

# Taal in tekst

## Taalbeschouwing en het klassieketalenonderwijs

KATJA DE HERDT (red.)

Didactica Classica Gandensia 51, 2015



ACADEMIA PRESS



© Academia Press  
P. Van Duyseplein 8  
9000 Gent  
Tel. 09/233 80 88  
info@academiapress.be  
www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en  
multimediadivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Taal in tekst. Taalbeschouwing en het klassieketalenonderwijs  
Katja De Herdt (red.)  
Gent, Academia Press, 2015, 128 pp.

Opmaak: punctilio.be

Cover: Press Point

Omslagillustratie: *Voorstelling van de 7 vrije kunsten, met centraal de Grammatica. Tübinger  
Hausbuch*, 15<sup>de</sup> eeuw. Universitätsbibliothek Tübingen, <http://leo-bw.de/highlights/das-tubinger-hausbuch>.

ISBN 978 90 382 2544 9  
D/2015/4804/142  
U 2383  
NUR 630  
ISSN 0070-4792

*Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk,  
fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming  
van de uitgever.*

# Inhoudstafel

<b>Woord vooraf</b> .....	3
<i>Van 'spraakunst' naar 'taal- en tekstbeschouwing'?</i> Katja DE HERDT	
<b>Leren lezen als Romeinen: niet enkel een kwestie van syntaxis!</b> .....	7
Wim VERBAAL	
<b>Mythoi en Logoi: sprookjes en feiten aangaande het leesonderwijs Grieks</b> 39 <i>Een analyse van de methodes Mythoi en Logoi</i> Annemieke VAN DER PLAAT	
<b>Vertelwijzen in 'De Lycische boeren'</b> .....	61
<i>De totstandkoming, uitvoering en evaluatie van een lessenserie</i> Hanneke DE GIER	
<b>Participia in Tacitus</b> .....	73
Lidewij VAN GILS	
<b>Latijn en grammaticale competentie in het Nederlands</b> .....	87
<i>Verslag van een nieuw onderzoek</i> Jolien VANHEULE	
<b>Eenvormige grammaticale terminologie op school</b> .....	107
Dirk PANHUIS	
<b>Nederlands als ondersteuning voor het vreemdetalenonderwijs?</b> .....	117
<i>Enkele vaststellingen en veel vragen</i> Elena LIEVENS	
<b>Over de auteurs</b> .....	127



# Woord vooraf

## Van ‘spraakkunst’ naar ‘taal- en tekstbeschouwing’?

Het spanningsveld tussen taal en tekst in het klassieketalenonderwijs is wellicht even oud als de discipline zelf. Welk aandeel heeft de grammatica tijdens het leetuurproces? Hoe kunnen we het rendement van de taalkennis vergroten? Toch is de situatie vandaag alweer anders dan pakweg tien jaar geleden. Er hebben zich nieuwe uitdagingen aangediend, en tegelijk nieuwe kansen voor de aanpak van taalonderricht en leesvaardigheid.

Rond dit thema organiseerden we op woensdag 6 november 2013 een studiedag, met financiële ondersteuning vanuit het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen van de Associatie Universiteit Gent. De nascholing was een gezamenlijk initiatief van Véronique Sanctobin, docent talendidactiek aan PCVO Het Perspectief, en ondergetekende, vakdidacticus klassieke talen aan de UGent en de Arteveldehogeschool. Doel van deze studiedag was om nieuw onderzoek, lesmodellen en praktijkvoorbeelden in verband met de wisselwerking tussen taal en tekst kenbaar te maken en om de dialoog tussen leraren(opleiders) klassieke en moderne talen te bevorderen. Dat we hiermee aan een zekere behoefte tegemoet kwamen, bleek uit de opkomst van 149 deelnemers. De inhouden van de plenumsessie door Wim Verbaal en van de (meeste) andere lezingen of workshops vormden het uitgangspunt voor deze nieuwe publicatie in de reeks *Didactica Classica Gandensia*.

Wat zijn precies die nieuwe uitdagingen en kansen? Om te beginnen stellen we vast dat leerlingen die anno 2015 starten met een studie Latijn, zo goed als geen voorkennis meer hebben op vlak van zinsontleding. Ook vroeger kon je onder classici in de onderbouw de verzuchting horen dat ze *in de eerste plaats leraar Nederlands* waren. Maar sinds de recente wijziging van de eindtermen en leerplannen Nederlands, is de situatie in de lessen Latijn pregnanter dan ooit. Exclusief is het probleem niet meer: ook leraren moderne talen reiken in hun lessen grammaticale concepten en termen aan voordat die aan bod komen in het moedertaalonderwijs, zoals Elena Lievens in haar artikel aantoot. De beginsituatie in het aanvangs-onderricht klassieke talen is op 20 jaar tijd sterk veranderd, maar het einddoel van de vakken is dat niet: leerlingen moeten *authentieke teksten begrijpen naar vorm en inhoud*, waarbij vorm en inhoud nog altijd dezelfde zijn als 2000 jaar geleden. Leraren vragen zich bezorgd af hoe ze de kloof kunnen dichten.

De invoering, vanaf 2011, van de valentiegrammatica als verplicht grammaticaal referentiekader in de leerplannen van het Katholiek Onderwijs, heeft binnen het

klassieketalenonderwijs in deze onderwijskoepel een kleine aardverschuiving veroorzaakt. In het kielzog van de nieuwe leerplannen kwamen nieuwe of volledig herwerkte handboeken Latijn en Grieks op de markt, wat in Vlaanderen – in vergelijking met Nederland – niet vaak gebeurt. In deze leerplannen en handboeken is komaf gemaakt met de in VVKSO-scholen gangbare traditie van lange reeksen oefeningen op losse woorden of zinnen. Daarnaast kwam er (grotendeels) een einde aan het vermengen van grammaticale termen uit morfologie, syntaxis en semantiek, een gewoonte die wijlen Dirk Panhuis op de studiedag en in zijn artikel een ‘gebrek aan terminologische hygiëne’ noemde. Ook krijgt het lezen van teksten in deze handboeken een meer centrale plaats toebedeeld en bovendien wordt lectuur niet meer uitsluitend als doel van, maar ook als middel tot taalverwerving beschouwd. Dit was in de methodes van het GO! al veel langer een gangbare praktijk.

Geen vernieuwing zonder nieuwe valkuilen en vraagtekens. Een al te sterke focus op bepaalde indelingen uit de valentiegrammatica (zoals het onderscheid tussen een noodzakelijk en een niet-noodzakelijk zinsdeel) leidt af van datgene waar het om gaat, namelijk de leerlingen strategieën aanleren om teksten te lezen en begrijpen. Het activeren van morfologische en syntactische basiskennis (waarvoor traditionele, ‘contextloze’ oefeningen zeker nog nuttig kunnen zijn, op voorwaarde dat zij op maat van de individuele leerling worden aangeboden) is overigens slechts één strategie. Alleen hiermee zullen de leerlingen het niet redden. Evenmin mogen we ervan uitgaan dat taaloefeningen in zins- of tekstverband per definitie bijdragen tot een grotere leesvaardigheid. In de onderbouw lezen de leerlingen nu wellicht meer Latijnse en Griekse teksten dan voor de vernieuwing. Maar dit betekent niet automatisch dat ze bij de lectuur van authentieke teksten in de bovenbouw een hoger niveau van tekstbegrip halen. In haar bijdrage past Annemieke van der Plaat enkele theorieën over tekstbegrip toe op de handboeken Grieks *Mythoi* en *Logoi*. Ze formuleert nuttige aanbevelingen voor het *upgraden* van oefeningen in functie van een sterkere ‘leesattitude’ bij leerlingen, die er onder meer in bestaat dat ze het gelezene terugkoppelen naar hun eigen ervaringswereld. Ook voor leraren Latijn biedt dit artikel zeer bruikbare inzichten, die wellicht kunnen helpen om de genoemde kloof enigszins te dichten.

