

Willy Evenepoel

Ovidius' 'Metamorphoses': tendensen in het recente onderzoek

In 2002 werden twee (!) *companions* bij het werk van Ovidius gepubliceerd; in 1999 zagen twee bundels met studies over deze dichter het licht en in hetzelfde jaar verscheen er ook een beknopt maar stevig kroniekartikel over Ovidius. Deze omstandigheden willen we aangrijpen om voor de lezers van *Kleio* de tendensen in het recente onderzoek over Ovidius' *Metamorphoses* aan te duiden. Ik geef vooraf de bedoelde titels aan:

Boyd (Barbara Weiden) (ed.), *Brill's Companion to Ovid*, Leiden – Boston – Köln, 2002.

Hardie (Philip), Barchiesi (Alessandro), Hinds (Stephen) (edd.), *Ovidian Transformations: Essays on Ovid's Metamorphoses and its Reception*, Cambridge, 1999.

Hardie (Philip) (ed.), *The Cambridge Companion to Ovid*, Cambridge, 2002.

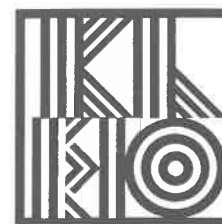
Myers (Sara), 'The Metamorphosis of a Poet: Recent Work on Ovid', in: *JRS* 89 (1999), pp. 190-204.

Schubert (Werner) (ed.), *Ovid: Werk und Wirkung. Festgabe für M. von Albrecht (...)*, Frankfurt am Main, 2 vol., 1999.

In de jaren 1990 vlgg. verschenen meer dan vijftig boeken over Ovidius.¹ Zijn rehabilitatie² na de depreciatie in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw is een feit; E.J. Kenney spreekt van een 'Ovidian renaissance'.³ Ovidius valt erg in de smaak bij postmodernisten en leent zich zeer goed tot benaderingen vanuit stromingen in de hedendaagse literatuurwetenschap. Het is in dit verband leerrijk een omschrijving van het postmodernisme (b.v. in het *Lexicon van literaire termen*) en een gangbare karakteristiek van Ovidius naast elkaar te leggen.⁴

In dezelfde periode is Ovidius opnieuw een inspirerend referentiepunt geworden in het literaire en artistieke leven. Een ruim bekend voorbeeld vormt *Die letzte Welt* van Christoph Ransmayr (1988; Nederlandse vertaling 1989).⁵ Daarnaast kunnen we b.v. ook *Het volgende verhaal* van Cees Nooteboom vermelden (1991).⁶

Ovidius beschouwde zijn *Metamorphoses* zelf als het hoogtepunt in zijn oeuvre: daarop wijst niet alleen het slot van het epos (*Met.* 15, 871-9) over zijn onsterfelijkheid, maar ook de plaats van de *Metamorphoses* in de opsomming van zijn werken



KLEIO

TIJDSCHRIFT VOOR OUDE TALEN
EN ANTIEKE CULTUUR

32ste jaargang, nummer 4
juli-september 2003

INHOUD

Vertalen: plaag en zegen	
Vincent HUNINK	146
Ovidius' <i>Metamorphoses</i>: tendensen in het recente onderzoek	
Willy EVENEPOEL	160
Erasmus in de klas: 'Stulticiae laus' 17	
Marc VERCRIJSSE	171
Recensie	187
Notities	189
Inhoud van jaargang 32	192

Vincent Hunink

Vertalen: plaag en zegen

Vertalen is iets wat classici vrijwel allemaal praktiseren en onderwijzen aan anderen, in veel gevallen elke dag en jaren lang.¹ Daarbij wordt al eens geten of over de geringe vorderingen van leerlingen en studenten. Toch staan we maar zelden serieus stil bij het vertalen als zodanig. Voor velen is het eenvoudiger vanzelfsprekend dat bij Latijn en Grieks vertalen centraal staat. De relatieve stilte omtrent het onderwerp leidt soms wel weer tot tegenspraak en zo gaan er soms zelfs tegenstemmen op die het vertalen radicaal willen afschaffen.

In Nederland kennen we sinds een aantal jaren het schoolvak *KCV* (*Klassieke Culturele Vorming*), waarbij het onderwijs in de cultuur van de klassieke Oudheid gepaard gaat met alle denkbare middelen — behalve vertalen. Teksten worden er gelezen in vertaling, en er wordt nog heel wat meer gedaan dan teksten lezen: zelf spelen, werkstukken maken, plaatjes bekijken en beschrijven, enzovoort. Men zou kunnen zeggen: in dit vak zijn ‘de klassieken zonder het vertalen’ (let wel, niet ‘zonder vertalingen’) exemplarisch belichaamd. Maar is het ook een lichtend voorbeeld?

Hoewel er zeker ook veel goeds te zeggen valt van *KCV*, wil ik geen pleidooi houden voor een vakmatige ontwikkeling in die richting. In deze bijdrage zal ik trachten enkele gedachten over het vertalen te formuleren vanuit mijn dubbele praktijk als universitair docent en literair vertaler. Hierbij vertrek ik vanuit twee uitgangspunten. Ten eerste is dat de opvatting dat het vertalen in de klas een methode is die niet vanzelfsprekend hoort te zijn en waarover dus gesproken kan en moet worden, hier en in de klas. Ten tweede is dat het idee dat vertalen ondanks alle problemen die er omtrent dat instrument zijn, een centrale plaats in het onderwijs verdient te houden.

Eerst bespreek ik enkele grote moeilijkheden die in verband met dat vermaledijde vertalen zijn te constateren: dit is het vertalen als ‘plaag’. Daarna komt de meer zonnige keerzijde van het verhaal en houd ik een korte lofrede op de positieve kanten van het vertalen. Ik besluit met enkele praktische aanbevelingen en stellingen.

Toenemende problemen

Wie zelf succesvol heeft leren vertalen heeft daar over het algemeen geen hekel aan, net zoals het is met leren rekenen of autorijles. Het resultaat, iets goed kunnen, is immers altijd prettig, of men het nu in zijn eigen leven blijft praktiseren of niet.

