



Adrienn Hetei

Actuele benaderingen van literatuur- didactiek in het NVT-onderwijs in Hongarije

Voorstudie bij een empirisch onderzoek

Abstract

This article deals with current approaches of teaching literature in NVT studies in Hungary. The research examines the coherence of literature and foreign language teaching – in this case Dutch as a foreign language. The general question, which requires both theoretical and empirical research, is aimed at which methods exist with which foreign language skills can be developed through the teaching of literature and literary skills through foreign language pedagogy. The present article is the first step on this path: it describes the situation of literature and foreign language teaching in Hungary and those theoretical approaches that should act as the background of future didactic research.

Keywords: teaching, literature, foreign language, Dutch, literary skills, didactic

Dit artikel gaat over de actuele benaderingen van literatuurdidactiek in het NVT-onderwijs in Hongarije. Het onderzoek neemt de samenhang van het literatuur- en vreemdetalenonderwijs – in dit geval Nederlands als vreemde taal – onder de loep.

De algemene vraag die zowel theoretisch als empirisch onderzoek vereist, is gericht op welke methoden er bestaan met behulp waarvan via literatuuronderwijs vreemdetaalcompetenties kunnen worden ontwikkeld, en vice versa, welke werkvormen er zijn in taal- en literatuurlessen waarmee er naast taalcompetenties ook ‘literaire competenties’¹ kunnen worden ontwikkeld en literaire kennis kan worden bijgebracht. Met ‘de overdracht

van literaire kennis' wordt niet (alleen) literatuurgeschiedenis bedoeld want die teksten blijven op het niveau van pragmatische teksten, ook als ze over wetenschappelijke retoriek beschikken die moeilijker te begrijpen is. De moeilijkheid van taallessen en vreemdtalige literatuurlessen ligt in de manier van werken met literaire teksten en in de methode hoe literaire teksten geïnterpreteerd kunnen worden door studenten. Dit is geen toeval aangezien literaire teksten met hun eigenaardige symboolsystemen – in tegenstelling tot pragmatische teksten – zelfs de interpretatie van een moedertaallezer veel moeilijker maken. Hierdoor blijkt het aanvullen van de zogenaamde 'open plekken'² (geïntroduceerd door Wolfgang Iser) een grotere uitdaging te zijn voor iedereen die met vreemdtalige literatuur werkt. Taalpedagogisch gezien kunnen deze 'open plekken' naast de literaire competenties ook de functionele taalvaardigheden – vooral lees- en communicatievaardigheden – ontwikkelen maar hiervoor wordt er een hoger taalniveau vereist.

De zojuist besproken vraag maakt het noodzakelijk om nog een algemene vraag van het onderzoek te stellen. Welke methoden en didactische doelstellingen worden momenteel gebruikt door de docenten van de (Nederlandstalige) literatuurcolleges in het Hongaarse hoger onderwijs? Hiervoor zouden vragenlijsten en lesobservaties nodig zijn om algemene conclusies te kunnen trekken over de huidige situatie van het vreemdtalige literatuuronderwijs. Tegelijkertijd zou dit onderzoek ook op de mogelijke tekortkomingen van het vreemdtalige literatuuronderwijs kunnen wijzen.

1. Relatie van literatuur en (moeder)taal

In een rapport van de Modern Language Association (2007) wordt gepleit voor een nieuw studieprogramma waarin taal en literatuur samen worden behandeld. In vele onderwijssystemen heerst nog steeds de traditionele tweeledige structuur van studieprogramma's in het hoger onderwijs wat taalkunde en letterkunde betreft. Deze scherpe tweeledige opbouw is ook in het hoger onderwijs van Hongarije terug te vinden. De Modern Language Association pleit voor een curriculum waarin deze twee wetenschappelijke gebieden worden geïntegreerd.³ Op basis hiervan zouden vreemdtalige literatuurcolleges moeten uitgaan van cursussen die de juiste balans vinden tussen de overdracht van literaire kennis en de ontwikkeling van taalvaardigheden. Maar als dit principe wordt gevolgd, moet de docent met de huidige methode van literatuuronderwijs ophouden die bv. de perioden in

chronologische volgorde behandelt en die de voorkeur uitsluitend aan de grote canonieke literaire teksten geeft.