In tijden van onzekerheid teruggrijpen naar heilzame middelen uit het verleden en die in verhoogde dosissen toedienen – méér driloefeningen, (nog) méér grammaticale determinatievragen tijdens de lectuur – lijkt alvast niet veel zoden aan de dijk te brengen. Kunnen we de traditionele invulling van taalstudie (lees: actieve kennis van een ruime set van – in de eerste plaats morfologische, daarnaast ook syntactische – regels) niet beter ombuigen tot een bredere benadering waarin naast elementaire basiskennis ook andere aspecten van taalkunde en tekststudie aan

bod komen? Van ‘spraakunst’ naar ‘taal- en tekstbeschouwing’? Zo’n brede benadering is ook de insteek van het Nederlandse *Vaknetwerk Klassieke Talen*, een samenwerkingsverband van academici en leraren. De leden stellen zicht tot doel om lesmateriaal te ontwerpen dat meer aansluit bij moderne ontwikkelingen in de taalkunde en literatuurwetenschap<sup>1</sup>. Lidewij van Gils en Hanneke de Gier, beiden verbonden aan het Vaknetwerk, stellen in dit nummer elk een lessenserie voor waarin leerlingen worden uitgedaagd om ook eens door een andere talige bril te kijken naar teksten van respectievelijk Tacitus en Ovidius.

De vraag wat de Romeinse auteurs ons écht vertellen in hun teksten, vormt het uitgangspunt voor het openingsartikel van Wim Verbaal. Hiermee speelt hij in op de zoektocht van elke leraar klassieke talen naar een goede leesmethode. Ook op dit vlak constateren we dat de vraag het laatste decennium geëvolueerd is, met name van “leren we onze leerlingen analytisch dan wel lineair lezen?” naar “hoe kunnen we het best lineair lezen?” De opvatting dat ‘lineair’, d.w.z. van links naar rechts lezen de enige echte manier is om Latijnse en Griekse teksten te lezen, is ook buiten het Gemeenschapsonderwijs meer en meer verspreid geraakt in Vlaamse scholen. De concrete invulling van deze leesmethode is echter nog zeer uiteenlopend. Een veel voorkomend pijnpunt is het ontbreken van systematiek en relevantie in de vraagstelling, waardoor – om het met de woorden van Wim Verbaal te zeggen – *de lectuur neerkomt op een gokspel dat altijd door de auteur wordt gewonnen*. In zijn bijdrage breekt hij dan ook een lans voor de door hem ontwikkelde ‘positionele methode’. Uitgangspunt van deze methode is dat het semantische zinsniveau minstens even belangrijk is als het syntactische. Pas als we aandacht hebben voor het spanningsveld tussen beide lagen, zo stelt Verbaal, kunnen we echt begrijpen wat Latijnse auteurs ons te zeggen hebben.

Tegelijk toont hij aan dat de Latijnse literatuur in wezen onvertaalbaar is en dat we in het onderwijs best wat minder aandacht mogen besteden aan vertalen. Op dit vlak lijkt zich in Vlaanderen een – langzame, maar toch merkbare – evolutie te voltrekken, die bv. in de nieuwe handboeken tot uiting komt. In ieder geval zal de aandachtige lezer van dit themanummer merken dat in het klassieketalenonderwijs in Nederland – als we de drie Nederlandse bijdrages als maatstaf mogen nemen – ‘lezen’ nog veel meer wordt gelijk gesteld aan ‘vertalen’.

Een laatste opvallende nieuwigheid van het voorbije decennium is dat de jongste generatie leraren Latijn deze taal in haar opleiding vaker niet dan wel heeft gecombineerd met een studie Grieks. Dit gegeven zet de deur open voor een sterkere

<sup>1</sup> Ook Vlaamse leraren klassieke talen kunnen niet meer aan deze vereiste ontsnappen: cf. DS 14 uit het nieuwe VVKSO-leerplan Latijn/Grieks voor de 3<sup>de</sup> graad (2015): *de relatie tussen inhoud en vorm kritisch evalueren en de expressieve waarde beoordelen volgens klassieke en hedendaagse visies*. [Onderstreping door mij; het leerplan is beschikbaar via [www.vvksobe](http://www.vvksobe)].

kruisbestuiving tussen de klassieke en de moderne talen. Dat de leerplannen van de verschillende taalvakken maar weinig op elkaar zijn afgestemd (zie het artikel van Elena Lievens) maakt het belang van een onderlinge dialoog tussen de verschillende taalleraren alleen maar groter. Het vergelijkend overzicht van grammaticale termen in de verschillende schooltalen dat Dirk Panhuis in 2012 opstelde en dat we, met dank aan de redactie van het tijdschrift *Prora*, opnieuw mogen publiceren, kan hiervoor een nuttig uitgangspunt zijn. Misschien moeten we minder focussen op wat de klassieketalendidactiek *onderscheidt* van het modernetalenonderdicht, en vanuit een gezonde nieuwsgierigheid onderzoeken welke elementen uit de didactiek van de moderne vreemde talen ook voor het onderwijs Latijn en Grieks nuttig zijn, zoals Annemieke van der Plaats bv. doet met de theorieën over tekstbegrip van Westhoff en Kintsch.

Ondertussen wordt ons ‘klassieke’ ego gestreeld wanneer een bescheiden kwantitatief onderzoek bevestigt wat we als docenten klassieke talen rotsvast geloven, namelijk dat er correlaties zijn tussen een vier- of meerjarige studie Latijn en de grammaticale competentie in het Nederlands, zoals Jolien Vanheule in haar artikel aantoot. Deze onderzoeksresultaten zijn mooi meegenomen, want wetenschappelijk bewijs ontbreekt vaak in onze pleitredes voor de klassieke talen. Het sterkere taalinzicht in het Nederlands is een mooi extraatje bij datgene waar het in onze lessen echt om gaat: grammatica inzetten als *tool* voor een hoger doel, met name het geduldig onthaastend genietend ontsluiten van 2000 jaar oude teksten.

Katja DE HERDT



# Leren lezen als Romeinen: niet enkel een kwestie van syntaxis!

Wim VERBAAL

## 1. Voorspel

Tijdens de nascholingsdag *Taal en tekst. De rol van taalbeschouwing in het klassieke talenonderwijs* (Gent, 6 november 2013) begon ik mijn voordracht met een klein experiment. Aangezien dit een goede didactische aanpak lijkt – beginnen met een concreet voorbeeld waardoor het centrale probleem van de hele bijdrage wordt geïllustreerd en aangekaart – zal ik het hier eveneens opnemen. Ik hoop dat het docenten Latijn ertoe kan aanzetten zelf tot reflectie te komen over het functioneren van het Latijn en het ook te gebruiken als een didactisch middel in de klas. Waarom schrijven Romeinen eigenlijk zoals ze schrijven? Waarom hebben ze niet anders (en normaler of logischer) geschreven wat wij te lezen krijgen? Ze waren toch volstrekt vrij om hun zinnen op te bouwen zoals ze dit wilden? Kan het zijn dat een anders geformuleerde zin ook een andere betekenis krijgt? Indien dit soort vragen binnen kunnen dringen in het onderwijs Latijn, zou dit een belangrijke verdieping van de lectuur en het begrip van onze klassieke auteurs betekenen. Het zou tevens nieuwe waarde verlenen aan het onderwijs in deze klassieke taal en zoals algemeen geweten wordt aan de zin van de klassieke talen nogal eens getwijfeld.

