

GRIEKS • LATIJN

DERDE GRAAD ASO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO– BRUSSEL D/2015/7841/002
September 2015
(vervangt leerplan 2006/7841/046)



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Algemene inhoud

ALGEMEEN DEEL	3
GRIEKS.....	19
LATIJN.....	47

**GRIEKS • LATIJN
DERDE GRAAD ASO
EERSTE EN TWEEDE LEERJAAR**

ALGEMEEN DEEL

Inhoud

1	INLEIDING	5
1.1	Situering	5
1.2	Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren van vandaag.....	5
2	ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN.....	7
2.1	Samenhang tussen de leerplannen Grieks en Latijn	7
2.2	De lectuur van authentieke teksten vormt de basis	8
2.3	Vakgroepwerking en leerlijnen.....	8
2.4	Creatief aan de slag	10
3	MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN	17
3.1	Minimale uitrusting	17
3.2	Suggesties voor aanvullende uitrusting	17

1 INLEIDING

1.1 Situering

Dit leerplan sluit nauw aan bij de vernieuwingen in de leerplannen van de eerste en tweede graad. Om een goed zicht te hebben op de leervorderingen van de leerlingen is het nodig dat de leraren de leerplandoelstellingen van de eerste en de tweede graad kennen.

1.2 Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren van vandaag¹

Deze tekst formuleert antwoorden op de vraag waarom jongeren van vandaag in de derde graad voor de studie van een of twee klassieke talen zouden kiezen. Scholen en leraren kunnen de tekst gebruiken om ouders en leerlingen te informeren en te motiveren.

Non scholae, sed vitae?

Et scholae ...

Bij de organisatie van studierichtingen en bij het maken van de keuze voor de ene of de andere studierichting wordt als criterium vaak de nuttigheidsfactor benadrukt. Bij nut denkt men dan in de eerste plaats aan bruikbaarheid voor de latere opleiding en het beroepsleven. Welk nut hebben klassieke talen nog in onze hedendaagse maatschappij?

Het positieve antwoord op deze terechte vraag bestaat uit het feit dat Latijn en Grieks om te beginnen een reeks vaardigheden en attitudes ontwikkelen.

Bij vaardigheden gaat het om abstract denken over taal, leesvaardigheid (tekststructuur, hoofd- en bijzaken, wat letterlijk gezegd wordt en wat wellicht bedoeld wordt, de gelaagdheid van een tekst ...), aandacht voor de precieze verwoording in het Nederlands, gevoeligheid voor taalregisters, analytisch denken en het vermogen om je te verplaatsen in een ander (cultureel en historisch) denkkader.

Door de omgang met klassieke talen verwerf je attitudes zoals traag en bedachtzaam lezen, doorzettingsvermogen, intellectuele openheid, kritische zin, precisie en bereidheid om je in te leven in andere standpunten.

Wie klassieke talen studeert in de derde graad blijft kiezen voor een brede vorming die geen enkele hogere studie uitsluit, maar een unieke aanvulling vormt bij elke wiskundige, wetenschappelijke of taalkundige specialisatie in het secundair onderwijs.

Zo bieden klassieke talen in aansluiting bij moderne talen (die vandaag vooral op directe communicatie en zakelijke teksten zijn gericht) een aanvulling die zowel taalbeschouwing als de studie van literatuur bena-

¹ Deze tekst verschilt van de versie in het leerplan van de eerste en de tweede graad.

drukt. Op inhoudelijk vlak bestrijken klassieke talen bovendien een breed domein. In de derde graad komen niet alleen literatuur, maar ook filosofie, recht, politiek en retoriek aan bod.

De oudheid wordt binnen deze aspecten altijd bestudeerd in een dynamische confrontatie met het heden. Dat vereist zowel historisch als disciplinair een ruim referentiekader, dat voor verbreding én verdieping kan zorgen. Zo kunnen bv. confrontaties tussen antieke retoriek en moderne communicatie, tussen Griekse filosofie en moderne wetenschap of tussen Romeinse politiek en hedendaagse samenleving via elementen van doorwerking en contrast een extra dimensie toevoegen aan een wiskundige, wetenschappelijke of taalkundige specialisatie. Deze specialisatie steunt op een universele menselijke nieuwsgierigheid en openheid die je in elke basisvorming terugvindt.

... et vitae!

Maar het belang van klassieke talen is ruimer dan hun praktische nut. Er zijn nu eenmaal dimensies die in een mensenleven wezenlijk, zeg maar onmisbaar zijn, maar die zich niet in termen van nut of bruikbaarheid laten beschrijven. Misschien is waardevol hier een beter woord dan nuttig. Mensen vallen niet samen met hun studies of hun beroepsleven, maar maken ook daarbuiten belangrijke keuzes en beleven hun bestaan ook daarbuiten als betekenisvol. Klassieke talen hebben een uniek aanbod als het gaat om wat wezenlijk is in het leven. Hoofdbezigheid in de lessen Latijn en Grieks in de derde graad is de lectuur en bespreking van literaire teksten. Die nodigen uit tot reflectie over universeel menselijke thema's als zelfkennis, leven en dood, alle facetten van omgang met de medemens, het fenomeen van de macht ...

Er staan ook teksten op het programma die zonder meer tot de filosofische traditie behoren en waaruit blijkt hoe waardevol het kan zijn om vragen te stellen die geen definitief antwoord of onmiddellijk nut beogen.

We lezen teksten uit een andere tijd, een andere maatschappij. Dat doet je naar jezelf kijken, jezelf relativeren en bevragen, respect opbrengen voor andere mensen en situaties. Omgang met klassieke talen zorgt dus ook hier voor verbreding én verdieping: leerlingen krijgen een open blik op de wereld doordat universele thema's behandeld worden vanuit andere culturen en andere tijden. Door vergelijking tussen hun eigen wereld en werelden die in ruimte en/of tijd van hen verwijderd zijn, krijgen ze ook een verdiept inzicht in die thema's en in hun eigen bestaan. Ze zullen ook meer gaan beseffen dat ze enerzijds tot het grote geheel van de mensheid behoren en anderzijds ook als mens van hun tijd een stempel kunnen drukken op wat menszijn in hun wereld betekent.

Naast die thema's die elk mensenleven domineren, is er datgene wat de mens tot mens maakt: zijn scheppend vermogen en zijn vermogen om schoonheid en vindingrijkheid te appreciëren. Bij literatuur hebben we hier in de kern mee te maken. Vanuit literatuur worden bovendien ook andere kunstvormen belicht, zoals schilder- en beeldhouwkunst, opera, toneel, film ... Zo leren leerlingen in bewondering staan voor de scheppingen van anderen, in andere tijden, maar ook in het heden. Anderzijds voeren ze ook zelf een scheppende activiteit uit: naast de expliciete leerplandoelstelling over creatieve verwerking is ook de vertaalactiviteit een vorm van creativiteit.

2 ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

De algemene pedagogisch-didactische wenken in dit hoofdstuk vullen de suggesties van de leerplannen van de eerste en tweede graad aan. Dit zijn geen verplichte doelstellingen, maar wenken. Het zijn zinvolle suggesties en mogelijkheden die je kunnen helpen om te groeien in je lespraktijk.

2.1 Samenhang tussen de leerplannen Grieks en Latijn

De leerplandoelstellingen en algemeen pedagogisch-didactische wenken in alle leerplannen Latijn en Grieks vormen een geheel. In het leerplan van de eerste graad komen o.a. volgende algemeen pedagogisch-didactische wenken al aan bod:

- zorg voor de leerling
- participatief onderwijs
- activerende werkvormen
- motiverende opdrachten
- zelfstandigheidsdidactiek
- talenbeleid in Grieks en Latijn
- ICT

Het leerplan van de tweede graad verstrekt specifieke informatie over:

- vaardigheden en attitudes
- taalverwerving en lectuurreflectie
- zelfstandigheidsdidactiek
- een gedifferentieerde aanpak in de klas

Aansluitend bij de thema's die in de vorige leerplannen behandeld worden, vind je in dit leerplan concrete gegevens over:

- lectuur van authentieke teksten
- vakgroepwerking
- het belang van leerlijnen voor taalverwerving, tekststudie, herhaling en transfer
- stimulansen voor creativiteit in de klas
- ICT

2.2 De lectuur van authentieke teksten vormt de basis

De vakken Grieks en Latijn leggen sterk de nadruk op de literaire aspecten van een tekst en onderscheiden zich op dit punt van de moderne talen. Gedurende de volledige derde graad krijgen leerlingen te maken met de essentie van de vakken Grieks en Latijn: authentieke teksten begrijpen, erover reflecteren en ervan leren genieten. Dat heeft een aantal gevolgen voor de lespraktijk: grammatica en vocabularium worden enkel aangeleerd in functie van tekstbegrip; transfer van vaardigheden en aandacht voor de actualiteitswaarde van de oudheid zijn daarbij belangrijk.

Leergegevens worden beter onthouden en zijn meer bruikbaar naarmate:

- de in de loop van de jaren opgebouwde leergegevens, telkens in nieuwe leersituaties aan bod komen (oefening);
- het onderwerp meermaals herhaald wordt, nadat het gepresenteerd is (herhaling);
- de leerinhoud georganiseerd kan worden in een groter geheel (structuur);
- er verband kan gelegd worden met de bestaande kennis (inzicht);
- de inhoud belangrijk is voor wie leert (zinvolheid met motivatie als gevolg);
- de leerling verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces opneemt.

2.3 Vakgroepwerking en leerlijnen

De realisatie van dit leerplan vraagt een gestructureerde vakgroepwerking, zowel horizontaal als verticaal. We noemen enkele aspecten:

- In onderling overleg stelt de vakgroep een pedagogisch verantwoord curriculum op en spreidt de verplichte auteurs en aspecten over beide leerjaren van de derde graad.
- De vakgroep vraagt zich af welke leerplandoelstellingen, leerinhouden en vaardigheden hij met welke auteurs en welke aspecten wil nastreven.
- De leerlingen beschikken over voldoende taalkennis op basis van de valentiegrammatica en hantieren dezelfde leesstrategie als in de vorige jaren. Overleg binnen de vakgroep is noodzakelijk om de continuïteit van de gebruikte leesmethode te verzekeren.
- Ook op het vlak van basiswoordenschat, terminologie, tijdslijn ... zitten de leraren op dezelfde golfhoogte.
- De vakgroep maakt goede afspraken over de onderzoekscompetentie. Hoe wordt daaraan planmatig gewerkt? Door welke opdrachten in het eerste en tweede leerjaar van de derde graad? Ook hier is overleg nodig met de collega's van de tweede graad, die eveneens aan de onderzoekscompetentie werken.
- Een goede vakgroepwerking zorgt er ook voor dat nieuwe collega's of vervangers snel en efficiënt ingewerkt worden in de vakgroep.
- Een les bijwonen bij een collega is voor alle betrokkenen zinvol: je leert uit de aanpak van anderen voor je eigen praktijk en het kan de dialoog aanzwengelen.

- Het opstellen van een leerlijn helpt de vakgroep om zijn werking te stroomlijnen en te verbeteren waar nodig. Een leerlijn is een didactische term die verwijst naar de opbouw van les- of leerstofonderdelen volgens bepaalde criteria. Deze criteria kunnen variëren en worden gekoppeld aan leerplandoelstellingen. Een leerlijn kan chronologisch zijn, maar kan ook een traject volgen van gemakkelijk naar moeilijk, van concreet naar abstract, van vertrouwd naar niet-vertrouwd ... Het kan ook zinvol zijn om de leerlijnen van verwante vakken naast elkaar te leggen.

Onderstaande structuur kan een aanzet zijn voor het uitwerken van een leerlijn.

a. Taalverwerving

a. woordenschat:

- i. wat zijn basiswoorden?
- ii. hoe en wanneer brengen we dit aan in de klas?
- iii. welke vaardigheden oefenen en evalueren we: grammaticale gegevens, herkennen van grondwoord, woordsoort, afleidingen/samenstellingen, etymologie?

b. morfologie:

- i. welke modellen moeten leerlingen actief kennen?
- ii. welke terminologie spreken we af voor indelingen in verbuiging/klasse/vervoeging?
- iii. wat verstaan we onder de opdracht 'determineer'?
- iv. hoe beschrijven we vormen? (bv. infzin of A+I)?

c. syntaxis:

- i. welke benamingen en afkortingen van de functies gebruiken we en welke rollen van zinsdelen en zinsdeelstukken?
- ii. wanneer wordt de rol benoemd?
- iii. welke standaardvragen zorgen voor continuïteit in de vraagstelling?

b. Lectuur

- a. hoe bouwen we een consequente leesmethode geleidelijk op?
- b. hoe verhogen we geleidelijk de moeilijkheidsgraad van taal-, lectuur- en cultuurreflectie?
- c. welke verhoudingen tussen taal-, lectuur- en cultuurreflectie hanteren we?
- d. hoe zorgen we voor herkenbare proefwerken over niet-bestudeerde teksten en wat is het aandeel taalverwerving in deze examenvorm?
- e. welke cultuuritems behandelen we, aansluitend bij de teksten?
- f. hoe verdelen we de auteurs/genres over de graad en welke teksten worden op welke manier gelezen? (klassikaal, in groepjes, zelfstandig ...)

