

Klassieke hoogtepunten voor GLO en CKV 1

Sinds eind jaren tachtig is door velen gewerkt aan de verbouwing van het onderwijs in Latijn en Grieks tot dat in de klassieke talen en culturen. Daarbij kon men steunen op een concrete canon van schrijvers. Blijkens de syllabi voor het examen hebben ook de werkvormen en vragen een wijziging ondergaan. Voortbouwend op het thema van de afgelopen boekenweek kan de docent die betrokken is bij Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO) en Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV 1) veel hebben aan de inzichten van de classicus.



Zeus straft Prometheus na het stelen van het vuur, hij wordt vastgebonden aan een boom waar een adelaar telkens zijn lever uitpikt, zijn broer Atlas, de Titaan, kijkt toe (zwartfigurige schaal uit Lakonië op de Peloponnesos)

Wim de Moor

Zijn er mogelijkheden voor de klassieken om in GLO en CKV 1 een rol te spelen? Of de teams literatuur – waarin Nederlands en de moderne vreemde talen samenwerken – en de CKV 1-teams studiebelastingen beschikbaar willen stellen, durf ik niet te zeggen, maar als we bedoelen: wat kunnen de klassieken betekenen voor de smaakvorming van leerlingen, de vorming van hun smaak voor cultuur en plezier in het lezen, zou ik zonder aarzelen zeggen: ‘Nou en of!’ Mits we doen wat elke literatuurdocent zou moeten doen: teksten kiezen die inhoudelijk de belangstelling van de leerling hebben of kunnen wekken, en teksten die qua vorm het bereik van de leerling niet te boven gaan.

Welke tekst?

Bij Nederlands kun je dus beter niet als Brakman-fanaat je leerlingen opzadelen met jouw hobby, al mag je je niet beperken tot Ronald Giphart of Arnold Grunberg en lijkt mij de poëzie

van Piet Gerbrandy op den duur interessanter dan die van Nel Benschop – alweer: met alle respect voor de rol die de versjes van Nel Benschop zo goed als de deunen van Mieke Telkamp spelen in ons maatschappelijk leven en vooral onze rouwrituelen.

Voor de klassieken heb ik enige jaren geleden met mijn studenten literatuurdidactiek een lijst opgesteld van voorkeursteksten voor het lezen op school waarvan ik denk dat die, met een enkele wijziging – omdat er intussen heel wat nieuwe vertalingen zijn verschenen – nog best gebruikt kan worden. We deden dat toen voor alle talen op school en verzamelden die gegevens in het boekje *Een zoen van Europa*, verschenen in het jaar van de Europese eenwording, 1992.¹

Aan het onderdeel klassieken werkten Rudi van der Paardt en Anton van Hooff mee, beiden grote kenners van de klassieke talen en culturen. In goed overleg kwamen we tot een top-20, die

beantwoordde aan drie criteria.

Eerste criterium is dat de teksten een duidelijke invloed moeten hebben op de Europese cultuur, meende met name Van der Paardt. Tweede criterium: dat ze ook voor een geestelijke bagage van de leerling moeten zorgen, en laten zien dat de antieke wereld een wereld van levende mensen was, en dat is typisch voor de didactische opvattingen van Van Hooff. Ten derde vonden beiden het noodzakelijk dat de vertalingen de leerlingen moeten aanspreken.

De door Van Hooff en Van der Paardt verzamelde top-20 legden we voor aan vijf docenten klassieken, die nog aanvullingen gaven en de volgorde vaststelden van de werken die het beste aan deze drie criteria voldeden.

De top-20 werd, dankzij de docenten, een top-22. Ik laat de titels hier volgen in volgorde van unanieme waardering door experts en docenten. In ons

boekje vindt de geïnteresseerde lezer per titel een uitvoerige toelichting met onder meer vermelding van destijds verkrijgbare vertalingen.

Intussen maken de klassieken een geweldige ervaring door en neemt het aantal nieuwe vertalingen toe. Wie in het bijzonder de uitgeversfondsen van Ambo en Athenaeum–Polak & Van Gennep volgt, weet wat er aan nieuws te koop is. Hier beperk ik mij tot de meest beslissende argumenten voor de keuze en geef die heel kort weer.

