

27 |
september
1994

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

|
Het Schoolstuk
NEDERLANDS

247
|

DRAMA IN HET *Jacques de Vroomen* **moedertaalonderwijs:** **een verheldering vanuit** **de geschiedenis**

1 Inleiding

In het klassieke 19e eeuwse jeugdboek *Pinokkio*¹ van de Italiaanse auteur Carlo Collodi representeert Pinokkio de dartele jeugd. Een jeugd die niet slecht is, maar wel lichtzinnig. Er zijn veel goede voornemens, maar het leven zit ook vol verleidingen. Bijvoorbeeld op weg naar school. Pinokkio is op weg naar school en ernstig van plan lezen, schrijven en rekenen te leren, kortom een serieus mens te worden. Onder zijn arm draagt hij een heus ABC-boek. Maar wat doe je als je Pinokkio heet en in een zijstraat de muziek van een reizend marionettentheater hoort? Pinokkio is zijn goede voornemens onmiddellijk vergeten, verlaat de weg naar school en koopt een toegangkaartje met het geld dat hij van een passerende voddeman in ruil voor zijn ABC-boek gekregen heeft.

Het theater representeert het kvade, de school het goede. Een ABC-boekje verkopen om een toegangkaartje voor een theatervoorstelling te bemachtigen is net zoiets als je ziel verkopen aan de duivel voor een zak met goudstukken. God en de duivel zijn uitersten, onverzoenlijke tegenstanders. Voor theater of drama en onderwijs schijnt hetzelfde te gelden. Ik realiseer me dat het begin van mijn verhaal over de relatie drama en onderwijs c.q. moedertaalonderwijs

klikt als een excuus om er maar onmiddellijk mee te stoppen. Die twee samen, dat kan niet. God gooit het ook niet op een accoordje met de duivel. Maar gelukkig voor de Pinokkio's onder ons zijn er ook andere geluiden.

In de geschiedenis van het Nederlandse moedertaalonderwijs is het jaar 1935 vermeldenswaard, omdat in dat jaar het moedertaalonderwijs expliciet genoemd wordt in de troonrede. Na een algemene passage over aandacht van de regering voor het onderwijs, zei de toenmalige koningin: "De juistere en diepere kennis en de zuivere uitspraak van onze Nederlandse taal zal daarbij ook verder bevorderd worden"².

Het scheen slecht te gaan met het moedertaalonderwijs in 1935. Dat onderwijs is trouwens uitsluitend in het nieuws als er klachten zijn. In de jaren die volgen gebeurt er aanvankelijk niets, maar uiteindelijk wordt dan toch een regeringscommissie in het leven geroepen. Onder voorzitterschap van onderwijsinspecteur Van den Ent verschijnt er in 1941 een rapport. In een uitvoerige inleiding wordt ingegaan op allerlei klachten met betrekking tot het onderwijs Nederlands. In verband met de 'moderne spreektaal' hoort de Commissie onder meer veel verkeerde klentonen, slordige articulatie en 'dialectische afwijkingen van de beschaafde uitspraak'. En dan volgt de zinsede: "Wanneer zelfs toneel en kansel in deze opzichten niet geheel vrij uitgaan" (Van den Ent 1941, p.9). Een interessante uitspraak. De staatscommissie constateert een verloederend taalgebruik. Het kwaad dringt overal door. Zelfs binnen het hoogste niveau: 'toneel en kansel', het niveau dat de standaardtaal, de norm presenteert van perfect 'Algemeen Beschaafd Nederlands'.

Precies omgekeerd als bij Pinokkio het geval is, is het toneel hier het ideaal waarnaar het onderwijs in bewondering opblijkt. Drama als de duivel of drama als God, twee uitersten. Ik begin mijn verhaal met deze twee uitersten om duidelijk te maken dat de relatie drama en onderwijs complexer is dan doorgaans wordt aangenomen. Ik denk dat de ingewikkelde verhouding ten dele inzichtelijk gemaakt kan worden door stil te staan bij de wordingsgeschiedenis van het moedertaalonderwijs: Dat wil ik nu eerst doen.

2 Over geschiedenis van moedertaalonderwijs

Voortgezet moedertaalonderwijs als schoolvak is in Nederland en in andere Europese landen minder oud dan doorgaans wordt aangenomen. In Nederland verscheen het pas in de tweede helft van de 19e eeuw op de lesroosters³.