- c. Onderzoekscompetentie
 - a. welk stappenplan leren we de leerlingen aan (bv. OVUR)?
 - b. welke deelvaardigheden leren we op welk moment in de derde graad aan?
 - c. welke documenten met richtlijnen i.v.m. bibliografie, presentatie, paper ... gebruiken we? (liefst schoolbreed)
 - d. hoe verhogen we geleidelijk de moeilijkheidsgraad? Door van deelopdrachten te evolueren naar grotere opdrachten, door vermindering van de sturing door de leraar, door complexere opdrachten?
 - e. vanaf wanneer moeten leerlingen zelfstandig een volledig onderzoekje kunnen uitvoeren?

- d. Evaluatie in het algemeen:
 - a. hoe verschuiven we geleidelijk aan het belang van taalverwerving naar lectuur (behandelde en niet-behandelde tekst)? Welk gewicht kennen we toe aan de verschillende onderdelen?
 - b. wat is het aandeel formatieve / summatieve toetsing en proces- / productevaluatie?
 - c. hoe spreiden we toetsen en proefwerken en welke inhoud toetsen we?

2.4 Creatief aan de slag

Leraren verhogen het rendement van hun lessen als ze voor afwisseling zorgen en hun leerlingen weten te verrassen. Je kan als leerkracht een nieuwe werkvorm uitproberen of je kan de creatieve eigenschappen van je leerlingen aanboren.

VIJF TIPS OM CREATIVITEIT VAN LEERLINGEN TE STIMULEREN

Creatief denken kan je stimuleren en hoe meer iemand oefent, hoe beter hij wordt.

Tip 1: Kijk creatief

Probeer 'anders' te kijken. Misschien ontdek je nieuwe dingen? Bijvoorbeeld:

- Het SATOR-vierkant (cfr. Wikipedia) is een matrix van 5 bij 5, waarin 5 woorden staan die in alle richtingen hetzelfde aangeven. De tekst van het SATOR-vierkant vormt één lang palindroom.
- Welke onderwerpen voor het Socratische gesprek (dat in de klas wordt inge oefend) hebben leerlingen zien langskomen bij hun tocht van thuis tot in de klas: bv. wat is veiligheid, wat is goed / leuk (?) onderwijs, ...
- Leer anders kijken naar kunst (in de klas of in het museum):
 - o Start met de foto van een hedendaagse baadster (in een vergelijkbare houding) voor je de Geboorte van Venus (Botticelli) door je leerlingen laat bespreken. (DS Grieks 28)
 - o Laat je leerlingen op twee minuten 20 vragen stellen aan een schilderij. (DS Latijn 25)
 - o Laat je leerlingen op zoek gaan: naar een verwijzing naar een antieke mythe, een werk dat je leerlingen prachtig vinden of niet begrijpen. (DS Grieks 28)
 - o Geef bij een kunstwerk enkele (provocerende) stellingen. (DS Latijn 25)

Tip 2: Stel je oordeel uit

Soms denken we: 'Dit is niet voor herhaling vatbaar' of 'dat soort lessen maakt in die klas geen kans.' Bijvoorbeeld:

- Denk aan de nieuwe initiatieven die in de bewuste klas mislukten. Schrijf vervolgens een lesonderwerp op dat wel lukte en bouw daarop verder.

Tip 3: Associeer flexibel

Als je de inleiding op een auteur of literair genre geeft, dan denk je automatisch ook aan een bordschema, de vraagjes en de bijkomende uitleg in het handboek. Maar je kan die leerstof ook verbinden met muziek, een kunstwerk, een mindmap of met citaten en zo verder je les opbouwen. Dan kan je associëren. Deze techniek wordt vaak gebruikt bij brainstormen. Door veel te oefenen, leer je snel en flexibel associëren. Vraag bijvoorbeeld aan je leerlingen:

- Schrijf in 1 minuut alle woorden op die:
 - o het begrip 'geschiedschrijving' bij je oproept;
 - o de naam Cicero bij je oproept;
 - o keizer Nero bij je oproept;
 - o als kenmerken van de westerse cultuur kunnen beschouwd worden.

Tip 4: Bedenk alternatieven

Je kan voor afwisseling zorgen in de gewone leermiddelen en werkvormen. Probeer verder te denken, bedenk alternatieven. Wees niet tevreden met één oplossing. Bijvoorbeeld:

- Neem een alledaagse les, zoals de lectuur van een tekst. Geef drie alternatieve wijzen waarop die tekst kan behandeld worden.
- Vertrek van de antwoorden van een bepaalde les en bouw zo vragen en probleemstellingen op.
- Kies een mythe en laat je leerlingen er een cartoon of detectiveverhaal van maken.

Tip 5: Verbeeld dingen

In onze hersenen ligt een schat aan beelden, geuren, smaken en geluiden opgeslagen. Roep je die weer op, dan oefen je je verbeeldingskracht. Verbeelding, 'je iets kunnen voorstellen bij een idee', zorgt ervoor dat je ideeën beter 'blijven hangen', ook bij anderen. Bijvoorbeeld:

- Laat je leerlingen in hun gedachten een Romeinse markt oproepen. Wandel in gedachten langs kramen en zie waar welk product ligt. Stel je ook de geuren en geluiden voor die je onderweg tegenkomt.
- Bedenk moderne reclame voor een Latijnse schrijver/werk.

2.5 Informatietechnologie

In het leerplan 1^e graad (ALGEMEEN DEEL 3.4) worden al aanwijzingen gegeven bij het gebruik van ICT. Hier volgen enkele aanvullende tips die je kunnen helpen om ICT te integreren in de lespraktijk. Het huidige tempo van technologische ontwikkeling nodigt vanzelfsprekend uit tot eigen creativiteit.

- Je kan het elektronische leerplatform gebruiken als opslagplaats voor presentaties, maar ook als ondersteuning van didactische werkvormen.
 - o Breng bij een les of thema filmpjes, hyperlinks en verwijzingen samen waar de leerlingen actief de leerstof mee kunnen verwerken.
 - In plaats van een verslagje te schrijven, kunnen leerlingen een foto- of videoreportage maken.
 - Via Google Street view en Google Maps kan je samen met de leerlingen de komende uitstap voorbereiden of achteraf bespreken.
- Blijf realistisch, begin klein
 - o Als je start met een elektronische leeromgeving, wil je soms te veel ineens. Gun jezelf leertijd en start met kleine projecten. Op blogs, fora en sociale media vind je nieuwe ideeën en collega's die je wellicht verder kunnen helpen. Ga steeds na of en hoe ICT een meerwaarde kan betekenen voor het gekozen thema of de lessenreeks.
- Zet je elektronische leeromgeving in voor groepswork.
 - o Samenwerkend leren kan voor sterke leerresultaten zorgen. Met een elektronische leeromgeving zet je makkelijk groepsworken op waarbij je bovendien goed in het oog kan houden wie wat heeft bijgedragen. Via een digitaal platform bijvoorbeeld werken de leerlingen samen aan één gezamenlijke tekst met plaatjes. Zo kunnen ze virtueel samenwerken en kunnen de verschillende groepjes hun kennis makkelijk met elkaar delen.
- Stimuleer ethisch verantwoord ICT-gebruik.
 - o Een elektronische leeromgeving moet een veilige omgeving zijn om ICT-vaardigheden te oefenen (cf. VOET: 'mediawijsheid'). Bij onlinetoetsen of –feedback waak je over de privacy van je leerlingen. Je kan in het oog houden wat je leerlingen posten en snel ingrijpen bij online-pestgedrag of als je leerlingen te veel privégegevens delen.

2.6 Evaluatie

2.6.1 Inleiding

- Evaluatie dient om het leerproces te bevorderen, leerlingen te bemoedigen en na te gaan in welke mate de beoogde doelstellingen verworven zijn. Daarbij gaat het om kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes die zowel voor de verdere schoolloopbaan als voor de brede humane vorming nodig zijn.
- Het behoort tot de pedagogische vrijheid van een school te beslissen op basis van welke evaluatievormen of perioden leerlingen worden geëvalueerd. De vakgroep moet wel een coherent en consequent opgebouwd evaluatiesysteem kunnen verantwoorden in de zes studiejaar (zie rubriek Leerlijnen).
- Evalueren is een permanente activiteit en maakt essentieel deel uit van het leerproces. Leraren streven zowel naar product- als naar procesevaluatie. Bij de evaluatie van attitudes kunnen woorden zinvoller zijn dan cijfers.
 - o Bij productevaluatie stel je vooral de vraag naar het leerrendement: in welke mate zijn de onderwijsdoelstellingen bereikt? Het gaat daarbij om vragen als:
 - In welke mate kent de leerling ... ? (kennis)
 - In welke mate heeft de leerling inzicht in ... ? (inzicht)
 - In welke mate kan de leerling ... ? (cognitieve en communicatieve vaardigheden)
 - In welke mate gedraagt de leerling zich ... ? (attitudes)
 - o Bij procesevaluatie breng je ook de stappen in rekening die leiden tot het (juiste) resultaat en analyseer je het leerproces dat de leerling doormaakt. Het gaat om vragen als:
 - Heeft de leerling zijn tijd op een efficiënte manier leren gebruiken?
 - Doet hij inspanningen om tot betere prestaties te komen?
 - Heeft hij zijn eigen werk leren evalueren en uit die evaluatie de juiste conclusies leren trekken?
 - Heeft de leerling leren werken in groep?
- Voor de evaluatie van het zelfstandig werk van de leerling vind je tal van suggesties in de *Algemene pedagogische reglementering voor het secundair onderwijs Nr. 1: Het persoonlijk werk van de leerling* (APR 1). Dat document is op elke school beschikbaar en is terug te vinden op www.vvksso.be > pedagogisch-didactisch > APR. Hier bevinden zich zinvolle gegevens over prospectief evalueren en over deliberatievragen. Je kan ook bij je directie terecht voor de *Mededelingen* van het vvkso: *Uitgangspunten voor een evaluatiebeleid*.
- De evaluatie van onderzoeksopdrachten en van creatieve opdrachten vraagt eigen instrumenten die bij voorkeur in overleg met andere vakken worden ingezet.
- Voor de vakoverschrijdende eindtermen bestaat wettelijk alleen een inspanningsverplichting. De realisatie en evaluatie ervan zijn onderdeel van een door de hele school opgesteld werkplan.
- In de derde graad zal de evaluatie de leraar helpen om de leerling gefundeerde adviezen voor zijn verdere studies te geven. Zo kan je nagaan of de leerling bekwaam is om bepaalde elementen in

een ruimere context te zien, of hij grote leerstofgehelen kan verwerken en daarbij hoofd- en bijzaken kan onderscheiden. In de derde graad ligt de focus dus vooral op productieve vragen.

2.6.2 Kenmerken van goede evaluatie

- Doelmatigheid
 - o Evaluatie is valide.
Toetsen zijn gebaseerd op de doelstellingen van de respectieve graden. Leraren moeten duidelijk weten wat ze met hun lessen willen bereiken en wat met de toetsen geëvalueerd wordt.
 - o Evaluatie is representatief:
 - qua leerinhoud: ze bestrijkt het geheel van de leerstof en maakt duidelijk in welke mate de basisdoelstellingen bereikt zijn;
 - qua beheersingsniveaus: de verschillende niveaus (kennis, inzicht, toepassing ...) komen evenwichtig gespreid aan bod, en dit op grond van doelstellingen;
 - qua beoordelingscijfer: de leerplancomponenten taalverwerving en lectuur komen in de loop van het curriculum in een wisselende verhouding voor. In de derde graad ligt alle nadruk op de lectuur.
 - o Evaluatie is herkenbaar.
De toetsvormen liggen in het verlengde van oefenvormen waarmee de leerlingen al vertrouwd zijn.
 - o Evaluatie is betrouwbaar.
Hieronder verstaat men de mate waarin men vertrouwen mag hebben in de meting. Hoe meer gediversifieerd een toets, hoe hoger zijn betrouwbaarheid. Daarnaast zorgt de leraar voor een duidelijke vraagstelling: hij formuleert eenduidige vragen en gebruikt ondubbelzinnige werkwoorden zodat de vraag of de opdracht helder is.
- Billijkheid
Elke leerling krijgt dezelfde kansen en de evaluatiemethode is transparant. De leerling ontvangt alle nodige informatie over de criteria (bv. welke prestatie leidt tot een uitstekende score?).

2.6.3 Suggesties voor evaluatie in de derde graad

- Herhalen en toetsen van taalkennis staan ten dienste van de lectuur. Een herhaling van permanente basiskennis van vocabularium en grammatica kan je aanvullen met een oordeelkundige selectie in functie van de concrete auteurs en teksten.
- Vragen i.v.m. taalverwerving sluiten aan bij de grammaticale benadering zoals die in de vorige jaren werd ingeoeffend en toegepast (zie evaluatie in leerplan 2e graad).
- Toetsen over tekstbegrip van behandelde teksten:
 - o Bepaalde doelstellingen die in de lessen gerealiseerd worden (bv. sommige attitudes), zijn niet echt 'meetbaar' in een toets.
 - o Je mag vooral zoeken naar vragen waarbij de leerling op een productieve, creatieve manier zijn opgedane kennis over grammatica, inhoud en stijl van de behandelde teksten kan gebruiken en toepassen. Daarom is het belangrijk dat je niet elke tekst op alle niveaus behan-

delt. In de les kan een bepaalde tekst/ fragment bijvoorbeeld stilistisch grondig besproken zijn en een andere tekst niet.

Op toetsen moet de leerling in staat zijn de doelstellingen van taalreflectie, lectuurreflectie en cultuurreflectie ook toe te passen op passages van een behandelde tekst die niet op al deze niveaus werd besproken. Voorwaarde is dat de leerling hiervoor elementen kan gebruiken uit besprekingen van reeds behandelde fragmenten.