De top-22

De lijst bevat zeven Griekse en vijftien Latijnse schrijvers. Genoemd worden evenwel acht Griekse schrijvers: Euripides heeft, hoe belangrijk hij ook is als tragicus, geen eigen item, maar is te vinden onder de bespreking van Seneca's Latijnse *Medea*. En van de vijftien Latijnse schrijvers is er één een Nederlander: Erasmus.

1. Tacitus' *Annales* staan met stip bovenaan, want de jaarboeken waarin Tacitus de geschiedenis van het Romeinse rijk vanaf de dood van Augustus tot de dood van Nero beschreef vormen een hoogtepunt in de wereldliteratuur, niet alleen in stilistisch opzicht, maar ook vanwege het getoonde mensbeeld. Daarenboven ziet men in dit werk de grondslag van de Europese geschiedschrijving. Interessant om Tacitus' versie van de historische werkelijkheid te plaatsen naast *De nadagen van Pilatus* van Vestdijk en *De komedianten* van Couperus.
2. Herodotus, selectie uit *Historiën*. Munt Tacitus uit in beknoptheid, Herodotus heeft vele navolgers en lezers door de eeuwen heen gefascineerd door zijn levendige verteltrant en de anekdotes waarmee hij fasen uit de geschiedenis van

Griekenland opfleurt. In het werk van W.F. Hermans en Cees Nooteboom zijn sporen van Herodotus' verhalen terug te vinden.

3. Sophocles, *Oedipus rex*. Eigenlijk komt ook Sophocles' befaamde koningstuk in bruikbaarheid en belang voor school meteen na Tacitus. Het is de meest invloedrijke tragedie uit de oudheid, een heel zuivere tragedie bovendien, die met de oedipale thematiek en Freuds opvattingen daarover de Westerse cultuur in hoge mate heeft beïnvloed. Ook voor CKV is heel wezenlijk.
4. Homerus, *Odyssee*. Het thema van de zwervende Griek leeft nog altijd, in alle vormen van kunst. De *Odyssee* geeft de leerlingen, behalve een prachtig verhaal over mensen van vlees en bloed, ook een beeld van het Griekse veelgodendom.
5. Sophocles, *Antigone*. Volgens de beoordelaars absoluut de mooiste tragedie. Ze is heel zuiver en biedt in de figuur van Antigone ook een model van waarden in de antieke wereld die nu nog zouden kunnen gelden. Het stuk geeft een goede confrontatie van het vreemde tegenover het eigene en de waardering van beide weer.
6. Sappho, gedichten en fragmenten. Deze zeer aansprekende poëzie van de enige vrouwelijke dichteres die wij uit de oudheid kennen, geeft de leerlingen de gelegenheid hun persoonlijke respons onder woorden te brengen. Daarnaast is Sappho, behalve dat zij een groot dichteres is, ook een boegbeeld geworden voor de lesbische liefde. Haar poëzie heeft veel invloed gehad tot in onze tijd.
7. Vergilius, *Aeneis*. De Romeinse parallel van de *Ilias* en *Odyssee* is van een schrijver die meer dan welke Latijnse auteur ook invloed heeft gehad op de Westerse cultuur, onder meer op Dante. Van Hooff vindt Vergilius wel een lastig in de klas te brengen auteur, maar de episode van Aeneas en Dido, koningin van Carthago, biedt mogelijkheden.
8. Lucretius, *De rerum natura*. Vooral de docenten vinden dit leerdicht interessant om leerlingen de beginselen bij te brengen van een levensvisie.
9. Petronius, *Satyricon*. Het aardige van deze tekst is dat ze – zogenaamd – over het dagelijks leven gaat, over de zelfkant van de samenleving, en dat met veel humor, met vaart, met veel taalgrappen. Fellini en Greenaway lieten zich inspireren tot zeer beeldende film- en tv-beelden.
10. Homerus, *Ilias*. Naar de inhoud is de *Ilias* minder aantrekkelijk voor leerlingen dan de *Odyssee*, maar ook dit epos heeft zijn neerslag gevonden in de wereldliteratuur.
11. Plutarchus, *Parallele levens*. Deze biografieën van belangrijke Griekse en Romeinse personen die elementen gemeen hebben zijn, gelardeerd met anekdotes, zeer leesbaar, geven inzicht in de samenleving en hadden veel invloed op de West-Europese cultuur. Shakespeare vond er veel inspiratie in.
12. Livius, *Ab urbe condita*. Livius zagen wij vroeger als van weinig belang, maar hij ontvangt, mede door recente vertalingen, steeds meer waardering voor zijn

geschiedschrijving, onder meer over voorvaderlijke zeden en gebruiken. De stichtingsverhalen van het oude Rome vindt men in alle musea terug. Met name het verhaal van Hannibal is zeer smakelijk.

