

Anton J.L.van Hooff

## Vertaling in nieuwe functie bij de oude talen

Deden we op het oude gymnasium eigenlijk wel iets anders dan woordjes leren en moeizaam vertalen? De eigen herinnering aan de klassieke opvoeding wordt vooral bepaald door de hoogste klassen, waarin wij als alpha's meer dan de helft van de lesuren in de laatste klassen besteedden aan -wat officieel heette- de Griekse en Latijnse Letterkunde. De praktijk kwam neer op verheven puzzelen. De veldslagen van Livius duurden vele weken en flitsende discussies van Plato sleepten zich van les tot les voort.

### Vertalen als puzzelen

De leraren klassieken van toen waren te benijden. Ze waren de vorsten op school met een exclusief en dominant vak, te vergelijken met de positie van wiskundigen nu: wat stuntelen die leerlingen toch met de sommen waarvoor je als expert je hand niet omdraait. De technische voorsprong van de vertaalvaardigheid is van een vergelijkbare orde. Met een minimum aan voorbereiding -even een stukje inzien- wordt een maximum aan zelfbevestiging bereikt.

Natuurlijk wisten de classici indertijd te beargumenteren dat het vertalen als zodanig een vormende waarde had. Rob van Krieken, medewerker bij het CITO, heeft in 1981 in zijn *Vertalen: de klassieke toets* (Levende Talen 363, juni 1981) blootgelegd hoe schamel het denken van de vertalende leerling in feite is. Hij heeft groepen (succesvolle) eindexaminati stukken laten vernederlandsen terwijl ze hardop dachten. De belangrijkste techniek bleek het aan elkaar knopen van semantische inhoud van woorden te zijn, eufemisme voor het woordjes in het woordenboek opzoeken en dan maar proberen er iets zinnigs van te maken. Met dit schotsen springen van woord tot woord kom je een heel eind, bijvoorbeeld tot voorbij het eindexamen, maar of het veel van doen heeft met de grootse vorming die de classici in de dagen van olim eraan toeschreven, is uitermate aanvechtbaar.

Maar in die dagen was er geen behoefte aan een goed gefundeerde rechtvaardiging. Er was geen groot contrast met de werkwijze van de moderne vreemde talen die ook de grammatica-vertaal-methode hanteerden. Bij het eindexamen Engels, Frans en Duits hoefde 'alleen maar' een moeilijk stuk proza in het Nederlands te worden omgezet. Hoe uitwendig en 'technisch' deze vorm van taalbeheersing was, bleek bij het eindexamen Frans op ons lyceum. De kwaliteit van het onderwijs in die taal had veel te lijden gehad van niet zeer bekwame en -laten we het vriendelijk zeggen- niet al te energieke docenten gedurende onze schoolloopbaan. Niettemin werd de doctorandus Frans die onze klas de

laatste twee schooljaren had, aangenaam verrast door de punten die zijn gymnasiumklas behaalde voor de eindexamenvertaling: zijn onderwijs was toch doelmatiger geweest dan hij zelf gedacht had. Vol goede moed ging hij het H.B.S.-examen in, maar daar vielen de leerlingen –en hij– door de mand: de (actieve) beheersing van de taal bleek volstrekt onvoldoende. Wij hadden als gymnasiasten eenvoudig onze vaardigheid in het decoderen van teksten in n'importe welke taal toegepast op de tekst die toevallig in het Frans was gesteld.

(Na een periode waarin ik het betreurde vrijwel geen actieve beheersing van de moderne talen op school te hebben opgedaan, ben ik thans toe aan een herwaarding: de studenten die ik nu meemaak, mogen dan wel even in staat zijn hun koffie in het Frans te bestellen of een metrokaartje te kopen, maar ze schrikken terug voor de lectuur van inhoudrijke teksten die voor de (aankomende) academicus zijn bread and butter zijn.)