De relatie van moedertaal- en literatuuronderwijs – of ze apart of samen worden onderwezen – wordt beïnvloed door de verschillende definities van het vak literatuur. Deze definities kunnen worden afgeleid uit de relatie tussen literatuuronderwijs en de moedertaal, en hoe het basiscurriculum of de docent de *imitatieve, analytische en generatieve* literatuuronderwijssystemen in evenwicht houden.⁴ Dit varieert sterk van land tot land. Terwijl literatuuronderwijs in Hongarije – bepaald door het NAT⁵ – duidelijk gescheiden moet worden behandeld van het moedertaalonderwijs en waarvan het zwaartepunt naar imitatieve- en analytische systemen verschuift, worden in andere West-Europese landen, zoals in Nederland, Duitsland of in de Amerikaanse en Angelsaksische culturele kring totaal verschillende tendensen getoond.⁶ In Hongarije is het doel van literatuuronderwijs o.a. de overdracht van nationale en klassieke waarden, de vergroting van lexicale kennis en de ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn voor tekstanalyse.

Aan de andere kant wordt in de bovengenoemde landen veel meer nadruk gelegd op een generatieve benadering die zich op de receptie, emoties en ervaringen van de lezer richt bij het omgaan met literaire teksten.⁷ Het onderwijzen van literatuur en moedertaal verschijnt in zelfs als onderdeel van de geïntegreerde “Deutsch”-les – vergelijkbaar met het bovenvermelde initiatief van de Modern Language Association – maar deze keer op het gebied van openbaar onderwijs. Een soortgelijk systeem kunnen we ook in Nederland zien: ook daar is het literatuur- en moedertaalonderwijs niet zo scherp gescheiden⁸ als in Hongarije. Het nieuwe nationale basiscurriculum van Hongarije dat in 2020 werd ingevoerd, en het nieuwe systeem van het eindexamen dat in 2023 van kracht wordt, zal in de toekomst nog meer nadruk leggen op de lexicale kennis van literatuur en taal. Hierdoor wordt de kloof tussen het literatuur- en moedertaalonderwijs nog dieper gemaakt hoewel het didactisch-wetenschappelijke discours het onderwijsbeleid van de westerse landen als navolgenswaardig voorbeeld stelde. Hiermee worden bovendien de persoonlijke competenties en argumentatieve vaardigheden, en de kritische en creatieve denkwijze van leerlingen op de achtergrond gedrongen hoewel de afwezigheid van deze vaardigheden voortdurend wordt benadrukt door experts van didactiek.

De voortzetting van de traditie in het huidige literatuuronderwijs (prioriteit geven aan lexicaal onderwijsmateriaal; sterke aanwezigheid van canonieke teksten; chronologisch onderwijzen van literatuurgeschiedenis; ont-

wikkeling van vaardigheden van tekstanalyse) die in het Hongaarse openbaar onderwijs heerst, is ook waar te nemen in het hoger onderwijs. Deze traditie wordt niet alleen door de vakgroepen Hongaarse taal- en letterkunde voortgezet maar ook door vakgroepen van vreemde talen. In het geval van vakgroepen Hongaarse taal- en letterkunde kan deze traditionele methode vanzelfsprekend zijn omdat er in de moedertaal wordt onderwezen en gestudeerd. Maar waar er een vreemde taal wordt gebruikt, kunnen het chronologisch literatuuronderwijs en de gehechtheid aan de theoretische literaire kennis geen grote bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het esthetisch leren en de taalcompetenties van studenten vanwege het gebrek aan het gewenste taalniveau. Het is zeer twijfelachtig dat de ontwikkeling van taalvaardigheden en literaire competenties op het niveau B1 of B2 door het lezen van oude Nederlandstalige literaire teksten kan worden gegarandeerd. Op dit taalniveau is het helemaal niet zeker dat de inhoud van de tekst en de eigenaardigheden van de betreffende literaire stroming wel degelijk wordt begrepen door studenten.

Om misverstanden te voorkomen is het belangrijk erop te wijzen dat de argumentatie op dit punt is verplaatst naar het gebied van vreemdtalige literatuurdidactiek – hoewel er zowel in het Hongaarse openbaar onderwijs als in de aanbeveling van de Modern Language Association voor het samengevoegde onderwijs van moedertaal (en geen vreemde taal) en literatuur werd gepleit. Dit sluit echter niet uit dat er in dit artikel uitgegaan kan worden van dezelfde geïntegreerde vorm van vreemdetalen- en literatuuronderwijs. Bovendien kan er naar mijn inschatting slechts een zeer kleine nadruk worden gelegd op de koppeling van vreemde taal en literatuur in het onderwijs van vreemde talen in Hongarije. Het antwoord om deze hypothese te bewijzen of te weerleggen kan worden geleverd door een breder onderzoek van methoden van taalonderwijs in het openbaar onderwijs en door een vergelijkende analyse van de huidige curricula van vakgroepen Nederlands.