13. Ovidius, *Metamorphosen*. Een kostelijke collectie van 246 mythen en sagen van een uitstekend verteller, waarover iedereen enthousiast is. Het lezen ervan draagt bij aan je algemene mythologische en daarmee cultuurhistorische kennis, want de vele gedaanteverwisselingen vind je ook weer terug bij schilders en dichters door de eeuwen heen. Echt een schrijver voor CKV 1.
14. Cicero, een redevoering. Grootse retoriek, volgens allen, waarvan leerlingen toch iets zouden moeten proeven. Een vergelijking met de kunst van de welsprekendheid zoals beoefend door John F. Kennedy en/of Martin Luther King haalt Cicero's kunst dichtbij.
15. Plato, *Apologie* of *Symposium*. Wie cultuurhistorisch denkt en werkt kan niet om Plato heen. De verdedigingsrede van Socrates en het symposium, de maaltijd waaronder de deelnemers van gedachten wisselden over de liefde – dat zijn de favoriete werken. Uit Plato's filosofie zou je dan ook de mythe van de grot en het beeld van de ziel moeten overnemen. Van Hooff is van mening dat een en ander buiten het bereik van de leerlingen ligt.
16. Catullus, een keuze uit zijn gedichten. Om meerdere redenen aan te bevelen. Ten eerste laten ze, beter dan Horatius voor jonge, heden-

daagse lezers doet, de antieke wereld als levend ervaren. Ten tweede zijn ze kort en volgens de docenten 'verrukkelijk geschreven'. En ten derde zijn bijvoorbeeld de Lesbia-gedichten heel mooi als opstap te gebruiken naar een vertaling van de gedichten van Sappho.

17. Horatius, *Oden en epoden*. Door de eeuwen heen zijn Horatius' gedichten heel veel gelezen en bewerkt; daarom zijn ze cultuurhistorisch van belang. Het is echter wel typisch poëzie, tamelijk afstandelijk vormgegeven, en daar hebben leerlingen steeds meer moeite mee.
18. Seneca, *Thyestes*, *Oedipus*, *Medea*. Deze keuze is vooral van nu door de relatie met de moderne literatuur, bewerkingen van Hugo Claus, maar ook van G. Tabori, en vertalingen door Gerard Koolschijn. De docenten vinden dat je naast Seneca's *Medea* zeker ook iets van Euripides' *Medea* zou moeten laten proeven. Zij noemen ook de *Brieven aan Lucilius* van Seneca als boeiende literatuur.
19. Erasmus, *Lof der Zotheid*. Erasmus schreef wel in het Latijn, maar zijn denken was qua mentaliteit typisch Nederlands, met behoorlijke kritiek op de toenmalige samenleving, waarvan een deel van alle tijden blijkt.
20. Vergilius, *Georgica*. Dit genre, het leerdicht, bestaat nauwelijks meer, maar was vroeger heel belangrijk, als een van de oudste vormen van literatuur. De vergelijking met Lucretius' leerdicht *De rerum natura* ligt voor de hand. De *Georgica* is mooi geschreven bij een didactische inhoud.

21. Apuleius, *Metamorphosen/De gouden ezel*. De roman was een marginaal genre in de oudheid, maar het had wel veel invloed, en is ook later, door de eeuwen heen, inspirerend gebleken. In combinatie met *Satyricon* van Petronius voor leerlingen interessant en amusant.

22. Plautus, *Aulularia*. De vergelijking van deze komedie met *l'Avare* (Molière) en *Warenar* (Hooff) maakt haar bij uitstek geschikt voor het GLO.