Vóór de stichting van de HBS in 1863 was de belangrijkste vorm van voortgezet onderwijs de Latijnse School. Op dit schooltype ging bijna alle aandacht naar de studie van de klassieke talen: Latijn en Grieks. Een lesuur Nederlands bestond niet. Om te begrijpen dat Nederlandse leerlingen dagelijks met Latijn en in het geheel niet met hun moedertaal werden geconfronteerd, is het nodig stil te staan bij de herkomst van de leerlingen. De Latijnse School recruteerde haar leerlingen vrijwel uitsluitend uit de toplaag van de samenleving. Dit was tot het midden van de 19e eeuw de aristocratie. Het onderwijs op de Latijnse School correleerde, althans in theorie, met de visie van de aristocratie op mens en samenleving. Voor de aristocratie was de samenleving in wezen goed. Men had een statische levensopvatting. Er waren rijken en er waren armen en zo was het altijd geweest en zo hoorde het ook. De wereld hoefde niet te veranderen, omdat ze in wezen goed in elkaar zat. Leren was voor deze stand het steeds dieper doorschouwen van een statische werkelijkheid. De beste methode voor dat 'doorschouwen' was de bestudering van de klassieke schrijvers. Literatuur was dan ook het centrale vak op de Latijnse School. En met het oog op die literatuur moest de grammatica ook grondig bestudeerd worden. Bovendien vond men scholing in grammatica belangrijk als scholing in logisch denken. Het moderne vooruitgangsgeloof is in wezen een burgerlijke visie die het resultaat is van een geleidelijke 19e eeuwse ontwikkeling, een ontwikkeling die de aristocratie afwees.

De oprichting van de HBS in 1863 kan gezien worden als een overwinning van de burgerij op de aristocratie. De burgerij was anders dan de adel geen grootgrondbezitter. Men had alle belang bij handel en bedrijf, die op hun beurt steunden op de techniek. Zo ontstond het moderne (technische) vooruitgangsgeloof, met een schooltype waarin gewoon de moedertaal in plaats van het wereldvreemde Latijn werd onderwezen. De vulling van moedertaalonderwijs met grammatica en literatuur was in wezen een compromis. Taalbeheersingsonderwijs moest op oude, aristocratische literair-grammaticale traditie veroverd worden. Het werd een lange strijd, die in feite nog altijd woedt. In de geschiedenis van de HBS, die loopt tot 1968, toen dit schooltype werd opgeheven, zien we bijvoorbeeld hoe in de jaren '30 strijd geleverd moest worden om het vak-onderdeel 'handelscorrespondentie' ingevoerd te krijgen. Hoevele van u hebben, als ze terugdenken aan het vak Nederlands in hun middelbare schooljaren niet de herinnering aan een vak, waar over boeken werd gesproken, waar je moest ontleden en spellen en allerlei stijloefeningen maken. In wezen allemaal

activiteiten die behoren tot de literair-grammaticale categorie. Hoeveel tijd werd er echt besteed aan leren praten, luisteren, schrijven, lezen?

De literair-grammaticale traditie en de taalbeheersingsrichting vertegenwoordigen twee kampen die elkaar voortdurend bestookt hebben. Het literair-grammaticale kamp was daarbij bijna steeds de sterkste van de twee. Samen vormden ze echter een gesloten front tegen een derde categorie, die rond 1900 sterk naar voren kwam: de pedagogische richting. Onder invloed van met name de reformpedagogiek ontwikkelde zich rond de eeuwwisseling een geheel nieuwe kijk op onderwijs. Niet de leerstof, maar het kind diende centraal te staan. Onderwijs moest in dienst staan van de individuele ontplooiing van leerlingen. Dus scholing in fraaie literaire voorbeelden moest wijken voor produkten van leerlingen zelf. In plaats van scholing in het standaard-cliché moest er gestreefd worden naar persoonlijke zeggingskracht.

Vanaf ongeveer 1900 kun je in het moedertaalonderwijs een meer objectieve en een meer subjectieve stroom constateren. In de objectieve stroom staat het vak centraal. De literair-grammaticale richting en de voorlopig nog zeer zwakke taalbeheersing vormen een monsterverbond tegen de subjectieve richting, die de leerling en zijn individuele ontplooiing centraal stelt. De subjectieve tendens werd, zoals gezegd, krachtig verdedigd in het begin van de eeuw, maar verloor duidelijk terrein na 1920. In de jaren '60 kwam er opnieuw aandacht voor deze visie. Vanaf ongeveer 1980 lijkt de richting weer terrein te verliezen onder meer door terreinwinst van de taalbeheersing.