Waartoe de africhting van leerlingen tot zinnen-decodeerders leidde, heb ik zelf ervaren in de overgangsjaren. In 1973 las ik dezelfde Griekse tragedie met mijn vijfde klas (Mammoet) en met mijn zesde klas (pre-Calsiaans). Als ik bij die 'oude hap' uitweidde over de loop van het verhaal, de dictie, de tragische kijk of de werkelijkheid van de wereld waarin de tragedie functioneerde, werden de pennen prompt neergelegd: dat waren extra's die er toch niet toe deden. Bij het eindexamen hoefde immers alleen een ongezien stuk vertaald te worden? De leerlingen van de vijfde reageerden heel wat alerter; zij wisten dat de informatie bij het schoolonderzoek gevraagd zou kunnen worden.

## Literair heil door een eindexamen?

Het centrale eindexamen klassieke talen heeft tot 1991 aan de vakken het keurmerk van de warme bakker gegeven: er werd zoals vanouds een authentieke tekst ter vertaling voorgelegd. Tot en met 1990 jaar moest een niet te moeilijk, niet te lang stuk Grieks/Latijn in goed Nederlands worden vertaald. De motivering voor de vertaalopdracht was indertijd om centraal de voorwaardelijke kennis te toetsen. Men dacht dat de vertaalvaardigheid wel vanzelf zou worden verworven tijdens de lectuur. Het schoolonderzoek zou het moment zijn waarbij de eigenlijke hoge, literaire doeleinden zouden worden getoetst.

Achteraf gezien was deze opzet naïef. Natuurlijk gingen leraren hun pupillen voorbereiden op het CSE door hun in de laatste twee jaren proefvertalingen voor te leggen. Er ontstonden gênante situaties: de discrepantie tussen het cijfer behaald voor het CSE en de score voor het schoolonderzoek was soms zo groot dat de apothetische toetsing als geheel een gelegitimeerde fraude leek. Hoewel leraren doorgaans bij rondvragen verzekerden dat de voorgelegde vertaalopgaven niet te moeilijk waren, moesten de cijfers voor het CSE met kunst- en vliegwerk op een aanvaardbaar niveau gebracht worden. Niettemin haalden de vakken die door gemotiveerde leerlingen in hun pakket waren gekozen, ontmoedigend hoge percentages onvoldoendes. Er waren natuurlijk leraren die onvervroren betoogden dat dit pedagogisch een wenselijk si-

tuatie was -'dan beseffen ze tenminste dat het moeilijk is'-, maar de overtuiging groeide dat er iets moest gebeuren.

Maar wat? De vertaalopdracht was indertijd als een interimoplossing gedacht. Men had zich voorgesteld dat zich een nieuwe praktijk zou uitkristalliseren die vanzelf een nieuw eindexamen zou scheppen. Vijftien jaar werden er allerlei voorstellen geformuleerd die telkens stuitten op een monsterverbond van behoudensgezinden en bepleiters van een radicale verandering. Uiteindelijk -in de ontdemocratisering van de tweede helft van de jaren tachtig- heeft een gevolmachtigde commissie de knoop doorgemaakt. Hoog zijn de hartstochten opgelaaid, maar vrijwel iedereen lijkt zich nu te kunnen vinden in de formule die de Werkgroep Eindexamen Klassieke Talen heeft uitgewerkt en die door de staatssecretaris is gefiatteerd.

Wat is de essentie van de nieuwe opzet, waarmee in 1990 is geëxperimenteerd en die in 1991 voor alle scholen regel is geworden? Voor een bepaald examenjaar wordt een literair genre en een bijbehorende kernauteur aangewezen als stof voor het centraal examen: het epos (Homeros), historiografie (Tacitus), brieflectuur (Plinius) en dergelijke. Een syllabus omschrijft de eisen. In ieder geval moet er door de leerling vertaalvaardigheid in de aangewezen stof zijn opgedaan, want zij/hij zal op het eindexamen een kleine, ongeziene passage in het Nederlands moeten omzetten. Met de dictie van de auteur is zij/hij in de voorbereiding vertrouwd gemaakt. De helft van de eindscore wordt echter bepaald door vragen die betrekking hebben op een gelezen passage, die in het Grieks/Latijn wordt voorgelegd, door vragen over een groter geheel van het literaire werk, dat in vertaling is gelezen, door vragen over de cultuurhistorische achtergrond en door vragen over de receptie van genre/auteur in de Westerse cultuur.