- Bij vertaalopdrachten is het noodzakelijk aan te geven welk niveau van vertaling verwacht wordt (zie Grieks DS 9 en Latijn DS 7). Dit veronderstelt dat de leerlingen vertrouwd zijn met deze terminologie.
- Op toetsen en proefwerken van bestudeerde teksten krijgen de leerlingen de vertaling van ongekende woorden met een geringe frequentie (de woorden in de marge van het handboek).
- Toetsen over tekstbegrip van analoge niet-behandelde teksten
 - De tekst wordt bij voorkeur gekozen uit het oeuvre van de behandelde auteur.
 - Inzake woordenschat, syntaxis en begripsinhoud mag deze tekst zeker niet moeilijker zijn dan de in de les behandelde teksten. Dit leidt vaak tot slechte resultaten en dus tot demotivering bij leerlingen en leraars; ook hier is succeservaring belangrijk.
 - De leerlingen beschikken het best over de nodige teksthulp zoals inleiding, verklaring en eventueel een partiële vertaling. Ze kunnen ook een grammatica en/of een woordenlijst/-boek gebruiken.
 - Net zoals voor andere leerplanonderdelen is het aangewezen de evaluatie voor niet-behandelde teksten niet te beperken tot een examen, maar ook doorheen het jaar aan bod te laten komen.
- Het kan interessant zijn de vragen zo te classificeren dat je als leraar zicht krijgt op de oorzaken van zwakkere prestaties of tekorten, bv.:
 - reproductieve versus productieve vragen;
 - grammaticale analyse versus tekstbegrip;
 - tekstbegrip versus vertaalvaardigheid;
 - stilistische-inhoudelijke bespreking.
- Bij groepswork en grotere opdrachten waarbij van de leerlingen een grote(re) zelfstandigheid gevraagd wordt, draag je er zorg voor:
 - dat de inbreng van elke leerling afzonderlijk gemeten kan worden;
 - dat tussentijdse evaluatie bijsturing mogelijk maakt.
- Peer- en zelfevaluatie kunnen bij dit soort opdrachten de betrokkenheid en het verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen vergroten.
- Als leerlingen creatieve opdrachten uitvoeren, zorg je voor evaluatievormen aangepast aan de specifieke taak.
- Ook de evaluatie van onderzoeksopdrachten verdient de nodige aandacht:
 - Over de evaluatiecriteria en de rapportering van onderzoeksopdrachten moeten er op schoolniveau vooraf duidelijke afspraken gemaakt worden.
 - Je deelt aan de leerlingen mee op welke wijze de onderzoeksopdrachten geëvalueerd worden: wat, op welk moment, op welke manier en met welke bedoeling wordt beoordeeld.

- Om het verloop van de opdracht te beoordelen, kan gewerkt worden met een logboek waarin alle acties worden bijgehouden.
- Onderzoeksopdrachten willen niet zozeer vakkennis evalueren, maar vooral vaardigheden ontwikkelen die eigen zijn aan het vakgebied en aan het uitvoeren van een onderzoek.
- De evaluatie wordt niet uitsluitend gericht op het eindproduct; alle fasen of deelopdrachten worden in het evaluatieproces betrokken.
- Onderdelen van evaluatie kunnen zijn:
 - het proces dat leidt tot de formulering van de onderzoeksvraag en/of de deelvragen
 - het opstellen van het werkplan
 - het noteren van bronnen
 - het proces van het verzamelen van de informatie
 - de werkwijze bij het verwerken en interpreteren van de informatie
 - het formuleren van een gemotiveerd antwoord en/of besluit
 - de confrontatie die heeft plaatsgevonden met andere standpunten
 - het proces van het rapporteren en presenteren
 - het proces van zelfevaluatie en reflectie.
- Als gewerkt wordt met deelopdrachten, is het belangrijk voldoende feedback te koppelen aan de evaluatie van de verschillende fasen van het onderzoek.
- Ook zal je rekening houden met de mate van zelfstandigheid waarmee gewerkt is. Het is evident dat de grotere dosis zelfstandigheid die de derde graad vereist, in rekening gebracht wordt bij de quotering.

3 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

3.1 Minimale uitrusting

- historisch-geografische kaarten van de Griekse en Romeinse wereld. Het gaat hier zowel om materiaal dat je gebruikt ter verduidelijking van geografische en historische gegevens in de lessen cultuur of lectuur, als om materiaal waarover de leerlingen zelf beschikken. In het laatste geval kan het gaan om kaarten opgenomen in het gebruikte handboek, kaartjes die door de leraar ter hand gesteld worden, of om een historische atlas die ook voor het vak geschiedenis gebruikt wordt;
- een woordenboek Latijn - Nederlands; Grieks - Nederlands;
- een verklarend woordenboek van de klassieke oudheid;
- enkele naslagwerken in verband met de Griekse en Romeinse cultuur en geschiedenis in het algemeen, en aspecten ervan. Het staat de vakwerkgroep vrij hierin een keuze te maken;
- internet om zoekopdrachten uit te voeren en om oefeningen te maken;
- pc en beamer

Genoemd materiaal kan ook in elektronische vorm beschikbaar zijn.

3.2 Suggesties voor aanvullende uitrusting

Daarnaast kan de vakwerkgroep, eventueel in overleg met collega's van andere vakken en volgens de mogelijkheden van de school, het didactisch materiaal geleidelijk verder uitbouwen.

We denken hier onder andere aan:

- een etymologisch woordenboek;
- een mythologisch woordenboek;
- boeken waarin de oudheid op een of andere wijze aan bod komt;
- maquettes van een Romeinse villa, thermen, een tempel ...;
- softwareprogramma's als hulpmiddel voor het inoefenen van woordenschat en spraakkunst;
- DVD's als ondersteuning van de lessen cultuur.

De leraren en leerlingen klassieke talen moeten vlot toegang kunnen krijgen tot het multimedialokaal.

**GRIEKS • LATIJN
DERDE GRAAD ASO
EERSTE EN TWEEDE LEERJAAR**

GRIEKS

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	21
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN, EN PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	21
2.1	Uitgangspunten en principes	21
2.2	Opbouw van het curriculum	22
2.3	Betekenis van gebruikte termen	22
2.4	Doelstellingen en leerinhouden	23
2.4.1	Taalreflectie	23
2.4.2	Lectuurreflectie	26
2.4.3	Cultuurreflectie	28
2.4.4	Onderzoekscompetentie	30
2.5	De vijf aspecten	32
2.5.1	Het epische aspect	32
2.5.2	Het lyrische aspect	35
2.5.3	Het tragische aspect	38
2.5.4	Het retorische aspect	40
2.5.5	Het filosofische aspect	43

1 BEGINSITUATIE

De leergang 4 uur Grieks in de derde graad is bestemd voor leerlingen die in de tweede graad de studierichting Grieks of Grieks-Latijn hebben gevolgd. Voor alle leerlingen geldt dat ze de doelstellingen van het leerplan van de tweede graad (D/2013/7841/002) in voldoende mate hebben bereikt.

Het vak Grieks wordt in de derde graad aangeboden aan de leerlingen die één van de volgende studierichtingen hebben gekozen: Grieks-Latijn, Grieks-moderne talen, Grieks-wetenschappen, Grieks-wiskunde.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN EN PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

Dit leerplan kiest **vijf aspecten** als blikopener op de Griekse en - bij uitbreiding - ook op onze wereld: het epische, het lyrische, het tragische, het retorische en het filosofische. Originele teksten vormen daarbij het middel om de antieke maatschappij, haar eigenheid en haar impact op latere tijden te bestuderen.

Die vijf invalshoeken bieden voor de leerlingen uitgelezen kansen om vanuit grondteksten van de wereldliteratuur ...

- hun gevoeligheid voor taal en literaire vormgeving te verfijnen;
- hun cultuurhistorisch besef te verruimen;
- een kritische houding tegenover zichzelf en onze maatschappij te ontwikkelen;
- hun persoonlijkheid verder te vormen;
- een studie- en werkmethode verder te ontwikkelen.

Naast die vijf aspecten legt dit leerplan de lectuur van **drie auteurs** op: Homerus (*Ilias* én *Odyssee*), één van de drie grote tragici en Plato. Het ligt voor de hand de lectuur van deze auteurs te koppelen aan respectievelijk het epische, tragische en filosofische aspect. Anderzijds kunnen bij de lectuur van die auteurs ook andere aspecten bestudeerd worden.

Tekststudie omvat **drie momenten**, waarbij het inzicht in de tekst geleidelijk wordt verdiept en verruimd: taalreflectie, lectuurreflectie en cultuurreflectie.

- 1 taalreflectie: elementair tekstbegrip op basis van verworven taalkennis en leesvaardigheid.
- 2 lectuurreflectie: literaire interpretatie vanuit genrekenmerken en door inhoudelijke en stilistische analyse.
- 3 cultuurreflectie: totaalinterpretatie vanuit de ruimere cultuurhistorische context en transfer naar onze maatschappij door vergelijking en confrontatie.

Tijdens de lectuur volgen de drie momenten niet noodzakelijk chronologisch op elkaar, maar kunnen ze elkaar overlappen. Toch kan deze eerder theoretische opsplitsing houvast geven bij de systematische aanpak van teksten.

De doelstellingen bij de drie momenten moeten door de leerlingen bereikt worden voor het geheel van de behandelde teksten. Voor analoge niet-behandelde teksten ligt de nadruk op taalreflectie en in mindere mate op lectuur- en cultuurreflectie.

2.2 Opbouw van het curriculum

De vakgroep zal in onderling overleg de vijf aspecten over de beide leerjaren van de derde graad spreiden en een pedagogisch verantwoord curriculum opstellen. Dat betekent onder meer dat niet elk aspect evenveel tijd in beslag hoeft te nemen.

2.3 Betekenis van gebruikte termen

Zie leerplan voor de tweede graad.

2.4 Doelstellingen en leerinhouden

Dit hoofdstuk bevat doelstellingen en leerinhouden die de specifieke eindtermen (SET) bevatten. De leerplancommissie heeft die SET 'vertaald' naar concrete leerplandoelstellingen (DS). Naast die DS staat telkens een verwijzing naar de betreffende SET.

De leerplandoelstellingen zijn gerangschikt volgens de drie momenten van tekststudie, namelijk *taalreflectie*, *lectuurreflectie* en *cultuurreflectie*. Hierbij sluiten als een vierde luik ook enkele leerplandoelstellingen aan i.v.m. *onderzoekskompetentie*, die in elk van de drie momenten aan bod kunnen komen.

Leerplandoelstellingen zijn bindend. De leerlingen moeten dus op het einde van de derde graad deze leerplandoelstellingen in voldoende mate bereikt hebben. Ook de eraan gekoppelde leerinhouden zijn bindend, tenzij ze ingeleid zijn door "bijvoorbeeld" of "zoals": in dat geval zijn ze indicatief bedoeld.

In hoofdstuk 2.5 worden suggesties aangereikt om die doelstellingen met hun leerinhouden te realiseren via de verplichte aspecten en de verplichte auteurs.

2.4.1 Taalreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | de graad van kennis van vocabularium en taal-leer behouden die in de tweede graad noodzakelijk en voldoende werd geacht | zie leerplan tweede graad |
| 2 | het grondwoord en de betekenis geven van woorden die frequent in de gelezen fragmenten voorkomen | een beperkt aantal woorden afgestemd op de te lezen fragmenten |
| 3 | de attitude verder ontwikkelen om met aandacht voor stamverwantschap, woordvormingssyste-men, samenstelling, context en vergelijking met moderne talen de betekenis van woorden te achterhalen (SET 1, 26) | voorvoegsels en achtervoegsels: zie leerplan twee-de graad |
| 4 | de stamverwantschap tussen moderne weten-schappelijke termen en Griekse woorden verduidelijken (SET 1, 26) | medische, biologische, fysische of chemische ter-men ontleden in hun Griekse woorelementen |
| 5 | bij de lectuur de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of genre herkennen (SET 8) | enkele belangrijke morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of genre die in de be-handelde teksten voorkomen |

- | | |
|---|---|
| <p>6 een aangeleerde leesmethode toepassen (SET 3, 4)</p> | <p>een leesmethode met aandacht voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inhoudelijke verwachtingen en grammaticale verwachtingspatronen • de globale tekststructuur • woordgroepen • de morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol • signaal- en verwijswwoorden • de valentie van het werkwoord • de woordvolgorde • taalpatronen eigen aan auteur of genre • de juiste betekenis van een woord binnen de context |
| <p>7 bij het leesproces het tekstbegrip systematisch aan grammaticale en inhoudelijke criteria toetsen en vertaalproblemen verwoorden (SET 17)</p> | |
| <p>8 bij de lectuur oordeelkundig gebruik maken van hulpmiddelen (SET 2, 7)</p> | <p>het gebruik van een grammaticaal referentiekader, woordenlijst en/of woordenboek; het gebruik van hulpmiddelen zoals een encyclopedie, een zoekrobot op het internet ...</p> |
| <p>9 tekstbegrip tonen door</p> <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte uit de tekst te halen • de tekst te parafaseren • de tekst te synthetiseren • de tekst expressief te lezen • een werkvertaling of vlotte vertaling van de tekst te maken <p>(SET 13, 15)</p> | <p>teksten met een episch, lyrisch, retorisch, filosofisch en tragisch karakter</p> |

TOELICHTINGEN

- DS 3: Leerlingen hebben dus ook oog voor Griekse stammen in woorden uit moderne talen. De Griekse stam zal hen ongetwijfeld helpen de betekenis van die woorden (beter) te vatten.
- DS 5: De studie van een beperkt aantal morfologische en syntactische eigenheden staat louter in functie van tekstbegrip en is geen studiedoel op zich.
- DS 6: Het is nodig leerlingen te leren lezen met inhoudelijke en grammaticale verwachtingen: nog voor de lectuur van een concrete tekst moeten ze zich afvragen wat ze kunnen verwachten in verband met de inhoud van de tekst.