Feitelijk is de subjectieve, pedagogische, in meer eigentijdse termen: emancipatorische richting, nooit meer dan een onderstroom geweest in het moedertaalonderwijs. Dat blijkt heel duidelijk als je het aspect 'status' van schooltypen erbij betreft. Zo is het LBO geen schooltype met een hoge maatschappelijke status. Op het LBO mag dus een en ander gebeuren op het niveau van leerlinggerichtheid, bijvoorbeeld vakdoorbreking door projectonderwijs. Vakdoorbreking op het zeer statusrijke schooltype 'gymnasium' is heel wat moeilijker te realiseren.

3 Geschiedenis van drama in vroeger eeuwen

Het wordt tijd dat ik terugkeer naar het eigenlijke onderwerp van deze voordracht: drama. Bij de feitelijke voorganger van het vak moedertaal, het onderwijs in het Latijn, heeft de werkvorm drama een eerbiedwaardige

geschiedenis. Aan de Latijnse Scholen van de 16e en 17e eeuw werd veelvuldig in het Latijn toneelgespeeld. Onder meer hebben Thomas More en Luther gepleit voor schooldrama. Dr. Bot, schrijver van het proefschrift *Humanisme en onderwijs in Nederland* vindt het opmerkelijk dat theoretici, waaronder Erasmus, in het algemeen zo weinig schrijven over het toch zo populaire schooldrama. Bot schrijft: "De furore, die het acteren maakte, is geheel voortgesproten uit de praktijk. Die het in geschriften verdedigen, zijn immers rectoren van scholen." (Bot 1955, p.129). Een heel bekende rector was de Nederlander Macropedius, auteur van vele schooldrama's. Macropedius heeft zich ook uitgelaten over doelstellingen, al heette dat toen nog niet zo. "Want wat kan jongens beter helpen, om zich eruditio te verwerven, wat jongelui om zich toe te leggen op honesta studia, wat kan de meer gevorderden, ja kortom allen in het algemeen, meer van dienst zijn om zich 'virtus' eigen te maken dan de docta comaedia." (Bot 1955, p.130).

Nog concreter formuleert Lauerman, de opvolger van Macropedius aan de Latijnse School van Utrecht, het tweeledig doel van schooltoneel: "Van elke goede en wijze meester worden twee zaken in het bijzonder vereist: de 'formatio linguae' en een nauwgezette 'morum institutio'. Dat kan echter niet doeltreffender bereikt worden dan door het opvoeren van treurspelen en comedies, omdat dit zo'n indruk maakt op de geest der jongens, dat het daarmee als het ware vergroeit en ze er in hun manier van optreden ook op later leeftijd nog iets van overhouden." (Bot 1955, p.130).

'Formatio linguae'- taalonderwijs. Latijn als taal onder de knie krijgen en 'morum institutio', zedelijke vorming. Dat zijn de meest genoemde doelen van het schooldrama. Er is nog een derde doel dat ook met een zekere regelmaat door pleitbezorgers wordt genoemd: 'verbetering van houding en beweging'.

De traditie van het Latijnse schooldrama werd in de 17e eeuw krachtig voortgezet op de Jezuitencolleges. Bij de Jesuïten ligt het accent minder sterk op het doel van de taalvaardigheidstraining en meer op de vorming van de leerlingen. Bij de Jesuïten ook heel nadrukkelijk godsdienstige vorming. Het eerder genoemde 3e doel 'verbetering van houding en beweging' komt bij hen ook sterker naar voren dan in de 16e eeuw. Dat hoeft niet te verbazen. De Jesuïten zetten zich met name in voor de opvoeding van jongens uit de hogere stand. Vele van die jongens moesten ook later een betrekking vervullen aan een van de talrijke Europese hoven. Voor een hoffunctie was een sierlijke, elegante oogangsstijl een eerste vereiste. Dat kon je leren door toneel te spelen.

Er zijn ook interessante ontwikkelingen in de 18e eeuw te constateren. Voor de verlichte 18e-eeuwers was 'opvoeding' een uiterst belangrijk aandachtspunt. Er werden voor het eerst in de geschiedenis op grote schaal speciale boeken voor kinderen geschreven en parallel aan de uitvinding van het 'jeugdboek' ontstond ook het 'kindertoneel'. Jeugdtoneel werd in de 18e eeuw een populair pedagogisch medium. Het tijdsbestek staat ons echter niet toe al te lang bij een meer ver verleden stil te staan, hoe interessant ontwikkelingen in vroegere eeuwen ook geweest zijn. Ik wil op de eerste plaats stilstaan bij ontwikkelingen in de 20e eeuw.

