kan groter worden alnaarmate in de loop van de tijd meer bekend wordt waaraan de centrale examinatoren bij voorkeur aandacht plegen te schenken.

Er kunnen hier twee opmerkingen geplaatst worden. In de eerste plaats gaat het niet om het vragen naar losse feiten: het gaat om tekstbegrip, om een motivering van verbanden in een tekst. Het kan niet anders of voor die motivering wordt een beroep gedaan op het inzicht dan en daar van de kandidaat in zijn tekst. Het mag zijn dat zijn geheugen hem op het spoor zet, maar voor een bevredigend antwoord zal hij zich ter plaatse moeten inzetten. Beslissend is derhalve de kwaliteit van de examenvragen; die moet goed zijn en de kandidaat voor een behoorlijke probleemstelling zetten.

De tweede opmerking geven wij de vorm van een vraag, die geacht moet worden gesteld te zijn aan de lezers, en in het bijzonder aan de docenten die straks de PAV-kringbijeenkomsten zullen bezoeken. Wij zouden willen dat u zich mét ons afvroeg of niet de individuele prestatietoetsing die traditioneel in het examen vervat ligt zou moeten plaats maken voor een demonstratie van wat het onderwijs de kandidaat te bieden heeft gehad, en of niet het examen eerder zou moeten inspelen op 'toewijding en belangstelling', om met het genoemde "n Vak onder de vakken" te spreken, dan op loutere intelligentie. Het examen wordt dan afrondende, exemplarische behandeling van een — gelezen — tekst, eerder dan een selecterende toets.

4.3. Wanneer van het begin af aan wordt toegewerkt naar een examen gelezen stof, zal de vaardigheid van de leerling om zelfstandig een eerste interpretatie te geven van een tekst, minder ontwikkeld worden.

Dit betekent een konsekwent doortrekken van een lijn die al bij de beslissing om een mondeling examen gelezen stof in te richten met enige aarzeiing werd getrokken. Die aarzeling constateren we uit het feit dat de regeling destijds het aanbrengen van bovengenoemde vaardigheid wilde garanderen door de eisen voor het centraal schriftelijk. (Zie 3.1.)

Karakteristiek voor de huidige toestand is de tweeslachtigheid van de doelstellingen: enerzijds wordt gestreefd naar een tekstbehandeling die aan hogere eisen voldoet dan bij het traditionele, op vertalen gerichte onderwijs haalbaar waren, anderzijds wordt nog steeds het vermogen om een eerste interpretatie te geven van een ongeziene tekst — zij het ook in sterk gemitigeerde vorm — ontwikkeld.

De consequenties die een dergelijke tweeslachtigheid heeft voor het onderwijs van het eerste begin af aan, zijn in het eerder genoemde Lampas-artikel naar voren gebracht. Wij willen daar nog enige opmerkingen aan toevoegen.

Nog afgezien van de nadelen die een verbrokkeling van de aandacht door het naast elkaar voorbestaan van wezenlijk verschillende doelstellingen met zich meebrengt, zijn wij van mening dat het werken aan 'vertaalvaardigheid' van de leerling zo weinig vruchten afwerpt, dat de aandacht die daaraan besteed wordt niet wordt gerechtvaardigd. Het nuttig effect voor de behandeling van het pensum is gering, als onze indruk juist is dat het regelmatig en met succes thuis prepareren van nieuwe tekstgedeelten steeds minder voorkomt. Het niveau van de teksten die op het huidige centraal schriftelijk examen kunnen worden voorgelegd is dermate onbeduidend dat daaraan geen overtuigend argument kan worden ontleend om met de training in deze vaardigheid door te gaan.

Verder moeten wij ons realiseren dat het onderwijs in de klassieke talen voor de overweldigende meerderheid van onze leerlingen eindonderwijs is. Over het aantal leerlingen dat na het verlaten van het VWO nog zelfstandig nieuwe teksten in het Latijn of het Grieks gaat lezen make men zich niet al te veel illusies. Het is daarom voor een optimaal gebruik van de aan het onderwijs in de klassieke talen toebedeelde uren beter het ontwikkelen van een vaardigheid waarop later zo goed als nooit een beroep zal worden gedaan te beperken, en zich te concentreren op de bestudering van een beperkt aantal hoogwaardige teksten. Wie meent dat de voorgaande opmerkingen een pleidooi bevatten voor het afschaffen van de bestudering van bedoelde teksten in het origineel, vergist zich. De aard van de teksten, vooral die welke om hun literaire kwaliteiten worden gelezen — en die terecht het grootste deel van het leatuurprogramma vormen —, zal ertoe dwingen aan de vormgeving in de oorspronkelijke taal terdege aandacht te schenken. Bij een examenopgave zullen vragen naar taalkundige aspecten van de tekst, voor zover die voor de interpretatie van belang zijn, dan ook niet mogen ontbreken.