Vergeleken bij de moderne talen en hun literatuur hebben de klassieken, als het gaat om de bepaling van een geschikte schoolcanon, het voordeel dat er niets meer bij komt. Maar vertalingen kunnen in dit opzicht nog veel doen voor de waardering die de verschillende teksten krijgen. Ik denk maar aan de vertaling van Ovidius' *Tristia* door Wiebe Hogendoorn, de roman *Chaireas en Kallirhoe* van Chariton door Emilie van Opstall, de *Fabels van Phaedrus* door John Nagelkerken, *De liefdesperikelen van Leukippe en Kleitofon* van Achilleus Tatios door Hein van Dolen, de vertalingen van tragici door Gerard Koolschijn enzo voort. De nieuwe vertalingen van Livius, Martialis en Caesar kunnen ook veel betekenen voor het toenemend respect dat de leraren Latijn voor hen opbrengen als schoolauteur – Martialis blijft ondeugend, maar onze achttienjarigen zijn ook niet meer de onschuldjes die wij waren... De voorraad wordt genoeglijk veel omvangrijker. Het gebruik van vertalingen is winst gebleken.

Niet alleen wat, maar ook hoe
Overigens denk ik dat het minstens zozeer gaat om de teksten als om de wijze waarop ze in de klas aan de orde

worden gesteld, om de visie die we op literatuuronderwijs hebben.

Elke classicus weet hoe het onderwijs in zijn vak zich de laatste jaren heeft ontwikkeld van een vertaalklas naar voornamelijk literatuur- en cultuuronderwijs. Er zijn uiteraard nog altijd mensen die dat betreuren, zoals een classicus van het Alexander Hegius Gymnasium uit Deventer die in *NRC-Handelsblad* zijn voorkeur voor het ouderwetse vertalen beleeft, en hij deed dat met charmante verve. Vooral blijven doen waar je zelf in gelooft, zou ik zeggen.

Maar veel vakgenoten voelen dit toch anders en hebben – als ik dat althans als buitenstaander mag zeggen – op voorbeeldige wijze het onderwijs in de klassieken losgetrokken van zijn Laokoon, uit de houdgreep van de vertaaldwang, die van lessen al te gemakkelijk voortkabbende beekjes maakte. De uitzonderingen daargelaten natuurlijk. Elke ouderwetse gymnasiast – en ik ben er zo een – heeft naast zijn negatieve ook zijn positieve ervaringen. Ik zal nooit de pater Grieks vergeten die enthousiast aan de hand van Chrysostemos – ja, diens preken lazen wij – uitweidde over het lot van ‘slechte vrouwen’, hoe vrouwen gekleed dienden te zijn wanneer zij ter kerke kwamen, welk een poel van verderf zij konden zijn voor de man. En hier was nu eens niet een gefrustreerde celibetair aan het woord, maar een leraar die er schik in had om zijn leerlingen bij de leerinhoud te betrekken – en dat seks leer-

lingen van 16, 17 interesseert, ja dat lijdt nog steeds geen twijfel. De man betrok ons bij de leerstof, jazeke. Want uiteraard kregen we ook te horen wat retoriek was en aan welke wetten van de retorica de preken van Chrysostemos beantwoordden. Voor het *Symposium* van Plato maakte hij eenzelfde enthousiasme los. Plato bleef een liefde, Chrysostemos bleef te zeer de hobby van deze geestelijke. Maar door de leerervaringen die hij ons liet hebben met de klassieken, bleef ook de weg naar Tacitus open, naar Homerus uiteraard, en voelden we al wel aan dat het één hoger stond



Helios, de Zon, rijdt met zijn wagen langs de hemelboog

en staat dan het ander. Misschien werd ten onrechte neergekeken op Caesar en Livius, die we eerder hadden gehad. Daar kwam ik persoonlijk wel achter dankzij de schitterende vertalingen die Athenaeum–Polak & Van Gennep en Ambo de laatste tien jaar met de regelmaat van de klok hebben doen verschijnen. In elk geval werd zo je smaak

ontwikkeld, ontstond er een hiërarchie van waarden, durfde je de ene tekst mooier te vinden dan de andere, de ene schrijver beter dan de andere, en zo bleef er in je achterhoofd een kleine boekenkast voor later, als er veel tijd voor lezen zou zijn.

Het nieuwe onderwijs klassieken

Wat er de laatste jaren met de klassieken is gebeurd, is een andere weg om leerlingen te interesseren. Want het is waar: toen, in je examenjaar en kort daarna, gaf je toch eigenlijk geen cent voor de klassieken. En je verklaarde die tegenzin uit de eindeloze lessen in vertalen, zes tot acht uur per vak per week; het rooster van een gymnasiumleerling was voor meer dan de helft van de toen nog 36 uur met Grieks en Latijn gevuld. Helaas heb ik te weinig lessen Grieks en Latijn nieuwe stijl gezien om vanuit die lespraktijk de oriëntatie te vinden van de klassieken naar de andere vormen van literatuuronderwijs – Nederlands, moderne vreemde talen en ten slotte Geïntegreerd Literatuuronderwijs –, maar ik kan wel kijken in een paar van de boeken waarin door een leger classici het nieuwe onderwijs klassieken is vormgegeven.