4 Drama in de 20e eeuw

In het 20e eeuwse denken over de relatie drama en educatie zie ik een drietal knooppunten. De reformpedagogiek uit het begin van de 20e eeuw, de leken-
spelbeweging in ongeveer 1920-1950 en de doorbraak van de met name Angelsaksische opvattingen over 'vrije expressie' na 1950.

Reformpedagogiek

De reformpedagogiek heb ik al genoemd bij mijn schets in zeer grote lijnen van de geschiedenis van de moedertaaldidactiek. De reformpedagogen hadden de notie 'kindgericht onderwijs' hoog in het vaandel staan. Het is duidelijk dat bij die visie 'spel en leren' voor de hand ligt.

Lekenspelbeweging

De leken-
spelbeweging heeft vanaf het begin sterk onder invloed gestaan van Duitse pioniers. Een historisch belangrijk document voor de ontstaansperiode van het Duitse lekentoneel is het boek van W.C.Gerst *Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung* (1924). De Duitse lekenspelers keerden zich zowel tegen het beroeps- als dilettantentoneel. Zij voelden zich de "Verkunder unseres klassischen Erbgutes" (Gerst 1924, p.8). Het ging hen erom de "wahre Form des Deutschen volkstümlichen Kunstlebens zu finden" (idem, p.8). Gerst schiept het beeld van een nieuwe jonge generatie die in enthousiaste speelscharen het land afreist met een boodschap waarin de trefwoorden 'Religion, Heimat, Vaterland' zijn. Het groepsbindende collectieve is veel belangrijker dan het psychologisch individuele en er is een sterke drang tot getuigenis. Niet zonder huivering, we kennen immers de periode 1933-1945, citeer ik Leo Weismantel die schreef: "De waarheid van de legende is veel dieper en wezenlijker dan de waarheid die de wetenschap ons te bieden heeft."

De leken spelbeweging in Nederland had vanaf het begin een sterk verzuimd karakter. De katholieken troffen elkaar binnen de organisatie *Ons Leekenspel*. Een dynamisch leider was Anton Sweers. De protestante pendant van *Ons Leekenspel* was de organisatie *VCJC (Vrijzinnig Christelijke Jeugdcentrale)*. Een persoon van gewicht: Ben Albach. De socialisten hadden hun *AJC* met Koos Vorrink als geruchtmakend leider.

De Nederlandse leken spelbeweging was veel minder nationalistisch dan de Duitse beweging. Ben Albach zegt in een vraaggesprek in 1974 over die vooroorlogse jaren: "Bij het leken toneel lag het accent op de groep, het was simpel toneel, er was geen talent vereist, het was eerder romantisch dan realistisch (...). Tegelijk hield het een soort puriteinse moraal in. Er mocht niet een al te groot accent liggen op de vorm, het moest eenvoudig dragen, geen opsmaak." (Boink 1974, p.9).

Angelsaksische invloeden na de 2e wereldoorlog

Na de oorlog werd de blik in plaats van naar het oosten naar het westen gekeerd. Een veelgeciteerd Amerikaans auteur is Winnifred Ward *Playmaking with children* (1924). Een invloedrijk Engels boek werd *Child Drama* van Peter Slade (1954). Bij wat in de Verenigde Staten 'creative dramatics' werd genoemd, ging het niet, zoals in de leken spelbeweging, om gemeenschapsdenken, maar om individuele ontplooiing. Een belangrijk middel hiertoe werd de improvisatie. In Nederland ontstond in dit verband de term 'creatief spel'. De spontaneïteit van de dramatische improvisatie vond men belangrijker dan kwaliteit van dramatische vormgeving.

In 1950 publiceerde Fortmann in het pedagogisch tijdschrift *Dux* onder de titel 'creative dramatics' een uitvoerig artikel. Het artikel heeft een beetje de toon van 'kijk eens wat ik in Amerika ontdekt heb'. Fortmann noemt onder meer het voorbeeld van een rollenspel dat gespeeld was aan een Amerikaanse high-school. Meisjes onderzoeken in spelvorm wat de beste manier van optreden is, als een jongen je voor het-eerst thuis komt afhalen (Fortmann 1950, p.348). De individuele ontplooiing binnen het creatief spel zag men primair als een pedagogische of psychologische ontplooiing. De meer artistieke vorming moest hieraan ondergeschikt blijven. Het is duidelijk dat binnen de stroom van de creative dramatics de draad van de reformpedagogiek weer werd opgepakt.

