

Harrie Habets

Klassiek vertalen en de klassieke vertaling: Tu quoque...*

1. Het vertalen vroeger en de vertaling nu: moeten alleen clássici eraan geloven?

In Tsjip van juni 1991 verhaalde Anton van Hooff over zijn prae-Calsiaanse bekommernissen en beslommeringen als docent, en zijn nieuwe kijk op het klassieken-docentenleven. Die visie werd door de Mammoet al min of meer tevredengesteld, maar kon na de herziening van de eindexamenregeling van 1990 eigenlijk pas echt tot iets moois gaan leiden. Niet dat vóór die tijd alle klassiekers een ongelukkig leven leidden, integendeel: het door de leerling laten vertalen van 15 centimeter tekst per les vormde een rustpunt voor nogal wat classici. Sommigen worden nú pas recht ongelukkig: de vreedzame existentie van menig collega wordt thans bedreigd door leerlingen die de Nederlandse tekst van wel drie hele pagina's na lezing meteen begrijpen en geen enkele vraag stellen naar de functie van de accusativus in regel 13 en het aspekt van de aoristus in paragraaf 2, ofwel ontevreden zijn over het feit dat ze niet meer een leslang mogen of hoeven te puzzelen over de vraag wat de schrijver met deze zeven woorden toch wel bedoeld zal hebben. Want dát is een nieuw fenomeen: de meeste leerlingen doorzien (althans, zo zeggen ze) de grote lijnen van de (Nederlandstalige) tekst al meteen, en dat kostte vroeger bij de authentieke passages toch gauw een week.

Natuurlijk is dit een karikatuur van vele werkelijkheden: nieuwe ideeën omtrent tekstbegrip en nieuwe stimuli tot literatuuronderwijs in de klassieken zijn uiteraard niet pas in 1990 tot leven gekomen. Al eerder werd door klassiekers met vertaalde teksten in de les gewerkt en werd her en der klassieke-literatuur-invertaling belééfd, maar sinds kort mag dat ook officieel getoetst worden.

Zoals gezegd, deze volgens sommigen te zeer schoksgewijs opgelegde vernieuwing van het onderwijs (maar ja, zo gaat dat wel eens met vernieuwingen) stelde velen voor problemen, maar bleek ook een uitdaging: binnen een jaar moest het werken met vertalingen in de klas een didaktische vanzelfsprekendheid worden. Goede raad was duur, want nauwelijks te krijgen: bij de verwante (moderne) vreemde talen bestaat nauwelijks overdraagbare ervaring op dit terrein, en binnen het moedertaalonderwijs is de discussie over het op De Lijst opnemen van vertaalde (wereld)literatuur nog lang niet uitgekristalliseerd. Laat ik een voorbeeld noemen: ik herinner mij van mijn schooltijd dat Sartre door mijn leraar Frans op handen gedragen werd, maar 'dat was toch te moeilijk voor ons'; nú betreur ik dat het toen niet mogelijk was om diens *De muur* in vertaling te lezen. Zoiets heb ik ook met Shakespeare en Goethe (om maar eens twee namen te noemen): jammer dat ik dat toen niet wat meer begrijpelijk heb mogen meemaken!

Natuurlijk mogen mijn schooltrauma's niet normerend zijn voor mijn huidige onderwijspraktijk als classicus, maar niettemin: als er dan toch met vertaalde literatuur gewerkt moet worden, is er dan niet wat meer op elkaars erf te grazen? Op het gevaar af dat ik voor collega's moderne vreemde talen en Nederlands enkele open deuren intrap geef ik toch maar een idee van mijn ideeën.

2. De vertaling in het echt

Stellingswijze kan bij het gebruiken van vertalingen in de lessen 'literatuur' het onderstaande de gedachten van de klassiekers bepalen, maar ik denk dat er bij deze stellingen heel wat zijn die zonder meer voor andere talendocenten bruikbaar zijn. Overigens: de term 'vertaling' wordt in dit artikel bedoeld in de zin van 'Nederlandstalige lectuur van (klassiek) literair oeuvre en de literaire doorwerking daarvan'.

a. Doelstellingen

Een vertaling moet

- de woorden weergeven van het origineel
- de ideeën weergeven van het origineel
- de sfeer en de toon weergeven van het origineel
- de stijl van het origineel weerspiegelen
- gelezen worden als een produkt uit de tijd van het origineel
- gelezen worden als een produkt uit de tijd van de vertaler
- nooit iets toevoegen of weglaten, of juist wél
- bij poëzie in verzen gesteld zijn
- bij poëzie in proza gesteld zijn.