Het grote probleem is natuurlijk dat de weg naar het doel vaak erg lang is, en dat, in het geval van vertalen in de klas, het doel soms helemaal niet bereikt wordt. Voor veel leerlingen is het vertalen als instrument in feite te hoog gegrepen. Veel classici zijn ervaringsdeskundigen en het lijkt dan ook niet nodig hier praktijkvoorbeelden of een uitputtende analyse van de oorzaken te geven.

Ik noem eenvoudigweg enkele factoren die in het oog springen: het concentratievermogen loopt bij veel leerlingen terug, terwijl ook hun Nederlandse taalvaardigheid steeds vaker te wensen overlaat. En, heel praktisch en concreet, het vele computergebruik gaat bij sommigen ten koste van een leesbaar handschrift. Het laatste betreft dus schrijfvaardigheid in de meest letterlijke zin.

De Nederlandse situatie is, naar mijn inschatting, somberder dan de Vlaamse, waar gedegen grammaticaonderwijs in elk geval nog standaard bij het vak Nederlands thuis lijkt te horen. Sommige collega’s die in Nederland voor de klas staan vertellen mij verhalen die de haren te berge doen rijzen: leerlingen weten niet wat bijzinnen zijn, kunnen geen gestructureerde zinnen analyseren of maken of weten niet wat een bijwoord is. En die moeten dan Caesar en Ovidius gaan vertalen! Hoe kunnen zulke leerlingen ooit een infinitiefconstructie of een losse ablatief doorgronden?

Een bijkomend probleem is het beperkte vocabulaire van leerlingen, zowel in het Nederlands als in het Latijn. Noord-Nederlandse schoolboeken kauwen tegenwoordig alle woordjes en uitdrukkingen voor, inclusief onregelmatige werkwoorden.² Dus waarom zou je die nog leren of zelfs maar in het woordenboek opzoeken? Vertalen wordt dan in sommige gevallen tot een merkwaardig soort puzzeltje, waarbij de leerling gokkenderwijs een rij gegeven woordjes omzet in een andere rij gegeven woordjes. Wat dit ook moge zijn, ‘vertalen’ is het niet.

Ik aarzel enigszins het volgende te zeggen, maar door vele jaren van onderwijs-hervormingen is het gebrek aan parate taalkennis en vertaalvaardigheid voor een deel ook bij de jonge leraren terecht gekomen. Zij hebben op de universiteiten steeds minder Latijn of Grieks hoeven bestuderen, en in hun leraarspraktijk krijgen zij standaardwerkvertalingen in de schoolboeken, waardoor zij zelf dus ook steeds minder hoeven te presteren op dit vlak. Voor de leerlingen maakt het niet veel uit of de docent al eens een fout maakt, maar als een docent de echte *feeling* voor het vertalen niet heeft, is er toch een serieus probleem. Want hoe breng je iets over wat je zelf niet hebt?

Door al deze oorzaken leren scholieren dus steeds minder echt goed vertalen, terwijl dit wel het officiële doel is. Analooq hieraan wordt het lezen van originele teksten als doelstelling van het onderwijs in de klassieken nog onverkort gehandhaafd, terwijl dit in de praktijk onder druk komt te staan. De realiteit (althans in Nederland) is dat scholieren soms pas in de laatste twee schooljaren originele, onbewerkte teksten te vertalen krijgen. Van ‘leesvaardigheid’ in Grieks en Latijn is uiteraard al helemaal geen sprake meer.

Voor een deel ligt het probleem ook aan onze bewonderde schrijvers zelf, om ook deze factor even te noemen. Grootheden als Cicero, Vergilius en Tacitus (om me verder maar tot het Latijn te beperken) schrijven nu eenmaal een weerbarstig, bewust afwijkend, moeilijk soort taal, dat steeds verder afstaat van het flitsende taalgebruik dat in hedendaags Nederlands normaal geworden is. Kortom, vertalen lijkt gewoon te moeilijk geworden.

Spraakverwarring

Ik zou hier een groot, tweede probleem willen signaleren, dat ten onrechte vaak niet gezien wordt en binnen de discussies voor veel moeilijkheden zorgt. Ik bedoel hier de begripsverwarring omtrent 'vertalen'.

Voor een nadere behandeling van deze kwestie verwijs ik graag naar een artikel dat onlangs in het Nederlandse tijdschrift *Lampas* verscheen.³ Hieronder geef ik daarvan de hoofdzaken, aangevuld met enkele illustraties. Na de voor de hand liggende constatering dat het belang van vertalingen in de wereld van de klassieken sterk is toegenomen, stel ik in de genoemde bijdrage de vraag naar de eisen: wat mogen of moeten we van een vertaling verwachten? Mijn basisstelling is dat dit afhangt van de functie en de doelgroep van de vertaling. Er zijn namelijk verschillende soorten vertalingen.

Wat ze gemeen hebben is de fundamentele functie van het overbrengen van de kern (het wezenlijke) van de brontekst (Latijnse tekst) in de doeltaal (Nederlands), met als doelgroep 'de' Nederlandstalige lezer van nu.⁴ Dat is vaag genoeg om verdere verwarring te veroorzaken, en daarom moet dit worden toegespitst op een paar speciale soorten vertalingen.

Als eerste noem ik de vorm die de meeste classici het beste kennen, namelijk het vertalen in de klas, mondeling of schriftelijk. Het doel is hier duidelijk onderwijskundig: de leerling bewijst door zijn of haar vertaling het origineel begrepen te hebben. Het vertalen is hier een middel in dienst van het leren van Latijn.

