

R. Lenaers s.j.

ARS
LEGENDI

tweede, omgewerkte druk
leuven, 1970

425.2069 M.D. 152

V O O R W O O R D

bij de tweede druk

De eerste druk van deze basisbrochure bij de methode ARS LEGENDI dateert uit 1966. Intussen schrijven we 1970. Vier jaar zijn een lange tijd in onze snelstromende hedendaagse geschiedenis, en men daalt so wie so, volgens Heraclitus, al nooit twee keer af in dezelfde rivier. Nu de 600 exemplaren van de eerste druk uitgedeeld zijn - elke leraar die met de methode begint heeft er gratis een kunnen krijgen - leek het wenselijk in de basisbrochure de neerslag van mijn ondervindingen en de daarmee samenhangende evolutie in mijn opvattingen te verwerken.

Immers, in 1966 bestond van de hele reeks nog maar alleen het handboek voor de 6e: ITINERA. Thans, vier jaar later, is de reeks voortgezet met FRAGMENTA (5e), LITTERAE (4e), SERMO ROMANUS I (3e), het basisvocabularium VERBA en de basisspraakkunst ELEMENTA. En in de lijn van de methode is ook een uitgave van OVIDIUS verschenen. Tegelijk is ook de reeks Griekse handboeken volwassen geworden, en bestaat nu uit: STATHMOI (5e), EPAUXE (4e), TECHNE (3e) en de basisspraakkunst STOICHEIA. Daarnaast zijn de commentaren voor de leraars gegroeid, welke nu 15 deeltjes vullen (2400 blz.) Het is wel duidelijk dat men zulk een werk niet klaar kan krijgen zonder zelf veel te leren; en de mens leert niet op de laatste plaats van zijn eigen fouten.

Het is even duidelijk dat zulk een werk niet door één mens tot stand kon worden gebracht. Onder de vele medewerkers en helpers wil ik hier vooral vermelden, tot teken van mijn grote dank: G. Demeyere Q.M.I., L. Geysels en J. Hansen S.J. en voor zijn actieve steun om de methode van de grond te krijgen: de weleerwaarde heer P. Schallée hoofdinspecteur van het bisdom Gent.

Rijksuniversiteit - Gent

Beheerde voor
Bijz. Methodiek Oude Talen

R. Lenaers S.J.
Minderbroedersstraat 11
3000 Leuven

abstracte begrippen soms vlot opdreunen zonder begrepen te hebben wat de auteur zegt. Maar ook het omgekeerde is waar : op een juiste vertaling volgt soms een totaal onjuiste grammaticale categorie als verklaring. Dat duidt erop dat de grammaticale categorie een leeg woord gebleven is. Dat is veel minder erg dan het tegendeel : zonder te verstaan, het juiste etiket weten te vinden.

Maar de vertaling is niet de enige toetssteen voor het begrijpen. De leraar moet bekwaam zijn dat begrip op veel andere manieren te toetsen. Welke die zoal kunnen zijn zal beneden worden uiteengezet.

Overigens is het vinden van een goede vertaling niet zelden een hopeloze opgave. Vertaal bijv. maar eens een eenvoudig zinnetje als dit : Miletus aliquando maximis opibus floruerat. Je kunt heel goed begrijpelijk maken wat bedoeld wordt, maar vertalen ? Jawel, als je zo ver van de tekst weggaat en zo vrij vertaalt dat de llg. de band met het Latijn nauwelijks nog kunnen terugvinden. En in elk geval moet het begrip voor wat er letterlijk staat dan eerst langs andere wegen worden gewekt en gecontroleerd.

Met deze kritiek op het "vertalen" wordt echter niet in het minst afbreuk gedaan aan de wenselijkheid van hetgeen men "stereotiepe weergave" kan noemen, iets dat men ondanks zijn gelijkenis toch scherp zouden willen onderscheiden van oppervlakkige "vertaling" in de bovengenoemde, strikte zin van het woord. Over die "stereotiepe weergave" wordt gehandeld op blz. 41.

d. Statische analyse.

Hoe brengt men nu tot dat begrijpend lezen ? We veronderstellen vooraf dat de llg. het semantisch materiaal, d.i. het vocabularium, kent dat in de zin gebruikt wordt, en verder ook de elementen die de relaties aangeven tussen de woorden in de zinnen. Wat is er dan nog méér nodig om tot het verstaan van de mededeling te brengen ? Hoe komt de llg. tot in-zicht ?