Het experiment bestaat erin dat men een aantal varianten van dezelfde zin te zien krijgt. Geen van deze zinnen is grammaticaal onmogelijk in het Latijn, maar slechts één van deze varianten komt – in dit geval – uit de pen van Cicero. De vraag is tweeledig. Natuurlijk gaat het erom uit te vinden welke zin Cicero geschreven heeft, maar minstens even belangrijk is het voor zichzelf uit te maken welke zin of zinnen hij zeker niet geschreven kan hebben en welke redenen daarvoor aangevoerd kunnen worden.

1. Sua vitia enim et suam culpam insipientes in senectutem conferunt.
2. Insipientes enim sua vitia et suam culpam in senectutem conferunt.
3. Sua enim vitia insipientes et suam culpam in senectutem conferunt.
4. In senectutem enim sua vitia et suam culpam insipientes conferunt.
5. Sua vitia et suam culpam enim in senectutem insipientes conferunt.

Veder in deze bijdrage zal de echte zin van Cicero als voorbeeld behandeld worden.

## 2. Lust en onlust van het Latijn

In de folder die uitnodigde tot bovenvermelde studiedag stond de volgende presentatie over mijzelf te lezen: “Lineair Latijn (leren) lezen op een grammaticaal stevig onderbouwde manier: voor Wim Verbaal is het een passie, een noodzaak en een evidentie, die hij als docent dagelijks toepast in zijn colleges Latijnse letterkunde”. Aangezien ik deze tekst op voorhand had gelezen en ook had goedgekeurd dat hij in de folder werd opgenomen, riep hij geen bezwaren wakker. Toch verdient hij wel enige toelichting, te meer daar hier verder een betoog verwacht wordt over ‘het belang van de grammaticale onderbouwing’ en over ‘de leesmethodiek die ik gaandeweg heb ontwikkeld’, zoals de voorstelling verder ging, om dan kort en krachtig te besluiten: ‘een verhaal over de krachten in de Latijnse zin, over spanningsvelden en over de voortdurende wisselwerking tussen taal- en leesvaardigheid’. Dat is een hele boterham samen en het kan dan ook geen kwaad er eerst een paar elementen uit te halen, zodat de weg die hier gevolgd wordt duidelijk zal zijn.

Om te beginnen voel ik mij geroepen om nadruk leggen op dat ene woordje waarmee de eigenlijke presentatie aanvangt: voor mij ‘is het een passie’. Passie: ja, ik kan dat volledig onderstrepen. Alleen gaat het dan misschien minder om een passie voor een lineaire leesmethode (of voor welke methode dan ook) dan wel om een passie voor het Latijn en voor wat er in deze taal geschreven is. Terecht wordt het eerste deel van bovenstaande voorstelling afgesloten met een verwijzing naar mijn colleges Latijnse letterkunde.

Mij gaat het inderdaad niet in eerste instantie om het Latijn als talig fenomeen: hoe functioneert het Latijn als taal? hoe ontwikkelde het zich van zijn vroegste verschijningsvorm (of nog vroeger) tot de huidige verschijningsvormen? Mij gaat het in de allereerste plaats om de lectuur van auteurs die in het Latijn geschreven hebben. Ik wil de stemmen horen van mensen uit het Europese verleden en in dialoog kunnen treden met deze geesten uit ons verleden in de verwachting dat zij richting kunnen geven in de wereld van vandaag. En natuurlijk is daarvoor een uitermate goed begrip van de taal nodig. Om te begrijpen wat deze stemmen mij te zeggen hebben, moest ik een gevoeligheid kweken voor de lichtste nuance in het gebruik van hun taal.

Mijn interesse in het Latijn en in de wijze waarop het Latijn gelezen moet worden, vindt dus haar oorsprong in mijn passie voor de dialoog die ik met deze stemmen uit het verleden wilde aangaan. Zij is geboren uit de lectuur van teksten in het Latijn en ik zie het dan ook als mijn allerbelangrijkste opdracht om studenten de mogelijkheid te geven deze zelfde passie te ontwikkelen. Daarom begint mijn opdracht ermee studenten te leren lezen.

Laten we ons eens proberen terug te verplaatsen in de houding van een student of leerling die net als ik geboeid is geraakt door bepaalde teksten die hij (in vertaling) gelezen heeft en die nu de originele tekst erop na wil slaan. Laten we zijn weg eens volgen en zien of hij bij zijn ontdekkingsreis gepassioneerd kan raken voor het Latijn en voor zijn literatuur. Wat krijgt hij te zien?

### Figuur 1: Leesplezier?

<p>LIB. XXI, CAP. 31–32</p> <p>maior et qui prius imperitarat. Braneus nomine, minore a fratre et coetu iuniorum, qui iure minus, vi plus poterat, 7 pellebatur. huius seditionis peropportuna disceptatio cum ad Hannibalem delata esset, arbiter regni factus, quod ea senatus principumque sententia fuerat, imperium maior 8 restituit. ob id meritum commestua copiaque rerum omnium, maxime vestis, est adiutus, quam infames frigoribus 9 Alpes praeparari cogebant. sedatis Hannibal certaminibus Allobrogum cum iam Alpes peteret, non recta regione iter instituit, sed ad Ievam in Tricastinis flexit; inde per 10 extremam oram Vocontiorum agri tendis in Trigorios, haud usquam impedita via, priusquam ad Druentiam flumen pervenit. is et ipse Alpinus annis longe omnium 11 Galliae fluminum difficillimus transitus est. nam cum aquae vim vehat ingentem, non tamen navium patiens 15 est, quia nullis coercitus ripis, pluribus simul neque isdem alveis fluens, nova semper (per) vada novoque gurgites – et ob eadem pediti quoque incerta via est – ad hoc saxa glareosa volvens, nihil stabile nec tutum ingredientis praebet. et tum forte imbribus auctus ingentem transgredientibus tumultum fecit, cum super cetera trepidatione ipsi sua atque incertis clamoribus turbarentur.</p> <p>1 2 XXXII. P. Cornelius consul, triduo fere postquam Hannibal a ripa Rhodani movit, quadrato agmine ad castra hostium venerat, nullam dimicandi moram facturus; ceterum ubi deserta munimenta nec facile se tantum praepressis adsecurum videret, ad mare ac navis rediit; tutius facilliusque ita descendit ab Alpibus Hannibali occursum. ne tamen nuda auxiliis Romanis Hispania esset, quam provinciam sortitus erat, Cn. Scipionem 40 fratrem cum maxima parte copiarum adversus Hasdrubalem misit, non ad tuendos tantummodo veteres socios</p> <p>23 – p. 31, 4 Pol. III, 49, 1–4. Appian. Hann. 6    29–32 Zon. VIII, 23, p. 1410 A</p> <p>1. 2 minore a fratre AV: minor erat fratre codd.: a fratre minore H. J. M. G.    2 poterant rec.    4 delata CMFD: deleta codd.: delegata WG: reiecta AV    11 Tricastinis ad. vet.    17 (per) Wa.   post gurgites add. gignit Kiderlin, facit H. J. M. G.    27 praepressos rec., Gron.: pro- codd.</p> <p>30</p>	<p>LIB. XXI, CAP. 32</p> <p>conciiliansque novos sed etiam ad pellendum Hispania Hasdrubalem. ipse cum admodum exiguis copiis Genuam repetit, eo, qui circa Padum erat exercitus, Italiam defensusus.</p> <p>5 Hannibal ab Druentia campestri maxime itinere ad 6 Alpibus cum bona pace incolementis ea loca Gallorum pervenit. tum, quamquam fama prius, qua incerta in maius vero ferri solent, praecepta res erat, tamen ex propinquo visa montium altitudo nivesque caelo prope immixtae, 10 tecta informia imposita rupibus, pecora iumentaque torrida frigore, homines intonsi et incoliti, animalia insanimaque omnia rigentia gelu, oestera visu quam dicta foediora terrorem renovantur. erigentibus in primos agnis clivos apparuerunt imminentes tumulos insidentes montani, qui, 15 si valles occultiores insedissent, coorti ad pugnam repente incolementes fugam stragemque dedissent. Hannibal consistere signa iussit; Gallisque ad visenda loca praemisissis postquam conperit transitum ea non esse, castra inter confragosa omnia praeruptaque quam extensissima potest valle locat. tum per eosdem Gallos, haud sane multum lingua moribusque abhorrentes, cum se immissicent conloquiis montanorum, edoctus interdiu tantum obsideri saltum, nocte in sua quemque dilabi tecta, luce prima subiti tumulos, ut ex aperto atque interdiu vim per angustias facturus. die deinde simulando aliud quam quod 25 parabat consumpto, cum eodem quo constiterant loco castra communitissent, ubi primum degressos tumulis montanos laxatasque sensit custodias, pluribus ignibus quam pro numero manentium in speciem factis impeditis que cum equite relicto et maxima parte pedum, ipse cum expeditis, accertis quoque viro, raptim agens 30 tias evadit iisque ipsis tumulis quos hostes tenerant consedit.</p> <p>13–33 Pol. III, 50, 3–8</p> <p>3 exercitus ad. vet.    5 ab Druentia ad. vet.: ab adruentia codd.    11 insanima AV: insanimaliaque codd.    27 degressos Grut.: di. codd.</p> <p>4*</p> <p>81</p>
--	---