Bij deze functie en doelgroep passen navenante eisen. Misschien kan het als volgt worden geformuleerd: het streven in zo'n 'werkvertaling' moet zijn naar correct en aanvaardbaar Nederlands, en niet meer dan dat. Het accent ligt immers op de brontaal, het Latijn, en het Nederlands is enkel het middel, dat aan het doel ondergeschikt is. Het is onredelijk en zelfs verkeerd van leerlingen te verwachten dat zij voor normaal gebruik in de klas 'mooi Nederlands' schrijven, want dan dreigt de aandacht van het Latijn af te gaan. Dat wil niet zeggen dat mooi vertalen nooit moet worden aangemoedigd, maar dat het geen basisprincipe in de gewone lespraktijk dient te zijn.

Misschien is hier een kleine nuance gepast. Ik sprak van 'correct en aanvaardbaar Nederlands', maar het is toch zinvol er wat eigen codes op na te houden. Men zou dit elementen van groepstaal kunnen noemen. Classici en hun leerlingen kunnen het nog best hebben over 'deugd', 'inborst', 'voorspoedige dingen' en 'stoutmoedige makkers', terwijl die termen voor de rest van de bevolking al inhoudsloos of onbegrijpelijk zijn geworden. Het gaat erom dat de betrokkenen weten dat met deugd het woord *uirtus* wordt weergegeven. Zelfs een bepaalde mate van gebrekkige syntaxis is in dit verband misschien aanvaardbaar. Ik doel op het bekende zinstype: 'Caesar, nadat hij dit gezegd had, trok zijn troepen samen', dat strikt genomen niet toegelaten is. Zo'n zin kan in de lespraktijk (zeker de mondelinge) toch functioneel zijn, omdat de leerling de Latijnse structuur er heel direct en snel mee weergeeft. Mooi maken zou het tempo alleen maar vertragen.

Het is natuurlijk een moeilijke vraag hoever deze 'klassengeheimtaal', dit 'gymnasi-aans', mag gaan. En het is wel zaak dat iedereen beseft: dit is alleen voor intern gebruik, gerelateerd aan de klassieken. In een werkvertaling mag: 'ofschoon deze zaken zo waren, trokken de consuls op teneinde met de vijand slaags te raken'. Daarbuiten moet het liever iets zijn als: 'Het was een moeilijke situatie. Toch wilden de consuls een slag met de vijandelijke troepen.'

Al met al is er wel een soort minimumeis te formuleren waarin de meesten zich zullen kunnen vinden:⁵ de werkvertaling moet leesbaar geschreven en correct gespeld zijn, syntactisch toegestane zinnen bevatten en idioom hanteren dat min of meer hoort tot het beschaaft, gangbare Nederlands.

In kort bestek noem ik nog enkele andere vormen van vertaling waarmee classici te maken krijgen. Als eerste is dat de 'dienstbare vertaling', veelal in druk gepubliceerd, die als uitdrukkelijk doel heeft de lezer naar het origineel te brengen. Het standaardvoorbeeld hier is de welbekende *Loeb*-reeks: pretentieloze Engelse vertalingen, afgedrukt naast de originele teksten. Doorgaans zijn de vertalingen uiterst praktisch als vertaal- of leeshulp, en dat is dan ook het enige wat zij nastreven.

Ook veel hulpvertalingen in schoolboeken kunnen tot deze groep worden gerekend. Bij wijze van voorbeeld volgt hier een passage uit het Nederlandse eindexamenpensum Livius voor 2003, met twee verschillende vertalingen.

Philippus, simul ne otio miles deterior fieret, simul auertendae suspicionis causa quicquam a se agitari de Romano bello, Stobos Paeoniae exercitu indicto in Maedicam ducere pergit. cupido eum ceperat in uerticem Haemi montis ascendendi, quia uulgatae opinioni crediderat Ponticum simul et Hadriaticum mare et Histrium amnem et Alpes conspici posse: subiecta oculis ea haud parui sibi momenti futura ad cogitationem Romani belli.
(Livius, 40, 21)

(1) Philippus, tegelijk om te voorkomen dat de soldaten (soldaat) door het nietsdoen slechter werd[en], tegelijk om de verdenking af te wenden dat hij (door hem) ook maar iets van plan was (in zijn schild gevoerd werd) met betrekking tot een oorlog tegen Rome, ging, nadat hij het leger naar Stobi in Paeonia ontboden had, verder [het] naar Maedica te leiden. De begeerte had hem bevangen naar de top van de berg Haemus te klimmen, omdat hij geloof had gehecht aan de algemeen verbreide mening dat [vandaar] tegelijk de Zwarte en de Adriatische zee en de rivier de Donau en de Alpen konden worden gezien; [hij geloofde] dat dat uitzicht (die dingen, liggend onder zijn ogen), voor hem van niet gering belang zou(den) zijn voor het overdenken van een oorlog tegen Rome.⁶

(2) Philippus, zowel opdat de soldaten niet slechter door het nietsdoen, als om de verdenking af te wenden dat hij druk bezig was iets (voor te bereiden) aangaande een oorlog met de Romeinen, ging, nadat hij het leger naar Stobi in Paeonië had ontboden, verder het naar Maedica te leiden. Het verlangen had hem bekropen om de top van de berg Haemus te beklimmen, omdat hij geloof had gehecht aan de wijd verbreide opvatting dat (vandaar) zowel de Zwarte (zee) als de Adriatische zee als de rivier de Donau als de Alpen gezien konden worden; het met eigen ogen aan zijn voeten zien liggen daarvan zou zeker niet van gering belang zijn voor hem bij zijn overweging van de oorlog met de Romeinen.⁷

Men kan zich afvragen of de tweede vertaling wel voldoet aan de boven gefomuleerde minimeis. Een zin als ‘Philippus, zowel opdat ..., als om ..., ging ...’ is, behalve heel lelijk Nederlands, ook ongrammaticaal. Zelfs als we een zekere tolerantie opbrengen voor ‘gymnasiaans’ in de klas,⁸ lijkt hier een correctie noodzakelijk. Vertaling (1) combineert in zekere zin de werkvertaling in de klas met een ‘dienstbare’ vertaling: wat tot de werkvertaling behoort is steeds tussen ronde haakjes als extra gegeven. Een heel strikte scheiding tussen de genoemde vormen van vertaling is dus niet altijd mogelijk.