5 Drama en moedertaalonderwijs in de 20e eeuw

De trits reformpedagogiek, leken spel en Angelsaksisch 'creatief spel' is ook in het denken over moedertaalonderwijs aanwijsbaar. Zo kiest Buitenrust-Hettema al in 1892 voor een min of meer reformpedagogisch uitgangspunt, wanneer hij pleit voor een leesonderwijs middels drama: "Zoo wordt eerst een leesles gedramatiseerd, aanschouwelijk gezegd: het schetsje moet door meer jongens uitgebreid, en door één of meer van de beste opstellers kan van 't gezamenlijk werk een grooter geheel gemaakt worden." (De Vos 1939, p.198). Een beetje in de toon van de lekenspelers schrijft A.J.Schneiders in *Levende Talen* in 1932 in een artikel 'Het klassespel': "Het klassespel kan stel-, spreek-, voordracht-, toneelspeloefening zijn. Taal in al zijn volheid, taal als körperlich Gesamtleben (spraak, mimiek, gebaren, handeling) is het spel alleen." (Schneiders 1932, p.207). Een hartstochtelijk pleiter voor creatief spel binnen maar ook buiten het moedertaalonderwijs was in de jaren '50 Theo Vasseur.

6 Een terugblik op het voorafgaande

De reformpedagogiek, de leken spelbeweging en de Angelsaksische vrije expressie volgen elkaar op in de tijd. Ik heb door enkele citaten duidelijk willen maken dat deze ontwikkelingen ook het moedertaalonderwijs niet onberoerd hebben gelaten. Uit het oogpunt van geschiedschrijving is het echter buitengewoon ondeugdelijk om een algemene bevestiging te bewijzen met een citaat. Een citaat kan illustreren wat je wilt zeggen. Het heeft echter zelden de kracht van een bewijs. Ik had ook citaten kunnen geven over drama en moedertaalonderwijs van bijvoorbeeld een didacticus uit de jaren dertig, ik denk aan Nieuwenhuis, waarin bepaald niet in de geest van de leken spelbeweging wordt gedacht.

De geschiedenis en zeker ook de geschiedenis van het moedertaalonderwijs mag men niet vergelijken met een ketting waarin schakel op schakel op schakel volgt. Bij het zoeken van een vergelijkbaar beeld denk ik liever aan een kruisend ijsveld. Barsten lopen ogenschijnlijk zonder patroon naar alle richtingen en schotsen schuiven onder en over elkaar in grillige steeds wisselende formaties. Op grote afstand, vanuit een vliegtuig bijvoorbeeld, ziet men mogelijk een patroon. Een historicus die de complexiteit van historische ontwikkelingen als een helder en overzichtelijk plaatje presenteert, is een oplichter, in het beste geval een handige oplichter. Als ik opvattingen over drama binnen het moedertaalonderwijs louter van de kant van de trits: reformpedagogiek, leken spelbeweging en naoorlogse 'vrije expressie' zou schetsen,

zou ik niet eens een handige oplichter zijn. Op het moedertaalonderwijs werken immers krachten uit zoveel meer richtingen in. Een moedertaaldocent is een opvoeder, een pedagoog, maar hij is ook Neerlandicus. Hij werkt vanuit een bepaalde taakopvatting. De tweedeling literair-grammaticaal versus taal-beheersingsonderwijs waar ik zojuist over sprak is een buitengewoon versimpelde voorstelling van een wirwar van vakontwikkelingen: kijkend naar een kruisend ijsveld vanuit een satelliet. Uit de wirwar van vakopvattingen maakt een docent een heel persoonlijke keus. Soms lukt het hem om die keus naadloos te verbinden met een pedagogisch uitgangspunt. Regelmatig is het echter ook een huvelijk waarin de partners op gespannen voet met elkaar staan. En naast de opvoedkunde en het vak is er dan ook nog eens wat Van Pinxteren en Svennen het 'institutionele concern'⁴ hebben genoemd. Een school is een bedrijf. Er is een schoolleiding die soms meer en soms minder luistert c.q. loont naar de ouders. Je moet denken in leereenheden van 50 minuten en de conrector van de afdeling heeft regelmatig een cijferlijstje nodig. Ik herinner me een les die ik jaren geleden gaf in een 2HAVO-klas. Ik had 14 verkoop-artikelen bedacht. Een broodrooster, vlekkenwater, een plantenspuit etc. Na 10 minuten nadenken moesten de leerlingen om de beurt gedurende een minuut als standwerker op de markt, dus met de nodige show het artikel aan de rest van de klas proberen te verkopen. Ik gaf ieder een cijfer voor 'spreekvaardigheid'. Het CITO was ver uit de buurt en die jongens hielden zich in die tijd ook nog erg rustig. De pedagogiek had die ochtend of middag vrijaf. Ik herinner me nog heel goed met welk gevoel ik na 50 minuten het klaslokaal verliet. Een leuk uur, er was hard gewerkt én veel gelachen en ik had mooi 28 cijfers in mijn agenda, zonder vervelend corrigeren in de avonduren verzameld. Er zou eigenlijk veel meer aan spreekvaardigheid in het onderwijs moeten worden gedaan.