Inhoudelijke verwachtingen zijn in eerste instantie gebaseerd op voorkennis omtrent de auteur en zijn werk, het centrale thema van zijn oeuvre, de context... Die voorkennis kan aangevuld worden door een eerste verkenning van de globale tekststructuur op basis van aanwijzingen van de uitgever (titel, eventuele tussenkopjes, de opmaak van de tekst, ...) en van tekstelementen (sleutelwoorden, frequent voorkomende woorden). Door het volgen van een stappenplan (leesmethode) worden tijdens een intensieve lectuur inhoudelijke en grammaticale verwachtingen getoetst en bevestigd of bijgesteld.

- DS 6: Met taalpatroon wordt een frequent weerkerende structuur bedoeld, gebonden aan een auteur en/of genre. Hieronder vallen dus bijvoorbeeld de poëtische woordvolgorde, de opbouw van een periode en de asymmetrie bij Thucydides.

WENKEN

- De leraar motiveert de leerlingen om hun kennis van het basisvocabularium en van de basisgrammatica als vertrekpunt bij lectuur op peil te houden. Herhalingen gebeuren dan ook het best in functie van de te lezen auteur en/of fragmenten: vocabularium en grammaticaonderdelen worden vooral zo geselecteerd dat de leerling onmiddellijk het rendement van een accurate basiskennis ervaart. Om te vermijden dat de leerling op die manier de grammatica te fragmentarisch benadert, is het wenselijk de te herhalen onderdelen telkens in het grammaticale referentiekader te situeren.
- Stamverwantschap nagaan tussen moderne wetenschappelijke termen en Griekse woorden kan via gerichte zoekopdrachten over woordvormingssystemen of via een korte wetenschappelijke tekst. Het servicegedeelte bij dit leerplan bevat enkele oefeningen.
- Goed lezen veronderstelt een constante, evenwichtige wisselwerking tussen bottom-up processen en top-down processen.
- Elke efficiënte leesmethode doet recht aan de authentieke tekst, met inbegrip van de gebruikte stijl. De tekst herschrijven naar een Nederlandse woordvolgorde is strijdig met de hedendaagse didactiek van het Grieks. Leerlingen confronteren met de tekst in een normale Griekse woordvolgorde daarentegen is zinvol om de expressiviteit van de originele verwoording te laten aanvoelen. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is inpasbaar in elke leesmethode, zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische.
- De leraar zorgt voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Ze leren ook reflecteren over hun zoekproces en problemen precies verwoorden. Die attitude van zelfreflectie is essentieel voor een methodische benadering van teksten. Het is nodig deze attitude te trainen door persoonlijk werk zowel in de klas als thuis.

2.4.2 Lectuurreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|--|--|
| 10 | aan de hand van specifieke kenmerken genres en subgenres onderscheiden en dit onderscheid bij het interpreteren van de tekst betrekken (SET 8, 14) | specifieke kenmerken van de subgenres van epiek, dramatiek, lyriek, didactiek |
| 11 | de opbouw van een tekst(fragment) ontleden (SET 4) | elementen van opbouw zoals chronologische opbouw, opbouw van een redenering, het handelingsverloop, spanningsopbouw, ontwikkeling van gedachten en gevoelens |
| 12 | typische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (SET 2, 4, 9) | frequent voorkomende stijlmiddelen en hun (suggestieve, dramatiserende, overredende, verlevendige...) werking |
| 13 | de basisregels van prosodie en metriek toepassen als hulpmiddel bij de lectuurreflectie (SET 2) | de dactylische hexameter |
| 14 | verschillende types van informatie herkennen en bij de interpretatie van de tekst gebruiken (SET 16) | types van informatie zoals feiten, meningen, argumenten, gevoelens... |
| 15 | de communicatieve functie van teksten verduidelijken aan de hand van vorm en inhoud (SET 15, 16) | communicatieve functie zoals informatief, persuasief, argumenterend, emotioneel, entertainend |
| 16 | de tekstuele vormgeving aan antieke of hedendaagse opvattingen toetsen (SET 9) | antieke en hedendaagse criteria voor literatuur |
| 17 | de relatie tussen inhoud en vorm kritisch evalueren en de expressieve waarde beoordelen volgens klassieke en hedendaagse visies (SET 9, 18) | elementen zoals de esthetische waarde van een tekst, het persuasieve karakter |
| 18 | een fragment in een ruimer geheel situeren | de opbouw van <i>Ilias</i> en <i>Odyssee</i> en van een gelezen tragedie |
| 19 | een tekst vergelijken met een tekst waar hij direct of indirect op teruggaat (SET 22) | intertekstualiteit |
| 20 | vertaalproblemen verwoorden (SET 17) | vertaalproblemen zoals periodebouw, Homerische epitheta, weergave van participia... |

- 21 gegeven vertalingen onderling en met de gelezen brontekst vergelijken en daarbij verschillen tussen het Griekse en het Nederlandse taalsysteem toelichten (SET 27)
- 22 (fragmenten van) een behandelde tekst vlot of creatief vertalen (SET 12)

TOELICHTINGEN

- DS 10: In de oudheid werden vier genres onderscheiden: epiek, dramatiek, lyriek en didactiek. De criteria bij dergelijke indelingen zijn van inhoudelijke of formele aard. Schematisch lijkt alles mooi geordend te kunnen worden: onder epiek ressorteren epos, epyllion en roman; tot de dramatiek rekent men tragedie, komedie en (panto)mime; lyriek omvat o.a. de jambische poëzie, de elegie en het epigram; didactiek kent als subgenres het leerdicht, de fabel, de satire, de redevoering, de geschiedschrijving, de biografie, de literaire brief, het filosofische en wetenschappelijke verhoog. Een te strakke ordening binnen de vier genres houdt echter te weinig rekening met de historische ontwikkeling die deze genres hebben doorgemaakt en met de vele tussenvormen die de literatuur rijk is. Schrijvers reageren op teksten, nemen ze over, parodiëren ze en variëren erop, ook over de genres heen.
- DS 13: Deze doelstelling zal vooral gerealiseerd worden bij de lectuur van Homerus.
- DS 19: Elke tekst is, bedoeld of onbedoeld, een 'bewerking' van vroegere teksten. Voor het onderzoek naar deze relatie heeft de intertekstualiteit de terminologie uit de antieke imitatio-leer opnieuw opgevoerd met toevoeging, weglating, herschikking en vervanging als basisbewerkingen. Daarnaast staat de vraag centraal of de 'geciteerde' teksten worden bevestigd (= constructieve transformatie) dan wel gecontesteerd (= destructieve transformatie).
- DS 22: een vlotte of een creatieve vertaling van een behandelde tekst maken:
 - o Een werkvertaling is de omzetting in correct Nederlands, dat nog nauw aansluit bij de Griekse verwoording. Ze is vooral bedoeld als werkinstrument voor de leerlingen.
 - o Een vlotte vertaling is de omzetting in prettig leesbaar, vlot Nederlands.
 - o Een creatieve vertaling is een vertaling waarin met stijlmiddelen van het Nederlands het stijlniveau van de Griekse tekst (ritme, toon, beelden, stijlfiguren...) zo goed mogelijk wordt weergegeven. De ultieme vorm vind je terug in de literaire weergave van knappe professionele vertalers.

WENKEN

- Om bij de leerlingen een verwachtingspatroon te creëren kan je bepaalde delen van het theoretische kader vooraf geven of laten (op)zoeken.
- Aan de hand van een vertaling of een samenvatting kunnen de leerlingen een fragment beter kaderen in het geheel.

- Net als bij taalreflectie streef je naar leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Zij blijven oefenen om vanuit hun theoretische kennis zelf een stilistisch-inhoudelijke analyse bij een analoge passage te maken.
- De methode van intertekstualiteit kan ook gebruikt worden om vertalingen te bestuderen: ook een vertaling kan immers beschouwd worden als de bewerking of herschrijving van een brontekst waarbij de vier tekstveranderingscategorieën kunnen bestudeerd worden (zie toelichting bij DS 19).
- De bespreking van poëzie en literatuur in het algemeen is hoe dan ook een uitdaging. Leerlingen kunnen meestal wel een stijlfiguur aanduiden en die aan de inhoud koppelen, maar een algemene interpretatie van een tekst geven is moeilijker. Afhankelijk van de gekozen invalshoek kan je de diepste gevoelens van de auteur laten herkennen (een traditionele, romantische literatuuropvatting), laten nagaan of er bepaalde feiten in het leven van de auteur of de ruimere geschiedenis aan de basis van het werk liggen (een positivistische literatuuropvatting) of de psychologie van personages laten ontleden. Andere interpretaties kunnen even interessant zijn. In de moderne literatuurwetenschap is het naast elkaar bestaan van verschillende modellen een algemeen aanvaard uitgangspunt geworden (Decreus: 1990). Het kan daarom nuttig zijn leerlingen in de derde graad in contact te brengen met de algemene principes van bijvoorbeeld de freudiaanse, structurele, feministische, narratologische,... literatuuropvattingen. Dit gebeurt het beste aan de hand van concrete besprekingen.
- Samenwerking met de leraar Latijn of moderne talen kan aangewezen zijn. Zij kunnen immers dezelfde literaire genres op hun programma hebben.

2.4.3 Cultuurreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|----|---|--|
| 23 | auteur(s) en werk(en) binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (SET 5, 14) | cultuurhistorische context van Homerus en de Griekse epiek, van een tragicus en de Griekse tragedie, van Plato en zijn filosofisch oeuvre en de cultuurhistorische context van behandelde lyrische en retorische teksten |
| 24 | gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en die aan andere (o.a. christelijke) opvattingen toetsen (SET 6, 11, 18) | bv. Griekse <i>shame culture</i> versus christelijke <i>guilt culture</i> |
| 25 | representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Griekse cultuur in literaire teksten en andere cultuuruitingen herkennen en die met hedendaagse gegevens vergelijken (SET 6, 19, 21) | bv. mensbeeld, godsbeeld, maatschappijvisie, wereldbeeld
hoofdpijnen van de filosofie van Socrates en Plato |

- 26 niet-literaire cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten in relatie met een behandelde tekst (SET 5, 10, 16) bv. enkele typische kenmerken van de Griekse beeldende kunst en architectuur
- 27 bij literaire en niet-literaire kunstwerken de communicatieve functie vaststellen (SET 10, 16) Wat, hoe en waarom wordt gecommuniceerd?
- 28 antieke literaire en niet-literaire cultuuruitingen vergelijken met cultuuruitingen uit latere periodes waarin de doorwerking herkenbaar is, en hierbij tijdsgebonden accenten vaststellen (SET 10, 22, 25, 28) voorbeelden van receptie van de Griekse literatuur en cultuur
- 29 aan de hand van taal en cultuur de identiteit en diversiteit van de Griekse samenleving illustreren (SET 24) bv. de invalide van Lysias
- 30 beschrijven hoe Grieken zichzelf en anderen zagen en hoe wij onszelf en anderen zien (SET 23) bv. aspecten van beeldvorming zoals het superioriteitsgevoel van de Grieken
- 31 een persoonlijke reactie op Griekse denkbeelden en cultuuruitingen geven en die creatief verwerken (SET 11, 15)

TOELICHTINGEN

- DS 26 : In aansluiting met de lectuur kan je ook aan de hand van enkele voorbeelden de ruimere culturele context belichten. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om de politiek van Pericles vanuit de lijkrede én vanuit zijn bouwpolitiek te bespreken, kan je de overgang van de klassieke poliscultuur naar de individualistische cultuur van het hellenisme vanuit Demosthenes én vanuit de beeldhouwkunst duiden of kan je de epische verhalen naast vaasschilderingen stellen.
- DS 25: Het gaat om een brede waaier van cultuurpatronen, dus bijvoorbeeld ook de houding tegenover de vrouw, homoseksualiteit, de maatschappelijke betekenis van een retorisch betoog, de publieke dimensie van religie, ...

WENKEN

- Cultuurreflectie gebeurt waar mogelijk tijdens de lectuur. Men onderbreekt soms de lectuur voor samenvattende besprekingen of cultuurtheoretische beschouwingen. Net als bij taal- en lectuurreflectie streef je ook bij cultuurreflectie naar leersituaties waarbij van de leerlingen een actieve inbreng verwacht wordt. Met behulp van een gegeven of door henzelf opgezocht theoretisch kader gaan ze actief op zoek naar parallellen of reminiscenties in de oudheid of latere tijden.

Ook hier kan samenwerking met de leraar Latijn, moderne talen, esthetica of geschiedenis aangegeven zijn.