Ten slotte noem ik ‘zelfstandige vertalingen’, die het origineel niet zozeer verhelderen of toegankelijk maken, maar *vervangen*. Al naar gelang de aard van het origineel (een technische tekst over landbouw of hooglitterair gedicht over de oorsprong van Rome) zal de Nederlandse vertaling min of meer gemarkeerd zijn.

Een stuk Plinius de Oudere vertalen vergt nog betrekkelijk weinig literair talent: die tekst moet als het ware transparant worden. Het is misplaatst in zo’n vertaling allerlei stilistische bijzonderheden aan te brengen. Maar om de geciteerde Liviuspassage literair weer te geven moet men meer in huis hebben. Zo’n tekst moet, zeker doordat hij zelfstandig staat, ook allerlei literaire kenmerken van het origineel weergeven, zoals poëtische woorden, klanken, stijlfiguren, associaties en referenties aan andere teksten

enzovoorts. Ironie, meerduidigheid, verrassingseffecten, bijzondere woordvolgorde — ook dat moet allemaal weergegeven worden als het de originele tekst kenmerkt. Misschien ten overvloede: dit zijn niet de eisen die normaal gesproken in de klas moeten worden gesteld, zelfs niet aan begaafde leerlingen, maar aan professionele vertalers.

De reeds geciteerde passage wordt in een recente uitgave als volgt vertaald:

(3) Philippus riep zijn leger op naar Stobi in Paeonië en voerde het vervolgens naar het gebied van de Maeden. Hij wilde voorkomen dat zijn soldaten door nietsdoen verslapten en bovendien de verdenking afwenden dat hij voorbereidingen trof voor een oorlog tegen Rome. Hij had het verlangen opgevat de top van de Haemus te beklimmen, omdat hij geloof schonk aan de algemeen heersende mening dat men daar tegelijk de Zwarte Zee, de Adriatische Zee, de Hister en de Alpen kon zien. Dat uitzicht leek hem van niet gering belang voor zijn krijgsplan tegen Rome.⁹

Evenals bij andere vormen van vertaling is ook hier geen sprake van ‘de juiste’ vertaling. Er is altijd verschil van mening en smaak mogelijk.¹⁰

Het lijkt vooral de begripsverwarring die classici vaak parten speelt en die tot misplaatste eisen leidt. Wie in de klas van zijn leerlingen een prachtig, literair verzorgd Nederlands vraagt, of wie zijn leerlingen een statig Nederlands opdringt dat van ruim voor 1940 dateert, zonder de vereiste spelregels duidelijk te maken, schiet aan het didactisch doel voorbij en loopt kans de leerling te misvormen. En in ieder geval is er dan grote kans op frustraties van de leraar, want de strijd tegen vermeende ‘taal-verloederding’ is niet te winnen.

Wie ontkent dat de taal van vandaag de norm is, uit naam van een verdwenen, meestal *klassiek* genoemd stijlideaal, bewijst het vak geen dienst. De maatschappij heeft niets aan leerlingen die in rare Latijnse constructies spreken, en merkwaardig schrijvende leerlingen werpen uiteindelijk een smet op de klassieke opleiding. De vereiste taal moet in elk geval een Nederlands van onze tijd zijn. Het is juist ook dáárvoor dat leerlingen enig gevoel moeten leren ontwikkelen.

Lof van het vertalen

Door alle problemen en begripsverwarring is het vertalen en het spreken over vertalen soms een kwelling. Maar vertalen kan ook een zegen of zegenrijke arbeid zijn. Vertalen is op alle niveaus moeilijk, van vertalen als instrument in de klas tot het maken van literaire vertalingen, maar alle vormen van vertalen hebben gemeen dat ze heel bevredigend kunnen zijn. ‘Kunnen zijn’ betekent niet dat ze dit ook daadwerkelijk voor

iedereen zijn. Ik ken vertalers die nooit tevreden zijn met hun resultaten en er altijd aan blijven schaven en veranderen.

Mijn eigen vertaalwerk verloopt vaak uiterst langzaam en moeizaam. Maar als een tekst uiteindelijk klaar is, geeft dat een gevoel van grote voldoening. Die voldoening is er trouwens al eerder. Het is niet pas de gedrukte versie die het vertalershart vrolijk stemt, maar ook het indringend herzien van de tekst, al dan niet met hulp van anderen, is heel mooi. Je ziet de tekst als het ware onder je handen, door je vingers, beter, leesbaarder worden.

Maar het allermooiste blijft het eerste werk, de primaire confrontatie met de eeuwenoude tekst. Op het eerst nog uitdagend lege computerscherm krijgt langzaam iets gestalte wat er nog niet was, een nieuwe versie van de oude, door zovelen al verwerkte tekst. Het verrichten van scheppende, creatieve arbeid (wat vertalen toch is), laat zich niet vergelijken met andere aspecten van het classicibestaan: bestuurswerk, vergaderen, tentamens nakijken en beoordelen, artikelen lezen of schrijven. Ook dat is natuurlijk allemaal nodig, maar het creatieve proces is wat mij werkelijk motiveert.

Ik spreek nu voor mijzelf, maar ik ben ervan overtuigd dat het ook voor leerlingen bevredigend kan zijn een goed stuk vertaalwerk af te leveren, en dan doel ik niet op het hoge cijfer dat ze ermee verdienen maar op het vertaalproces zelf. Iets maken, dat na afloop zichtbaar op tafel ligt en gelezen wil worden: dat is toch prachtig? Zeker, niet alle leerlingen zullen deze 'kick' voelen, maar bij een aantal kan dit gevoel minstens worden gewekt en aangewakkerd.

Het is hierbij van belang dat de leerling inzichten krijgt in de mogelijkheden van de eigen taal. Bij vertalen is er vaak verlies, maar heel vaak ook winst mogelijk. Het Nederlands is een heerlijke taal, die op geen enkele wijze minder uitdrukkingmogelijkheden biedt dan het Latijn of Grieks. Een bevredigende vertaalervaring is altijd ook een bevestiging van en in de eigen taal. Wie Latijn vertaalt wordt zagezegd, een beetje meer Romein, en eens te meer Vlaming of Nederlander.