Hoe meer we uitgaan van de methoden van literatuuronderwijs in westerse landen, hoe onvermijdelijker het wordt om literatuur en (moeder)taaldidactiek samen te behandelen. Een dergelijke koppeling van vreemde taal en literatuur wordt ook door het Nederlandse wetenschappelijke discours versterkt: ook Ewout Van der Knaap stemt in zijn monografie *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* voor het vakoverstijgende onderwijs en probeert taal- en literatuurlessen zo goed mogelijk te integreren. Door dit soort onderwijs zouden zowel talige als esthetische, cognitieve competenties (door middel van literatuur) kunnen worden opge-

nomen in de taallessen. Maar het is vaak moeilijk te bereiken omdat de voorwaarde van dit soort vakoverstijgend taalonderwijs is dat de student vertrouwd is met gevorderd lezen zowel in de moedertaal als in een vreemde taal. Als dit het geval is, moeten de literaire teksten en de methode heel zorgvuldig worden gekozen zodat ze aan het talige (ERK-)niveau van de student aangepast zijn. Hoewel het hier niet meer over het onderwijs van literatuur en moedertaal gaat maar over het onderwijs van literatuur en vreemdetalenonderwijs, is de kern van het probleem eigenlijk hetzelfde: is het de moeite waard om literatuur zonder (vreemde) taal en (vreemde) taal zonder literatuur te onderwijzen?

2. De interdisciplinaire aard van het onderzoek

Interdisciplinariteit is heel sterk aanwezig in dit onderzoek omdat het hier over vreemdtalige literatuurlessen gaat waar ook de ontwikkeling van taalvaardigheden centraal staat. Het onderzoek heeft dus met meerdere onderzoeksgebieden te maken waaronder literatuurwetenschap, literatuurdidactiek, linguïstiek, vreemdetalendidactiek en vergelijkende pedagogiek. In de rest van dit gedeelte wil ik graag een kort overzicht geven van welke aspecten van de genoemde onderzoeksgebieden relevant kunnen zijn.

Op het gebied van *vergelijkende pedagogiek* zullen de onderwijssystemen en curricula van universiteiten dieper onderzocht worden, vooral gericht op de curricula van Hongaarse universiteiten waar Nederlands wordt aangeboden.

In de *linguïstiek* is de beschrijvende taalkunde van groot belang.

In het kader van de *vreemdetalendidactiek* zou ik graag de taalmotivatie accentueren waarbij de onderzoeken van Dörnyei Zoltán van groot belang kunnen zijn. In het geval van vreemdetalenonderwijs is de motivatie veel complexer dan bij andere vakken. De leerlingen weigeren vaak in een vreemde taal te communiceren. Deze ‘taalangst’ heeft niet alleen gevolgen voor het verloop van de les maar ook voor de identiteit en het zelfbeeld van leerlingen. Deze motivatie betreft niet alleen de leerlingen maar ook de docenten die voor zo’n milieu in de klas moeten zorgen dat de motivatie opwekt en bewaakt.⁹

De meest relevante wetenschappelijke gebieden in dit onderzoek zijn de *literatuurdidactiek* en *literatuurwetenschap*. Zoals het mogelijk is om een vreemde taal in de vroege kindertijd te verwerven, is het ook mogelijk om in het vreemdetalenonderwijs veel eerder kennis te maken met fictionele

teksten of met gedichten waar de ritmiek bijzonder belangrijk is. Dit kan heel handig zijn bij talen – zoals bij het Nederlands – waar in tegenstelling tot het Hongaars de klemtonen vrij vaak veranderen en bij enkele woorden zelfs een onderscheidende betekenis hebben.

Een heel relevant voorbeeld van de literatuurdidactische werkvormen zijn het extensief of vrij lezen. In Hongarije worden ze nergens gebruikt. Bij extensief lezen worden langere fragmenten die bij het taalniveau van de leerlingen passen, in een behoorlijk tempo gelezen. Uit onderzoeken van OECD blijkt dat de leerlingen die meer (in een vreemde taal) lezen, veel betere lees- en taalprestaties laten zien.¹⁰ ‘Vrij lezen’ wordt als een benadering van extensief lezen beschouwd: er worden zelfgekozen teksten gedurende de lestijd gelezen waardoor de algemene taalvaardigheid vergroot. Dit draagt positief bij aan het leesbegrip, de woordenschat, de spelling en de grammaticale ontwikkeling.¹¹