Dat de geschiedenis geen rustige bedding is waarin de golfjes netjes na elkaar komen aanrollen, wil ik illustreren door kort stil te staan bij enkele teksten in didactische geschriften uit het verleden.

Victor van Nispen *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs*
Tilburg 1946

"We zullen de voordracht van poëzie en van waardevol proza eerst naar juiste waarde schatten als we overdenken, dat door de declamatie de leerling in een innig contact komt met hoogst verzorgde taal, en wel taal, waarin begrippen, voorstellingen en nuanceringen van emoties een uitdrukking hebben gevonden,

die men niet zo gemeenlijk aantreft in de taal van de dagelijkse omgang. (...) Zo levert de declamatie een contact op en we hebben gezien een zeer innig contact, met een hogere taallaag, zelfs met de cultuurtaal, hetgeen van grote invloed is op de vorming van het persoonlijk taalbezit van het schoolkind." (p.165).

"Van de declamatie naar het toneelspel, het is maar een enkele stap." (p.165).

"Wanneer de school het niet meer als haar voornaamste taak beschouwt het verstand, maar daarnaast ook de wil en het gemoed te ontwikkelen, wanneer men niet meer uitsluitend het jonge mens als individu, maar als lid van een gemeenschap wil opleiden, dan zal het toneel als opvoedingsmiddel een voorname plaats gaan innemen." (p.165f).

"Is het toneel niet een gemeenschappelijke taalkaak, naast de individuele van de declamatie? Wat houdt er ons van terug het toneel op het taalprogramma te zetten, waar wij er toch al langer hoe meer van overtuigd raken, dat de vorming van de jeugd in *gemeenschappelijke activiteit* een verwaarloosde zaak is, die niettemin van het allergrootste belang moet worden geacht?" (p.167).

In publikaties op het terrein van de moedertaal didactiek worden de onderwerpen 'voordracht' en 'toneel' vaak in nauwe samenhang met elkaar aan de orde gesteld. Ze worden dikwijls in één paragraaf behandeld. Dat is ook het geval bij Van Nispen. Van Nispen wijst ook zelf op een nauwe relatie van de twee als hij schrijft: "Van de declamatie naar het toneelspel, het is maar een enkele stap." (Van Nispen 1946, p.165). Als we echter kijken naar de doelen van declamatie en toneelspel bij Van Nispen dan blijken de activiteiten niet in elkaars verlengde te liggen. Declameren wordt aanbevolen als een middel om kinderen van de lagere school -de studie van Van Nispen gaat over taaldidactiek op de lagere school- te confronteren met taaluitingen van het allerhoogste niveau. Deze 'hoogst verzorgde taal' staat tegenover 'de taal van de dagelijkse omgang'. De 'hogere taallaag' is een equivalent van 'cultuurtaal'.

Ik chargeer niets als ik concludeer dat Van Nispen hier een aristocratische literaire vorming, eeuwenlang het alleenrecht van een zeer smalle maatschappelijke bovenlaag, i.c. de adel, tot leerdoel maakt van de Tilburgse jeugd van 1946, voor 80% arbeiderskinderen.