##### 5. PRAKTISCHE PROBLEMEN

Aan het verplicht stellen van een pensum of pensumgedeelte — want dat is een onontkoombare consequentie van het instituut *centraal examen over gelezen stof* — zijn ook een aantal bezwaren van meer praktische aard verbonden.

De belangrijkste zijn onzes inziens deze:

- de vermindering van de keuzevrijheid van de docenten,
- de nauwe samenhang tussen de kans van slagen van de leerling, en de kwaliteit van de behandeling van de voorgeschreven teksten door zijn leraar, en
- het probleem van de leermiddelen.

Op elk van deze punten zal in het onderstaande kort worden ingegaan.

5.1. Het is ontegenzegglijk waar dat de bestaande, alleen door de kwartenregeling ingeperkte, keuzevrijheid van de docent bij een centraal vastleggen van een groot deel van het pensum wordt aangetast. Toch moeten de praktische consequenties van deze ingreep niet worden overschat. Juist het streven om hoogwaardige teksten aan de orde te stellen staat er borg voor dat van de traditionele canon niet dramatisch zal worden afgeweken. Ook de bezorgdheid voor verschraling van het onderwijs gezien vanuit de docent lijkt niet geheel gegrond. Zeker wanneer hij een aantal jaren achtereen eindonderwijs geeft en steeds andere pensa van bv. 75 pp. in de twee hoogste klassen behandelt, zal hij in de gelegenheid zijn een redelijk gevarieerd aantal teksten met de leerlingen door de nemen. Van monotonie behoeft dan geen sprake te zijn.

Verder zij nog gewezen op de voordelen die het gezamenlijk werken aan dezelfde opgave kan hebben voor het onderling contact en de uitwisseling van aantekeningen en proefwerken bij de gelezen stof. Tenslotte mag niet onvermeld blijven dat de problemen die zich thans voordoen voor leerlingen die tijdens de twee laatste leerjaren van school veranderen zo al niet opgeheven, dan toch sterk gereduceerd worden bij de hier voorgestelde regeling.

5.2. Het bezwaar is geopperd dat een examen gelezen stof meer een toetsing is van de kwaliteit van het onderwijs dat de docent heeft gegeven dan van wat de leerlingen zelf in zijn mars heeft. Tot op zekere hoogte geldt voor elk examen dat de kansen van de leerlingen stijgen naarmate zij een betere leraar treffen, maar in het geval van een examen gelezen stof is inderdaad het vermogen van de leraar om de problemen die een tekst stelt te onderkennen en op te lossen van groot belang. Om onbillijkheden te voorkomen is het dan ook noodzakelijk dat duidelijkheid wordt geschapen omtrent de eisen die aan de leerlingen worden gesteld bij het examen en dat middels proeftoetsen wordt geïllustreerd waaraan tijdens het onderwijs aandacht moet worden geschonken. Op deze manier worden niet de verschillen tussen de docenten als gevolg van aanleg of studie weggenomen, wel wordt vermeden dat sommigen, doordat hun opvatting over tekstinterpretatie overeenkomt met die van de commissie voor de vaststelling van de examenopgaven, hun leerlingen in een relatief gunstiger uitgangspositie brengen.

5.3. De instantie die het centraal vast te stellen deel van het pensum moet kiezen, zal rekening moeten houden met de bestaande leermiddelen en het pensumdeel zo tijdig moeten bekend maken dat de boekenlijsten daarop kunnen worden afgestemd. De consequenties die een landelijke regulering zal hebben voor de aanmaak van leermiddelen zijn nog moeilijk te overzien.