## Verrijking van de literaire competentie

Dit eindexamen brengt over een breed front vernieuwing. Is het werkelijk het paard achter de wagen spannen door innovatie van onderwijsinhoud af te dwingen via de toetsing? Het is nu eenmaal heel moeilijk een kar die vastzit, in beweging te krijgen. Men moet werkelijk zijn blijven steken in het denken van de jaren zeventig om te menen dat intrinsieke motivatie voldoende is om de authentieke, natuurlijk hogere doelstellingen te bereiken.

Het eindexamen klassieken heeft een nieuw gezicht gekregen. Heel concreet is dat te zien aan de twee eindexamenbundels die ieder jaar uitkomen. Er is gelukkig een einde gekomen aan de kopieercultuur. De goed ogende bundels bevatten de componenten van het eindexamen: oorspronkelijke teksten veelal met opdrachten, flinke lappen in Nederlandse vertaling, achtergrondinformatie over auteur/genre en informatie in tekst en beeld over de invloed van het betreffende stuk literatuur op de Europese cultuur.

Dit pakket dwingt een bredere literaire en intellectuele vorming af: er moeten artikelen op niveau worden bestudeerd en de receptiegeschiede-

nis moet de ogen van de leerling blijvend openen voor de doorwerking van de klassieken. Voor de culturele vorming kan deze verbreding veel betekenen, zeker als men ook de moed zal hebben de beeldende kunst als een component in het eindexamen op te nemen. Nu heeft men dit experiment nog niet aangedurfd, om toetstechnische redenen, zegt men. Het heeft natuurlijk ook alles te maken met de cultus van de tekst die de classicus eigen is.

---

## ARS GRATIA ARTIS



---

Hoe dan ook, alle activiteiten cirkelen om hoogwaardige literaire teksten in een oude taal. Hier hebben we het unieke van de klassieken: de teksten zijn door het selectieproces van eeuwen gefilterd. Echt triviale literatuur is er eigenlijk niet en voor zover zij wel in onze handen is, zou het verspilling van energie en kostbare onderwijstijd zijn om daarvoor kennis van Grieks/Latijn op te bouwen. De taal is in meer dan een opzicht oud. Zij wordt niet meer gesproken, maar bovendien zijn de codes waarvan authentiek literatoren zich bedienen, de moderne mens niet meer vertrouwd. Het epos is geen levend genre meer; hoogstens kan men in de film, een medium met eigen genretaal, het epische onderken-

nen. Bij nadere beschouwing geldt voor alle antieke literaire genres dat zij -zeker voor de scholier- bevreemdend zijn: wat correspondeert nog volledig met de tragedie of de Ciceroniaanse pleitrede?

De vreemdheid betekent niet dat de leerling principieel altijd buitenstaander zal blijven. De bevreemding kan juist didaktisch worden uitgebuit. Maar de afstand tussen ons en de klassieken betekent wel dat er op vele niveaus 'vertaald' wordt.

Zoals we gezien hebben, blijft er een bescheiden rol over voor de vertaling als toetsing van technische taalkennis, omdat de eindexamenkandidaat een 'nieuw' stuk van een vertrouwd auteur moet kunnen verdietsen. In de lespraktijk zal de leraar zijn leerlingen dus zelfstandig laten stoeien met de oorspronkelijke tekst om de gewenste technische vaardigheid op te bouwen.

Maar gedurende een flinke periode, een half jaar lijkt een te bescheiden schatting, zal de leerling gesteund door docent en aantekeningen, de authentieke tekst gelezen hebben. Op het examen wordt een gelezen stuk voorgelegd, maar er wordt niet gevraagd de 'oude vertaling' te reproduceren. Er moeten opdrachten worden uitgevoerd waardoor de leerling begrip van de tekst en van de literaire procédés demonstreert.

Naast een trage decodering van wat nooit meer kan zijn dan een aantal fragmenten, moet de leerling ook flinke lappen van het betreffende genre in Nederlandse vertaling lezen. Deze snelle verkenning van een tekstgeheel kan verschillende functies hebben: als alleen de passages die in de authentieke tekst worden overgeslagen, worden overbrugd, blijft de functie beperkt tot het kennis nemen van de loop van het verhaal/betoog. Fraaier is als stukken authentieke lectuur kunnen worden ingebed in de lezing van de vertaling. Ook heeft het waarde andere passages van dezelfde of een ander auteur ter vergelijking in behoorlijk tempo te lezen.