2.4.4 Onderzoekskompetentie

Opdrachten gericht op het ontwikkelen van onderzoekskompetentie hoeven niet omvangrijk te zijn. Belangrijk is wel dat de vakgroep een leerlijn uitzet in de tweede graad en die verder uitbouwt in de derde graad. In een derde graad wordt van de leerlingen een grotere zelfstandigheid verwacht en bevatten de opdrachten meerdere aspecten van een onderzoek. Het kan daarbij gaan om individuele taken of om groepstaken die zoveel mogelijk in de klas uitgevoerd worden. Het is belangrijk dat leerlingen zich bewust zijn van de verschillende fasen van hun onderzoek.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|--|---|
| 32 | een onderzoeksvraag over een onderzoeksthema met betrekking tot de Griekse taal, literatuur of cultuur formuleren (SET 30) | een onderzoeksmethode met aandacht voor: <ul style="list-style-type: none">• verschillende soorten onderzoek, zoals een beschrijvend, verklarend en waarderend onderzoek• haalbaarheid van een onderzoeksvraag• eenduidigheid van een onderzoeksvraag• hoofd- en deelvragen |
| 33 | de waarde van een bron inschatten en informatie verzamelen en ordenen (SET 29) | <ul style="list-style-type: none">• de waarde van een bron inschatten, o.a. door de achtergrond en de bedoeling van de maker na te gaan• de waarde van een bron inschatten door bronnenmateriaal te vergelijken• methodisch informatie zoeken, o.a. via de inhoudstafel van algemenere werken• ordening én selectie van informatie |
| 34 | informatie verwerken (SET 29) | een onderzoeksmethode met aandacht voor: <ul style="list-style-type: none">• een kritische houding• soorten informatie zoals feit en mening• hoofd- en bijzaken |

- 35 volgens opgegeven criteria rapporteren over werkwijze en resultaten (SET 31)
- inhoudelijke en formele vereisten van schriftelijke of mondelinge rapportering
 - bronvermelding
- 36 reflecteren over de gevolgde werkwijze, onderzoeksresultaten of rapportering (SET 31)
- een onderzoeksmethode met aandacht voor:
 - zelfreflectie
 - andere standpunten

TOELICHTING

- Onderzoekscompetentie is een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes. De leerinhouden weerspiegelen dat: ze vormen geen voorwerp van reproductiegerichte kennisvragen maar moeten bij concrete onderzoekopdrachten geëvalueerd worden. De klemtoon ligt hier op procesevaluatie en je voorziet de deelfasen van een onderzoek van feedback. Een logboek kan een zinvol werkinstrument zijn.
- In een derde graad moeten leerlingen min of meer zelfstandig in staat zijn om een onderzoek te voeren. De begeleiding als leerkracht kan erin bestaan om na elke fase feedback te geven en zo de leerling te helpen zichzelf bij te sturen. Leerlingen kunnen hun onderzoeksvraag (met hoofd- en deelvragen), een overzicht van hun bronnenmateriaal, een korte inhoud van hun rapport... vooraf aan de leerkracht voorleggen.
- Vertalen kan voortvloeien uit een onderzoeksvraag, maar een volwaardig onderzoek kan zich niet beperken tot louter vertalen.
- Leerlingen kunnen individueel of in groep aan onderzoekscompetentie werken. Extra opdrachten buiten de lessen worden in het kader van de haalbaarheid zo beperkt mogelijk gehouden, zowel met het oog op ondersteuning in de klas door de leraar als om de studielast voor de leerling te bewaken.

WENKEN

- De leerkracht kan in zijn rol van coach ook bronnen aanreiken, maar in de derde graad staat de zelfstandigheid van de leerling centraal.
- Wat gebaseerd is op één enkele bron is een samenvatting, geen onderzoek; *unus testis nullus testis*. Onderzoek vraagt bovendien om de afhankelijkheid na te gaan van de bronnen; de ene bron baseerde zich mogelijk op de andere; de bibliografie en het notenapparaat van de betreffende bronnen kunnen daar zicht op geven. En zeker in geval van internetbronnen is het van belang de kwaliteit na te gaan: is het een artikel met wetenschappelijke waarde? Waaruit maak je dat op?
- Reflecteren: leerlingen onderzoeksresultaten laten beoordelen van medeleerlingen kan zinvol zijn als ze rond hetzelfde gegeven werkten.

Je zou ook een niet-gebruikte bron aan de leerlingen kunnen voorleggen en hen daarover laten reflecteren.

- Het is belangrijk dat leerlingen bij het begin van een nieuwe opdracht duidelijk zicht hebben op de volgende aspecten:
 - o tijdschema en omvang van het onderzoek;
 - o werkverdeling school-thuis;
 - o eigen aandeel bij groepswerk;
 - o ondersteuning door de leraar;
 - o evaluatiecriteria (inhoudelijk en formeel);
 - o schoolgebonden afspraken rond onderzoekscompetentie

2.5 De vijf aspecten

De leraar/vakgroep beslist hoe hij de genummerde doelstellingen wil realiseren. In dit hoofdstuk volgen per aspect concrete **suggesties** die hierbij kunnen helpen, maar die niet verplicht zijn.

2.5.1 Het epische aspect

Het epische aspect is allicht in hoge mate met de epen verbonden, maar is er geen exclusieve eigenschap van. In het epos komen ook andere aspecten (zoals het lyrische, het tragische en het retorische) voor, en anderzijds kan het epische aspect ook aangetroffen worden in bijvoorbeeld de tragedie.

De lectuur van *Ilias* én *Odyssee* is een verplicht onderdeel. Daarnaast is iedereen natuurlijk vrij om zijn eigen accenten te leggen. Je kan ook naar believen uitbreiden: misschien is de *Argonautica* wel een 'oogopener' of de *Batrachomyomachia*, al dan niet in vertaling. Ook een stuk tragedie, bij voorkeur refererend aan de Trojaanse verhalen, is mogelijk, bijvoorbeeld een bodeverhaal uit *Ajax* of *Agamemnon*.

2.5.1.1 Taalreflectie

- Een beperkt aantal morfologische en syntactische eigenheden van de Homerische taal herkennen (cf. DS 5). Bijvoorbeeld:
 - o de Ionische η
 - o metrische rekking
 - o niet-gecontraheerde vormen
 - o frequent gebruikte achtervoegsels (-φι, -θι, ...), voegwoorden en partikels (αἶ, κε, ἠδέ, ...)
 - o speciale uitgangen van naamwoorden
 - o speciale vormen van het lidwoord en voornaamwoorden
 - o het gebruik van het lidwoord
 - o afwijkende augmenten (*dubbel of weggelaten*)

TOELICHTING

- Het is niet de bedoeling een exhaustieve lijst met Homerisch taaleigen zonder meer te laten memoriseren. Het volstaat de vormen uit de behandelde teksten te herkennen.

2.5.1.2 Lectuurreflectie

- Het epische aspect in Griekse teksten aanduiden en bij de interpretatie van de tekst gebruiken (cf. DS 10). Bijvoorbeeld:
 - o bodeverhalen in een tragedie
 - o flashback, relatie tussen verteltijd en vertelde tijd, de opbouw van een duel, ...
- De opbouw van de gelezen fragmenten ontleden (cf. DS 11)
- Frequent voorkomende stijffiguren en genre-gebonden eenheden aanduiden en het verband leggen met het genre en met de inhoud of met de bedoeling van de auteur (cf. DS 12). Bijvoorbeeld:
 - o enjambement, alliteratie, assonantie, stereotiepe formulering, epitheton ornans, Homerische vergelijking, patronymicum, typische scènes zoals catalogoog, herkenningsscène, duel
- Verzen metrisch en expressief lezen (cf. DS 13)

WENKEN

- Het verdient aanbeveling diverse fragmenten te lezen. Naarmate de leerlingen met meer passages kennis maken, groeit hun inzicht in de rijkdom en variatie van de Homerische epen. Langere fragmenten kunnen ook. Het kan zinvol zijn een hele zang of een groot gedeelte ervan in vertaling te lezen. Zo begrijpen leerlingen dat herhalingen en breedvoerige uitweidingen eigen zijn aan het genre. Het spreekt ook vanzelf dat elk fragment in zijn context wordt ingebed. Alleen al daarom is het lezen van een ruimer geheel (in vertaling) zinvol.
- De lectuur van Homerus biedt bij uitstek mogelijkheden om alle aspecten te behandelen, bijvoorbeeld:
 - o het lyrische aspect: afscheid van Hektor en Andromache (*Ilias* 6);
 - o het tragische aspect: lotsbestemming van Achilles en Hektor, kommos van Andromache (*Ilias* 22);
 - o het retorische aspect: gezantschap van Agamemnon bij Achilles (*Ilias* 9), woorden van Odysseus tot Nausicaä (*Odyssee* 6);
 - o het filosofische aspect: ἀρετή - ideaal, godsbeeld.
- Door bepaalde delen van het theoretische kader als inleiding vooraf te geven of te laten (op)zoeken, kan de leraar bij de leerlingen een verwachtingspatroon creëren. Zo kan hij bijvoorbeeld mogelijke typische kenmerken van mondeling overgeleverde werken (bv. stereotiepe formuleringen, herhalingen, ...) bij de lectuur laten terugvinden.

2.5.1.3 Cultuurreflectie

- Homerus en de Homerische epen binnen de cultuurhistorische context situeren (cf. DS 23)
 - o elementen van de cultuurhistorische context zoals:
 - het begrip 'epos'
 - ontstaanscontext van de Homerische epen
 - kennis van de Homerische kwestie
 - de historische kern van de Ilias
 - plaats van Homerus in de Griekse cultuur
- Waarden en normen uit de teksten afleiden en aan andere opvattingen (o.a. christelijke) toetsen (cf. DS 24). Bijvoorbeeld:
 - o heldenmoraal, strijdcultuur, *shame and guilt culture*
- Representatieve denkbeelden van de Griekse cultuur in de epen herkennen en met hedendaagse vergelijken (cf. DS 25). Bijvoorbeeld:
 - o ὕβρις-gedachte, νέμεσις, μοῖρα
 - o opvattingen over vriendschap
 - o liefde, slavernij, dood en begrafenissen
- Ook niet-literaire cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten in relatie met gelezen epen (cf. DS 26). Bijvoorbeeld:
 - o Myceense bouwkunst en stedenbouw
 - o wapens
 - o kledij en juwelen, ...
- De receptiegeschiedenis van *Ilias* en *Odyssee* illustreren (cf. DS 27)
 - o in kunstvormen zoals
 - literatuur
 - beeldhouwkunst
 - schilderkunst
 - theater
 - film
 - ...
- Beschrijven hoe Grieken zichzelf en anderen zagen en hoe wij dat doen (cf. DS 30). Bijvoorbeeld:
 - o beeldvorming van Grieken en Trojanen bij Homerus

WENKEN

- De leerlingen zijn wellicht al vertrouwd met de Trojaanse sacyclus en zijn historische kern: die stof behoort tot de geschiedenislessen van de eerste graad en is bovendien vaak in lessen Grieks/Latijn van vorige jaren behandeld. De leraar gaat dus na wat de leerlingen wel en nog niet weten.

- De leraar kan er op wijzen dat het epos ook in andere tijden en culturen een belangrijke plaats inneemt, bijvoorbeeld de IJslandse *Edda*, de Germaanse *Nibelungen*, de Angelsaksische *Beowulf* of de Indische *Mahābhārata*. Leerlingen kunnen zelf de inhoud opzoeken en als een rapsode in de klas vertellen. Hier is overleg mogelijk met collega's moderne talen.
- In verband met de Homerische kwestie kan de leraar bij de lectuur de leerlingen op eigenaardigheden, inconsequenties, opvallende herhalingen wijzen en ze vragen er een verklaring voor te zoeken. Daarna kan hij een overzicht geven van enkele opvattingen over het auteurschap van beide epen.
- De receptiegeschiedenis van Ilias en Odyssee kan op verschillende momenten besproken worden: bepaalde passages roepen *directe associaties* op met bepaalde kunstwerken (bv. uitbeeldingen van de twist tussen Achilles en Agamemnon om Briseïs), andere kunstwerken behandel je beter na de lectuur (bv. *Ulysses* van J. Joyce of de film *O Brother, where art thou?*).
- Bij de receptiegeschiedenis is het wenselijk bijzondere aandacht te besteden aan literaire prestaties uit de oudheid: andere Griekse epen (of parodieën ervan), Griekse tragedies over de Trojaanse cyclus en de *Aeneis* van Vergilius. Bij dit laatste epos is overleg met de collega Latijn zinvol.

2.5.2 *Het lyrische aspect*

Dit onderdeel omvat niet alleen het lyrische aspect in de meer hedendaagse zin van het woord (de wereld van meningen en emoties in een persoonlijkere, beeldrijke taal gegoten), maar ook alle teksten die conventioneel tot het Griekse lyrische genre behoren.

In de Griekse oudheid betekende 'lyrisch' oorspronkelijk 'gezongen onder begeleiding van een lier', maar lyriek werd later uitgebreid met de elegische en jambische poëzie die niet door de lier werden begeleid. De inhoud varieerde van lofzangen (op goden, helden of sportlieden), drinkliederen, krijgslieder en liederen met politieke inslag tot poëzie - zoals die van de dichteres Sappho - die zich aandienende als vertolking van persoonlijke emoties. Niet alle teksten die tot het lyrische genre behoren, vertolken dus in dezelfde mate het lyrische aspect in de meer hedendaagse zin van het woord. Pas later werd lyriek opgevat als poëzie die rechtstreeks de emoties van de dichter verwoordt.