Uiteraard is hier het antwoord op de vraag 'waartoe?' en 'waarom?' vóór de keuze meedogenloos onontkoombaar!

b. Didaktische mogelijkheden.

Het gebruik van vertalingen in de les biedt mogelijkheden tot

- een vroege kennismaking met de literatuur van de oudheid (bijvoorbeeld in de derde of vierde klas, voordat de leerlingen hun stroom c.q. pakket kiezen)
- het betrekken van Griekse teksten in het onderwijs Latijn en vice versa
- het aanbieden van voorbeelden uit de 'Nachwirkung' (receptie, voortwerking)
- analyse van grotere tekstgehele (een paar boeken *Ilias* of *Aeneïs*)
- het geven van een overzicht van een geheel (literair) oeuvre
- kennismaking met een auteur/werk/genre
- aanvulling op de gelezen authentieke teksten
- voorbereiding op de te lezen authentieke teksten
- verbinding tussen authentieke (te lezen) tekstfragmenten
- vergelijking van teksten of tekstsoorten (genres)
- kennismaking met de problematiek van het vertalen en de vertaling
- vergelijking van vertalingen met het origineel
- informatieve, inhoudelijke aanvulling van een thema
- verdieping van het begrip van de authentieke gelezen of nog te lezen teksten
- (meer) mogelijkheden voor tekstervaring.

c. Varianten in het gebruik van vertaalde teksten

- samen met de authentieke tekst:
náást, vóór of ná de authentieke tekst;
- in plaats van de authentieke tekst:
ter vervanging van deze tekst, of
in samenhang met of tussen de lectuur van de authentieke tekst(en).

d. Werkvormen bij het gebruik van vertalingen

- essaymodel: leerlingen bespreken een bepaald onderwerp of een probleemstelling; de nadruk valt op reactie, beleving en reflectie
- werkbladmodel: leerlingen krijgen vóór de lectuur bladen met aanwijzingen, aandachtspunten en dergelijke ter begeleiding van het zelfstandig lezen
- themamodel: de leerlingen lezen de voorgeschreven tekst(en) op themata, structuur, motieven enzovoorts
- leesverslagmodel
- vraagmodel.

Ik zal niet pogen om al de denkrichtingen die hierboven gegeven zijn uit de praktijk met voorbeelden toe te lichten of te demonstreren, al is het alleen al omdat die praktijk soms te wispelturig is om in modellen te vatten: wat te denken van de collega in Valkenswaard die met zijn vijfdeklassers (op hún verzoek!) heeft afgesproken om iedere week één boek (en in de vakanties drie!) van de *Ilias* en daarna de *Odyssee* in vertaling te lezen, en iedere dinsdagmorgen tien minuten van zijn les besteedt aan het volkomen ongestructureerd napraten over het gelezene? Ik weet niet in welk van de bovengeschetste kaders deze werkwijze zou thuishoren, maar lovenswaardig is ze wel: leerlingen lezen met plezier op eigen verzoek!

3. Demonstraties vanuit de praktijk

a. Vertalingen vergelijken met het origineel

Tijdens een studiedag voor classici in 1988 (1) pleitte Rudi van der Paardt onder meer voor het gebruiken van een kollektie vertalingen die onderling vergeleken en steeds met de 'brontaaltekst' gekonfronteerd zouden moeten worden; als doel stelt hij een optimale interpretatie van het origineel, met blootlegging van de rijkdom aan referentiële en formele elementen daarvan, en inzicht in de problematiek van 'het vertalen' (van met name poëzie). Daarbij spelen vier vormen van transformatie een rol (2): toevoeging, weglating, omzetting en verandering. Met 'omzetting' wordt bedoeld op het verplaatsen van woorden, zinsdelen, hoofd- en bijzinnen ten opzichte van elkaar; 'verandering' duidt op grammaticale veranderingen van bijvoorbeeld woordsoort of zinsdeel (subjekt/objekt) en lexikale wijzigingen. De termen toevoeging en weglating spreken voor zichzelf.

Een opdracht bij de slotverzen van Euripides' *Medea* zou als volgt kunnen luiden: Vergelijk (in groepen van drie leerlingen) de originele tekst met de vertalingen van Koolschijn, Hawinkels en De Waele, met als aandachtspunten:

- typografische vormgeving
- versvorm

- tekstopbouw (indeling, verhoudingen tussen tekstonderdelen)
 - woordgebruik, woordplaatsing, woordbetekenis (letterlijk, overdrachtelijk, betekenislading, enzovoorts.)
 - zinsbouw (konstrukties, complexiteit)
 - stijlmiddelen.
- Andere drietallen moeten hun oordeel geven over:
- getrouwheid van de weergave
 - poëtische zeggingskracht
 - benadering in toon en sfeer van het origineel.