Het klassieke antwoord is : door te ontleden en de constructie te zoeken : (hoofd)werkwoord, onderwerp, enz. Voortgaande op de uitgangen wordt het geheel geleidelijk gereconstrueerd. Dit soort werkzaamheid zullen we verder statische analyse noemen. Men gaat er immers uit van een gefixeerde, statisch geworden mededeling en kan dus eerst beginnen als, dank zij de fixering door het schrift, de zich vooruitbewegende, dynamische mededelingsstroom tot stilstand is gekomen.

Tegen deze statische analyse zijn er vanuit het standpunt van een lectrurmethode ernstige bezwaren te formuleren.

1° Vooreerst houdt men er zo geen rekening mee dat taal van nature mededeling is voor toehoorders. Wie luistert, kan echter niet construeren achteraf. Hij moet meedenken en -voelen met degene die tot hem spreekt, ja zelfs vooruitvoelen. Maar ook lezen is een vorm van luisteren naar de ander : zoals bij het horen de klanken achter elkaar verschijnen en in hun beweging geleidelijk de complexe mededeling opbouwen, zo komen bij het lezen de woorden achter elkaar en onder onze ogen ontvouwt zich in dit na-elkaar van klanktekens, als de zeer versnelde film van het opengaan van een bloem, de complexe maar innerlijk ene rijkdom van de mededeling van de schrijver. De gewenning aan de statische analyse, die deze beweging miskent, is een averechtse voorbereiding op lectuur die deze naam verdient.

2° Ook wordt bij zulke analyse de mededeling meestal vervalst. Men gaat immers aan de woordorde ten re-constructie knoeien. En deze is ofwel gedachtelijk zinnvol, (d.i. ze bepaalt mede de logische inhoud van de mededeling, zoals bijv. de plaats van meus in pater meus en in meus pater), ofwel stilistisch effectvol (m.a.w. ze openbaart een gevoelstoestand van de schrijver). Daaraan tornen om reden van de duidelijkheid, is de auteur iets anders doen zeggen dan wat hij gezegd heeft.

3° Verder wordt er dan met dat systeem in een uur les maar weinig gelezen. Dat heeft als schadelijk gevolg een tweevoudige vicieuze cirkel. De eerste : het verhaal schiet niet op, verliest daardoor zijn aantrekkingskracht; en met het verdwijnen van de belangstelling verdwijnt ook de wil om te verstaan, daardoor worden de constructie-pogingen nog minder

effectief, zodat er weer meer tijd verloren gaat, er te weinig tekst gelezen wordt, enz. De andere vicieuze cirkel betreft de vertrouwdheid met de "taalpatronen". Dit zijn de telkens terugkerende schema's volgens welke de mededeling in de oude taal verloopt. Dit kan geleerd klinken, maar het gaat toch over eenvoudige dingen : waar men het werkwoord moet verwachten in de zin, waar de beklemtoonde begrippen zullen verschijnen, welke geleiding in de zin wordt aangebracht door et..., et..., welke woorden en woordgroepen bij elkaar horen, enz. Die schema's moeten in de geest klaarliggen, wil men het spreken van de andere mens verstaan. Immers, alleen wanneer de woorden volgens bepaalde schema's geordend zijn en ook de hoorder die schema's enigszins kent, komt er een overdracht tot stand.

Neem de zin : "Ik had je dat wel eens willen zien doen !". Wordt die woordorde omgegooid (bijv. ... willen doen zien; of : Wel had ik je dat...) of zelfs maar de interne groepering der woorden veranderd door de zin anders te geleiden, dan wordt de mededeling ofwel anders ofwel onbegrijpelijk. Hetzelfde ook als de hoorder niet weet wat de waarde is van bepaalde verbindingen en geleidingen. De kennis nu van die talrijke en gevarieerde taalpatronen komt alleen tot stand als men ze frequent ontmoet en zo de kans krijgt langs de wegen van het onderbewuste en het bewuste ermee vertrouwd te worden.