2.5.2.1 *Taalreflectie*

- een beperkt aantal morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of van het lyrische genre herkennen (cf. DS 5). Bijvoorbeeld:
 - o gebruik van verschillende dialecten
 - o homerische invloeden in de elegie

TOELICHTING

- Het is helemaal niet de bedoeling veel tijd en energie aan de studie van een dialect te besteden. Functionaliteit en herkenbaarheid staan voorop. Het is belangrijk bij onbekende vormen op bekende elementen (bv. kenletters, uitgangen) te focussen.

2.5.2.2 Lectuurreflectie

- kenmerken van lyrische teksten herkennen en bij de interpretatie van de tekst betrekken (cf. DS 10). Bijvoorbeeld:
 - o het verheven karakter van de elegie
 - o het volkse karakter van de jambe
 - o pointe bij een epigram
- verschillen en gelijkenissen inzake tekstuele vormgeving tussen antieke en hedendaagse lyrische teksten aanduiden (cf. DS 16). Bijvoorbeeld:
 - o strofobouw
 - o rijm
 - o metrum
- een tekst vergelijken met een tekst waar hij direct of indirect op teruggaat (cf. DS 19). Bijvoorbeeld:
 - o kritiek van Archilochus op het heldenideaal van Homerus
 - o homerische invloed in de elegie
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 20). Bijvoorbeeld:
 - o de weergave van stijlfiguren, epitheta, klank, ritme

WENKEN

- Het verdient aanbeveling het lyrische aspect niet te herleiden tot een loutere illustratie van de verscheidene lyrische genres. Binnen het grote aanbod van teksten met een lyrische inslag kan je op zoek gaan naar teksten die de jongeren direct kunnen aanspreken (bv. liefdesgedichtjes uit de Anthologia Palatina) of die bruggen slaan naar de andere aspecten (bv. het heldenbeeld bij Homerus versus Archilochus, lyrische passages bij Homerus, koorzangen in een tragedie).
- De kennis van het elegische distichon vormt door de voorkennis van de hexameter (Homerus) een gemakkelijk te realiseren meerwaarde bij de lectuur en appreciatie van de elegie. De leerlingen mogen zich ook bewust zijn van de veelheid en de complexiteit van lyrische metra, maar het blijft belangrijk hen te laten genieten.
- Door bepaalde delen van het theoretische kader als inleiding vooraf te geven of te laten (op)zoeken kan de leraar bij de leerlingen een verwachtingspatroon creëren. Zo kunnen zij bijvoorbeeld zelf bij de lectuur bepaalde parallellen tussen de elegie en het epos ontdekken.

2.5.2.3 Cultuurreflectie

- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage uit een tekstfragment afleiden en die aan andere (o.a. christelijke) opvattingen toetsen (cf. DS 24). Bijvoorbeeld:
 - o individualisme van Mimnermus
 - o collectivisme van Tyrtaeus
 - o staatsraison van Solon

- representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Griekse cultuur herkennen en die met hedendaagse vergelijken (cf. DS 25). Bijvoorbeeld:
 - o de functie(s) van poëzie in de Griekse samenleving
 - o verhouding tussen liefde en huwelijk
 - o homoseksualiteit
- de artistieke verwerking van (thema's uit) lyrische teksten in muziek en beeldende kunsten toelichten (cf. DS 28). Bijvoorbeeld:
 - o moderne uitvoeringen van liederen van Sappho
 - o voorstelling van Sappho in de schilderkunst
 - o figuur van Danaë bij R. Strauss
- aan de hand van taal en cultuur de identiteit en de diversiteit van de Griekse samenleving illustreren (cf. DS 29). Bijvoorbeeld:
 - o Ionische versus Dorische lyriek
 - o koppeling van een lyrisch genre aan een dialect
- op een creatieve manier een behandelde lyrische tekst verwerken, verbaal of non-verbaal (cf. DS 31). Bijvoorbeeld:
 - o φαίνεται μοι ... van Sappho herdichten
 - o muziek naast een tekst plaatsen
 - o contrasterende of gelijkende moderne gedichten zoeken

TOELICHTING

- De invloed van de Griekse lyriek situeert zich op veel gebieden, zowel binnen de Griekse wereld als daarbuiten, zowel vormelijk (bv. Horatius' *Oden*) als inhoudelijk (wekerende thema's, niet enkel in literatuur maar ook in andere kunstvormen).

WENKEN

- Net als bij taal- en lectuurreflectie streef je ook bij cultuurreflectie ernaar om leersituaties te creëren waarbij van de leerling een actieve inbreng verwacht wordt. Met behulp van een gegeven of door de leerlingen zelf opgezocht theoretisch kader laat hij de leerlingen bijvoorbeeld zelf op zoek gaan naar genrekenmerken, receptiegeschiedenis van een thema, fragment of auteur. Lyriek leent zich ook bijzonder goed voor opdrachten waarbij een persoonlijke en creatieve verwerking door de leerling het objectief is.

2.5.3 Het tragische aspect

De tragedie, geniale schepping van het Griekse talent, blijft ook de mens van de 21^{ste} eeuw boeien. Geen enkel menselijk thema blijft onaangeroerd. Daarom mogen de lectuur en de studie van fragmenten uit een of meer tragedies in het leeraanbod van de derde graad niet ontbreken.

De tragedie heeft ook raakpunten met andere aspecten: sommige stukken bieden een andere benadering van of een aanvulling bij de epische vertelstof, koor- en klagliederen zijn pure lyriek, monologen kunnen een staaltje van welsprekendheid zijn... Anderzijds is het tragische aspect ook in andere teksten te vinden.

Leerlingen laten kennismaken met de tragedie blijft wel een hoofddoel. Op die manier kunnen de leerlingen ten volle de schoonheid en kracht ervan ervaren.

2.5.3.1 Taalreflectie

- enkele belangrijke morfologische en syntactische eigenheden van een tragediedichter of van het tragische genre herkennen (cf. DS 5). Bijvoorbeeld:
 - o Attische vormen zoals τοῦ en ὄτου voor τίνος en οὔτινος
 - o de uitgang -μεσθα voor -μεθα
 - o Dorische vormen in de lyrische delen
- tekstbegrip tonen door een passage expressief te lezen (cf. DS 9)

2.5.3.2 Lectuurreflectie

- een tragedie aan haar kenmerken herkennen (cf. DS 10). Bijvoorbeeld:
 - o de organische opbouw van een tragedie met *prologos, parodos, epeisodia, stasima, exodos*
 - o kenmerken zoals stichomythie, monoloog...
- de specifieke opbouw van een tragedie ontleden (cf. DS 18). Bijvoorbeeld:
 - o spilmomenten van de dramatische handeling
 - o verteltechnieken zoals de voorspellende droom, flashback, bodeverhaal, tragische ironie
- de specifieke opbouw van fragmenten van een tragedie ontleden (cf. DS 11). Bijvoorbeeld:
 - o het verloop van de redenering in een monoloog
- verschillende types van informatie herkennen en bij de interpretatie van de tekst gebruiken (cf. DS 14). Bijvoorbeeld:
 - o klagzangen, koorliederen, uitweidingen, spreuken
- de vormgeving aan antieke of hedendaagse opvattingen toetsen (cf. DS 16). Bijvoorbeeld:
 - o het gebruik van metrum in de dialoog
 - o de rol van het koor
- vanuit de karaktertrekken en interactie van de verschillende personages het verloop van de dramatische handeling duiden (cf. DS 11, 18)

WENKEN

- Voor een beter begrip van de dramatische handeling en een hogere waardering van de behandelde tragedie is het aan te raden de leerlingen de passages die niet in het Grieks worden gelezen, in vertaling te laten lezen.

2.5.3.3 Cultuurreflectie

- auteurs en werken binnen de cultuurhistorische context situeren (cf. DS 23). Bijvoorbeeld:
 - o de Atheense vijfde eeuw (de polis, de democratie, de Dionysia ...)
 - o begrippen, kenmerken en denkbeelden zoals drama, tragedie, saterspel, komedie, het tragische, motorisch moment, peripetie, crisis, tragische ironie, catharsis, hybris, de drie eenheden, deus ex machina
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en die aan andere opvattingen (o.a. christelijke) toetsen (cf. DS 24). Bijvoorbeeld:
 - o de betekenis van het lijden, de rol van de goden, fatalisme, erfschuld
- menselijk gedrag in de tragische teksten herkennen, interpreteren en vergelijken met dat van de huidige mens (cf. DS 25). Bijvoorbeeld:
 - o geweld, rivaliteit, zondebokmechanisme, incest, moord, zelfdoding, opoffering, familiegevoelens
- niet-literaire cultuuruitingen i.v.m. de tragedie toelichten (cf. DS 26). Bijvoorbeeld:
 - o begrippen zoals *orchestra*, *skènè*, *proskènon*, *theatron*, *parodos*, *mèchanè*, cothurn, toeneelmaskers, *choregie*, *leitourgie*
- antieke literaire en niet-literaire cultuuruitingen vergelijken met cultuuruitingen uit latere periodes waarin de doorwerking herkenbaar is, en hierbij tijdsgebonden accenten vaststellen (cf. DS 28). Bijvoorbeeld:
 - o de imitatie en verwerking van een thema of een verhaallijn uit de tragedie in literatuur, podiumkunsten, film, muziek, plastische kunsten
 - o moderne uitwerkingen van het tragische confronteren met de Griekse tragedie (daar vallen dan zowel literatuur bv. *Moby Dick* als filosofie bv. Nietzsche onder)
 - o begrippen uit de psychologie zoals catharsis, oedipuscomplex, electracomplex

WENKEN

- Het is aan te raden de receptie van de Griekse tragedie of een tragediefragment te koppelen aan het bijwonen van een moderne interpretatie (theater, film, opera...). Zo kunnen leerlingen zelf inhoudelijke accentverschuivingen en moderne 'oplossingen' voor koor, decor... constateren. Samenwerking met de leraren Nederlands en moderne vreemde talen die ook toneel behandelen, is wenselijk.

- Men kan de receptie van de tragedie via de muziek illustreren, zowel in antieke motieven bij klassieke componisten (bv. *Der Ring des Nibelungen* van R. Wagner) als in hedendaagse interpretaties/herwerkingen (bv. *Oresteia* van G. Marini).
- Natuurlijk kan men ook via de literatuur de nawerking van de tragedie illustreren. Ook hier kan men kiezen voor moderne herwerkingen (bv. *Antigone* van J. Anouilh).
- De tragedie leent zich bij uitstek tot creatieve verwerking. Je kan bijvoorbeeld de leerlingen een aanklacht tegen of een verdediging van een personage laten schrijven.

2.5.4 **Het retorische aspect**

De Griekse retoric heeft een onmiskenbare invloed uitgeoefend, niet alleen op de Griekse maatschappij in haar geheel, maar zeker ook op Rome en heel de westerse maatschappij. Retorica moet hierbij ruimer geïnterpreteerd worden dan de traditionele welsprekendheid. Het retorische aspect kan bestudeerd worden vanuit een zelfstandige rede (van bv. Demosthenes), maar ook vanuit een redevoering in een filosofische (bv. de *Apologie* van Socrates), historische (bv. Thucydides) of epische (bv. Homerus) tekst of zelfs vanuit een redevoering in een tragedie (bv. *Medea* of *Antigone*).

De lectuur en interpretatie van retorische teksten ontwikkelt de kritische zin van de leerlingen. Zij worden geconfronteerd met retorische middelen in het spreken en schrijven van vandaag, zij leren argumentaties op hun waarde beoordelen en misbruik van retoric doorzien.

2.5.4.1 **Taalreflectie**

- de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van de auteur of het retorische genre herkennen (cf. DS 5). Bijvoorbeeld:
 - o de periode bij Isocrates of Demosthenes
 - o asymmetrie bij Thucydides
- tekstbegrip tonen door een passage expressief te lezen (cf. DS 9)

2.5.4.2 **Lectuurreflectie**

- kenmerken van retorische teksten herkennen en deze bij de interpretatie van de tekst betrekken (cf. DS 10). Bijvoorbeeld:
 - o *captatio benevolentiae*
 - o gebruik van topoi
 - o typische technieken zoals dilemma, retorische vraag, ironie, getuigenis, opwerping, apopopese ...
- de specifieke opbouw van een tekst ontleden (cf. DS 18). Bijvoorbeeld:
 - o de delen van een redevoering
- de specifieke opbouw van een tekstfragment ontleden (cf. DS 11). Bijvoorbeeld:
 - o opbouw van een redenering
 - o verloop van een narratio

- typische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (cf. DS 12). Bijvoorbeeld:
 - o expressieve woordplaatsing
 - o paronomasia
 - o homoioteleuton
 - o alliteratie
- verschillende types van informatie herkennen en die bij de interpretatie van de tekst gebruiken (cf. DS 14). Bijvoorbeeld:
 - o onderscheid tussen feit en mening
 - o πίστεις ἄτεχνοι versus πίστεις ἔντεχνοι
 - o onderscheid tussen enthymeem en syllogisme
- onderzoeken hoe inhoud, opbouw en verwoording bijdragen tot boeiende, duidelijke en aannemelijke communicatie (cf. DS 15, 17). Bijvoorbeeld:
 - o het aanwenden van rationele overtuiging (logos) versus emotionele overtuiging (ethos en pathos)
 - o het gebruik van drogredenen
 - o het effect van stijlfiguren (o.a. anafoor, asyndeton) en retorische figuren (o.a. drieledigheid, praeteritio)
 - o statusleer
- de tekstuele vormgeving aan antieke of hedendaagse vormgeving toetsen (cf. DS 16)
 - o de vergelijking tussen antieke en moderne retorische voorkeuren
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 20)
 - o de weergave van een retorische periode, van stijlfiguren

WENKEN

- Door bepaalde delen van het theoretische kader als inleiding vooraf te geven of te laten (op)zoeken kan je bij de leerlingen een verwachtingspatroon creëren. Zo kunnen zij bijvoorbeeld zelf bepaalde topoi voorspellen in een onderdeel van de rede of in een type van redevoering.
- Het verdient aanbeveling het retorische aspect niet te beperken tot louter de lectuur van een klassieke redevoering, maar de impact van retorica op andere genres en de doorwerking tot op de dag van vandaag (reclameboodschappen, media...) te belichten.
- Het leerplan Nederlands vertrekt van een communicatiemodel (met negen vragen) om het type informatie te herkennen.
 - o Wie is de zender?
 - o Wat is de boodschap?
 - o Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid?
 - o Wie is de ontvanger?
 - o Wat is de bedoeling van de communicatie?