Niet echt aangenaam. Als bladspiegel nodigt dit niet uit om te beginnen! Maar dat is dan nog enkel het totaalaanzicht. Men kan zich daar overheen zetten en naar de tekst kijken. Daarover gaat het per slot van rekening. Wat krijgen we hier te zien? Een soort puzzel van woorden die op een merkwaardige manier in elkaar verschoven zijn – een wirwar van gekunstelde en geleerde constructies, waarop je met behulp van allerlei kunstgrepen en schema's een waarachtige vivisectie pleegt – een taal van handboeken en woordenboeken, droog en streng als een wiskundetaak – een taal die alleen maar door grammatici verzonnen lijkt om leerlingen te folteren. Hoe pakken we dat aan? Wel, we beginnen te vertalen. Hoe kun je uit dit verstarde Latijn (waarom zeg ik hier niet Chinees?) een levend Nederlands maken? Ik sla het woordenboek erop na, maar die woorden zien er onwonderlijk uit. Ze lijken geen enkele betekenis te hebben – of beter gezegd: ze hebben er

*twee, drie, tien, zoveel je maar wilt! Latijn wekt de indruk een taal te zijn waar de woorden ongeveer betekenen wat je wilt – althans wat de latinisten willen – en daarmee zijn we als leerkracht of leerling al snel tevreden.*

Figuur 2: Gokken maar!

laudatiō 585

- *rumperis et latras* (Hor.) jij schreeuwt je keel kapot;
- 3. (poët.) (v. niet-lev.) lawaai maken, ruisen, razen; ► *undae latrantes*; *stomachus latrans* knorrend;
- II. tr.
- 1. blaffen tegen (m. acc.) [*senem adulterum*];
- 2. (poët.) (metaf.) beschimpen;
- 3. (Lucr.) luid eisen [*sibi naturam*].
- latrō**<sup>3</sup>, *ōnis* m
- 1. (preklass.) huurling;
- 2. (struik)rover, schurk; ► *expeditus* ~; *latronibus circumventum defendere*;
- 3. (poët.; postklass.) moordenaar [*servatorum*];
- 4. (in de oorlog) vrijbuiter; ► *latrones magis quam iusti hostes*; ~ *geniumque vastator* (v. Alexander de Grote);
- 5. (Verg.) (in een hinderlaag loerende) jager;
- 6. (poët.) stuk, steen in een bordspel.
- latrōcinālis**, e (*latrō*<sup>3</sup>) (postklass.) horend bij rovers.
- latrōcinātiō**, *ōnis* f (*latrocinator*) (Plin. Mai.) (straat)roverij.
- latrōcinium**, *i* n (*latrō*<sup>3</sup>)
- 1. (zee)roverij, (straat)roof [*hostium*; *privatum* eigenhandig ondernomen; *domesticum*]; rooftocht;
- 2. intriges; ► -o *tribunorum*;
- 3. (meton.) roversbende; ► *unus ex tanto -o*;
- 4. (Ov.) bordspel.
- latrōcinor**, *latrōcinārī* (*latrō*<sup>3</sup>)
- 1. (straat)roof of zeeroof plegen; ► *piratae simul terras ac maria latrocinantēs* (Sen.) door rooftochten land en zee onveilig makend;
- 2. (Plaut.) soldaat zijn.
- latrunculārius**, a, um (*latrunculus*) (Sen.) bij het bordspel horend [*tabula* speelbord].
- latrunculus**, *i* m (demin. v. *latrō*<sup>3</sup>)
- 1. (straat)rover;
- 2. (pre- en postklass.) stuk, steen in een bordspel.

- lātūra**, ae f (*latus*<sup>3</sup>) (postklass.) het dragen v. lasten.
- lātus**<sup>3</sup> ppp. v. *fero*.
- lātus**<sup>3</sup>, a, um
- 1. breed [*fossa*; *frons*; *umeri*; *aurum* brede strook goud]; ► (m. acc. ter aand. v.d. afstand) *murus ducentos pedes* ~; - subst. *lātum*, *i* n breedte; ► in *lātum crescere*;
- 2. ver uitgestrekt, zich wijd en zijd uitstrekking [*moenia*; *fundus*; *locus*; *regnum*];
- 3. (metaf.) (a) (v. uitspraak) lang, gerekte [*verba* lang uitgesproken]; (b) breedvoerig, uitvoerig,

- veelomvattend [*oratio*; *quaestio*; *interpretatio*; *genus orandi*; *materia*]; (c) (poët.; postklass.) (v. personen) opschepperig;
- / adv. *lātē* (a) breed, wijd, ver weg; ► ~ *vagari*; ~ *ire* niet in het gelid; *longe lateque*, *late longeque* wijd en zijd; *murus lātus* quam caedetur *nubat* de muur stortte over een bredere afstand in dan waar men hakte; *quam latissime* zo ver mogelijk; *Sullanus ager latissime continuatus*; (poët.; postklass.) ook in comb. m. subst.: *late rex* wijd en zijd; *metaf.*: *fidei bonae nomen latissime manat*; (b) (metaf., v. taal) breedvoerig, uitvoerig; ► *lātus loqui*; (c) (poët.; postklass.) rijkelijk; ► *sibi indulgere lātius*.