En hier komt de tweede vicieuze cirkel : doordat men bij het statisch analyseren traag opschiet en weinig leest, ontmoet men te zelden de gewone en minder gewone taalpatronen; wat weer als gevolg heeft dat de a-priori-schema's in de geest embryonair blijven en vaag; zo komt men moeilijker tot begrip, wat op zijn beurt een langer tasten en proberen nodig maakt en zo gaat het verder.

4° Tenslotte heeft deze construerende activiteit alleen nut als de lgg. de zin nog niet begrijpt : anders spant men de paarden achter de wagen. Maar als er nog geen inzicht of ordening is, krijgt men voortdurend weer een proces te zien van tasten en raden, dat zoals verder verduidelijkt zal worden, voor de klas grotendeels verloren tijd is.

d) De dynamische analyse

Met dit alles is nog niet in detail gedemonstreerd hoe de leraar te werk moet gaan bij het aftasten en toelichten van de tekst. Dat uitgebreid te doen is om vele redenen nuttig, onder meer om deze : dat de llg. door de leraar jaren lang te volgen waar deze voorgaat op de weg van het aftasten van de tekst en het blootleggen van de inhoud, geleidelijk er toe zal komen ook op eigen kracht die weg te gaan. En die weg is niet die van de statische analyse, maar die van de dynamische analyse, die gewoonlijk de vorm zal aannemen van de stereotiepe weergave. Wat die twee begrippen betekenen wordt nu nader omschreven.

In tegenstelling tot de statische analyse die wacht tot de zin af is er, zonder de orde die erin ligt te zien, er orde in wil gaan scheppen, beweegt de dynamische analyse zich met de woordenstroom mee voorwaarts, en probeert de betekenis van het geheel te vatten naarmate de zin zich ontwikkelt. De dynamische analyse volgt het wordingsproces van de mededeling op de voet. Zo doen we vanzelf en zonder craan te denken als we Nederlands horen spreken of voorlezen. En we doen hetzelfde als we Nederlands lezen. Door de zinsbouw en de intonatie van het reeds uitgesproken of gelezen gedeelte voorvoelen we reeds enigszins hoe het vervolg er zal uitzien. Van dadelijk bij de aanvang en bij elk nieuw woord of woordgroep duiken er in onze geest mogelijkheden van interpretatie op, taalpatronen met een corresponderende betekenis, geschikt om uit die massa van na elkaar komende elementen zinvolle gehelen te doen opduiken. Bij het voortschrijden van de mededeling worden daarbij telkens weer de niet passende patronen geëlimineerd. Dat zulk een dynamische analyse voor Grieken en Romeinen de normale weg geweest is om te begrijpen wat ze hoorden of lazen, is zonder meer duidelijk. Hoe hadden de toehoorders op de agora of het forum anders ooit een spreker kunnen verstaan, tenzij ze meedachten met hem ? De mogelijkheid tot statische analyse bestond niet : de taalstroom golfde verder en kwam niet meer weer. Maar lezen is een vorm van luisteren. En een lectuurmethode eist dus dat men zich de dynamische analyse van de oude ta-

len eigen maakt, om daarmee de Latijnse en Griekse teksten te benaderen.

Omdat dit zo belangrijk is en tevens zo weinig wordt toegepast, geven we hier nog een paar voorbeelden van dynamische analyse. Eerst een willekeurige zin uit Caesar (B.G. IV 11.2)

De zin luidt : "Cum id non impetrassent, petébant uti ad eos équites qui agmen antecessissent, praemitteret eosque pugna prohiberet." De dynamische analyse van zulk een zin zou als volgt gaan.

Eerst moeten de llg. goed voor ogen hebben wat aan die woorden voorafgaat. Alleen in zijn context wordt een mededeling helemaal begrijpelijk. Daarom begint met liefst met de voorafgaande en zoëven verklaarde zin nogmaals expressief te (laten) lezen. Daarna kan men overgaan naar het eerste gedeelte van de nieuwe zin. Het eerste rustpunt erin zal de natuurlijke geleiding zijn, door het leesteken, hier de komma, aangegeven.