Impuls tot vernieuwing

Daar is om te beginnen de Eind-examensyllabus 1990 Grieks. Die richt zich op Griekse historiografie, met als kernauteur Herodotus (zie de top-22 voor de logica van deze keuze). Met het noemen van het begrip histo-

riografie stoten we meteen op een interessant aspect van de eindexamensyllabi: de programma's brengen niet alleen de Griekse of Romeinse literatuur tot leven, zoals die door de top-auteurs van dat jaar is geschreven, maar we leren er als leerlingen ook nogal verschillende soorten literatuur door kennen en krijgen daar, dankzij vaak interessant verdiepingsmateriaal, meer inzicht in.

De historiografie dus in 1990 bij Grieks, toen de samenstellers van de syllabus in didactische zin nog vanuit de traditie begonnen met het taaleigen van Herodotus.² Dat taaleigen heeft altijd veel betekend in het onderwijs klassieken, maar de verandering zit hem sinds, zeg 1988, 1990, in het opnemen van tekstfragmenten, afwisselend in origineel en vertaling, met commentaren. Bij deze Herodotos-syllabus was het, voorzover het ging om de tekst-uitgave, nog wel een beetje oude wijn in nieuwe zakken, maar voor het hele project Herodotos is dit schijn. Het boek dat erbij hoort is *Herodotos – Literator en historicus*, waarin vier andere classici de leerlingen een inleiding voorschotelen op het werk, de werkwijze en de denkwereld van Herodotos.³

Zo'n uitgave kan natuurlijk gemakkelijk op traditionele wijze worden benut. Steeds gericht op het precieze vertalen, en als de leerling wordt geconfronteerd met vertaalde fragmenten steeds zeer tekstgerichte vragen stellen. Misschien is het goed hier te wijzen op de aard van de vragen en opdrachten bij een tekst. Al in 1978 stelde moedertaal-didacticus Griffioen aan de hand van Amerikaans onderzoek vast dat op dat moment vier typen vragen te onderscheiden waren:

- kennis- en geheugenvragen
- convergente ofwel tekstgerichte vragen (waarop maar één antwoord mogelijk is)

- divergente vragen (waarop meer antwoorden mogelijk zijn)
- evaluatieve vragen (terzake de tekst, terzake het leerproces)

In het algemeen blijkt, volgens dat onderzoek, dat de eerste twee typen vragen 90% van het vragenbestand in de klas (dus: door boek en leraar gesteld) uitmaken, terwijl voor de overige twee vragen maar 10% overblijft. Leerstofgericht onderwijs kenmerkt zich door deze zware dominantie van de convergente vragen (bij de talen) en kennis- en geheugenvragen (als het om geschiedenis gaat). In leerlinggericht onderwijs blijkt de ruimte voor het derde en vierde typen vragen toe te nemen.

De ontwikkeling in het moedertaal-onderwijs van de laatste twintig jaar is bijvoorbeeld af te leiden uit vergelijkend onderzoek naar de vragen bij een veel gebruikte methode (Riemens/Feteris), waarin bij nauwelijks veranderde leerstof en teksten een vermindering van het eerste soort vragen naar 65% heeft plaatsgevonden, en 35% vragen van het tweede type zijn opgenomen.

Uitbreiding van de leerstof

Ga je verder kijken, dan zie je dat achter die vragen natuurlijk lesmethoden liggen die meer of minder leerlinggericht zijn. Sinds 1980 hebben we in het bijzonder tegenover zogenaamde tekstbestuderingsmethoden – absoluut noodzakelijk in tekstonderwijs, dat staat buiten kijf – de even zogenaamde tekstervaringsmethoden gekregen.