- lātus**<sup>3</sup>, *lateris* n
- 1. zij(de) v.h. lichaam, flank; ► *lateris dolor* steek in de zij; *ensem lateri accommodare*; *occidisse ex equo dicitur et lātus offendisse vehementer* (Cic.); *undis dat lātus* (Verg.) geeft zijn zijde aan de golven prijs (v.e. schip); *lātus tegere alā* (Hor.) naast iem. lopen; *lātus mutare* op de andere zijde gaan liggen; (metaf.) *lateri alcis haerere*, *iunctum esse* niet van iems. zijde wijken; *lātus dare* alci zich blootstellen aan; *malo lātus obdere apertum*;
- 2. borst, long; heupen; ► *laterum magna contentio*;
- 3. (poët.) (meton.) lichaam, lijf; (fysieke) kracht; ► ~ *sessum militiā*; *lātus submittere* in herba gaan liggen; *brevi latere* stevig gebouwd;
- 4. (metaf.) naaste omgeving = vertrouwelingen;
- 5. (poët.; postklass.) verwantschap;
- 6. zijde, zijkant, flank [*viae*; *castrorum*]; **ab lateribus terrae** aan de zijanten]; ► *insula cuius unum ~ est contra Galliam*; *ex utraque parte lateris* (v.e. heuvel);
- 7. (milit.) vleugel, flank v.h. leger; ► *ad lātus apertum hostium constitui*; *naves ad latera disponit*; *nostros latere aperto aggressi*; a, ex *latere* vanaf de flank, op de flank;
- 8. (math. t.t.) zijde.
- lātusculum**, *i* n (demin. v. *lātus*<sup>3</sup>) (poët.) (kleine) zijde.
- laudābilis**, e (*laudo*) loffelijk, roemrijk [*orator*; *ratio*; *carmen*]; gelukkig te prijzen, prijszwaardig [*vita*].
- laudāmentum**, *i* n (Mel.) gelofte.
- laudatiō**, *ōnis* f (*laudo*)
- 1. het loven, lofiede (door: gen.; van, op: gen.) [*hominis turpissimi* door een zeer verdorven mens; *eorum* lofiede op hen]; ► *laudationes modulatae* lofzangen;
- 2. (voor de rechtbank) getuigenis à décharge,

*Of we nu begrepen hebben wat er staat dan wel het onnodig vinden om te begrijpen wat er staat, we gaan nu van de woord-voor-woordvertaling over tot de eigenlijke vertaling van de hele zin. En daar krijgen we te maken met de hele overgeleverde fraseologie van de klassieke vertaalwereld. We hebben de tekst eerst verwrongen en verwond om er dan iets onbegrijpelijks of toch zeker iets plechtstatigs van te maken, zonder enige kleur, reliëf of leven. Latijn lijkt wel gedoemd om alles wat erin gezegd wordt vervelend, saai en doods te maken. Vrolijkheid houdt op vrolijk te zijn wanneer het in gaudium gevangen zit. De roos is verwelkt zodra ze als rosa verbogen wordt.*

Misschien herkent iemand bovenstaande woorden. Ze zijn een vrij getrouwe parafraze van de klacht waarmee Jules Marouzeau in 1954 zijn *Introduction au latin* heeft opgesierd.<sup>1</sup> Het hele eerste hoofdstuk uit dit werkje heeft helaas nog weinig van zijn actualiteit verloren, ook al zijn veel van zijn ideeën intussen gemeengoed geworden en ook in het onderwijs doorgedrongen. Toch heeft dit niet geleid tot een fundamentele wijziging van de didactische aanpak. Het bleef bij kleine aanpassingen die naar mijn gevoel de situatie vooral verergerd hebben.

Een van de belangrijkste aanpassingen is natuurlijk het afscheid geweest van wat in figuur 1 te zien is: de onaantrekkelijke vormgeving van klassieke teksten. Handboeken zien er tegenwoordig veeleer flitsend uit! Er zijn veel illustraties – beeldmateriaal heet dat. Er wordt gewerkt met kleuren en met kaders. En vooral: het tekstmateriaal wordt in niet te grote eenheden opgediend. Het geheel moet overzichtelijk blijven – wat meestal hierop neerkomt dat de pagina uiteenvalt in losse elementen en fragmenten waarvan de tekst er één vormt. De rest bestaat uit (beeldend of verklarend) commentaar bij dit tekstfragment.

Het ziet er misschien anders uit dan een filologische uitgave of dan de daarop gebaseerde oude schooluitgaven (Lenaers, Geerebaert), maar in de grond is er toch weinig veranderd. Het onderricht in de klassieke talen blijft vastzitten in een benadering die uiteindelijk teruggaat op de 19<sup>de</sup>-eeuwse filologie. Het blijft gebed in de context van de toenmalige *Altertumswissenschaften*, ook al zijn die in de huidige wereld nog amper terug te vinden. De passie waarmee leerlingen of studenten tot de studie van de klassieke talen komen heeft dikwijls dan ook nog weinig met de teksten te maken. Het gaat om een interesse in de wereld van de oudheid, om het exotische daaraan en natuurlijk om een aangestoken zijn door het enthousiasme van hun leerkrachten.

Men mag zich afvragen of het onderwijs nu juist niet daar zijn doel voorbijschiet. Indien het er enkel om gaat de leerlingen enthousiast te maken voor het anders-

---

<sup>1</sup> Jules Marouzeau (1954). *Introduction au latin*. Paris: Les belles lettres. Hier geparafraseerd naar de Duitse vertaling: Marouzeau (1969:8-9).

zijn van de oudheid, dan moeten docenten klassieke talen als eersten zich de vraag stellen of het nog nodig is dit te doen in de klassieke talen zelf. Volstaat het niet ons te beperken tot een cursus Griekse en/of Romeinse cultuur met eventueel teksten in vertaling? Daarvoor is het toch niet belangrijk Latijn te kunnen lezen? En al helemaal niet om Latijnse zinnnetjes te kunnen omzetten in slecht Nederlands.

Waarom zou men Latijn moeten leren als het niet was om de teksten in die taal te kunnen lezen en in rechtstreekse dialoog te gaan met de auteurs ervan? Is het niet juist de kracht van het Latijn dat het ons de mogelijkheid biedt om de stemmen uit ons eigen verleden te kunnen verstaan? Ons verleden was anders dan de wereld waarin wij leven maar heeft er wel toe bijgedragen dat wij geworden zijn wat we zijn. Daarin verschilt Latijn van bijvoorbeeld Chinees.

Bovendien dacht een Romein anders dan wij – en het verschil is waarschijnlijk groter dan dat met een Chinees in de geglobaliseerde wereld van vandaag. Latijn heeft de mogelijkheid om tot een interculturele discipline te worden en de moderne leerling en student te leren dat niet alle mensen op dezelfde wijze denken. Maar om te ontdekken hoe anders een Romein dacht, zijn we aangewezen op de teksten en op de manier waarop de Romein deze vorm gaf in zijn taal, het Latijn. Het is de bedoeling van deze bijdrage te laten zien hoe juist vertalingen hierbij te kort schieten, omdat een fundamentele eigenschap van de Latijnse literatuur erin bestaat dat zij bijna onvertaalbaar is.

### **3. Lezen met en zonder zicht**

Om dat te kunnen, is het essentieel te zien hoe een Latijnse tekst gelezen wil worden. Dat brengt mij op een tweede element uit de bovenvermelde tekst in de folder voor de nascholingsdag. Mijn specialisme bevindt zich in de Latijnse letterkunde. Inzicht in de literaire waarde van een tekst vraagt volgens mij echter een grondig inzicht in de taal. Een antieke grammaticus leerde al: ‘Grammatica dient om de dichters te begrijpen.’

Daar ging het in mijn eigen opleiding echter mis en daar gaat het volgens mij nog altijd mis. Want hoe moet je Latijnse teksten lezen? Zeker niet op de manier die Jules Marouzeau hierboven aanhaalt: door eerst losse woorden op te zoeken in woordenboeken die je niet weet te gebruiken en dan uit al je vondsten een soort bijeen ‘gescrabbelde’ zin te maken. Maar hoe dan?