Gerard Koolschijn

*Veel regelt Zeus op de Olympus.
 Veel wordt door goden onverhoopt vervuld.
 Wat was verwacht is niet voltooid.
 God vond een weg voor het onverwachte.
 Zo is dit afgelopen.*

E. de Waele

*De loop van vele zaken regelt Zeus
 en veel wordt onverhoopt geschikt door goden.
 Verwachte wensen blijven on vervuld;
 voor 't onverwachte vindt een god de weg.
 En dit zaagt gij vandaag gebeuren!
 (eerdere versie: Zoiets zaagt gij...)*

Pé Hawinkels

*Het is een onheil
 dat de wereld is zoals zij is.
 De mens is voor zijn droom, zijn hoop,
 op zichzelf aangewezen,
 maar wat er werkelijk gebeurt
 is zaak van Zeus, de god,
 die niemand, niemand kent.*

Iets dergelijks kan ook heel goed met drie behoorlijk verschillende vertalingen van Catullus' *Carmen* 70 ('Nulli se dicit mulier mea nubere malle': Rutgers van der Loeff, Gerdien Boersma-Zuur en Lucette Oostenbroek) of diens *Odi et amo* (3).

b. De vertaling als inleiding/training op auteur/genre

Een heel ander doel wordt nagestreefd met de volgende opdracht. Een docent wil met zijn leerlingen Seneca gaan lezen, of heeft al een paar passages behandeld van deze auteur (Romeins Stoïcijner en gedreven publicist; schrijft een soort 'turbo-Latijn' -aldus de trefzekere karakteristiek van een van mijn leerlingen-, met

veel hakketakkerige redeneringen en korte, brokkelige zinnen met vaak ellipsen). Een van de problemen bij deze schrijver vormt de argumentatiewijze: Seneca wil nogal eens tussentijds van onderwerp veranderen of sub-thema's invoeren, tengevolge waarvan de grote lijn van het betoog (niet alleen voor leerlingen) wazig wordt.

Doelstelling van deze oefening is om leerlingen te laten oefenen in het onderkennen van het verschil tussen stelling, bewijs en argumentatie, en om hen duidelijk te laten merken dat voor het ontdekken daarvan middelen bestaan: bijvoorbeeld het letten op connectoren (signaalwoorden), het goed lezen van de eerste en laatste zin van een alinea, en het signaleren van het verschijnsel redundantie (dat wil zeggen dat een schrijver vaak met meerdere woorden of woordgroepen eenzelfde begrip benoemt of bedoelt).

Met behulp van een in ongeveer tien samenhangende passages verknipte vertaling, die groepjes leerlingen tot het originele geheel aanéén moeten redeneren, is tijdens en/of na de poging gelegenheid om de groepen hun keuzes te laten verantwoorden en verdedigen. Uiteraard speelt het goed onder woorden laten brengen van de motieven en argumenten in de discussie de belangrijkste rol: de docent moet niet na afloop meteen de goede oplossing klaar hebben, want de leerling moet leren van zijn pogen! Mijn leerlingen bleken na afloop in staat om een aantal kenmerken van de 'huisstijl' van Seneca duidelijk onder woorden te brengen, en daarvan bij de (verdere) lektuur van Seneca's brieven voordelen te plukken. Voor wie met deze methode ervaring -ook bij andere auteurs of genres- wil opdoen stel ik voorbeelden ter beschikking (4) (de volledige kopiëring van de knipteksten zou hier te veel ruimte kosten).

Een vergelijkbare doelstelling kent de volgende oefening. Vergilius' *Aeneïs* staat in de top-tien van examenteksten - althans, een klein deel van dit werk. Met behulp van deze training -vóór of tijdens de lektuur van authentieke passages- wordt beoogd, leerlingen te laten ervaren dat literatuur uit de oudheid kan bestaan uit verhalen waarin identifikatie mogelijk is, om hen de specifieke verhaalaspecten zoals konfliktsituaties en karaktertekening (flat, round) te laten expliciteren, en om verteltechniek en structuur van een groter geheel te laten doorzien (uiteraard zijn aanvullingen mogelijk, maar het gaat hier om een gedachtenbepaling). Een keuze uit de vragen en opdrachten die bij tweede lezing (de eerste keer hebben de leerlingen het boek -*Liber II*- zonder aanwijzingen in vertaling doorgelezen) worden voorgelegd:

- Waar en wanneer vertelde Aeneas dit verhaal?
- Wat voor mening over de Grieken wil Aeneas (of Vergilius!) bij de lezer doen postvatten, waar, en waarom?
- Welk moment vind je het meest aandoenlijk/het spannendst? Motiveer je keuze met verhaaltechnische argumenten.
- Op welke momenten in dit boek heb je door de verhaalstructuur niet meer gedacht aan het feit dat Aeneas zélf dit verhaal aan Dido vertelt?