Ik wil met deze conclusie de visie van Van Nispen niet ridiculiseren. Het gaat hier niet om een waarde-oordeel. Ik wil alleen maar illustreren hoe krachtig de geschiedenis doorwerkt en door blijft werken, ook in het denken over taal-

didactiek. Het toneelspelen wordt bepleit vanuit een totaal andere doelstelling dan voor de declamatie gold. Toneelspel leidt tot gemeenschapsvorming. Van Nispen kiest hier voor de visie van de leken spelbeweging niet verbazingwekkend voor een publikatie uit 1947. Mensen zijn kind van de geschiedenis én kind van hun tijd en zij gaan op beide niveaus eclectisch te werk; meer populair geformuleerd: te hooi en te gras. Daar schuilt niets afkeurenswaardigs in. Mensen zijn doorgaans niet onredelijk in de keuzes die zij maken. Maar die redelijkheid impliceert niet dat het spectrum van gemaakte keuzes voor de buitenstaander een logisch totaal vormt. Ik herinner aan het beeld van het kruisend ijsveld.

Th.J.M.Verhofstad *Inleiding tot de Didactiek van het Voortgezet Moedertaalonderwijs op deULO-school*
's-Gravenhage 1959

Als bij Van Nispen komen ook bij Verhofstad de begrippen 'voordracht' en 'spel' in één hoofdstuk aan de orde. Van duidelijk onderscheiden doelen bij 'voordracht' en 'spel', zoals Van Nispen die hanteert, is bij Verhofstad echter geen sprake. Er is dertien jaar verstreken sinds de publikatie van Van Nispen en de sporen van nieuwere opvattingen zijn duidelijk aanwijsbaar. De term 'expressie' wordt gebruikt. Verhofstad geeft er blijk van de Angelsaksische klok te hebben horen luiden. "Uitdrukking of expressie is een modewoord, haast zouden wij zeggen een toverwoord dat geliefd is bij de vooruitstrevende pedagogen en didactici." (Verhofstad 1959, p.127). Ik wil wat uitvoeriger stilstaan bij het volgende tekstfragment.

"Indien school en leerkracht van mening zijn dat de leerling een vat is dat met kennis moet worden gevuld ten einde straks op een examen te worden geleegd, dan spreekt het vanzelf dat er niet aan expressie kan worden gedacht. Expressie is dan tijdverlies. Zet dan tekenen, zingen, voordragen, vertellen, mimiek, muziek en poëzie maar aan de kant. Die dingen hebben geen NUT. Je kunt er niets mee aanvangen om een goed betaalde werkring te veroveren, je kunt er niets mee doen op een examen. Of ... wacht even, misschien toch nog iets ... (...) Zou het misschien toch nog kunnen zijn, dat voor een examen, voor het verwerven van een betrekking: gemakkelijk en persoonlijk spreken en stellen, het zich plooibaar en natuurlijk wellevend gedragen een factor van welslagen was? Zou het kunnen zijn dat leerlingen aan wie wij ons mogelijk en onmogelijk werk hebben besteed een onvoldoende kregen of niet werden aangenomen, omdat zij in hun expressie faalden? Zou het kunnen zijn dat die leerling door ons

falen in een opzicht waaraan wij nooit denken, faalde door gebrek aan vorm? Doordat wij enkel gedacht hebben aan de inhoud?" (Verhofstad 1959, p.128f).

Het bovenstaande tekstfragment valt duidelijk in twee delen uiteen. In het eerste deel van de tekst spreekt Verhofstad zijn teleurstelling uit over een onderwijs waar geen ruimte voor expressie is. Het door hem gelaakte onderwijs is produktgericht. Het gaat om de leerstof, niet om de leerling, die gezien wordt als een vat dat met kennis moet worden gevuld. De reformpedagogische idealen van leerlinggericht onderwijs zijn geen werkelijkheid geworden. Daarnaast betreurt Verhofstad het feit dat in het onderwijs het concrete tastbare 'nut' een alles-bepalende factor is. In wezen keert hij zich hiermee tegen een burgerlijk onderwijs, een onderwijs dat in 1863 met de oprichting van de HBS de aristocratie in het defensief wist te dringen. In de ogen van de burgerij was literaire wijsheid niet het belangrijkste onderwijsdoel. Men hechtte meer waarde aan een onderwijs dat de maatschappelijke vooruitgang, met name ook technische vooruitgang diende.