Los van zulke subjectieve gevoelens is het vertalen ook een zegen in kennistechnische zin. Ik zei daarnet al dat men 'een beetje meer Romein' worden kan. Iets anders geformuleerd: vertalen kan worden beschouwd als het middel bij uitstek om door te dringen tot een antieke tekst. Gelukkig maar dat we het vertalen als methode hebben, want anders konden we ons die oude tekst niet goed eigen maken.

Natuurlijk, een tekst laat zich eigen maken door hem te lezen of na te spelen, of op puur gevoel, door over hem te mediteren en de 'goddelijke inspiratie' het werk te laten doen, of door zelf via een artistiek proces een heel eigen, nieuwe tekst te schrijven. Maar dit vergt allemaal nogal veel, en is ook zeker niet zonder gevaren voor een zuivere interpretatie. Maar gelukkig kunnen we ook gewoon zover komen door hard werken. Vertaaltechniek laat zich voor een flink deel simpelweg leren en is dus voor een

belangrijk deel onafhankelijk van stemming en bevoegenheid. Vertalen is mogelijk als dagelijks werk en biedt ons dus een soort garantie van toegang tot de oude teksten, louter op voorwaarde dat we ons ervoor inzetten. Wat een wonder, wat een geluk!

Vertalen laat zich kort en krachtig typeren als 'de beste manier van lezen' of ook 'de beste manier van interpreteren'. Alleen de vertaler is gedwongen écht te kijken wat er precies staat. Hij of zij mag niets overslaan zoals een lezer dat kan, en moet zich van alles rekenschap geven. Een vertaler dringt daardoor bij uitstek door tot in de diepste lagen van een tekst.

Er zijn zelfs teksten die zich zo verzetten tegen andere manieren van benadering dat vertalen de enige optie is. Toegegeven, dit is zeldzaam. Mij overkwam het bij een Oudromeinse, zeer merkwaardige en van ons denkpatroon sterk afwijkende tekst, *De agricultura* van Cato. Na enkele vergeefse pogingen tot lezen en bestuderen van het stugge Latijn restte mij maar één ding: een vertaling ervan maken. Het was een indringende ervaring en sindsdien ben ik met die archaïsche Romeinse boerenwereld op een bijzondere manier verbonden.

Als we het vertalen niet hadden, bleven wij als classici allemaal staan op het niveau van historici: we vergaarden dan wel kennis *over* de Oudheid, maar geen kennis *van* die Oudheid zelf. Alleen door het vertalen bereiken wij werkelijk de in de teksten sprekende antieke mens en zijn gedachtegoed.

Het derde element van mijn *laus interpretandi*¹¹ heb ik eigenlijk al aangeduid. Het is een belangrijk didactisch punt en voordeel dat vertalen leerbaar is. Er is een bepaalde creativiteit voor nodig maar verder kan vrijwel iedereen leren, binnen de context van de passende eisen (zoals de minimumregels die gelden voor de vertaling in de klas), aanvaardbare vertalingen te maken.

Vertalen is, doordat het overdraagbaar is, ook toetsbaar en zagezegd bureaucratisch hanteerbaar. Classici kunnen er leerplannen mee schrijven, heldere eindtermen mee definiëren en examens mee maken. Dat laatste betreft uiteraard niet de kern waar het om gaat, en vormt zeker geen Hogere Waarde van het vertalen, maar in de dagelijkse praktijk is het wel erg handig dat classici een beleidsinstrument hebben waarmee zij het onderwijs, 'handen en voeten kunnen geven' — zoals het beleidscliché luidt. Ik meen dat deze praktische factor niet moet worden onderschat. Zo weinig verheven en inhoudelijk onbelangrijk als hij lijkt, hij vormt een belangrijke en nuttige troefkaart voor de klassieken in het onderwijs.

Er is veel begripsverwarring omtrent het vertalen, maar het is in ieder geval een vaardigheid die ook van groot belang is voor het wetenschappelijk karakter van ons vak. De leerlingen in het secundair onderwijs worden voorbereid op een universitaire opleiding (in Nederland heet het schooltype formeel *VWO* – Voorbereidend Wetenschappelijk

Onderwijs), en dus op een academische manier van denken en werken. Het lijkt niet overdreven te stellen dat het leren vertalen een voortreffelijke methode hiertoe is.

Door te vertalen wordt men gedwongen tot het analyseren van een tekstueel object, tot het interpreteren ervan en het verwerken van die interpretatie, tot zuiver formuleren en precisie. Dat zijn, kortom, essentiële wetenschappelijke deugden. In het beste geval omvat vertalen ook stelling nemen inzake dubbelzinnigheden en kiezen uit verschillende interpretatiemogelijkheden. Op school zal dit misschien niet elke dag voorkomen, maar elke leraar kent van die momenten dat een tekst echt verschillende duidingen toelaat en de leerlingen een beredeneerde keuze daaruit moeten maken. Als dit lukt zijn het werkelijk mooie momenten.

Op de universiteit wordt deze factor van kritisch interpreteren nog aanzienlijk belangrijker. Op een recent college besprak ik met tweedejaars studenten de vroegchristelijke *Passio Perpetuae et Felicitatis*. Er zitten vooral in Perpetua's eigen, nogal onbeholpen relaas zoveel onduidelijkheden dat er geen sprake kon zijn van een mechanisch produceren van 'de juiste vertaling'. Over de betekenis van zowat elke bijzin moest worden gediscussieerd. Dat was voor iedereen een uitstekende oefening in het leren argumenteren en kiezen, ofwel in het opstellen, weergeven en toetsen van hypothesen. Als dat geen wetenschap is!

De scholier kan via het vertalen alvast een goede voorproef krijgen van het universitair bedrijf. Latijn en Grieks vormen daarmee een belangrijke schakel in de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Dat is een heel goede, én publicitair goed verdedigbare positie.