- Cum id non impetrassent : een cum als eerste woord is in de regel het begin van een bijwoordelijke bijzin : "Toen..."; id bewijst dadelijk dat dit zo is : geen voorzetsel immers met ablatief, wat de andere mogelijkheid was. We zien uit naar een werkwoord, dat van zijn satelliet non vergezeld, dadelijk verschijnt. De conjunctief is klassiek bij cum in een historisch verhaal; de uitgang wijst op de 3e p.mv., wat tevens het nog hangende id tot lijdend voorwerp stempelt. Aan het plusqpf. beantwoordt onze V.V.T. Daarmee is het eerste stuk af; we hebben de omstandigheid (normaal : de reden) vernomen door de auteur voor zijn hoofdmededeling als verklaring vooropgezet. We beginnen dus naar die hoofdmededeling uit te zien. Eerst wordt nu de bijzin nogmaals gelezen en eventueel door een zwakkere llg. vertaald. Dan wordt het tweede lid aangepakt.

- petébant : daar het door geen bij- of voegwoord ingeleid is, moet deze indicatief de hoofdmededeling zijn. Het impf. wijst erop dat dezelfde personen als tevoren (dezelfde : het ond. is immers niet uitgedrukt) iets aan het doen waren :

ze vroegen = stonden te vragen. Na pétere is de aanvulling ut(i) zo gewoon dat we zonder aarzelen één groep maken van de twee : vragen dat... en naar een conjunctief uitzien in een verleden tijd (normaal : imperfectum).

- ad eos equites qui... : de bepaling met ad wijst gewoonlijk de richting aan : 'naar...'. Eos... qui is een vaste groep, en de verbinding van eos met equites verduidelijkt wie die qui meer bepaald zijn. Daar met qui een bijzin begint, moeten we uitzien naar een werkwoord in de 3e p.mv., dat een ander zal zijn dan dat van de uti-zin en aan dat werkwoord zal voorafgaan. Het gebruik en de logica leren immers dat de orde waarin de werkwoorden verschijnen de omgekeerde is van die waarin de voegwoorden (of relativa) verschijnen. We zien dus eerst naar het werkwoord uit van qui.

- agmen antecessissent : in die verbinding moet agmen lijd. voorwerp zijn: het werkw. is enkelvoud, en overigens is het onderwerp qui (nom.mv.). Waarom de conjunctief gebruikt is, heeft voorlopig weinig belang: de betekenis is in elk geval dezelfde als de Nedl. V.V.T. De verklaring kan men nadien toevoegen: de indirectheid van de mededeling.

- praemitteret : dit moet het werkwoord zijn waarop we sinds petebant uti wachten : "vooruitzond, zou vooruitzenden"; de ondervinding (die alleen van veel lectuur kan komen) leert dat mittere vaak betekent : boden zenden; dat lost het bevreemdende op dat er geen lijd. voorwerp staat en dat er dadelijk een nieuwe, aan praemitteret nevenschikte en nauw ermee verbonden zin begint : eosque... Eventueel laat men de zin nu door een zwakkere llg. opnieuw vertalen. Daarna gaat men over naar het laatste stukje van de zin.

- eosque pugna prohiberet : -que vraagt om een werkwoord in dezelfde persoon en wijs (en tijd zelfs) als praemitteret, terwijl eos, zonder daaropvolgend qui, alleen maar naar de al noemde equites terugwijzen kan : naar het onderwerp van petebant kan het niet verwijzen aangezien men dan se moet krijgen. Pugna kan voorlopig nom. of abl. zijn; maar de constructie van prohibere : afhouden van, zo leert de ervaring en de syntaxis van de naamvallen, is normaal

een ablatief; we verwachten daarenboven een ander onderwerp dan pugna : hetzelfde namelijk als bij praemitteret (wegens de nauwe verbinding : -que).

Is de zin zo voor-gelezen (waarbij niet noodzakelijk alle hier beschreven schakels blootgelegd hoeven te worden !), dan moet men hem nog een of twee keren goed geïntoneerd lezen, om de harmonische bouw en de helderheid ervan beter bewust te maken. Lectuur is alpha maar ook omega in de ars legendi. En ondanks het Leerplan Oude Talen is niet de vertaling, maar de begrijpende lectuur het resultaat dat in de les moet worden bereikt.

Omdat dit zo belangrijk is, volgt hier nog een tweede voorbeeld van dynamische analyse : een willekeurige zin uit Plinius (VI. 20) : "Ais te adductum litteris quas poscēti tibi de morte avūculi mei scripsi, cupere cognōscere quos ego Misēni relīctus non solum metus, verum etiam casus pertulerim."