- Hoe wordt er gecommuniceerd?
- In welke omstandigheden, situatie wordt er gecommuniceerd?
- Met welke middelen?
- Wat is de reactie, het effect?

2.5.4.3 Cultuurreflectie

- auteur(s) en werk(en) binnen de cultuurhistorische context situeren (cf. DS 23)
 - beknopte geschiedenis van de retorica
 - plaats van gelezen auteur(s) binnen deze geschiedenis
 - hoofdtypes van redevoering: politieke, juridische rede, gelegenheidsrede
- antieke opvattingen en waarden met hedendaagse vergelijken (cf. DS 24)
 - het gebruik van geweld
 - de legitimiteit van een oorlog (Demosthenes)
 - het wezen van een democratie (Thucydides)
- bepaalde kenmerken van het retorische genre opnoemen en in de gelezen teksten aanduiden (cf. DS 25)
 - opbouw van een redevoering
 - overtuigingsmechanismen: ἦθος, πάθος, λόγος
- representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Griekse cultuur in literaire teksten en andere cultuuruitingen herkennen en die met hedendaagse vergelijken (cf. DS 25)
 - plaats en impact van het gesproken woord in de antieke maatschappij
 - het agonale karakter van de Griekse maatschappij
- ook niet-literaire cultuuruitingen toelichten in relatie met een behandelde tekst met speciale aandacht voor hun communicatieve functie (cf. DS 25, 27)
 - de politiek van Pericles vanuit de lijkrede en vanuit zijn bouwpolitiek
 - de overgang naar het hellenisme vanuit Demosthenes en vanuit de beeldhouwkunst
- de doorwerking van de Griekse retorica aantonen (cf. DS 28)
 - de retorische theorie van Aristoteles op een moderne redevoering toepassen
 - parallellen trekken tussen oude handboeken retorica en moderne handboeken communicatie
 - elementen van een redevoering met een reclameboodschap vergelijken

WENKEN

- Net als bij taal- en lectuurreflectie streef je ook bij cultuurreflectie ernaar om leersituaties te creëren waarbij van de leerling een actieve inbreng verwacht wordt. Met behulp van een gegeven of door de leerlingen zelf opgezocht theoretisch kader laat je de leerlingen zelf actief op zoek gaan naar bijvoorbeeld het gebruik van een topos, de aangewende overtuigingsmechanismen ...
- Als je ervoor kiest een redevoering te lezen, beperk je het best de lectuur in het Grieks tot enkele essentiële fragmenten en geef je de leerlingen de opdracht de gehele redevoering in vertaling te lezen.
- Reflectie over het aandeel van emotie en ratio en over het ethische gebruik van retorica kan bruggen slaan met andere aspecten en met de actualiteit.
- Het retorische aspect vormt een geschikt uitgangspunt om de leerlingen te doen nadenken over de plaats en de functie van het retorische spreken en schrijven in de huidige samenleving en cultuur. Het is ook een goede aanzet tot kritische analyse en beoordeling van actuele betogen en debatten. Samenwerking met de leraar Nederlands of moderne vreemde talen kan hierbij aangewezen zijn.

2.5.5 *Het filosofische aspect*

Binnen de Griekse filosofie neemt Plato een centrale plaats in, door de combinatie van zijn literair genie met de gevarieerdheid en impact van zijn filosofisch onderzoek. Daarom stelt dit leerplan de lectuur van Plato verplicht.

Anderzijds moet men het filosofische aspect zeker niet beperken tot de figuur en filosofie van Plato (en zijn leermeester en 'hoofdpersonage' Socrates). Het filosofische aspect kan op zich uitgebreid worden, bijvoorbeeld: de kosmologische versus de antropologische periode, het scepticisme van de sofisten versus Socrates' geloof in één Waarheid, Plato versus Aristoteles. Ook een combinatie met de andere aspecten is mogelijk, bijvoorbeeld: filosofische achtergrond van een tragedie, filosofie versus retorica.

2.5.5.1 **Taalreflectie**

- de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van Plato's taal herkennen (cf. DS 5).
Bijvoorbeeld:
 - o eigenheden zoals 2^e persoon enkelvoud mediaal op - εἰ i.p.v. -ῆ, krasis, ellips, anakoloet, prolepsis, partikels

2.5.5.2 Lectuurreflectie

- een filosofische dialoog als genre herkennen (cf. DS 10)
 - o kenmerken van de Platonische dialoog zoals:
 - protreptisch karakter van de dialoog
 - dialectiek versus dialoog (open einde)
 - spreektaal versus schrijftaal
 - spel versus ernst
 - de spreekstijl van de verschillende personages
 - dramatisch karakter: botsing van levenshoudingen
- de specifieke opbouw van een tekst ontleden (cf. DS 11). Bijvoorbeeld:
 - o de dialectische methode bij Plato
- typische stijlfiguren aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (cf. DS 12). Bijvoorbeeld:
 - o belangrijkste stijlkenmerken van Plato zoals metaforen, paronomasia, klankfiguren, zinsritme
- de tekstuele vormgeving aan antieke of hedendaagse opvattingen toetsen (cf. DS 16). Bijvoorbeeld:
 - o de filosofische dialoog versus traktaat, roman, leerdicht, toneelstuk, brief
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 20). Bijvoorbeeld:
 - o de weergave van participia, partikels
 - o de complexiteit van filosofische begrippen zoals λόγος, ἀρετή

TOELICHTING

- Plato stelt levende, concrete mensen voor, die vanuit hun persoonlijkheid en levenssituatie met elkaar in botsing komen met een spanning die aan het drama refereert. Het is wenselijk dat de leerling zich van deze uniciteit van de Platonische dialoog bewust wordt. Het betreft hier immers niet steriele, fictieve dialogen waarbij elk personage een aspect van het theoretische probleem voor zijn rekening neemt om op het einde tot een uitgebalanceerde synthese te komen.

WENKEN

- Je kan kiezen voor de lectuur en bespreking van (fragmenten van) één werk met oog voor de totaliteit van dit werk, maar je kan ook fragmenten uit verschillende werken lezen bij de behandeling van verschillende aspecten van Socrates' en Plato's filosofie.
- Door bepaalde delen van het theoretische kader als inleiding vooraf te geven of te laten (op)zoeken kan je bij de leerlingen een verwachtingspatroon creëren. Zo kunnen zij bijvoorbeeld zelf de dialectische techniek met zijn typische vraag - antwoordpatroon terugvinden in een fragment, een thema inpassen binnen het filosofische kader van Plato, ...

2.5.5.3 Cultuurreflectie

- Plato binnen de cultuurhistorische context situeren (cf. DS 23). Bijvoorbeeld:
 - o contextgegevens zoals sofistiek, de dood van Socrates, de Peloponnesische oorlog
- Plato's ideeën met christelijke en andere opvattingen vergelijken (cf. DS 24). Bijvoorbeeld:
 - o dualistisch denken, onsterfelijkheid van de ziel, reïncarnatie versus verrijzenis
- de typische kenmerken en hoofdlijnen van de filosofie van Socrates en Plato opnoemen en toelichten (cf. DS 25)
 - o typische kenmerken van de filosofie van Socrates zoals:
 - belangstelling voor ethische vraagstukken
 - Socratische onwetendheid (ironie en aporie)
 - het belang van definities
 - dialectiek (maieutiek)
 - o hoofdlijnen van de filosofie van Plato zoals:
 - zijnsleer
 - kennisleer
 - ethica
- wezenlijke verschillen tussen de platoonse filosofie en het moderne of het hedendaagse denken toelichten (cf. DS 25). Bijvoorbeeld:
 - o verschillen tussen de kenleer van Plato en de moderne filosofie (Descartes, Hume, Kant, de wetenschapsfilosofie van Popper ...)
 - o het wereldbeeld van Plato/Aristoteles vs. het wereldbeeld van Galilei/Newton/Darwin
 - o Platoons dualisme vs. hedendaags fysicalisme (*philosophy of mind*, neurofilosofie)
- ook niet-literaire cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten in relatie met een behandelde tekst (cf. DS 26). Bijvoorbeeld:
 - o het idealisme in de kunst van de vijfde eeuw in vergelijking met Plato's ideeënleer
 - o wiskunde in Plato's *Timaeus*
- de receptie van Griekse filosofische concepten illustreren (cf. DS 28). Bijvoorbeeld:
 - o pre-socratici en Heidegger
 - o sofisten en Nietzsche
 - o Plato en Popper
 - o neo-platonisme
 - o *Utopia* (Thomas More)
 - o epicurisme en utilitarisme

- doorwerking van Griekse denkwijzen of concepten in de moderne wetenschap toelichten of illustreren (cf. DS 28). Bijvoorbeeld:
 - o aanzetten tot een wetenschappelijke grondhouding bij de presocratische natuurfilosofen
 - o het atomisme van Democritus en het moderne/hedendaagse atomisme
 - o het begrip oneindigheid bij Zeno en bij Newton en Leibniz (moderne wiskunde)

WENKEN

- Net als bij taal- en lectuurreflectie streef je ook bij cultuurreflectie ernaar om leersituaties te creëren waarbij van de leerling een actieve inbreng verwacht wordt. Met behulp van een gegeven of door de leerlingen zelf opgezocht theoretisch kader laat je de leerlingen actief op zoek gaan naar bijvoorbeeld elementen van de ideeënleer, het verloop van het dialectische gesprek, ...
- De behandeling van presocratici en sofisten helpt de leerlingen de figuur van Socrates en Plato en hun unieke positie beter te plaatsen. Dit gebeurt het best aan de hand van authentieke fragmenten. Wil de leraar ook de betekenis van Socrates en Plato voor de latere filosofie belichten, dan verdient het aanbeveling om met Aristoteles de grote trias van de Griekse filosofie vol te maken.

**GRIEKS • LATIJN
DERDE GRAAD ASO
EERSTE EN TWEEDE LEERJAAR**

LATIJN

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	49
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN EN PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	49
2.1	Uitgangspunten en principes	49
2.3	Betekenis van gebruikte termen	50
2.4	Doelstellingen, leerinhouden en vaardigheden	51
2.4.1	Taalreflectie	51
2.4.2	Lectuurreflectie	53
2.4.3	Cultuurreflectie	56
2.1.1	Onderzoekscompetentie	57
2.5	De zes aspecten	60
2.5.1	Het epische aspect	60
2.5.2	Het lyrische aspect	63
2.5.3	Het historiografische aspect	66
2.5.4	Het juridische aspect	69
2.5.5	Het filosofische aspect	71
2.5.6	Het retorische aspect	73

1 BEGINSITUATIE

De leergang 4 uur Latijn in de derde graad is bestemd voor leerlingen die in de tweede graad de studierichting Latijn of Grieks-Latijn hebben gevolgd. Voor alle leerlingen geldt dat ze de doelstellingen van het leerplan van de tweede graad in voldoende mate hebben bereikt.

Het vak Latijn wordt in de derde graad aangeboden aan de leerlingen die één van de volgende studierichtingen hebben gekozen: Grieks-Latijn, Latijn-moderne talen, Latijn-wetenschappen of Latijn-wiskunde.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden EN PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

Dit leerplan kiest zes aspecten als blikopener op de Latijnse en - bij uitbreiding - ook op onze wereld: het epische, het lyrische, het historiografische, het juridische, het retorische en het filosofische. Originele teksten vormen daarbij het middel om de antieke maatschappij, haar eigenheid en haar impact op latere tijden te bestuderen.

Die zes invalshoeken bieden voor de leerlingen uitgelezen kansen om vanuit grondteksten van de wereldliteratuur ...

- hun gevoeligheid voor taal en literaire vormgeving te verfijnen;
- hun cultuurhistorisch besef te verruimen;
- een kritische houding tegenover zichzelf en onze maatschappij te ontwikkelen;
- hun persoonlijkheid verder te vormen;
- een studie- en werkmethode verder te ontwikkelen.
- Naast die zes aspecten legt dit leerplan de lectuur van twee auteurs op die in de Latijnse literatuur en in de Romeinse cultuur een bijzondere plaats innemen, nl. Vergilius (*Aeneis*) en Tacitus (*Historiae* en/of *Annales*).

Het spreekt vanzelf dat de behandeling van epiek aan Vergilius en van historiografie aan Tacitus gekoppeld wordt. Maar de studie van die aspecten moet niet tot hun werk beperkt worden en kan ook bij andere auteurs aan bod komen. Anderzijds kunnen bij de lectuur van die twee auteurs ook andere aspecten bestudeerd worden.