Aan het einde van dit deel van mijn betoog noem ik kort nog twee argumenten waarvoor niet iedereen gevoelig is, maar die ik toch van belang acht. Het eerste is een historisch argument. Vertalen van klassieken heeft in het Nederlands taalgebied een enorme traditie, zowel als het om zelfstandige publicaties gaat als om het instrument van vertalen in de klas. Vertalen als middel tot toetsing van tekstbegrip is een methode die al eeuwen in gebruik is. Dat lijkt mij op zichzelf een goede reden die niet snel overboord te gooien, want het is een methode die haar diensten heeft bewezen.

Zo'n traditie vormt ook een positieve reden om daadwerkelijk ermee door te gaan. We mogen een band van eeuwen niet alleen niet verbreken, nee, het continueren van een traditie zet de band met het verleden ook werkelijk bewust voort. Wie een commentaar schrijft of een vertaling maakt, mag zich verbonden weten met vele voorgaande generaties.

Alle goede tradities verdienen een voortzetting, maar een belangrijke kanttekening is hierbij nodig. Tradities moeten steeds met nieuw leven gevuld worden. Dat wil zeggen, ze moeten steeds worden ingekaderd in een nieuwe context om daadwerkelijk te kunnen functioneren. Goed vertalen nu is niet meer precies hetzelfde als in 1950. De

Nederlandse taal is veranderd, didactische opvattingen zijn veranderd, de vaardigheden van jongeren zijn veranderd. De vertaalpraktijk moet daar rekening mee houden, wil ze levensvatbaar blijven.

Tot slot nog een politiek, pragmatisch argument. Eerder stelde ik al dat vertalen leerbaar en bureaucratisch hanteerbaar is, maar het is mogelijk nog een stap verder te gaan. De lange traditie van klassieken vertalen is ook een uitstekende legitimatie van ons vak naar buiten toe. Welk ministerie waagt het een vak met zo uitstekende papieren de nek om te draaien?

Het aan het begin genoemde Nederlandse schoolvak *KCV* biedt op dit punt een mooie illustratie. Ooit is het ingevoerd om tegemoet te komen aan de vele bezwaren tegen het vertalen, en opgezet met veel goede bedoelingen en enthousiasme. Maar het vak blijkt niet werkelijk geworteld in de Nederlandse onderwijs traditie. Het heeft geen verleden, geen duidelijk bevochten plaats, geen grond onder de voeten, en het resultaat is er dan ook naar: *KCV* wordt momenteel *de facto* stapsgewijs afgeschaft na een bestaan van nog geen tien jaar. In ambtenarentaal heet het overigens dat het vak 'geïntegreerd wordt' met de taalvakken Latijn en Grieks. Daarmee zijn we terug bij af, want tien jaar geleden vormde klassieke cultuur uiteraard al een wezenlijke component van het onderwijs in klassieke talen.

Om het wat gechargeerd te formuleren: zouden klassici het vertalen als hoofdactiviteit schrappen, dan valt te vrezen dat de klassieken op school binnen tien jaar worden afgeschaft.

Aanbevelingen

Wil het vertalen in de klas, op school, een levensvatbare methode blijven, dan volgen er uit het bovenstaande wel enkele eisen. Ik suggereerde al dat een traditie niet blind en star moet worden voortgezet, maar dat de essentie moet blijven en met nieuw leven worden gevuld. Dat principe geldt zeker ook voor leraren en hun didactische methoden. Wie als leraar zijn praktijk niet steeds vernieuwt en herzielt, loopt het gevaar dat de gehanteerde methoden tot automatismen worden en het directe verband met de realiteit verliezen.

Ik denk dat de leraar zelf minstens op een viertal punten actief kan zorgen dat zijn of haar didactiek van het vertalen motiverend en inspirerend blijft.

In de eerste plaats is het essentieel te blijven reflecteren op de kern van de zaak. Wat is vertalen? Waarom doen we het? Wat is de achtergrond ervan, wat zijn de voordelen en de beperkingen? Wat willen we de leerling er eigenlijk mee bijbrengen, wat verwachten we nu precies van de leerling? Dit soort vragen moet men blijven stellen, en de antwoorden kunnen in de loop der jaren enigszins evolueren.

Ten tweede moet een docent naar mijn idee zelf óók blijven omgaan met nieuwe teksten, anders gezegd, blijven vertalen en lezen. Ik verbaas mij altijd weer over de geringe interesse onder professionele classici in het lezen van antieke teksten. Veel collega's stellen zich tevreden met de tijdens hun studie gelezen stof, aangevuld met de lesstof van diverse leergangen voor school. Op de vraag 'lees je nog wel eens wat voor jezelf in het Latijn of Grieks?' moeten de meesten antwoorden met 'nee', veelal met meteen er achteraan: 'daar heb ik geen tijd meer voor'.

Maar hoe kun je op een geloofwaardige en overtuigende manier het vertalen doceren als je er zelf niets meer aan doet? Hoe kan een schilder kinderen leren tekenen als hij zelf nooit meer een verfkwest hanteert voor eigen werk? Hoe kun je muziek doceren als je nooit meer iets nieuws beluistert, nooit naar een concert gaat? De parallel lijkt me evident. Wie zijn 'tekstenbron' niet voedt met nieuwe lectuur, droogt op dit punt op, gaat op routine werken en verliest zijn innerlijke overtuigingskracht. Positief gesteld: een docent die laat zien dat hij of zij zelf leest en vertaalt, spiegelt leerlingen een streefdoel voor en kan ook des te meer overtuigen.