Omdat het niet alleen over literatuurdidactiek maar ook over literatuurwetenschap gaat, is het noodzakelijk om duidelijk te maken welke benadering bij de behandeling van literaire stromingen wordt gekozen. De benadering hangt het meest af van de docent. Deze benaderingen kunnen gegroepeerd worden als volgt: *cultuurgerichte* en *leerlinggerichte benadering*.¹² Dit kan helemaal gekoppeld worden aan de *leerlinggerichte* en de *cultuurgerichte docentprofielen* van Van der Knaap¹³ waarbij vooral het eerste het meest geschikt lijkt te zijn voor een mogelijke integratie van literatuur- en vreemdetalenonderwijs. Van der Knaap kent verschillende richtingen van de literatuurwetenschap aan deze twee docentprofielen toe. Dientengevolge worden onder meer de literatuurhistorische benaderingen, de feministische of de postkoloniale literatuurkritiek, de narratologie en vooral de receptie-esthetica aan het leerlinggerichte docentprofiel verbonden.¹⁴ Naast Van der Knaap geven ook de DaF-onderzoeken (Deutsch als Fremdsprache-onderzoeken) de voorkeur aan receptie-esthetica. Hoewel deze stroming voornamelijk een van de belangrijkste wetenschappelijke discours van de jaren ‘70 was, lijkt het didactisch gezien het meest effectief te zijn voor de integratie van taal- en literatuuronderwijs. Deze stroming houdt rekening met het effect van de tekst op de lezer of zelfs de emotionele en cognitieve gehechtheid van de lezer aan de tekst.

3. Methodologie

De methodologie van het onderzoek komt tot stand in een *empirisch en theoretisch* onderzoek. In verband met de methodologie van taalonderwijs en didactiek rijst de behoefte vaak aan methodologische verwachtingen die voor natuurwetenschappelijke onderzoeken kenmerkend zijn (zoals exacte gegevens of concrete cijfers) maar dit is op het gebied van didactiek moeilijk of beperkt uitvoerbaar. Dit is de reden waarom het onderzoek en het bijbehorende wetenschappelijke gebied (gezien zijn methodologie) zeer eclecticisch kunnen zijn, en waarom ze meer een beschrijvend, interpreterend, ‘kwalitatief’ onderzoek benaderen dat meer verbonden is met etnografische onderzoeksmethoden. De eindresultaten hiervan kunnen hypothesen zijn – in tegenstelling tot een analytisch en kwantitatief onderzoek met experimentele methoden dat hypothesen controleert en gegevens meet.¹⁵

Het onderzoek zal grotendeels gebaseerd zijn op een theoretisch onderzoek maar tegelijkertijd zullen ook andere soorten onderzoeksmethodologie nodig zijn waaronder vragenlijsten, analyses van curricula en onderwijsmaterialen en analyses van notities van studenten waarin ze voortdurend reflecteren op wat er in de les is gebeurd. Ook de methodologie van het zogenaamde ‘hardop denken’ lijkt geschikt te zijn. Dit betreft een methode waarbij er tijdens het hele leerproces mondeling commentaar wordt gegeven. Evenzo kan de ‘reconstructieve interpretatie’ (d.w.z. geleide discussies in kleine groepen over de les) toepasbaar zijn bv. bij het uitproberen van nieuw cursusmateriaal.¹⁶ Ten slotte moeten er lesanalyses door middel van lesobservaties uitgevoerd worden.

4. Hypothesen en onderzoeksvragen

De stappen en hoofdvragen van het onderzoek worden op grond van de onderstaande hypothesen geformuleerd.

Hypothese 1: In Hongarije blijven de basisprincipes van het NAT voortleven in de literatuuronderwijs traditie van het hoger onderwijs – zowel wat methodologie als wat inhoud betreft. Dit alles geldt ook voor de vakgroepen van vreemdetalenfilologie (waaronder neerlandistiek) waar de voortzetting van deze traditie vanwege taalbarrières moeilijk uitvoerbaar is waardoor de talige en literaire ontwikkeling minder effectief wordt ondersteund.

Hypothese 2: De taalverwervingslessen aan de universiteiten maken minder gebruik van literatuur.

Hypothese 3: In het literatuuronderwijs in een vreemde taal krijgt de ontwikkeling van functionele taalvaardigheid slechts een geringe rol – voor velen lijkt het slechts een nuttig bijproduct van de literatuurlessen te zijn. Wat de methodologie van vreemdtalige literatuurlessen betreft, zijn ze vaak beperkt tot de bespreking van de inhoud van literaire teksten – zoals dat gebruikelijk is in de Hongaarstalige literatuurlessen. Vanwege taalbarrières zouden andere lesconcepten moeten ontwikkeld en gebruikt worden.