De meeste docenten zijn nog steeds leerlingen uit de oude school en hebben dus de aanpak geleerd die we de analytische methode noemen. We vertrekken van het Werkwoord, al dan niet beginnend met het Onderwerp. Daarna zoeken we het

eerste complement, meestal het Lijdend Voorwerp, en de rest vullen we in. Nemen we een willekeurige Latijnse zin:

Belgae patrum nostrorum memoria omni Gallia vexata, Teutonos Cimbroscque intra suos fines ingredi prohibuerunt

Voor bovenstaande zin naar Caesar (*DBG II.4*) betekent dit een aanpak in volgende stappen:

1. We slaan de hele zin over omdat het werkwoord normaal gezien aan het einde staat. Inderdaad vinden we daar de vervoegde vorm *prohibuerunt* en we gaan er dus van uit dat dit de persoonsvorm is.
2. Intussen hadden we al wel in de gaten dat de zin begon met een vorm *Belgae* die op de plaats staat waar het onderwerp verwacht kan worden, namelijk zo ver mogelijk van de persoonsvorm af.
3. Met een beetje geluk weten we dat het werkwoord *prohibere* zoiets betekent als ‘verbieden’ (anders lukt het ons misschien dit in het woordenboek tussen de verschillende mogelijkheden terug te vinden) en dan hebben we dus een lijdend voorwerp nodig. Dwalend door de zin komen we de groep *Teutonos Cimbroscque* tegen die in de accusatief staat en dus voldoet aan de eis voor het lijdend voorwerp.
4. Nu beginnen de problemen want onze automatische piloot kan hier niet verder. Maar misschien beseffen we nog net dat je normaal gesproken iemand verbiedt om iets te doen. Dus hebben we een tweede werkwoord nodig, liefst in de infinitief. Inderdaad vinden we in de zin ook de vorm *ingredi* (en we gaan er even van uit dat iedereen deze deponente vorm onmiddellijk kan herkennen).
5. Nu betekent *ingredi* zoiets als ‘binnengaan’. Dat betekent dus dat ergens binnengegaan moet worden en dat brengt ons bij het volgende element dat we nodig hebben: *intra suos fines*.
6. Hier stopt het. Al de rest is invulwerk. Wat we nog geen plaats hebben gegeven (*patrum nostrorum memoria omni Gallia vexata*), proberen we nu op een of andere manier in te passen. Gelukkig bestaan daarvoor ook een paar standaardmethodes met als belangrijkste de Losse Ablatief: die past op elk potje zolang het om ablatieven gaat!

Wie zich als gepassioneerd lezer met Latijnse teksten bezig houdt, voelt hoe heel deze aanpak botst met de schoonheid van de teksten en met een realiteit die men niet kan ontkennen. Geen Romein kan op die manier gelezen hebben, want dan stelt zich de vraag waarom een schrijver het zijn lezers zo onmogelijk gemaakt heeft! Bovendien mag ik niet vergeten dat een Romein eigenlijk met zijn oren las:

teksten werden geschreven om voorgelezen en dus gehoord te worden. ‘Stille’ lectuur bestond wel – althans in de zin van een individuele en persoonlijke lectuur – maar was niet de regel.

Indien de analytische leesmethode nu vertaald wordt naar de Romeinse manier van lezen, blijkt een Romein een zin te hebben gehoord die allesbehalve Latijn is:

prohibuerunt Belgae Teutonos Cimbrosque ingredi intra suos fines  
patrum nostrorum memoria omni Gallia vexata

Het is duidelijk wat hier gebeurd is: het Latijn is benaderd alsof het Nederlands of om het eender welke moderne taal was. De analytische leesmethode heeft geen respect gehad voor de wijze waarop de Romein zijn taal benadert maar gedaan of deze gelijkgesteld mocht worden aan het moderne taalgebruik.

Wie wenst te begrijpen wat er in de Latijnse zin dan wel aan de hand is, moet in de eerste plaats uitgaan van de woordvolgorde zoals deze in de Latijnse zin gehanteerd wordt. Onherroepelijk leidt dit tot de lineaire leesmethode zoals deze nu al gedurende enige decennia aan de universiteiten onderwezen is. Ondanks de schijnbare vanzelfsprekendheid hiervan stuit deze methode echter al even lang op niet te loochenen bezwaren. Het lijkt onmogelijk om zo teksten te lezen.

De lineaire methode zoals deze in de jaren zeventig van de vorige eeuw geïntroduceerd werd, is immers gebaseerd op een spel van verwachtingen en vooruitlopen. Woord voor woord (of woordgroep voor woordgroep) wordt de zin overlopen en bij elke eenheid moet men zich de volgende vragen stellen: waarmee hebben we hier te maken en wat betekent dit voor het vervolg? In de praktijk komt dit al te vaak neer op een soort gokspel dat altijd gewonnen wordt door de auteur. Want wie kan in godsnaam voorspellen wat auteurs als Cicero of Caesar van plan zijn te zeggen?

Het probleem van de lineaire methode ligt niet in haar uitgangspunt. Dat een Romein zijn zinnen van voor naar achter las of te horen kreeg, spreekt vanzelf. Dat de zin dus ook zo benaderd moet worden door wie wil weten wat een Caesar of een Cicero of een Livius nu eigenlijk te zeggen heeft, spreekt dan natuurlijk evenzeer voor zich. Het probleem bij de lineaire methode zoals zij onderricht werd en nog al te vaak wordt, ligt in het volkomen ontbreken van iedere methode, van iedere systematiek. Het kan niet zijn dat een Romein de zinnen zomaar over zich heen liet komen en ervan uitging dat de Latijnse zin een grote warboel is waarin hij pas structuur kon aanbrengen wanneer de zin was afgelopen en de volgende al was begonnen. Dan moet het in het hoofd van elke Romein een ongelooflijke chaos zijn geweest. Nu, als Rome om iets beroemd is gebleven in de geschiedenis, dan is



het om haar vermogen tot ordening en structurering. Voor haar literatuur en taal zou dit dan niet gelden? Onmogelijk!

Hier begon mijn zoektocht. Mijn eerste eigen conclusies vielen samen met het verschijnen van een boek dat me onmiddellijk op het juiste spoor zette. Stephens en Devine hebben in hun *Latin Word Order* (2006) vanuit de hoek van de generatieve grammatica een poging gedaan om structuur te vinden in de Latijnse zinsbouw. Hierop is veel kritiek gekomen vanuit andere linguïstische hoeken, waarop ik niet wil ingaan en waarin ik als literatuurwetenschapper overigens ook niet geïnteresseerd ben. Ik vond in dit boek en in deze benadering een bevestiging van de methode die ik zelf aan het ontwikkelen was en die zich niet linguïstisch wilde oriënteren maar een beter begrip van de Latijnse literatuur nastreefde. Parallel hiermee leverde Brigitte Bauer (1992, 1995, 2000) met haar werken over de ontwikkeling van het Latijn als een SOV-taal naar een SVO-taal een aantal aanvullende elementen die mij een beter inzicht gaven in de vormingsprincipes van de Latijnse taal en het Latijnse denken.

Tot slot bleek dit allemaal volledig overeen te komen met hetgeen ik via de werken van Bernard Andreae (1998) leerde over de esthetische beginselen van de Romeinse kunst. Want ook uit de beeldende kunsten kan men opmaken welke denkstructuren mensen eigen zijn.