Ik zeg dit ter inleiding op de bespreking van de eindexamensyllabus Grieks 1991. Daarin stelden weer vier andere auteurs de *Medea* van Euripides centraal en plaatsen deze tragedie in de ontwikkeling van de Attische tragedie; ze beschrijven de opvoeringspraktijk;

ze weiden uit over inhoud en vorm, geven de kenmerken van taal, stijl en genre, laten zien welke betekenis Euripides in de vijfde eeuw voor Christus had en beschrijven de mythologische voorgeschiedenis van het stuk.⁴ Vertaalhulp en commentaar, ze spreken in deze uitgave voor zich, en het aardigste en meest vernieuwende element vormt het gedeelte 'secundaire literatuur en receptie', dat van interpretaties loopt tot moderne opvoeringen. Die laatste worden vooral door recensiemateriaal waarop de leerlingen kunnen reageren tot leven gewekt. Kijken we naar de vragen, dan zien we dat die nog steeds veelal tekstgericht zijn, maar in het receptiegedeelte wordt de leerling gestimuleerd tot een eigen oordeel met een divergente vraag als: 'Welke van de genoemde voorstellingen is volgens jou het meest vernieuwend geweest? In welk opzicht?' Of, naar aanleiding van een kritisch stukje van Wim de Bie over de vrijheid die toneelregisseurs nemen om in klassieke stukken te snijden en eigen varianten te maken: 'Omschrijf met eigen woorden waar Wim de Bie kritiek op heeft. Vind je een dergelijk soort kritiek gerechtvaardigd of heeft een toneelregisseur volgens jou recht op grote creatieve vrijheid?' Dit soort vragen is winst voor de individuele smaakontwikkeling van de leerling, die in alle vakken meer en meer kans is gaan krijgen, zoals we aan de hand van de examenprogramma's zullen zien.

Meer aandacht voor de leerling

Sterker sprak deze verandering uit de eindexamensyllabus 1991 voor Latijn. Daarin plaatsen vijf auteurs negen 'epistulae morales' van Seneca in een filosofische en cultuurhistorische context.⁵ Het is de tijd waarin de docenten klassieken zich oriënteren op de nieuwe literatuurdidactiek – ik

herinner mij hun conferentie in Bilthoven en hoe Anton van Hooff bij die gelegenheid een etiket drukte op het soort literatuuronderwijs dat ik voorsta, dat behalve aandacht voor de tekst ook uitdrukkelijk aandacht vraagt voor de persoonlijke reactie van de jonge lezer op literatuur. In het verwerkingsschrift bij de syllabus tref ik naast uiteraard vele tekstgerichte vragen ook opdrachten aan als deze bij Aristoteles: ‘Welke vorm van filosoferen spreekt jou het meest aan, het betoog of de briefvorm? Probeer aan te geven wat je aantrekkelijk vindt in het strakke betoog of juist in de brief.’ Of in de verwerking bij Epistula 28: ‘Seneca zegt dat reizen geen oplossing brengt in de in paragraaf 1 genoemde omstandigheden. Ben je het daarmee eens? Motiveer je antwoord vanuit je eigen ervaringen of die van anderen.’ En bij Epistula 116 zien we de nuttige koppeling tussen tekstbestuderings- en tekstervaringsopdracht als volgt:

- ‘1. Formuleer eerst welke houding de stoïcus tegenover amor moet innemen. Gebruik daarvoor de informatie uit de al gelezen brieven en de daarbij gegeven filosofische informatie.
2. Beantwoord daarna de volgende vragen op grond van eigen ervaring of waarneming:
 - Welke positieve of negatieve gevoelens kunnen een belangrijke rol spelen bij een menselijke relatie die op amor is gebaseerd?
 - Waardoor kan het gevoel amor ontstaan en groter worden?
 - Waardoor kan het gevoel amor afnemen?’

Een jaar later confronteren de classici de leerlingen met *Brieven van Plinius* in de literaire traditie en in hun historische context. Een prachtige driedelige

uitgave, en hoewel deze auteurs wat dichterbij de tekst blijven dan hun voorgangers, is een deel van hun vragen wel degelijk leerlinggericht.⁶ Ik citeer de vraag bij de vergelijking tussen een kritiek van Tertullianus op het zogenaamde rescript van Trajanus aan Plinius terzake de christenen, en de brief van Plinius daarover. De opdracht luidt dan:

‘Tertullianus laat zich met deze redenering kennen als een typische legalist: een wet dient nageleefd te worden en als dat maatschappelijk niet haalbaar is, moet hij worden afgeschaft. Nederland heeft tegenwoordig een reputatie opgebouwd als een land dat op bepaalde gebieden een zogenaamd “gedoogbeleid” wil voeren: het in bezit hebben van soft drugs, iets harder rijden dan 120 km op de snelweg, “kraken” is wettelijk verboden, maar binnen bepaalde grenzen wordt overtreding niet opgespoord of bestraft. Is dit inconsequent en slap of is het juist een verrijking van een juridisch systeem?’