Het bestaan van edities en bloemlezingen die naast annotaties ook begripsvragen bevatten zal het werk van de commissie voor de vaststelling van de examenopgaven niet gemakkelijker maken.

## 6. DE INRICHTING VAN EEN CSE GELEZEN STOF

6.1. Men kan zich twee extremen voorstellen:

— elke school geeft haar pensa op aan de commissie voor de vaststelling van de

- examenopgaven. Deze kiest daaruit per school of per groep van scholen met overeenkomende pensum een examenopgave;
- de bovengenoemde commissie schrijft aan alle scholen per examen hetzelfde pensum voor, waaruit een centrale, voor alle scholen gelijke examenopgave wordt samengesteld.

6.2. De eerste organisatievorm is onmogelijk. De administratie van  $\pm 500$  pensum zou een gigantische taak zijn. Er zouden jaarlijks vele tientallen opgaven moeten worden vervaardigd van vergelijkbare moeilijkheidsgraad, met vragen'sets' van overeenkomende orde. Hiervoor een bevredigende centrale scoring en normering vast te stellen is ondoenlijk. Het bekend worden, door de gebruikelijke en alleszins te billijken publikatie van zoveel examens, zou het vrijwel onmogelijk maken in volgende jaren opgaven te vervaardigen die niet voor een groot deel dezelfde zijn als, of te veel overeenkomen met, de inmiddels gepubliceerde examens.

6.3. De andere vorm: het jaarlijks aan alle scholen voorschrijven van één en hetzelfde pensum, waaruit twee jaar later de examenopgave wordt genomen, heeft als in het oog springend bezwaar dat de traditionele vrijheid van de docent om het leatuurprogramma naar eigen voorkeur in te richten *geheel* wordt te niet gedaan.

6.4. Zoeken we een compromis in die zin dat van het pensum van 100 pp. OCT de ene helft landelijk wordt voorgeschreven en de andere naar eigen goeddunken van de docent wordt ingericht, dan rijst het volgende probleem.

De leraar zal voor de grondige behandeling van 50 pp. OCT vermoedelijk een jaar nodig hebben. Vanzelfsprekend zal hij zo kort mogelijk voor het CSE de behandeling willen afronden, zodat de lessen in het laatste leerjaar gewijd zullen zijn aan de bestudering van het voorgeschreven pensum-gedeelte. In datzelfde jaar zal hij een aantal opgaven van het SO moeten opstellen, waarvan de eerste zich weliswaar kan uitstrekken over de in de vijfde klas behandelde stof, maar de volgende onvermijdelijk het centraal voorgeschreven deel zullen betreffen.

6.5. De verhouding tussen CSE en SO is dan in feite dezelfde als bij natuurkunde, scheikunde en wiskunde. Ook daar worden in het SO gedeeltes aan de orde gesteld uit de voor het CSE vastgestelde stof. De eerlijkheid gebiedt evenwel te erkennen dat de variatiemogelijkheden bij het opstellen van vraagstukken over onderdelen van eerder genoemde vakken naar alle waarschijnlijkheid aanzienlijk groter is dan bij Latijn en Grieks.

6.6. De mogelijkheid — die bij een voorbereiding op een CSE over gelezen stof hoe dan ook aanwezig is — dat het voorgeschreven pensum-gedeelte zeer intens wordt gerepeteerd, is in versterkte mate aanwezig wanneer uit dezelfde stof ook opgaven voor het SO worden samengesteld waarbij het daarvoor toegekende cijfer even zwaar weegt als dat voor het CSE.

6.7. Wij wijzen er overigens op dat de in 6.5. en 6.6. besproken verhouding tussen CSE en SO een principiële andere verhouding is dan die bedoeld is in 4.1.

De hier bedoelde verhouding betreft de stof in de zin van de verzameling voor de examens gelezen teksten, terwijl in 4.1. een opvallend verschil in aard tussen beide examens aan de orde was.

6.8. Wil men bereiken dat het SO andere stof tot onderwerp heeft dan het CSE, dan zou men kunnen overwegen het centraal vastgestelde pensum-deel aanzienlijk terug te brengen, bijv. tot  $\pm 30$  pp. OCT. De bezwaren tegen een dergelijke 'oplossing' liggen voor de hand. Enerzijds kan bij een zo geringe omvang het 'drillen' van de leerling nauwelijks worden voorkomen, anderzijds is het welhaast onmogelijk uit 30 pp. OCT een drietal examenopgaven samen te stellen (voor examen, herexamen en bezemexamen).