Zo kwam ik tot een eigen uitbouw van het lineaire leesmodel, volgens een coherent schema, dat nu al een klein decennium in het onderwijs aan de UGent en in mijn eigen lectuur zijn toepassing vindt en dat zich in al die tijd bewezen heeft. De beginselen daarvan zijn erg eenvoudig en kunnen in een paar minuten worden uitgelegd. Daarna kunnen we het op de lectuur van een aantal tekstfragmenten toepassen, waaronder de zinnen van de echte en de valse Cicero's uit de inleiding.

#### **4. Naar een systematische benadering voor een dynamische lectuur: de positionele leesmethode**

In het vervolg is niet langer sprake van de lineaire leesmethode. De reden hiervoor is de wat ongemakkelijke benaming. Lezen is nu eenmaal een lineaire bezigheid die men in horizontale of verticale richting uitoefent. Wie het over de lineaire leesmethode heeft, geeft daarmee eigenlijk niets anders aan dan dat hij/zij het over de activiteit van het lezen heeft. Of kan iemand zich een driedimensionale lectuurmethode voorstellen?

Nu geeft de inburgering van juist dit begrip, de lineaire leesmethode, al een van de allergrootste tekorten aan in het onderwijs van de klassieke talen. Het gaat bij

Latijn en Grieks eigenlijk allang niet meer om lectuur. Latijnse en Griekse teksten worden niet gelezen. Wie Latijn en/of Grieks studeert, leest niet! (Dit blijkt trouwens telkens weer een van de meest schokkende ervaringen bij mijn colleges aan de universiteit: studenten die gekozen hebben voor de beide klassieke talen zijn geen lezers.)

Daarin onderscheiden zij zich nadrukkelijk van studenten die Latijn met een moderne taal combineren. Daar zitten nog studenten die lezen. Onder studenten Latijn en Grieks daarentegen is het aantal lezers schrikbarend laag. De belangrijkste opgave voor docenten klassieke talen zou dan ook moeten zijn hun leerlingen weer aan het lezen te zetten, ze te verplichten boeken te lezen en de dialoog met schrijvers aan te gaan. Anders is alle inspanning voor niets en kan men de klassieke talen inderdaad beter afschaffen.

Overigens beperkt zich deze houding helaas niet tot de studenten. Te vaak moet men constateren dat de leeservaring van docenten Latijn zich beperkt tot de teksten die in de handboeken staan of die tot het standaardrepertorium behoren. Andere teksten hoeft men immers niet als leraar te kennen! Maar waarom geeft men dan nog Latijn? Ligt het plezier een taal te kennen nu juist niet in het ontdekken van wat er allemaal in deze taal mogelijk is? Voor Latijn gaat het dan natuurlijk enkel en alleen om teksten, maar dan wel om de oudste en langste literatuur van West-Europa.

Ik leg hier zoveel nadruk op omdat het voor het Latijn heel belangrijk is dat men vertrouwd is met een aantal leesmethodes en leestechnieken. Lezen is namelijk veel meer dan grammaticale ontleding of het vermogen zinnnetjes te kunnen omzetten. Lezen is nu juist de dialoog aangaan. En daarvoor moeten we begrijpen wat een auteur uit het verleden ons wil meedelen. We moeten de nuances in zijn taalgebruik kunnen opvangen. Lezen houdt dus een extreme gevoeligheid in voor taal in al zijn aspecten.

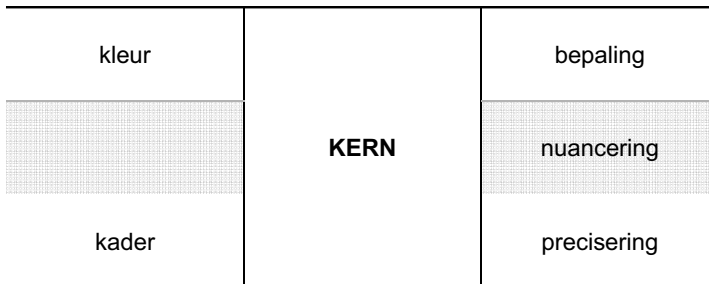
Wat ik in deze bijdrage denk te doen, is vanuit mijn eigen leeservaring, gesteund door de auteurs die hierboven zijn vermeld, een beeld te geven van het systeem dat aan de basis van het Romeinse denken en dus van de Latijnse taal ligt. De basisprincipes daarvan zijn eenvoudiger dan men denkt en ik ben zelf telkens weer verbaasd hoe consequent de Romeinen in hun toepassing hiervan zijn. Weliswaar hebben we met taal en literatuur te maken en niet met wiskunde. Variaties treden dus voortdurend op, niet in het minst omdat de auteurs waarmee wij ons bezig houden en die wij onze leerlingen voorschotelen tot de literaire toplaag van de Latijnse literatuur in de oudheid behoren. Wij leren onze leerlingen en studenten eigenlijk Latijn lezen aan de hand van de Shakespeares en de Racines van Rome. Daar kunnen misschien ook wel eens vragen bij gesteld worden – op een andere gelegenheid.

Nog een tweede bemerking vooraf is nodig. Deze bijdrage wil een systematische leuurnmethode voorstellen die weliswaar op verschillende linguïstische benaderingen gebaseerd is maar die desondanks geen gebruik zal maken van in de linguïstische scholen gebruikelijke termen. De reden hiervoor is eenvoudig. De keuze voor bepaalde termen impliceert de keuze voor bepaalde linguïstische scholen en benaderingen. De hier voorgestelde aanpak heeft niet de bedoeling een nieuwe linguïstische school te stichten, maar louter en alleen om teksten te helpen ontsluiten – de benadering is veeleer didactisch en literair geïnspireerd en niet linguïstisch. Ik wens me niet te mengen in de heftige veldslagen die regelmatig tussen verschillende linguïstische scholen worden uitgevochten. Dat heeft weinig belang voor wie Latijnse teksten wil begrijpen en daarom worden hier termen gebruikt die misschien niet allemaal een even exacte linguïstische definitie hebben maar die wel duidelijk willen maken wat bedoeld is.

Het meest elementaire vormingsprincipe van de Latijnse taal is gebaseerd op een karakteristieke eigenheid van het Romeinse denken. De Romeinse geest blijkt erg sterk geneigd een structuur in paratactische blokken te volgen. Dit is ook te zien in de oudste Romeinse kunst waar afbeeldingen in nevenschikkende lagen zijn weergegeven. De oudste Romeinse versvorm, het saturnijnse vers, laat een zelfde paratactische opbouw zien.

Nu is deze parataxis niet zonder betekenis. Zoals algemeen geweten, komen kleurende of kaderende elementen graag voor het element te staan dat ze moeten kaderen of kleuren, terwijl meer distinctieve elementen die het nader bepalen, uitlegen of nuanceren erachter staan.

**Figuur 3: Het Latijnse vormingsprincipe**



Het belang van de distinctieve achterplaatsing blijkt het duidelijkst in de woordvorming. De kern van het woord is de wortel waarvan aan de hand van suffixen wordt bepaald welk gebruik ervan wordt gemaakt (nominale of verbale stam). Vervolgens worden via kenletters en uitgangen de feitelijke functies bepaald.

**Figuur 4: Woordvorming**

## delectabantur

Kleur	Kern	Bepaling					
prefix	wortel	suffixen / kenletters / uitgang					
de	lec	ta	ba	n	t	u	r
prefix (richting)	wortel	verbaal suffix (intensi- vum)	ken- letters impf	kenletter uitgang MV	kenletter uitgang 3° persoon	bind- letter	kenletter passief
Secundaire Kern = STAM							

Ditzelfde vormingsprincipe ligt aan de basis van de zinsbouw in het Latijn. Ook de Latijnse zin kent een kernelement dat gekleurd en nader bepaald kan worden. Om te beginnen gebeurt dat op het niveau van de woordgroep: het centrale nomen in een nominale woordgroep wordt normalerwijze voorafgegaan door kleurende of descriptieve elementen en gevolgd door nader bepalende of distinctieve elementen. Dit verklaart het verschil tussen een *urbanus praetor* en de *praetor urbanus*.