Graag voeg ik hier nog een praktische suggestie aan toe. Elke dag van de week een pagina Latijn of Grieks lezen, al dan niet met behulp van een tweetalige editie, dat is voor alle classici een haalbare optie, meen ik. Wie daar 'geen tijd' voor heeft, zegt eigenlijk: 'ik heb geen zin, ik zie er niets in'. Zo iemand beschouwt het vertalen kennelijk als een mechanische techniek, die men op een bepaald moment onder de knie hebt en niet meer hoeft te beoefenen. Maar vertalen is méér dan een kunstje, en vergt dus onderhoud en continue beoefening. Het allerminste wat we kunnen doen is Latijnse en Griekse teksten in vertaling lezen. Alleen door te blijven lezen blijft een gezonde voedingsbodem voor de vertaaldidactiek bewaard.

Daarbij is ook continue schrijfoefening onmisbaar. Wanneer goed vertalen is: 'goed kunnen lezen en schrijven', dan moet wie dat doceert zelf dus ook altijd blijven lezen en schrijven. Kort gezegd, classici moeten zorgen dat ze de bronteksten blijven lezen, en daarnaast ook in de doeltaal, het Nederlands, op alle niveaus competent blijven.

Mijn derde punt is dat vertalen niet zaligmakend is. Wie in de klas alleen maar vertaalopdrachten geeft, loopt snel op de grenzen van de methode. Ik pleit dan ook voor een verstandige afwisseling met andere methoden van tekstbenadering, zoals dat in de meeste klassen gelukkig reeds gebeurt. Men kan bijvoorbeeld vragen stellen over het gelezene en discussiëren over de inhoud. Af en toe kunnen creatieve vormen misschien ook dienen (spel, rollenspel, herschrijving van teksten, etc.). Dit kan bijvoorbeeld ook inhouden: een antiek drama in Nederlandse vertaling integraal en klassikaal samen lezen, met een afgesproken rollenverdeling en goede instructies vooraf. Het kost hooguit twee lessen en kan een ervaring voor het leven zijn.

Een laatste punt waarop de leraar zelf het vertalen plezieriger en afwisselender kan maken betreft de keuze van de auteurs. De canon mag centraal staan, maar laten wij daarbinnen dan zorgvuldig kiezen en ook teksten behandelen die misschien niet meteen in die canon zitten. Leerlingen op school zitten echt niet allemaal te wachten op de moeilijke Livius of Plato, de saaie Horatius, de cynische Tacitus. We kunnen toch ook eens denken aan Petronius of Martialis, aan vroegchristelijke of middeleeuwse teksten, aan de vlotte Longus of Lucianus, om maar een paar andere mogelijkheden te noemen.

Tot zover enkele suggesties die de leraren zelf betreffen. Maar ook voor leerlingen geldt dat ze niet zomaar maar wat moeten doen zonder te weten waarom. Een leerling heeft er recht op dat hem of haar een helder doel voor ogen wordt gesteld. De leraar moet dus af en toe ingaan op vragen naar de zin en achtergronden van het vertalen, en vooral uitleggen wat er precies voor vertaalvaardigheid van de leerling verwacht wordt: geen hoogliterair Nederlands, maar ook geen verregaand ongrammaticale onzin.

En evenals voor de leraar reflectie nodig is, geldt dit ook voor de leerling. Een praktische methode om leerlingen te laten nadenken over hun vertaalpraktijk, is ze eens een stukje grammaticaal behandelde stof opnieuw te laten vertalen, maar nu met andere, hogere eisen aan het Nederlands, in lijn met het verschil tussen soorten vertalingen dat ik eerder in deze bijdrage maakte. Het kan zeker ook geen kwaad eens een enkele keer in de schooltijd te spreken over vertalen en interpreteren als wetenschappelijke methode, zoals ook bij B-vakken over natuurwetenschappelijke methodiek wordt gesproken. Dit moet natuurlijk niet elke dag, maar wel ooit een keer.

Als het enigszins mogelijk is zouden leerlingen behalve de vele lasten van het leren vertalen ook de lusten moeten kunnen beleven. Ik bedoel het goede gevoel van 'iets moois maken', van 'iets moeilijks toch goed afronden', van 'speels plezier' en van 'werkelijk iets kunnen met anderstalige teksten'. Zeker, vertalen is precies werken en argumenten geven, maar ook: creatief met taal omgaan, de eigen fantasie inschakelen, plezier in eigen kunnen beleven. Het een sluit het ander niet uit, juist de methode 'vertalen' laat alles tegelijk toe.

Mogelijke werkvormen om leerlingen te activeren zijn:

- Vergelijken van een eenmaal vertaalde tekst met een 'professionele' vertaling, of vergelijken van diverse bestaande vertalingen.
- Tempo maken: een originele tekst afwisselen met het lezen van flinke stukken Nederlandse vertaling. Men kan de leerling vragen die stukken samen te vatten, zoals dat gebruikelijk is bij teksten in moderne talen. Zo blijft de gang erin en kan begrip ontstaan voor grotere teksteenheden.
- Verschillende soorten vertalingen laten maken door de leerlingen. Onlangs hoorde ik een leraar vertellen dat zij een lesuur in de week inruimt voor het 'mooi vertalen' van eerder behandelde stukken. Op de universiteit weet ik sommige studenten

enthousiast te krijgen voor colleges 'literair vertalen'. Daarin zijn zij bevrijd van de pure toets van grammaticaal begrip. Paradoxaal genoeg zeggen ze dat ze dieper in de tekst doordringen doordat ze die écht, ten volle, fraai willen weergeven.

– Ruimte maken voor het creatieve. Het maken van vrije bewerkingen, bijvoorbeeld van poëzie, kan op leerlingen een stimulerend effect uitoefenen.

Ik weet dat de tijd eigenlijk te kort is om dit soort methoden veelvuldig toe te passen. Het aantal lesuren wordt steeds verder teruggebracht, en docenten lijken niet eens meer aan het gewone werk toe te komen, laat staan aan dit soort 'extra's'. Toch durf ik te stellen dat het gaat om een essentieel onderdeel: het motiveren en activeren van de vertalende leerling. Dat is in feite niet iets extra's, maar iets gewoons. Dit is volgens mij zo belangrijk dat het desnoods moet gaan ten koste van de gewone stof. Dan maar iets minder grammatica of iets minder gelezen tekst. Leerlingen zelf verantwoordelijk maken, laten reflecteren en hun creativiteit stimuleren vormt een hoger doel dan het louter aanleren van vaardigheden.