Hypothese 4: In nauwe samenhang met de derde hypothese kunnen de methodologische inzichten van vreemdetalenonderwijs de vreemdtalige literatuurlessen effectiever maken.

Hypothese 5: De impact van literatuur op het vreemdetalenonderwijs kan nadrukkelijker tevoorschijn komen met gebruik van jeugd- en populaire literatuur. Dit kan o.a. door middel van extensief lezen gebeuren dat ook rekening houdt met het emotionele en intellectuele effect van literaire teksten op de lezer.

Op grond van deze hypothesen kunnen de onderstaande vragen leiden tot een integratieve verbinding van literatuur en taal, en tot verdere methodologische inzichten:

Het onderzoek moet de volgende vragen voor ogen houden:

1. Hoe verhouden de methodologie van taalonderwijs, literatuurwetenschap en (vreemdtalige) literatuurdidactiek zich tot elkaar?
2. Van welk literair concept, welke literaire interpretatie en zelfs van welk tekstconcept kan worden uitgegaan in de lessen Nederlandse taal- en letterkunde? Van welk soort literair concept kunnen we uitgaan in een omgeving waar het communicatiemiddel niet de moedertaal van de studenten is en waar het taalniveau van de studenten lager is? Hoe kan gerealiseerd worden dat ook de overdracht van literaire kennis en esthetisch leren gebeurt in de klas?
3. Wat kenmerkt de onderwijspraktijk van vreemde talen in Hongarije, en meer specifiek de onderwijspraktijk van de Nederlandse taal en literatuur? Op welke manier wordt een literaire tekst in de les benaderd? Hoe worden de werkfasen van verwerking van literaire teksten

in het Nederlandstalige literatuuronderwijs in Hongarije op universitair niveau gerealiseerd? En hoewel de vraag ver kan leiden, is het toch de moeite waard om de vraag te beantwoorden of er ook bepalende literaire stromingen zijn die gebruikt kunnen worden in vreemdtalige literatuurlessen. Is er samenhang tussen de literaire theorie (die wordt gebruikt voor tekstinterpretatie) en het taalniveau van de lezer?

Het is belangrijk om hier te verduidelijken dat het er niet om gaat deze theorieën als leerstof in de klas te presenteren. Zoals ook Lothar Bredella hier nadrukkelijk naar verwijst, wordt een taal niet door middel van taalkunde of taalfilosofie onderwezen, dus mag literatuur ook niet door middel van literatuurtheorie worden onderwezen.¹⁷ En in dit geval gaat het bovendien om een bijzondere combinatie van de twee vakken samen. Een literaire stroming zou echter als een soort onzichtbaar leerplan moeten bestaan dat constant aanwezig is in de hele onderwijspraktijk. Dit kan bepalen wat voor teksten bij het taalniveau van de studenten passen, wat voor vragen bij de teksten moeten worden gesteld, hoe de tekst moet worden geïnterpreteerd of hoe de aandacht van de groep kan worden getrokken, enz.¹⁸

4. Welke genres kunnen het meest effectief worden gebruikt in de les als het hoofddoel van de les het taalonderwijs is, en als er literatuur moet worden gegeven aan een groep met het taalniveau B2?

De actuele onderzoeken prefereren de jeugdliteratuur maar vanaf een hoger taalniveau kunnen ook complexere teksten worden gebruikt om ook esthetisch te leren in de les. Hiervoor kunnen bv. de Nederlandstalige postkoloniale teksten geschikt zijn die de belangrijkste cultuurwetenschappelijke begrippen van vreemdheid en interculturaliteit inleiden. Andere complexe literaire teksten mogen ook niet weggelaten worden: anders zouden de wetenschappelijke doelstellingen van de universiteiten verdwijnen.

5. Wat voor andere (persoonlijke) factoren zijn er die het leerproces in de klas beïnvloeden? Bv.: Wat voor literaire competenties heeft een student nodig om te kunnen omgaan met literaire teksten in een taalles?

In verband hiermee is het ook van groot belang wat voor profiel de docent in het onderwijsproces vertegenwoordigt. In de vakliteratuur wordt namelijk over de zgn. cultuurgerichte of leerlinggerichte docent gesproken.¹⁹

Ook is het van belang wat voor ervaringen de Hongaarse studenten met vreemde talen hebben en wat voor invloed het op het lesproces heeft. De talige voorkennis betekent hier niet de Nederlandse taalvaardigheid van studenten want ze beginnen met het Nederlands in het kader van hun universitaire studie. Hier wordt de voorkennis van andere vreemde talen bedoeld die op de middelbare school werd opgedaan.