Het nieuwe eindexamen brengt dus een verrijking van leesmanieren. De weg wordt gebaad voor didaktische praktijken die nog niet zo gangbaar waren: leerlingen worden uitgenodigd vertalingen te vergelijken met andere versies en met het origineel. Zij ontdekken dat vertalingen heel verschillende functies kunnen hebben: die van een werkvertaling aan de ene kant van het spectrum tot die van de herschepping. Soms zal de docent hun een werkvertaling verschaffen en de opdracht geven een rijke vernederlandsing te produceren. Ook het creatief schrijven -maak je eigen bewerking- komt in het vizier. Iedereen die dit 'spel' met zijn leerlingen heeft gespeeld, kan getuigen hoe dankbaar deze 'techniek' is: niet alleen krijgen eigen literaire vermogens de ruimte, ook het begrip voor de functie van de oorspronkelijke tekst neemt toe: hij blijkt niet zo eenduidig als eerst leek. Ook het klassieke literaire werk noodt tot communicatie.

Naast zulke werkvormen van wat ik in de klassieke kring wel eens 'Wam-de-Mooren' heb horen noemen, is er nu een grotere ontvankelijkheid voor dramatische werkvormen waar te nemen. Veel classici dach-

ten dat er niets was tussen de passieve lectuur in de klassen en de heuse opvoering van een antiek toneelstuk. Nu blijken technieken als interviewen van de dramatis personae of de 'monologue intérieur' de leerlingen nader tot de tekst te brengen. Zulke technieken kunnen in een normaal klaslokaal in een gewoon lesuur worden geprogrammeerd. Zo wordt er eindelijk een brug geslagen met methoden die in de onderbouw inmiddels gangbaar zijn. *Via Nova, Taal der Romeinen* en *Redde Rationem*, de grote drie onder de leergangen Latijn, bieden allang creatieve opdrachten. Nu dreigen zij zelfs tekort te gaan schieten in het ontwikkelen van tekstbegrip dat voorbereidt op de laatste leerjaren. Alleen *Taal der Romeinen* heeft met het oog hierop systematisch een 'leergang' ingebouwd. Van het begin af worden leerlingen uitgenodigd tot 'literary appreciation': zij moeten bijvoorbeeld de afloop van een verhaal voorspellen. Hun wordt gevraagd hun mening te geven over de hoofdpersonen. Leerlingen antwoorden dan dat zij aanvankelijk de bankier Caucilius een nare man vonden, maar dat ze hem allengs meer zijn gaan waarderen. 'Vannacht heb ik van Quintus gedroomd,' verklaarde eens een leerlinge; welke leergang heeft zo'n impact? Gaandeweg worden de ogen van de leerlingen geopend voor de literaire 'trucs': de klassieke stijl leer met zijn figuren wordt gebracht in functie van tekstbegrip en niet als het herkennen van eigenaardigheden (als mijn lerares vroeg: 'welke stijlfiguur is dat?') kon je met gesloten ogen 'chiasme' antwoorden). In *Taal der Romeinen* worden leerlingen ook ertoe gebracht om te schrijven, een fabel bijvoorbeeld.

Het nieuwe eindexamen klassieken is realistisch en getuigt van verbeeldingskracht. De geringere betekenis die aan actieve vertaalvaardigheid wordt toegekend, doet recht aan de tegenwoordige functie van die competentie, die alleen blijvend kan zijn bij hen die op de universiteit erin doorgaan. Daarmee is het niet een zinloze vaardigheid; ook de wiskundesommen van het eindexamen hebben de meesten van ons alleen maar in die toetsperiode kunnen maken. De technische vaardigheid dwingt tot een zekere mate van taalkennis (woordkennis, etymologie, kennis van een flecterende taal), die van blijvende betekenis is, getuige de uitlatingen van oud-gymnasiasten.

De gevarieerde functies die de vertaling in het nieuwe eindexamen krijgt, zullen de leerlingen helpen de antieke teksten als literatuur te appreciëren. Deze gymnasiasten zullen de kern vormen van een publiek dat niet terugschrikt voor contact met oude letterkunde. Op deze manier draagt het onderwijs klassieken bij aan de literaire competentie.