Enige tijd en moeite investeren in omgang met vertalen is uiteindelijk ongetwijfeld lonend. Het werkt motiverend voor zowel leraar als leerling, en zal een duidelijke kwaliteitsverbetering opleveren.

Besluit

Deze bijdrage wil vooral een pleidooi zijn voor het handhaven van de vertaling als belangrijkste werkvorm binnen ons vak op school. Daartoe moeten docenten alle schaduwzijden en voordelen goed onder ogen zien, minstens zelf het goede voorbeeld geven en de inspiratie niet laten opdrogen, en zorgen voor de nodige variatie op verschillende punten.

Als het dan ook lukt de leerlingen enigszins te stimuleren tot bewust denken en handelen en tot een zekere mate van actieve omgang met het geleerde krijgt het vertalen werkelijk zin en waarde. Zelfs al blijven de resultaten in technische zin, qua tekstbegrip en Nederlands, beneden de maat. De activiteit zelf is dan al zingevend, misschien zelfs heilzaam. En in elk geval nuttig: een gezonde vertaalpraktijk laat ons vak nog lang voortleven.

Noten

- ¹ Deze bijdrage is de bewerkte versie van een lezing gehouden op een studiedag voor leraren Klassieke Talen te Antwerpen op 12 maart 2003. De studiedag werd georganiseerd door de dienst Nascholing van het bisdom Antwerpen.
- ² Dit geldt voor veel zogeheten Nederlandse 'examenbundels'. In deze schoolboeken wordt de landelijk verplichte leerstof van de (jaarlijks wisselende) auteur voor het centraal schriftelijk eindexamen uitgewerkt en van veel aanvullend materiaal voorzien. In het recente verleden heb ik aan een van die

bundels mogen meewerken: Henk Brouwer, Anton van Hooff, Vincent Hunink, Pim Verhoeven, *Hij Caesar. De rapporten over de Gallische Oorlog als politiek verhaal*, Lunteren (Hermaion) 2000; 3 delen ([tekstboek], hulpboek, docentenhandleiding); [168p.; 100p.; 68p.] ISBN 90-5027-098-0. Vanzelfsprekend sta ik achter het resultaat, maar de overmaat aan annotatie is een punt waarop ik twijfel ben blijven houden.

- ³ 'Vertalingen in soorten en maten', in: *Lampas* 35, 2002, p. 75-86. Het artikel is ook elektronisch opvraagbaar via: www.let.kun.nl/V.Hunink/documents/vertaal_lampas_artikel.htm.
- ⁴ Vgl. *art. cit.* p. 77. In handboeken en overzichten zijn vele, vaak meer genuanceerde omschrijvingen te vinden, die in de praktijk toch ongeveer op hetzelfde neerkomen. Vergelijk bijvoorbeeld de schema's in: Jean Delisle, Hannelore Lee-Jahnke, Monique C. Cormier, *Terminologie van de vertaling*, vertaald en bewerkt door Henri Bloemen en Winibert Segers, Nijmegen (Vantilt) 2003, p. 187-188; en centrale lemma's als 'trouw' (p. 145) en 'professionele vertaling' (p. 107).
- ⁵ Bij wijze van curiosum noem ik het voortbestaan van de zogenaamde 'woord-voor-woordvertaling', waarbij ieder Latijns woord een vast Nederlands woord krijgt (ieder *enim* wordt 'immers', ieder *ille* 'die') en ook de plaats van het origineel behoudt; vgl. *Terminologie van de vertaling* (n. 4), p. 180. Een dergelijke omzetting van Latijn naar Nederlands levert uiteraard snel een sterk vervreemdend en ongrammaticaal resultaat op. Op een enkele school in Nederland of Vlaanderen wordt de methode mogelijk nog gehanteerd.
- ⁶ H. Bremer, A. van Hooff, S. Kemper, P. Verhoeven, *Libera et impera*, docentenhandleiding, Lunteren 2003, p. 34.
- ⁷ www.xs4all.nl/~wiebeko/kt/zips/werkvertaling_Livius.doc (site van W. Koopmans, leraar aan het gymnasium Apeldoorn, NL).
- ⁸ Eerder stelde ik dat een gebrekkige syntaxis soms toch aanvaardbaar kan zijn in de klassenpraktijk, zeker de mondelinge. In het geval van vertaling (2) gaat het echter niet om een werkvertaling maar om een modelvertaling ('dienstbare vertaling'), waarin zulke afwijkingen niet toelaatbaar zijn. Vertaling (2) gaat op dit punt bovendien duidelijk verder dan (1).
- ⁹ Uit: Livius, *Vrijheid voor de Grieken, de geschiedenis van Rome XXXI-XLV*, vertaald en toegelicht door Hedwig W.A. van Rooijen-Dijkman, Amsterdam 2001, p. 536-7.
- ¹⁰ Persoonlijk zou ik de vertaling van Mevr. van Rooijen nog op enkele punten willen aanpassen: (4) Philippus wilde voorkomen dat zijn soldaten er door nietsdoen op achteruit zouden gaan en bovendien de verdenking afwenden dat hij iets van een oorlog tegen Rome in gang zette. Daarom liet hij zijn leger naar Stobi in Paeonië komen en voerde het vervolgens naar het gebied van de Maeden. Hij had het verlangen opgevat de top van de Haemus te beklimmen. Hij hechtte namelijk geloof aan het gangbare idee dat daar tegelijk de Zwarte Zee, de Adriatische Zee, de Donau en de Alpen te zien waren: zo'n uitzicht zou wel eens van groot belang kunnen zijn voor een krijgsplan tegen Rome!
- ¹¹ Het is misschien een passende dubbelzinnigheid dat een goed Latijns woord voor 'vertalen' *interpretari* luidt.

Vincent Hunink
Katholieke Universiteit Nijmegen (NL)
v.hunink@let.kun.nl