Met betrekking tot deze vragen moeten drie factoren voortdurend voor ogen worden gehouden:

1. in welke groepen kan het onderzoek toegepast worden;
2. het onderzoek is niet alleen een kwestie van literatuurdidactiek maar – zoals eerder vermeld – een kwestie van ‘vreemdtalige literatuurdidactiek’. Terwijl de eerste zich richt op de methodologie van literatuuronderwijs in de moedertaal (zie meer: werken van Tibor Gintli en Balázs Füzfa), moet de tweede rekening houden met alle inherente aspecten van het onderwijzen in een vreemde taal. Denk aan taallessen waar literaire teksten vooral de taalverwerving bevorderen, of aan literatuurlessen in een vreemde taal waar zowel functionele taalvaardigheden als literaire competentie worden ontwikkeld;
3. wat zijn de kenmerken van het taalonderwijs in een universitaire studie: In het onderzoek beperk ik me vooral tot het hoger onderwijs omdat wij hier enerzijds ervaring mee hebben en anderzijds de ontwikkelde methoden ter plekke kunnen worden getoetst. Maar ook het middelbaar onderwijs moet in aanmerking worden genomen: het taalonderwijs Nederlands aan de universiteit is qua methodiek grotendeels vergelijkbaar met het taalonderwijs van middelbare scholen – aangezien het in beide gevallen gaat om taalonderwijs voor jongvolwassenen zonder voorafgaande taalkennis. In het geval van hoger onderwijs moet echter rekening worden gehouden met het unieke feit dat er daar niet alleen wordt onderwezen maar ook onderzocht – dit heeft andere zwaartepunten en doelstellingen. Het gaat niet om traditionele taallessen of taalscholen maar om studies die (ook) een sterk literair en cultureel profiel hebben dat andere uitdagingen voor de docent met zich meebrengt.

5. Onderzoeksplan

Het volgende onderzoeksplan bevat de belangrijkste thematische knooppunten die het hoofdkader vormen voor het toekomstige proefschrift. Het plan is nog niet definitief, kan continu wijzigen naarmate het onderzoek vordert.

- I. Theoretische inleiding – vreemdtalige literatuurdidactiek als wetenschapsgebied: theoretisch onderzoek dat de theoretische en methodologische inzichten van taal- en literatuuronderwijs tracht te synthetiseren.
- II. Samenhang tussen literatuur- en taalonderwijs: theoretisch onderzoek dat zich bezighoudt met het gebruik van lyrische, dramatische en epische teksten in taallessen.
- III. Literatuuronderwijs en taalonderwijs in een internationale vergelijking
 1. Literatuur- en taalonderwijs in het openbaar onderwijs met het oog op de volgende landen: Hongarije, Nederland, België. Vergelijking van nationale curricula, kadercurricula, hun praktische implementatie, afstudeersystemen, internationale vergelijkende onderzoeksresultaten (PISA). Vragenlijst opstellen voor leraren over het gebruik van literaire teksten in het taalonderwijs. Als resultaat van de vergelijking een conclusie trekken over de literaire en taalkundige concepten die in het betreffende land gelden.
 2. Literatuur- en taalonderwijs in het hoger onderwijs met het oog op de volgende landen: Hongarije, Nederland, België. Curricula vergelijken en observeren in hoeverre de traditie van literatuur- en taalonderwijs in het openbaar onderwijs wordt voortgezet in het hoger onderwijs.
 3. Onderzoek van eventuele integratie van literatuur- en taalonderwijs in taalboeken: leerboekanalyse.
- IV. Nederlandse taal- en literatuuronderwijs in het Hongaarse hoger onderwijs: analyse van curricula en hun praktische realisaties, observatie van het Nederlandstalige literatuuronderwijs in de Hongaarse hoger onderwijspraktijk - welke vaardigheden er worden ontwikkeld, met welke methoden er wordt gewerkt, hoe de werkcolleges worden opgebouwd, hoe een wetenschappelijk profiel aan het lesmateriaal wordt gegeven op een lager taalniveau.
- V. Toetsen en evalueren van zelfontwikkeld lesmateriaal.

6. Vooruitblik: belang en praktische doelstellingen van het onderzoek

Voor de actualiteit van het proefschrift en de relevantie van dit methodologisch onderzoek spreekt het feit dat de Hongaarse studenten jaar in jaar uit in de categorie van lezen en vreemde talen (in een internationale vergelijking) slechte prestaties leveren²⁰ – dit stelt het openbare en hoger onderwijs niet gunstig voor en genereert soms maatschappelijke debatten. De methodologie van zowel vreemdetalen- als moedertaalonderwijs, dus indirect de universitaire lerarenopleiding en de daaraan deelnemende vakgroepen, hebben hier een grote verantwoordelijkheid in – aangezien taal- en literatuurleraren methodologische kennis van hun opleiding verwachten.