Hier antwoord op geven is natuurlijk geen sinecure, maar dat is het voor geen van ons en het lijkt me van belang dat de dilemma’s van onze samenleving ook de school worden binnengehaald. Zo wordt ook onderwijs in oude meesters iets van nu. En dat moeten we vooral blijven bevorderen. In datzelfde jaar 1992 krijgen de leerlingen voor Grieks te maken met Hektors noodlot, de ondergang van de held van Troje in de *Ilias* van Homerus. De vijf auteurs leggen in het kernboek het accent op de betekenis van de *Ilias* in de Westerse cultuur.⁷ Vandaar dat zij veel meer dan hun voorgangers/vernieuwers ingaan op de receptiegeschiedenis die bij de *Ilias* hoort.

Een goede ontwikkeling

Steeds meer groeide de eindexamen-syllabus zo uit tot datgene wat nu juist in het geïntegreerd literatuuronderwijs en in Klassieke Culturele Vorming (KCV) en CKV 1 interessant en haalbaar zal blijken te zijn. In GLO voor de relatie met Nederlands en Engels bijvoorbeeld, in CKV 1 in de relatie met de andere kunsten, want niet alleen de klassieke literatuur is hier onmisbaar, ook de architectuur, de beeldhouwkunst, de schilderkunst, de beginselen van de muziek, zoals deze bij Plato zijn uiteengezet.

Zo heeft zich van jaar tot jaar een reeks schooluitgaven van de klassieke literatuur ontwikkeld die voor de buitenstaander goed laat zien dat de classici hun didactiek grondig hebben herzien. Of er direct verband is tussen al dit werk en de opleving van de waardering voor de oude klassieken in het algemeen durf ik niet te zeggen. Wel is duidelijk dat er een verband bestaat tussen de ruimhartig gebrachte vertaling van Livius’ *Ab urbe condita*, Ovidius’ *Metamorphosen*, en *De samenzwering van Catalina* door Sallustius en Cicero, en de gekozen pensa voor ’97, ’98 en dit jaar. *Antigone* van Sophocles en het *Symposium* van Plato houden blijvend aandacht. Men is al bezig met Cicero’s *Over mensen en goden* voor Latijn en Euripides’ *Bacchanten* voor het lopende schooljaar. In 2001 kunnen we bovendien profiteren van de vertaling die Vincent Hunink heeft gemaakt van Caesars *De bello gallico*.

Voor wie de top-22 klassieken en de pensa die in de loop van het laatste decennium voor de eindexamens zijn gekozen met elkaar vergelijkt, is het zonneklaar dat onder classici een behoorlijke consensus bestaat over wat – ook in vertaling – de moeite van het lezen waard is en hoe dat kan gebeuren. CKV 1 en GLO kunnen daar

wel bij varen. Wanneer tenminste de collegae van de verschillende talen evenzeer openstaan voor elkaars ideeën als de classici deden in deze laatste jaren. ■

Noten

1 Wam de Moor (red.), *Een zoen van Europa – Literatuur van klasse*. Apeldoorn (Van Walraven) 1992. Niet te verwarren met de gelijknamige uitgave door dezelfde redacteur: *Een zoen van Europa – Literatuuronderwijs in Europees perspectief*, een uitgave van Stichting Promotie Literatuuronderwijs en de Katholieke Universiteit Nijmegen, 1995 (met supplement).

2 Simon Veenman, Piet van Arendonk en Yvonne Janssen.
3 Charles Hupperts, Elly Jans, Albert Rijksbaron en Peter Stork.
4 P. van Gogh, W. Kegel, S. van der Lee en H.W. Verweij.
5 Mannus Goris, Caroline Fisser, Patrick Rijke, Pim Verhoeven en Elseline Vester.
6 Harke Bremer, Ary van den Heuvel, Sjef Kemper, Fokko Kuiper, Patrick Rijke en Theo van de Vliet.
7 Marcel Derksen, Piet Gerbrandy, Marius Goossens, Peter van Gurp en Job de Wilde.