- ais : de hoofdzin is al af; en na ais mogen we een infinitiv.-zin verwachten

- te : zal waarschijnlijk het onderwerp van die inf.zin zijn; adductum : zonder esse; we laten ook in het Nedl. voorlopig open of we gebracht dan wel gebracht bent moeten verwachten; het 2e geval zou een ellips van esse zijn. Het begrip litteris past uitstekend als ablatief van het middel of de niet-bezielde agens; wegens de passieve vorm is die agens het meest normale; door een brief; die brief hebben de llg. trouwens juist tevoren gelezen.

- quas ... : verduidelijkt litteris, en is accus. : er mag blijkens de context een werkwoord verwacht worden in de trant van geven, zenden, schrijven. De datief poscēti (datief blijkens tibi) is normaal een meew.voorw. : "aan u, vragende" = "u, op uw verzoek"; nog volgt niet direct het werkwoord, wel een bepaling met de : het Lat. spaart zijn werkwoord graag op. Dan komt het er toch van : scripsi : "ik heb geschreven", (niet : "schreef"; het verhaal is nog niet begonnen) juist dat soort begrip, tijd en persoon dat we verwachtten.

- cúpere cognóscere... : als esse verzwegen was bij addúctum, had hier een et moeten staan. In elk geval moet die infin. cúpere (die evenals in het Nedl. voorop moet gaan voor de helderheid) nog van ais afhangen, en van cúpere zelf hangt een voorwerp af dat hier cognóscere is, zoals in het Nedl. : verlangen te vernemen. Op de vertaling van cognóscere doen letten : leren kennen. Grammaticaal kan cúpere van cognóscere afhangen. Maar het eerste axioma van de dynamische analyse luidt : de mededeling van de schrijver is uiteraard zinvol; on-zin is meteen uitgesloten.

- quos... : hier moet het voorwerp van het leren kennen komen : de accus.mann.mv. van dit voorw. dat waarschijnlijk geen relativum is (omdat er geen zulk antecedent voorafgaat) moet dus verklaard worden door wat volgt : acc. als lijdend voorwerp van een nog niet verschenen werkwoord. De vertaling "welke" laat nog open of het zelfstandig dan wel bijvoeglijk is (tenzij men al dadelijk zou hebben voorzien dat het bij metus hoort, wat niet te verwachten is). Nog even geduld : eerst komt het onderwerp : ego (kan alleen ond. zijn) met een bepaling : Misóni, dat van relictus, dus een werkwoord, moet afhangen; en vanzelf tot de verklaring brengt : te Misenum, in de veronderstelling dat de llg. de syntaxis van de genitief kennen en dat Misenum voor hen geen leeg woord is. Non solum roept om sed étiam; dan moeten metus en casus precies parallel zijn en dus dezelfde bepaling en geen ond. (dat is ego); verder was daar nog het hangende quos : een lijd.voorw. maken van (quos) metus en casus : "welke angsten en lotgevallen" gaat perfect; de enige andere bepaling die deze vorm op -us zou kunnen zijn: genitiefbepaling, is hier zinledig. Tenslotte komt daar het werkwoord, in de 1e p.e. (bij ego), in het perfectum (dus te vertalen met een V.T.T.) en in de conj., die hier geen betekenis heeft en alleen verschijnt wegens de indirecte vraag.

e) Stereotiepe weergave

Zoals gezegd is de gewone gedaante waarin de dynamische analyse verschijnt, de stereotiepe weergave. Dit is een standaardvertaling (waarbij "vertaling" in ruimere zin wordt opgevat) van het Latijnse woord- en relatiemateriaal, om het technisch te zeggen : van semantemen en morfemen.