6.9. Aangezien een regeling waarbij de stof voor het CSE kan verschillen van die voor het SO onaanvaardbare consequenties heeft, is het noodzakelijk een regeling te ontwerpen waarbij het onderscheid tussen de stof voor het CSE en die voor het SO geheel of gedeeltelijk vervalt, terwijl tegelijkertijd het gevaar van overmatig repeteren dat onder 6.6. is gesignaleerd, zoveel mogelijk wordt verminderd.

Dit laatste kan worden bereikt door de omvang van het voor te schrijven deel van het pensum op te voeren tot *75 pp. OCT*. De inhoud van deze pagina's zou overeen kunnen komen met de drie voorgeschreven kwarten van de bestaande regeling voor het mondeling eindexamen.

Ervan uitgaande dat de docenten de stof van het vrije kwart in de vijfde klas zullen behandelen, verdient het aanbeveling hen te verzoeken deze stof aan de orde te stellen tijdens het eerste SO. Op deze manier kan althans enige inhoudelijke differentiatie tussen CSE en SO tot stand gebracht worden.

#### SLOTSOM

Hoewel wij, zoals uit het bovenstaande moge blijken, de ogen niet sluiten voor de geduchte moeilijkheden die een CSE over gelezen stof met zich meebrengt, menen wij toch dat deze examenvorm de voorkeur verdient boven andere. Het zij ons vergund om, na de omstandige vermelding van de problemen, in het kort de principiële overwegingen op te sommen op grond waarvan wij aan een CSE over gelezen stof de voorkeur geven.

1. Het CSE dient representatief te zijn voor het tijdens de cursus gegeven onderwijs en daarbij harmonisch aan te sluiten.
2. De huidige toestand wordt gekenmerkt door een zekere tweeslachtigheid, die door elke examenvorm waarbij de leerling een ongelezen tekst wordt voorgelegd wordt gecontinueerd.
3. De resultaten van de training in vertaalvaardigheid zijn gering. Een streven naar drastische verhoging van het niveau in dezen zou verwezenlijking van de vernieuwde doelstellingen van het onderwijs in de klassieke ernstig in gevaar brengen.
4. Het gegeven dat het onderwijs in de klassieke talen voor praktisch alle leerlingen

eindonderwijs is, maakt het ontwikkelen van een vaardigheid waarop later geen beroep wordt gedaan uiterst aanvechtbaar.

DRS. H. CHR. ALBERTZ

### Een pleidooi voor een combinatie van gelezen en ongelezen stof op het CSE.

#### VOORSTEL

Op het CSE zal aan de kandidaten worden voorgelegd:

1. een tekst uit een van te voren bekend gemaakt precies omschreven gedeelte van de Griekse c.q. Latijnse literatuur;
2. een tekst uit een van te voren bekend gemaakt genre uit de Griekse c.q. Latijnse literatuur of een tekst uit het oeuvre van een van te voren bekend gemaakte Griekse of Latijnse auteur.

De onder 1 bedoelde tekst zal uiteraard tijdens de opleiding al bestudeerd zijn.

De onder 2 bedoelde tekst zal naar alle waarschijnlijkheid niet al in het kader van de opleiding bestudeerd zijn; de mogelijkheid is echter wel aanwezig.

De onder 2 bedoelde tekst zal niet behoren tot hetzelfde genre of genomen zijn uit het oeuvre van dezelfde auteur als de tekst bedoeld onder 1.

#### ENKELE OPMERKINGEN TER VERDEDIGING VAN BOVENGENOEMD VOORSTEL

1. Het voorstel is niet bedoeld als compromis-voorstel, maar als afspiegeling van het onderwijs. Uitgangspunt is hierbij dat de doelstellingen in elk geval meer omvatten dan de training van een bovenal receptieve taalvaardigheid en het vermogen tot reproductie (dus: meer dan datgene waartoe de beperking van het CSE tot 'gelezen teksten' wel moet leiden), maar de bovenstaande training wél mede omvatten. Dit uitgangspunt zou men theoretisch kunnen noemen.