Een weer andere, non-conformistische inleiding op de lektuur van een auteur/genre (i.c. Seneca/filosofie) werd door een classica met behulp van dia's, muziek

en een vertaald stuk Tacitus voorgesteld ; omdat deze methode goed gedocumenteerd door haar beschreven is (5) ga ik daar hier niet verder op in.

c. Vertalingen als middel tot tekstbestudering en tekstervaring

Over de ins en outs van tekstbestuderings- en tekstervaringsmethoden lijkt me de gemiddelde Tsjip-lezer(es) voldoende op de hoogte (6); ik weid daarover hier dus niet uit, maar volsta met een paar voorbeelden van beide (7).

Voor het eindexamen Grieks 1991 moest (onder meer) Euripides' *Medea* (grotendeels in het origineel) en de *Médée* van Anouilh (in vertaling) gelezen worden. Na lezing van beide werken krijgen groepjes leerlingen de volgende opdrachten:

- Een uittreksel van beide stukken maken, en dit vergelijken met bestaande excerpten of inleidingen in bestaande (school)uitgaven of literatuurboeken; daarna presenteren ze hun produkties aan de klas, en na discussie wordt er tot slot één uittreksel gemaakt, waar klas én docent achterstaan. Vervolgens kan ook nog een vergelijking op inhoudelijke punten gemaakt worden.

- Leerlingen delen de *Médée* van Anouilh in scènes in, uitgaande van de personen die spreken (bijvoorbeeld monoloog Medea, dialoog Kreon-Medea), en vergelijken die met de scène-indeling van Euripides' *Medea* zoals die opgegeven staat in de eindexamensyllabus, noteren de verschillen in opbouw, signaleren vergelijkbare scènes, en zoeken verklaringen voor de verschillen.

- Leerlingen nemen naar keuze plaats in een Medea-, Iason- of Kreon-groep; ieder schrijft snel, zonder lang te zoeken, vijf goede en vijf slechte eigenschappen van het gekozen personage op waarvan de groepsdiskussie een top-vijf oplevert, die aan de klas gepresenteerd wordt; er volgt een klasgesprek over de verschillende visies op en belevingen van de karakters en de aansprekende uitingen daarvan.

- Het 'voorspellen' van wat nog komen moet is het doel van de volgende schrijfp opdracht: vanaf vers 790 (zóver is het stuk gelezen) schrijven leerlingen (eventueel groepsgewijs) hun eigen slot aan het verhaal, plus een verantwoording van hun keuze; tijdens de klasbespreking verantwoorden ze ook hun visie, en worden daarna geconfronteerd met de vertaalde teksten van Seneca's *Medea*-einde (waar Medea voor de ogen van Iason hun tweede zoon vermoordt) of het slot van de *Medea*-versie van Corneille (waar Iason zichzelf doodt), óf de *Medea* van Anouilh.

- Een klasgesprek naar aanleiding van de 'agoon' tussen Medea en Iason bij Euripides en Anouilh zou over de volgende vragen kunnen gaan:

- *Wie heeft het thema het best weergegeven, en waarom?

- *Hoe oud is de Iason/Medea van Euripides respectievelijk Anouilh?

- *Welke filmsterren kunnen de rollen het best spelen?

- *Welke belichting/muziek/decor is bij deze scène nodig? (enzovoorts)

- Met opzet heb ik de mogelijkheden die met dramatische werkvormen zoals klasse-interview en tableau vivant bruikbaar zijn, niet genoemd: velen kennen deze methoden, en er bestaat bovendien de nodige bereikbare en leeswaardige literatuur over gebruikerservaringen (8).