De stereotiepe weergave van de semantemen, het woordmateriaal, vinden de llg. in het vocabularium. Een veeleisende studie van het Latijnse en Griekse vocabulaire is dan ook de eerste stap op de weg van de dynamische analyse en de stereotiepe vertaling. De tweede stap is de llg. eraan te gewinnen de buigings- en vervoegingsuitgangen niet alleen te herkennen en juist te benoemen, maar ze ook op een vaste manier weer te geven. Enkele eenvoudige voorbeelden. De persoonsuitgangen -m, -s, -t worden respectievelijk : ik, je, (u), hij (zij, het) . Het infix -ba- wordt een Nederlandse O.V.T.; -era- in een perfectumstam komt overeen met had ge-... ; de infinitief wordt een Nederlandse infinitief; de datief is : aan of voor; de ablatief : met of door; een accusatief zonder voorzetsel heeft geen eigen weergave maar sluit in dat het woord opgespaard wordt tot na de weergave van het onderwerp; een genitief is : van... In verreweg de meeste gevallen is die weergave de juiste. Daarom gaat men bij de lectuur ook daarvan uit. Geleidelijk wordt de llg. met de stereotiepe weergave van meer eigen Latijnse of Griekse structuren vertrouwd gemaakt : losse ablatief, infinitiefzin, gerundivum, de ablatief van tijdstip en die van scheiding, enz. De llg. gaan over steeds meer zulke patronen beschikken en op de duur zijn ze gewapend om alle gewone en een heel aantal minder gewone constructies dadelijk te vatten.

De leraar heeft dan als hoofdtaak bij de voorbereiding elke zin nauwkeurig na te gaan en zich de vraag te stellen of de stereotiepe weergave van de Latijnse begrippen in de orde waarin ze voorkomen, een resultaat oplevert dat zowel verstaanbaar is (het mag stuntelig zijn) als juist. Zo ja, dan is er niet veel anders te doen dan eventueel naar een fijnere vertaling te laten zoeken van bepaalde onderdelen, bij uitzondering ook eens van het geheel, en de ~~Rijks~~ ^{rijks} ~~in~~ ^{inhoudelijk} ~~geest~~

Seminarie voor
Bijz. Methodiek Oude Talen

toe te lichten. De plaatsen waar de stereotiepe weergave dubbelzinnig wordt of onmogelijk, of waar de llg., die nog maar dat beperkte niveau van leesvaardigheid hebben bereikt, op een dwaalspoor dreigen te raken, zijn de punten waarop u hen, om vergissing of onbegrip te voorkomen, bij de lectuur attent moet maken, of waarvan u eventueel zelf de juiste verklaring moet geven.

De voorbereiding van de leraar in de lectuurmethode mag dus niet alleen meer bestaan in een aandachtige studie van wat de auteur precies zegt, in het opzoeken van de nodige grammaticale en zaakkundige gegevens, eventueel in een stilistisch en inhoudelijke bespreking. Neen, hij moet zich bij elke zin eerst afvragen welke moeilijkheden of verraderlijke elementen die zin bevat als men de stereotiepe weergave ervan probeert te maken.

Stereotiepe weergave vereist van de kant van de llg. dat deze de vormen goed herkent : dat hij een imperatief niet verwart met een indicatief, een conjunctief niet met een futurum, een presensstam weet te onderscheiden van een perfectumstam, enzovoort, en dat veronderstelt zowel kennis van de grammatica, als actuele aandacht voor wat er staat, inclusief voor de uitgangen, om niet te zeggen : in de eerste plaats voor de uitgangen.

De gewone Latijnse woordvolgorde bezorgt de llg. bij de stereotiepe weergave wel eens last. Men moet er hen daarom al heel vroeg aan wennen het werkwoord achteraan te verwachten in de zin, een genitief voor zijn substantief, en dergelijke meer.

Na een of twee jaar goede training is bij zinnen waarvan de stereotiepe weergave de mededeling voldoende ontsluit, geen grammaticale toelichting meer nodig. Dat betekent niet dat we na die stereotiepe weergave zonder verdere verplichtingen maar voort moeten rennen naar een volgende zin. Het betekent alleen dat verdere grammaticale toelichting of classificering de zin niet meer zal verhelderen. Men kan dan beter dadelijk naar commentaar overgaan of verder lezen.