Het wijst erop dat de eerste stappen ter wille van de ontwikkeling ook op het niveau van de wetenschappelijke onderzoeken moeten worden gezet. Bovendien wordt het onderzochte onderwerp ook ondersteund door het feit dat de ‘traditionele’ lerarenopleiding in 2016 weer van kracht werd. Er moet ook een didactische opleiding worden aangeboden die echter slechts met moeite kan worden bereikt vanwege het gebrek aan toegepaste onderzoeken.

In dit opzicht staat het maatschappelijk nut van het proefschrift evenmin ter discussie zolang voor ogen wordt gehouden dat de resultaten beogen impact te hebben op de methoden van het Nederlandse taal- en literatuuronderwijs in het Hongaarse hoger onderwijs en in bredere zin ook op de relatie van vreemdetalen- en literatuuronderwijs. Wat betreft het Nederlandse aspect van het onderzoek, is dat zeker een onontgonnen gebied in Hongarije.

7. Conclusie

Samenvattend kan worden gesteld dat het proefschrift noodzakelijkerwijs naast de verwerking van reeds bestaande vakliteratuur en theorieën met empirische methoden zou moeten werken. De resultaten zouden zich als eindproduct van het proefschrift manifesteren in de ontwikkeling van werkmethode die:

1. algemene conclusies trekken over de productiviteit van het vreemdetalenonderwijs en het gebruik van literaire teksten betreffende het onderwijs van het Nederlands in Hongarije;

2. algemene conclusies trekken in verband met vreemdtalige literatuurlessen betreffende het onderwijs van het Nederlands in Hongarije;
3. helpen bij het opbouwen van zelfontwikkeld lesmateriaal dat de literatuurcolleges van de vakgroep Nederlands van de Universiteit Debrecen zou hernieuwen. Dit zou zowel de ontwikkeling van taalvaardigheden als de literaire competenties bevorderen. Dit laatste zou bijzonder belangrijk zijn in een studie waar het wetenschappelijk profiel – in tegenstelling tot een Hongaarse studie – op de achtergrond raakt vanwege het intensieve taalonderwijs. Dientengevolge kunnen ook de toekomstige wetenschappers aan dit soort vakgroepen moeilijker opgeleid worden.

Noten

- ¹ Zie meer: Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 22.
- ² Zie meer ivm. ‘open plekken’: Knaap, ‘Interculturele benaderingen met literatuur en film’, 417.
- ³ Bloemert, & Cats, ‘Literatuur’, 405.
- ⁴ Gordon Györi, ‘Irodalomtanítás. Közös kérdések – különböző válaszok’, 15–16.
- ⁵ Afkorting van ‘Nemzeti Alaptanterv’ (Nationaal Basiscurriculum in Hongarije)
- ⁶ Spira, ‘Irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél’, 4.
- ⁷ Bodrogi, ‘Az irodalomtanítás világtendenciái. Mintázatok, problémák, dilemmák és praxisok’, 10.
- ⁸ Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 41–43.
- ⁹ Mearns, ‘Motivatie’, 88. 99.
- ¹⁰ Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 44.
Zie meer over extensief lezen: Borsos, ‘Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában’, 62–64.
- ¹¹ Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 44.
- ¹² Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 35.
- ¹³ Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 36.
- ¹⁴ Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 37.
- ¹⁵ Zie meer over de eigenschappen van didactische onderzoeken: Edmondson, House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 28–44.
Zie meer over de kwalitatieve, etnografische onderzoeksmethoden: Lier, *The Classroom and the Language Learner*
- ¹⁶ Edmondson, House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 38.
- ¹⁷ Bredella, Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, XIII.
- ¹⁸ Zie meer: Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 61–65.

¹⁹ Zie meer: Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*, 34–37.

²⁰ Zie meer: PISA 2018. Összefoglaló jelentés. (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2018_v6.pdf). (geraadpleegd: 04.05.2022).