4. Conclusie

Het feit dat in de nieuwe eindexamenregelingen voor de vakken Grieks en Latijn expliciet de lektuur van vertaalde teksten is voorgeschreven lijkt mij een winstpunt, en een aspekt waar ook de moderne vreemde talen en het moedertaalliteratuuronderwijs iets aan (kunnen) hebben : de bezwaren van classici, als zou de behandeling van authentieke tekstpassages te zeer onder druk komen te staan en als zou de motivatie bij leerlingen om die passages in het origineel te willen lezen hiermee geheel tot het nulpunt dalen, spreken mij, vanuit mijn praktijk, niet erg aan, integendeel: ik constateer bij leerlingen behoorlijk wat enthousiasme over het feit dat grotere stukken van wat toch altijd 'wereldliteratuur' genoemd wordt nu ook daadwerkelijk gelezen kunnen en mogen worden, en ik bespeur eerder tevredenheid over die lezing van grote(re) fragmenten dan onwil bij het vertalen van de kleinere, authentieke teksten. Een bijkomend voordeel lijkt me dat de verbanden tussen de literatuur van de oudheid en de latere doorwerking makkelijker te leggen zijn: Ransmayr's *De laatste wereld* (inderdaad, in vertaling!), *De Griekse veldheren aan het woord* van Parotti en *Verbeeld je* (Joseph Heller, inderdaad: die van *Catch 22*) kunnen nu ook op de lijst; de Oudheid-specials van *Bzzlletin* en *Bulkboek* zijn in onze schoolbibliotheek geregeld uitgeleend.

Een verheugend feit is daarbij dat er de laatste jaren een groot aantal vertalingen in het fonds van onder andere Ambo en Athenaeum/Polak & Van Gennep (opnieuw en nieuw) is uitgebracht (9): voor het vak klassieken een bewijs van de waarde van de literaire vorming die kennelijk nog steeds aan de oudheid gehecht wordt, en voor leerlingen, docenten moderne talen, schoolbibliotheeken en andere belangstellenden een uitkomst. Dat leerlingen in de lessen klassieken ervaren dat het lezen van vertalingen geen tweedehands bezigheid is, moet ook voor andere dan 'klassieke' literatuurdocenten een hoopvolle ontwikkeling zijn.

*Dit artikel is een verkorte bewerking van een nascholingscollege dat door de vijf universitaire vakdidactici klassieke talen is samengesteld. Ank Hendricks is met haar kritische lezing zeer behulpzaam geweest.

Noten

(1) Rudi van der Paardt: 'Aandacht voor vertalingen'; tekst van een lezing, gehouden op de jaarlijkse studiedag van de sectie 'Athenea met Latijn' van de V.C.N (Alphen aan de Rijn 5-11-1988). Opgenomen in: Harrie W.M. Habets (red.), *Klassieken op school*. Nijmegen: K.U.N. Dictatencentrale 1989.

(2) Arthur Langeveld, *Vertalen wat er staat*. Amsterdam 1986.

(3) In: Harm-Jan van Dam, *Langer dan een eeuw; over Catullus*, Leiden: Stichting Dimensie 1991, zijn de nodige vertalingen van Catullus, plus verwijzingen naar andere literatuur op dit gebied te vinden. Overigens is dit ook de plaats om te wijzen op *Hermeneus*, tijdschrift voor antieke cultuur (orgaan van het Nederlands Klassiek Verbond), dat regelmatig aandacht schenkt aan vertalingen.

- (4) Met dank aan de collegae Mannus Goris (Werkplaats Kindergemeenschap Bilthoven) en Pim Verhoeven (R.U. Leiden).
- (5) Caroline Fisser, 'Was Seneca's leven zijn dood? Een introductieles'. In: *Lampas* 22 (1989), nr. 5, 377-390.
- (6) Wam de Moor, 'Aspecten van literatuuronderwijs 2: Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann'. In: *Levende Talen* 390 (1984), 161-173 (ook in: *Klassieken op school*, zie bij noot 1).
- (7) De hier behandelde opdrachten zijn gepresenteerd door de vakdidactica Caroline Fisser (V.U.Amsterdam) tijdens de V.C.N.-zomerconferentie van 1989 te Amersfoort.
- (8) Bijvoorbeeld Jacques de Vroomen, 'Het klasse-interview als dramatische werkvorm'. In: *Werkmap voor Taalonderwijs* 33 (1984), 27-34; Anton van Hooff en Jacques de Vroomen, 'Maak er een drama van: Herodotus bijvoorbeeld'. In: *Lampas* 20 (1987), nr.3, 204-215 (beide artikelen ook in: *Klassieken op school*, zie noot 1); Harrie Habets en Jacques de Vroomen, 'Drama met drama. Dramatische werkvormen bij Euripides' *Medea*'. In: *V.C.N.-Bulletin* 15 (1990), nr. 49, 20-27.
- (9) Zie ook de rubriek 'Vertalingen uit Grieks en Latijn'. In: Anton van Hooff en Harrie Habets, *Vademecum voor de leraar klassieken*. Nijmegen, Dictatencentrale K.U.N. 1991.