Uit de boven gegeven voorbeelden van stereotiepe weergave kan men ook een ander kenmerk van de lectuurmethode aflezen : de voorkeur voor de concrete weergave boven de abstracte, categoriale benaming. Zo moet de reactie op de -m bij een werkwoordsvorm niet zijn '1e persoon enk.', maar 'ik', en van -arum in de 1e klasse niet : 'gen.vr.mv.', maar 'van...'. De llg. heeft er veel minder baat bij op een vorm het juiste etiket te kunnen kleven dan te weten welke Nederlandse weergave eraan beantwoordt. Leren lezen is immers niet : leren ordenen onder abstracte categorieën, maar leren omdenken in de eigen taal.

f) Corrolaria bij de dynamische analyse en de stereotiepe weergave

1. Het model van de dynamische analyse heeft het hoe langer hoe snellere en minder bewuste denkproces blootgelegd dat de lectuur van de teksten moet vergezellen en de stereotiepe weergave moet schragen. Die twee verhouden zich enigszins zoals de twee kanten van een geweven tapijt : wat te zien is, zijn de figuren van de voorkant; maar die komen er alleen maar als aan de (verborgen) achterkant allerlei voor het oog weinig elegante kruisingen van draden lopen. Hoe moet nu in concreto de "voorkant" eruit zien van de zin uit Caesar, waarvan de "achterkant" boven langdurig is beschræn ? Ongeveer als volgt :

Cum id non impetrassent	toen ze dat niet hadden verkregen
petébant uti	vroegen ze dat
ad eos équites	naar die ruiters
qui agmen praecessissent	die de kolonne waren voorafgegaan
praemitteret	hij (boden) zond
eósque	en hen
pugna prohibéret	van een (of : het) gevecht afhield

2. Bij de dynamische analyse en stereotiepe weergave gaat men voortdurend uit van de volgende belangrijke principes :

a. men kiest steeds eerst de meest voor de hand liggende, d.i. de meest voorkomende mogelijkheid, maar let daarbij op de context. Zo is de ablatief op zich wel : 'met of door', maar in de context van een werkwoord dat scheiding uitdrukt (prohibére

is een scheidend van de normale weergave.

b. het criterium of die stereotiepe weergave moet worden herzien, is de zinvolheid van het resultaat, waarbij de llg. rekening moeten leren houden met hetgeen voorafgaat en hetgeen volgt. Klopt er iets niet, stoot men ergens op on-zin, dan is er bij de analyse en weergave iets misgelopen. En dan moet men terug om in de plaats van de gewonere weergave een voorlopig als minder waarschijnlijk uitgeschakelde te proberen.

3. Hoe worden de llg. nu het effectiefst met dynamische analyse en stereotiepe weergave vertrouwd gemaakt, zodat ze dat proces hoe langer hoe sneller en hoe langer hoe zelfstandiger voltrekken? De weg daartoe is beslist niet hen maar te laten proberen met gissen en met missen. Men moet integendeel de llg. op weg zetten. Dat gebeurt vanzelfsprekend in de eerste plaats door het voorbeeld.

Als de llg. hun docent drie jaar lang in de les de dynamische analyse en stereotiepe weergave zien toepassen, in dat boven beschreven over-en-weer met hen, kan het niet anders of die habitus begint zich ook in hen te vormen.

Vervolgens is er het hulpmiddel van de vraagjes waarmee de docent hen voortdurend tot die werkwijze prikkelt en de terstond volgende correctie als de llg. bij het benaderen van de tekst anders, en dus meestal ook met verkeerd resultaat, te werk begint te gaan.

Een derde manier is de llg. te vragen bij het huiswerk de tekst naar het voorbeeld van de twee kolommen van p.43 stereotiep weer te geven; de Nederlandse begrippen welke voor een zinniger resultaat beter vroeger of later verschijnen, kan men daarna met pijlen oriënteren naar de plaats waar ze behoorden te komen. Aan de Latijnse woordvolgorde mag vanzelfsprekend niet worden getornd; hoogstens zal men daar met pijltjes of kleurstrepen de samenhang zichtbaar (laten) maken van begrippen die wel nauw samen horen maar om stilistische redenen door een sterk hyperbaton van elkaar gescheiden zijn.

Een interessante kant van deze werkwijze, welke veel weg heeft van het procédé van de juxtalineaire vertaling, is ook dat de llg. de antieke tekst zinvol moeten kunnen gelezen; ook zo blijkt hun tekstbegrip. Na de correctie van die ste-

reotiëpe weergave kunnen de llg. (liefst bij het huiswerk op een andere dag) het per se nogal stuntelige resultaat van die weergave in vloeiender Nederlands omzetten.