Bibliografie

- Arató, L. “‘Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?’ Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról.’ [“‘Waarom worden jongeren geen massalezers na twaalf jaar literatuuronderwijs?’ Antwoord in 12 punten – thesen over de crisis van literatuuronderwijs.’] *Könyv és nevelés* 2002/4. (<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>). (geraadpleegd: 15.04.2022)
- Bajzát, T. 2014. ‘Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban.’ [‘Ontwikkelingsmogelijkheden van interculturele communicatieve competentie in het hoger onderwijs.’] Torgyik, J. (eds). *Sokszínű pedagógiai kultúra. [Kleurrijke pedagogische cultuur.]* Komárno.
- Bajzát, T. 2020. ‘Nyelvtanári motivációs stratégiák gyakorisági használata a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió néhány középiskolájában.’ [‘Frequentie van motivatiestrategieën voor taaldocenten op enkele middelbare scholen in de provincie Borsod-Abaúj Zemplén.’] Ludányi, Zs., Jánk, I., Domonkosi, Á. (eds). 2020. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. [Het perspectief van taal in het onderwijs. Een selectie van lezingen van PeLiKon2018-conferentie over onderwijslinguïstiek.]* Eger: Líceum Kiadó.
- Bloemert, J. & Cats, E. 2020. ‘Literatuur.’ Dönszelmann S., Beuning, C. van, Kaal, A., Graaf, R. de (eds). *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bodrogi, F. M. 2022. ‘Az irodalomtanítás világtendenciái. Mintázatok, problémák, dilemmák és praxisok.’ [‘Wereldtendensen van literatuuronderwijs. Modellen, problemen, dilemma’s en praktijken.’] Bodrogi, F. M. (eds). *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai. [Actuele uitdagingen van literatuuronderwijs.]* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Bredella, L., Burwitz-Melzer, E. 2004. *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borsos, L. 2014. 'Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában.' ['Extensief lezen in het onderwijzen en leren van Hongaars als vreemde taal.'] *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. Budapest: Balassi Intézet. 2014/2. 61–80.
- Edmondson, W. J., House, J. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Gordon Győri, J. 2003. 'Irodalomtanítás. Közös kérdések – különböző válaszok.' ['Literatuuronderwijs. Gezamenlijke vragen – verschillende antwoorden.'] Gordon Győri, J. (eds). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. [Literatuuronderwijs in negen onderwijssystemen ter wereld.] Budapest: Pont Kiadó, Savaria University Press.
- Gordon Győri, J. 2003. 'Litteras docere necesse est.' Gordon Győri, J. (eds). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. [Literatuuronderwijs in negen onderwijssystemen ter wereld.] Budapest: Pont Kiadó, Savaria University Press. 225–235.
- Gordon Győri, J. 2004. 'Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanításvizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái.' ['Literatuuronderwijs en lerarenopleiding. Consequenties van een vergelijkend onderzoek naar literatuuronderwijs.'] *Pedagógusképzés* 2004/2. 1–16.
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. Krumm, H. J. (eds). 2001. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Iser, W. 1972. *Der Impliziete Leser*. München: Fink.
- Knaap, E. van der. 2019. *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Knaap, E. van der. 2020. 'Interculturele benaderingen met literatuur en film.' Dönszelmann S., Beuningen, C. van, Kaal, A., Graaf, R. de (eds). *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kovács, Sz. 2022. 'Az irodalomelméleti transzfer problémaköre. Az irodalomelméleti metanyelv középiskolai "lefordíthatósága".' ['Het probleem van transfer in de literaire theorie. De "vertaalbaarheid" van

- metataal in de literaire theorie op de middelbare school.’] Bodrogi, F. M. (eds). *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai.* [Actuele uitdagingen van literatuuronderwijs.] Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Lier, L. van. 1988. *The Classroom and the Language Learner.* London/ New York: Longman.
- Mearns, T. 2020. ‘Motivatie.’ Dönszelmann S., Beuningen, C. van., Kaal, A., Graaf, R. de. (eds). *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Oktatási Hivatal. 2019. PISA 2018. Összefoglaló jelentés. [Hongaars Ministerie van Onderwijs. Overzichtsrapport.] (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/k/pisa/PISA2018_v6.pdf). (geraadpleegd: 04.05.2022).
- Rab, I. 2003. ‘Iskolarendszer és irodalomtanítás Németországban.’ [‘Onderwijssysteem en literatuuronderwijs in Duitsland.’] Gordon Györi, J. (eds). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében.* [Literatuuronderwijs in negen onderwijssystemen ter wereld.] Budapest: Pont Kiadó, Savaria University Press.
- Spira, V. 2011. ‘Irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél.’ [‘Literatuuronderwijs bij ons en bij andere landen.’] Sipos, L. (eds). *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon.* [Literatuuronderwijs in België, Frankrijk, Nederland, Japan, Italië, Portugal, in de Sovjet Unie en in Hongarije.] Budapest: Honffy Kiadó. (http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf). (geraadpleegd: 17.04.2022)
- Witte, T. 2008. *Het oog van de meester: een onderzoek aan de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Delft: Eburon.