Het zou niet vreemd geweest zijn als Verhofstad voor het tegendraadse expressie-onderwijs gepleit zou hebben met argumenten, ontleend aan de aristocratische literair-grammaticale traditie. Hij kiest in het tweede deel van bovenstaand fragment echter voor een andere tactiek. Hij maakt een zwenking van 180°, gaat achter de idealen van het burgerlijke nuttigheids-onderwijs staan: 'je examen halen', 'een betrekking ververven', maar merkt als een koopman op, dat de maatschappelijke burgerlijke doelen zonder expressie-onderwijs regelmatig schipbreuk leiden. Met de doelomschrijving 'natuurlijk wellevend gedragen' door expressie-onderwijs reikt hij intussen de hand aan het zeer aristocratische 17e en 18e eeuwse Jezuitenen-onderwijs.

De hier geanalyseerde tekst van Verhofstad is een illustratie van een opvatting waarin ik bij de bestudering van de geschiedenis van de dramatische vorming, binnen maar ook buiten het moedertaalonderwijs, in toenemende mate ben gaan geloven. In allerlei historische periodes, en ook het heden is een deel van de geschiedenis, wordt bij educatie voor drama gekozen, omdat de vorm door de combinatie van handeling en beleving een intrigerend pedagogisch middel is. Drama is een middel, een werkvorm. Drama is geen doelstelling. Drama is wel voor allerlei doelen inzetbaar. Het begrip 'dramatische vorming' betekent dus niet meer dan vorming *door middel van* drama. Over vorming waartoe geeft het epithon 'dramatisch' in het geheel geen uitsluitel. De richting in de vorming is een keuze van personen, maar opvattingen van mensen zijn meer dan .

persoonlijke aangelegenheden. Mensen en hun opinies fungeren in een maatschappelijk krachtenspel, waarbij in de tijd steeds wisselende posities worden ingenomen.

Drama dus als kameleon? Een reden om teleurgesteld te zijn? Ik vind van niet. Uit de brede waaier van doelstellingen waarvoor drama in de geschiedenis is ingezet, kan men heel positief concluderen, dat het kennelijk om een krachtig pedagogisch medium gaat. Maar degenen die kiezen voor het middel moeten wel waakzaam zijn. Als drama voor allerlei doelen inzetbaar is, is het dus geen medium waar je blindelings op kunt vertrouwen. Je moet de condities waaronder het middel wordt ingezet, goed in de gaten blijven houden. Ik herhaal, geen reden om teleurgesteld te zijn. Wel een reden om bij het gebruik van het middel kritisch te werk te gaan en beide ogen open te houden.

Noten:

1. Ik heb me gebaseerd op de vertaling van J.H.Klinkert-Pötters Vos :
De avonturen van Pinokkio, de geschiedenis van een marionet.
Amsterdam 1976. Het oorspronkelijke verhaal van Carlo Collodi *Le avventure di Pinocchio, storia d'un burattino*, verscheen in 1883.
2. Troonrede 1935.
3. Bij de beschrijving van de met name 19e eeuwse onderwijs ontwikkelingen heb ik mij gebaseerd op Matthijssen 1982.
4. De drieslag: 'pedagogiek, vak en schoolinstitutie' ontleen ik aan Piet van Pinxteren en Anja Swennen 1985.

Jacques de Vroomen

Bibliografie

- Boink, N. (1974). Interviews - een studie over dramatische expressie als historisch probleem. (Scriptie Academie voor Expressie). Utrecht.
- Bot, P.N.M. (1955). Humanisme en onderwijs in Nederland. Utrecht/Antwerpen.
- Ent, W.van den e.a. (1941). Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de Commissie ter bestudering van de verbetering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Den Haag.
- Fortman, H. (1950). Creative dramatics. In: Dux 1950, p.338-363.

- Gerst, W.C. (1924). Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung. Frankfurt am Main.
- Nieuwenhuis, G.J. (1930). Het Nederlandsch in Indië. Groningen, Den Haag. 2e dr.
- Nispen, V.van (1946). Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs. Tilburg.
- Pinxteren, P.van en A.Swennen (1985). Letterkunde-onderwijs op de VHBO. Doctoraalscriptie KU Nijmegen.
- Schneiders, A.J. (1932). Het klasse-spel. In: Levende Talen 69, p.105-109.
- Slade, P. (1954). Child Drama. London.
- Verhofstad, Th.J.M. (1959). Inleiding tot de didactiek van het Voortgezet Moedertaalonderwijs op de ULO-school. 's-Gravenhage.
- Vesseur, Th. (1953). Improviseren en dramatiseren met kinderen. Purmerend.
- Vesseur, Th. (1958). Boek en spel. Purmerend.
- Vos, D.H.J.de (1939). Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. 2 din. Turnhout.
- Ward, W. (1947). Playmaking with children- from Kindergarten to High School. New York.