Langs al die wegen moeten de llg. geleidelijk ertoe komen om min of meer autonoom te lezen, welke vaardigheid u in het proefwerk aan de hand van een eenvoudige tekst kunt nagaan.

4. Zulk een voortschrijdende dynamische analyse sluit natuurlijk niet uitndat men bij de lectuur soms naar hetgeen voorafgegaan is, terugkeert, om het te verduidelijken vanuit de intussen verhelderde samenhang, of dat men voorlopig een stukje overslaat om er nadien op terug te komen; maar doet men er toch goed aan intussen al te wijzen op de rol die dat stuk in de gedachtengang speelt, bijv. dat het de reden van de hoofdhandeling insluit. Ook bij het luisteren en lezen keert onze geest, zij het ook ongemerkt en heel snel, terug naar wat voorbij is, om het te reïnterpreteren in het licht van het intussen verder uitgegroeide en zinrijker geworden geheel.

5. Dezelfde denkprocessen als die welke boven lang en breed geëxpliciteerd zijn, spelen zich ook af als we Nederlands of Frans lezen of horen, maar dan onvergelijkkelijk veel sneller en haast onbewust. Ook in de les hoeft dat niet zo expliciet te gebeuren als door de twee voorbeelden lijkt te worden geëist. In de eerste lessen van de Itinera bijv. zijn de gebruikte taalpatronen meestal nog nauw verwant met de Nederlandse. Is het semantisch materiaal eenmaal gekend, dan verloopt de synthese daar bijna even vlot en onbewust als in het Nederlands. De enkele nieuwe elementen, zoals bijv. de afwezigheid van lidwoorden of de plaats van het werkwoord, worden geleidelijk geassimileerd en hoeven weldra niet meer geëxpliciteerd te worden. Zo gaat het geleidelijk verder, met steeds nieuwe taalelementen. Het eindpunt van die jarenlange weg zou moeten zijn dat de llg. Latijn kunnen lezen zoals ze een derde of zelfs zoals de tweede taal kunnen lezen. In de 4e zou bijv. "Cum id non impetrassent" reeds tot een in één blik geschouwd woordblok moeten zijn geworden, dat de lange explicitering

van het voorbeeld al niet meer behoeft. Maar deze explicitering is vroeger nodig geweest. Eerst later heeft een ende vertrouwdheid met zulke structuren haar overbodig maakt.

6. Deze analyse veronderstelt tenslotte dat men de llg. vóór hun tijd en zonder hulp laat worstelen met zinnen grammaticaal te complex zijn voor het peil dat ze reeds bereikt. Men moet rekening houden met het voorlopig bescheiden bezit aan taalpatronen dat de llg. al heeft worven.

Hetzelfde geldt voor zinnen die grammaticaal wel eenvoudig genoeg zijn, maar waarvan de betekenis te subtiel of te filosofisch is. De inzichtelijke synthese is daarbij immers voorlopig nog onmogelijk.

g) Corrolaria bij het hele hoofdstukje over de lectuur

1. Het lijkt niet wijs een heel stuk tekst, hoe goed getoneerd en zelfs gemimeerd ook, ineens te lezen zonder commenteren. Lees hoogstens een paar regels en zorg dat llg. die vatten, dank zij uw verklaring. De llg. moeten het verhaal namelijk ontdekken terwijl u het commentaar voorleest. Anders is het verhaal al enigszins ontluisterd en de commentaar wordt een louter taalkundige, ja morfologische oefening, die een lelijke anticlimax vormt met de inleidende lectuur. Heel de voor-lees-les moet spannend blijven, omdat het verhaal zich voorzichtig ontvouwt, met zijn schakeringen en details. De globale lectuur volgt achteraf.

2. Het blijkt ook niet wijs de llg. de vertaling te laten noteren en bewaren van de gelezen passages. De llg. moeten precies dit éne leren : verstaan, lezen. Het opschrijven van een vertaling geeft hem een valse veiligheid, en berooft hem zo van de vernieuwde inspanning om de tekst zelf te lijf te gaan. Nuttiger dan de vertaling te laten maken is het daarom de tekst meerdere keren met de llg. te lezen of door de llg. thuis zo te laten repeteren dat zij de volgende les vlot en met de juiste intonatie kunnen. Lectuur en relectuur is immers de spil waarom de hele Axiomatië draait. Wellicht kan men de llg. af en toe een