2. Daarnaast, maar niet: daarna, zou men ook het volgende 'praktische' gezichtspunt in de weegschaal kunnen leggen:

de uitvoering zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve zin van de thans vigerende pensum-voorschriften gaan zich van nu af aan door het SO vrijwel geheel onttrekken aan controle van buiten af.

Een regeling zoals hierboven voorgesteld is naar de mening van ondergetekende de enige die de *lectuur waarborgt van tenminste twee genres* op een acceptabel kwalitatief niveau en in een nog acceptabele (niet al te geringe) omvang, en die *tevens zowel* hoofdzakelijk reproductie van *receptieve* vaardigheden als min of meer zelfstandig toepassen van *creatieve* vermogens toetst.

3. Meer en détail: wil men een ongelezen tekst voorleggen, en dan bij voorkeur van niet al te kleine omvang, dan moet een genre of auteur worden aangewezen waarin de keuze ruim genoeg kan zijn; bijvoorbeeld voor het Grieks: het gehele oeuvre van Herodotus; idem van Homerus, en andere epische poëzie; idem van Euripides; enz. Wil men daarnaast

een zekere diversiteit in de pensumsamenstelling afdwingen, dan moet men één bepaald gedeelte uit een ander genre ter grootte van bijvoorbeeld 35 à 40 pp. OCT precies voorschrijven om er zeker van te zijn dat dit gedeelte op voldoende serieuze wijze bestudeerd is.

4. Om de praktische uitvoerbaarheid van een en ander te bevorderen zal men niet zozeer denken aan het aanbevelen of publiceren van uitgaven door staatscommissies (ook om principiële redenen verwerpelijk) als wel aan het aanbevelen aan de docenten van enige (in omvang zeer beperkte) literatuur. Hieraan kunnen voor de leerlingen natuurlijk zonder bezwaar suggesties worden toegevoegd m.b.t. edities met begripsvragen, maar deze kunnen beter niet van overheidswege bekend gemaakt worden; er staan genoeg andere wegen open.

5. Op de praktische uitwerking van een en ander wenst ondergetekende niet hier en nu in te gaan; deze uitwerking behoort pas in tweede instantie ter discussie te komen. Om deze eventuele discussie echter reeds nu enige gezichtspunten aan de hand te doen stipt hij kort het volgende aan:

- 5.1. De tijdsduur voor het examen is binnen zekere grenzen flexibel.
- 5.2. De tijdsduur voor het CSE gelezen stof kan verschillen van die voor het CSE aangewezen genre/auteur; hij kan bijv. korter zijn.
- 5.3. Het CSE gelezen stof en het CSE aangewezen genre/auteur kunnen gecombineerd worden in één examenzitting.
- 5.4. Een gedeelte of ook verscheidene gedeelten van de voorgelegde tekst uit aangewezen genre/auteur kunnen vergezeld gaan van een of zelfs van meer dan een vertaling.
- 5.5. In geval van een bijgeleverde vertaling van een of meer passages (zie 5.3.) kunnen de vragen zich ook daarover uitstrekken.
- 5.6. Men zal zeker bij een aangewezen genre/auteur en wellicht ook bij een precies omschreven pensum 'gelezen stof' een gedeelte of enige gedeelten laten vertalen, al was het alleen maar om op deze wijze een stimulans te geven voor het onderwijs. De gedachten van ondergetekende gaan hierbij althans voor wat betreft de ongelezen tekst uit aangewezen genre/auteur uit naar een 'approximatieve' vertaling, waaronder hij hier verstaat 'word-to-word-translation'. Een optimale, laat staan integrale vertaling van een niet gelezen passage acht hij illusionistisch.
- 5.7. Voor het streven naar een 'optimale' vertaling kan wel een praktisch argument aangevoerd worden: geen activiteit die de moedertaal zozeer ondersteunt als het vertalen uit een oude taal!
- 5.8. Zonder de geregelde beoefening van het vertalen (onmisbare dialoog met en brug naar de originele tekst) lijkt ondergetekende de opleiding in de klassieke talen ten dode opgeschreven.
- 5.9. Waarschuwing: de nadruk op de 'inhoudelijke' aspecten is voor de lectuur van literaire kunstwerken (waar vorm en inhoud elkaar op unieke wijze doordringen) zonder meer fataal.