**Figuur 5: Vorming van de nominale groep met rechtsonder de verschillende distinctieve mogelijkheden en doorstreept de opties die wegvallen**

## uberis crines leniter emissos

kleur	Kern	bepaling
descriptief	centraal nomen	distinctief
uberis	crines	leniter emissos
adjectief	substantief	<del>distinctief adjectief / pronomen / participium / relatiefzin</del>

Het gebeurt ook op een overkoepelend syntactisch niveau. De kernzin of hoofdzin wordt vrijwel uitsluitend voorafgegaan door kaderende zinsdelen (tijdsbepalingen of tijdszinnen, plaatsbepalingen, feitelijke voorwaarden of feitelijke en oorzakelijke redenen) en vrijwel uitsluitend gevolgd door zinsdelen die nadere bepalingen geven

bij elementen uit de kernzin (doel- en gezinszinnen, beperkende voorwaarden, potentiële, subjectieve of verklarende redenen, maar ook uitbreidende bepalingen). Hierop komen we later nog uitgebreider terug. Eerst moeten we oog krijgen hoe dit vormingsprincipe werkt op het tussenliggende niveau, dat van de enkelvoudige zin.

Hetzelfde vormingsprincipe is namelijk herkenbaar in de opbouw van een regelmatige Latijnse zin. Hier legt het echter ook een andere eigenschap van de Romeinse geest en denktrant bloot. Want wat is de kern in een Latijnse zin? Vanuit het moderne standpunt bekeken, zijn wij geneigd deze te identificeren met het werkwoord, gekoppeld aan het onderwerp. Hierop is de analytische leesmethode gebaseerd die eerst door de zin snelt om het werkwoord te vinden. Het zou echter betekenen dat de Latijnse zin haar kernelement tot het laatst zou uitstellen of in elk geval de beide kernelementen van de zin op een onmogelijke manier van elkaar zou scheiden. Dat lijkt toch wel onaannemelijk.

De kern van de Latijnse zin is inderdaad niet het verbale element maar het nominale. De Romein denkt ook in dit opzicht paratactisch en vanuit stabiele elementen. De Latijnse zin vertrekt in eerste instantie van de nominale functie die de kernpositie in de zin inneemt, meestal het onderwerp S. De kernpositie in de zin blijkt zodoende overeen te stemmen met de positie die het kernelement, de wortel, in de woordvorming inneemt: vooraan. Alles wat hierop volgt, is dan in eerste instantie een verdere bepaling bij dit onderwerp. Het werkwoord vormt daarbij het afsluitende element.

Volgens Stephens en Devine volgen in een neutrale Latijnse zin de functies elkaar in vaste orde op. Hoewel het corpus waarop zij zich gebaseerd hebben volgens vele van hun critici te klein zou zijn, kan ik eigenlijk uit mijn lectuur alleen maar bevestigen dat een Latijnse zin vrijwel steeds aan dit algemeen en neutraal schema lijkt te voldoen. Natuurlijk worden zelden alle functies binnen een zin ingevuld. Ik geloof dat ik nog maar eenmaal een dergelijke zin bij Caesar gevonden heb en daar stonden alle functies inderdaad op de hier vastgelegde positie.

S      C<sup>DO</sup>      C<sup>IO</sup>      C<sup>CAUS</sup>/C<sup>FIN</sup>      C<sup>INSTR</sup>      C<sup>IwO</sup>      V<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Devine & Stephens (2006: 79). Ik wijs erop dat ik hier de formulering gewijzigd heb door de term object te vervangen door complement. Devine & Stephens gebruiken de term objects voor elementen die zijn vereist door de valentie van het werkwoord (of correcter, het gezegde, volgens de valenteterminologie, maar ik wens mij hier aan de neutralere termen te houden). Als literair lezer hecht ik minder belang aan deze syntactische inperking. Voor mij is ieder element in de zin nodig omdat de auteur het gebruikt om zijn boodschap over te brengen. Om die reden hanteer ik de basisterm complement met de daarbij behorende nuancerings (Direct Object, Indirect Object, Causaal, Finaal, Instrumenteel, Inwendig). Hierbij kan natuurlijk altijd het onderscheid gemaakt worden tussen syntactische complementen (noodzakelijk vanuit de valentie) en semantische complementen (niet noodzakelijk vanuit de valentie maar essentieel voor de boodschap: de betekenis van de zin ligt meestal in deze complementen besloten).

Tegelijkertijd blijkt nu dat er binnen de Latijnse zin een omslag plaats heeft van elementen die bepalend zijn bij het onderwerp naar elementen die kleurend of kaderend werken voor het werkwoord. Het nominale blok in de zin omvat de eerste drie functies, al kan het CIO ook als kleurend element bij het werkwoordelijk blok beschouwd worden.

Deze zinsbouw kan vervolgens worden ingevuld met de naamvallen, waardoor dan een natuurlijke volgorde voor de functionele zinsbouw zou kunnen worden vastgelegd.

Figuur 6: Functionele zinsbouw

nominale blok			verbaal blok			
S	C <sup>DO</sup>	C <sup>O</sup>	C <sup>CAUS</sup> / C <sup>FIN</sup>	C <sup>INSTR</sup>	C <sup>lwo</sup>	V
nom	acc	dat	abl / acc	abl	acc	ww

Dit houdt alles nog maar weinig nieuws in. Al deze gegevens zijn in de verschillende linguïstische benaderingen te vinden. En iedereen die met Latijnse teksten bezig is, weet dat deze benaderingen in de praktijk maar al te vaak *niet* blijken te kloppen. Deze schema's mogen dan wel aan te tonen zijn. Ze mogen wel een theoretische basis hebben en zelfs in de praktijk voor kunnen komen – de auteurs die wij lezen wijken hier maar al te vaak van af. En dan beginnen voor iedereen, voor docenten, leerlingen of studenten, de problemen.

Al deze functionele of theoretische benaderingen dienen vooral om inzicht te geven in het functioneren van de *taal*, maar ze geven zo goed als geen inzicht in het functioneren van de *teksten*. Volgens mij komt dit omdat ze te veel aan het syntactische gegeven vasthouden. Het onderwijs in het Latijn leert de leerlingen om syntactisch te lezen en daarbij rekening te houden met de drie fundamentele syntactische krachten in de zin. De eerste is de kracht van de *congruentie* die uitgaat van het nomen als kernelement van de zin. De tweede is die van de *valentie*, die wij laten uitgaan van het werkwoord waaraan we de nominale groepen ondergeschikt maken, maar die in de Latijnse zin juist andersom werkt dan in de moderne talen: de valentie wordt vanuit de functionele nominale groepen opgebouwd naar het werkwoord toe. De laatste syntactische kracht is die van de *consecutio* die de relatie van de verschillende handelingen (werkwoorden) ten opzichte van elkaar vastlegt. Ook hier werkt de Latijnse zin meestal inductief en niet deductief zoals wij dat doen. Deze drie krachten houden de zin als een syntactisch geheel bijeen. Zij zorgen ervoor dat het ingewikkelde samenspel van de zin niet uit elkaar vliegt, maar een gesloten en coherente eenheid blijft.