Tekststudie omvat **drie momenten**, waarbij het inzicht in de tekst geleidelijk wordt verdiept en verruimd:

- 1 taalreflectie: elementair tekstbegrip op basis van verworven taalkennis en leesvaardigheid.
- 2 lectuurreflectie: literaire interpretatie vanuit genrekenmerken en door inhoudelijke en stilistische analyse.
- 3 cultuurreflectie: totaalinterpretatie vanuit de ruimere cultuurhistorische context en transfer naar onze maatschappij door vergelijking en confrontatie.

Tijdens de lectuur volgen de drie momenten niet noodzakelijk chronologisch op elkaar, maar kunnen ze elkaar overlappen. Toch kan deze eerder theoretische opsplitsing houvast geven bij de systematische aanpak van teksten.

De doelstellingen bij de drie momenten moeten door de leerlingen bereikt worden voor het geheel van de behandelde teksten. Voor analoge niet-behandelde teksten ligt de nadruk op taalreflectie en in mindere mate op lectuur- en cultuurreflectie.

2.2 Opbouw van het curriculum

Voor de studie van het lyrische, het retorische, het filosofische en het juridische aspect is de leraar vrij teksten en auteurs te kiezen. Het loont de moeite om naast de traditionele klassieke auteurs ook postklassieke schrijvers te lezen zoals Augustinus en Erasmus. Ook hier kan men bij de lectuur van een tekst of bij de behandeling van een thema meerdere aspecten combineren.

De vakgroep zal in onderling overleg de zes aspecten over de beide leerjaren van de derde graad spreiden en een *pedagogisch verantwoord curriculum* opstellen. Dat betekent onder meer dat niet elk aspect evenveel tijd in beslag hoeft te nemen.

2.3 Betekenis van gebruikte termen

Zie leerplan voor de tweede graad.

2.4 Doelstellingen, leerinhouden en vaardigheden

Dit hoofdstuk bevat doelstellingen en leerinhouden die de specifieke eindtermen (SET) bevatten. De leerplancommissie heeft die SET 'vertaald' naar concrete leerplandoelstellingen (DS). Naast die DS staat telkens een verwijzing naar de betreffende SET.

De leerplandoelstellingen zijn gerangschikt volgens de drie momenten van tekststudie, namelijk *taalreflectie*, *lectuurreflectie* en *cultuurreflectie*. Hierbij sluiten als een vierde luik ook enkele leerplandoelstellingen aan in verband met *onderzoekskompetentie*, die in elk van de drie momenten aan bod kunnen komen.

Leerplandoelstellingen zijn bindend. De leerlingen moeten dus op het einde van de derde graad deze leerplandoelstellingen in voldoende mate bereikt hebben. Ook de eraan gekoppelde leerinhouden zijn bindend, tenzij aangeduid met "bijvoorbeeld" of "zoals": in dat geval zijn ze indicatief bedoeld.

In hoofdstuk 2.5 worden suggesties aangereikt om die doelstellingen met hun leerinhouden te realiseren via de verplichte aspecten en verplichte auteurs. De bindende leerplandoelstellingen zijn onderworpen aan controle. Alle andere suggesties, toelichtingen en wenken zijn zuiver illustratief en vormen dus geen basis voor controle.

2.4.1 Taalreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
1 de doelstellingen taalverwerving van de tweede graad (SET 1, 26)	de leerinhouden taalverwerving van de tweede graad
2 de stamverwantschap verduidelijken tussen moderne wetenschappelijke termen en Latijnse woorden (SET 1, 26)	medische, biologische, fysische of chemische termen ontleden in hun Latijnse wordelementen
3 bij de lectuur de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of een genre herkennen (SET 8)	enkele belangrijke morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of genre die in de behandelde teksten voorkomen
4 een aangeleerde leesmethode toepassen (SET 3, 4)	een leesmethode met aandacht voor: <ul style="list-style-type: none">• inhoudelijke verwachtingen en grammaticale verwachtingspatronen• de globale tekststructuur• woordgroepen• morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol• signaal- en verwijswaarden• de valentie van het werkwoord• de woordvolgorde

- taalpatronen eigen aan auteur of genre
 - de juiste betekenis van een woord binnen de context
- 5 bij het leesproces het tekstbegrip systematisch aan grammaticale en inhoudelijke criteria toetsen en de aard van eventuele problemen aangeven (SET 17)
- 6 bij de lectuur oordeelkundig gebruik maken van hulpmiddelen (SET 2, 7) het gebruik van een grammaticaal referentiekader en een woordenboek; het gebruik van hulpmiddelen zoals een encyclopedie, een zoekrobot op internet
- 7 tekstbegrip tonen door teksten met een episch, lyrisch, historiografisch, juridisch, filosofisch en retorisch karakter
- de hoofdgedachte uit de tekst te halen
 - de tekst te parafaseren
 - de tekst te synthetiseren
 - de Latijnse tekst expressief te lezen
 - een werkvertaling of vlotte vertaling te geven
- (SET 13, 15)

TOELICHTINGEN

- DS 3 De studie van een beperkt aantal morfologische en syntactische eenheden staat louter in functie van tekstbegrip en is geen studiedoel op zich.
- DS 4 Het is nodig leerlingen te leren lezen met inhoudelijke en grammaticale verwachtingen: nog voor de lectuur van een concrete tekst moeten ze zich afvragen wat ze kunnen verwachten in verband met de inhoud van de tekst. Inhoudelijke verwachtingen zijn in eerste instantie gebaseerd op voorkennis omtrent de auteur en zijn werk, het centrale thema van zijn oeuvre, de context ... Die voorkennis kan aangevuld worden door een eerste verkenning van de globale tekststructuur op basis van aanwijzingen van de uitgever (titel, eventuele tussenkopjes, de opmaak van de tekst, ...) en van tekstelementen (sleutelwoorden, frequent voorkomende woorden, ...). Door het volgen van een stappenplan (leesmethode) worden tijdens een intensieve lectuur inhoudelijke en grammaticale verwachtingen getoetst en bevestigd of bijgesteld.
- DS 4 Met taalpatroon wordt een frequent weerkerende structuur bedoeld, gebonden aan een auteur of genre, bijvoorbeeld de poëtische woordvolgorde, de opbouw van een periode, de asymmetrie bij Tacitus.

WENKEN

- Je motiveert de leerlingen om hun kennis van het basisvocabularium en van de basisgrammatica als vertrekpunt bij de lectuur op peil te houden. Herhalingen gebeuren dan ook het best in functie van de te lezen auteur en/of fragmenten: vocabularium en grammaticaonderdelen worden vooral zo geselecteerd dat de leerling onmiddellijk het rendement van een accurate basiskennis ervaart.

Om te vermijden dat de leerling de grammatica te fragmentarisch benadert, is het wenselijk de te herhalen onderdelen telkens in het grammaticaal referentiekader te situeren.

- Stamverwantschap nagaan tussen moderne wetenschappelijke termen en Latijnse woorden kan via gerichte zoekopdrachten over woordvormingssystemen of via een korte wetenschappelijke tekst.
- De leerlingen worden tijdens de lectuur voortdurend uitgedaagd om op basis van woordvormingssystemen de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen en om de (gememoriseerde) standaardbetekenis van een woord passend in de context weer te geven.
- Goed lezen veronderstelt een constante, evenwichtige wisselwerking tussen bottom-up processen en top-down processen.
- Elke efficiënte leesmethode doet recht aan de authentieke tekst, met inbegrip van de gebruikte stijl. De tekst herschrijven naar een Nederlandse woordvolgorde is strijdig met de hedendaagse didactiek van het Latijn. Leerlingen confronteren met de tekst in een gewone Latijnse woordvolgorde daarentegen is zinvol om de expressiviteit van de originele verwoording te laten aanvoelen. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is inpasbaar in elke leesmethode, zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische.
- Je zorgt voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Ze leren ook reflecteren over hun zoekproces en problemen precies verwoorden. Die attitude van zelfreflectie is essentieel voor een methodische benadering van teksten. Het is nodig die attitude te trainen door persoonlijk werk zowel in de klas als thuis.

2.4.2 Lectuurreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|----|---|--|
| 8 | aan de hand van specifieke tekstkenmerken genre en subgenre onderscheiden en dit onderscheid bij het interpreteren van de tekst betrekken (SET 8, 14) | specifieke kenmerken van de subgenres van epiek, lyriek, didactiek |
| 9 | de opbouw van een tekst(fragment) ontleden (SET 4) | elementen zoals chronologische opbouw, opbouw van een redenering, het handelingsverloop, spanningsopbouw, ontwikkeling van gedachten en gevoelens |
| 10 | typische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (SET 4, 9) | frequent voorkomende stijlmiddelen en hun expressieve (suggestieve, dramatiserende, overredende, verlevendigende, ...) werking; specifieke stijlkenmerken van Vergilius en Tacitus |
| 11 | de basisregels van prosodie en metriek toepassen als hulpmiddel bij de lectuurreflectie (SET 2) | de dactylische hexameter |

- | | | |
|----|---|---|
| 12 | verschillende types van informatie herkennen en die bij de interpretatie van de tekst gebruiken (SET 16) | types van informatie zoals feiten, meningen, argumenten, gevoelens |
| 13 | de communicatieve functie van teksten verduidelijken aan de hand van vorm en inhoud (SET 16) | communicatieve functie zoals informatief, persuasief, argumenterend, emotioneel, entertainend |
| 14 | de relatie tussen inhoud en vorm kritisch evalueren en de expressieve waarde beoordelen volgens klassieke en hedendaagse visies (SET 9, 18) | elementen zoals de esthetische waarde van een tekst, het persuasieve karakter |
| 15 | een tekstfragment in een ruimer geheel situeren | |
| 16 | de tekstuele vormgeving aan antieke en hedendaagse opvattingen toetsen (SET 9) | antieke en hedendaagse criteria voor literatuur |
| 17 | een tekst met een andere tekst waar hij direct of indirect op teruggaat vergelijken en het belang van <i>imitatio</i> en <i>aemulatio</i> illustreren (SET 9, 22) | intertekstualiteit: <i>imitatio</i> en <i>aemulatio</i> |
| 18 | vertaalproblemen verwoorden (SET 17) | vertaalproblemen zoals het weergeven van een participium, van een periode, van de expressieve waarde van stijlelementen |
| 19 | gegeven vertalingen met de gelezen brontekst en met elkaar vergelijken en daarbij verschillen tussen het Latijnse en Nederlandse taalsysteem toelichten (SET 27) | de relatie origineel - vertaling(en) en vertalingen onderling |
| 20 | een vlotte of een creatieve vertaling van een behandelde tekst maken (SET 12) | |

TOELICHTINGEN

- DS 8 In de oudheid werden vier genres onderscheiden: epiek, dramatiek, lyriek en didactiek. De criteria bij dergelijke indelingen zijn van inhoudelijke of formele aard. Schematisch lijkt alles mooi geordend te kunnen worden: onder epiek ressorteren epos, epyllion en roman; tot de dramatiek rekent men tragedie, komedie en (panto)mime; lyriek omvat o.a. de iambische poëzie, de *Carmina* van Horatius en Catullus, de elegie en het epigram; didactiek kent als subgenres het leerdicht, de fabel, de satire, de redevoering, de geschiedschrijving, de biografie, het filosofische en wetenschappelijke vertoog, de literaire brief en de juridische teksten. Een te strakke ordening binnen de vier hoofdgenres houdt echter te weinig rekening met de historische ontwikkeling die deze genres hebben doorgemaakt en met de vele tussenvormen die de literatuur rijk is. Latijnse schrijvers reageren op Griekse teksten, nemen ze over, parodiëren ze en variëren erop, ook over de hoofdgenres heen.

- DS 19 Elke tekst is, bedoeld of onbedoeld, een 'bewerking' van vroegere teksten. Voor dit onderzoek heeft de intertekstualiteit de terminologie uit de antieke *imitatio*-leer opnieuw opgevist met toevoeging, weglating, herschikking en vervanging als basisbewerkingen. Daarnaast staat de vraag centraal of de 'geciteerde' teksten worden bevestigd (= constructieve transformatie) dan wel gecontesteerd (= destructieve transformatie).
- DS 16 Er werd al veel gedebatteerd over dilemma's als: omvat literatuur alles wat ooit geschreven is, of alleen datgene wat we tegenwoordig 'literair' noemen? Hoe zit het met orale tradities? Hoe komt een canon tot stand? Kan de Latijnse literatuur los gezien worden van de Griekse? Is het niet kunstmatig de literatuur van de oudheid te laten ophouden in de 5^e eeuw, terwijl er tot in de 18^e eeuw Latijn geschreven werd?
- DS 20: Een werkvertaling is de omzetting in correct Nederlands, dat nog nauw aansluit bij de Latijnse verwoording. Ze is vooral bedoeld als werkinstrument voor de leerlingen.

Een vlotte vertaling is de omzetting in prettig leesbaar, vlot Nederlands.

Een creatieve vertaling is een vertaling waarin met stijlmiddelen van het Nederlands het stijlniveau van de Latijnse tekst (ritme, toon, beelden, stijlfiguren...) zo goed mogelijk wordt weergegeven. De ultieme vorm vind je terug in de literaire weergave van knappe, professionele vertalers.

WENKEN

- Je kan bepaalde delen van het theoretisch kader vooraf geven of laten opzoeken om bij de leerlingen een verwachtingspatroon te creëren in verband met specifieke tekstkenmerken, tekstgenre, tekstsoorten.
- Aan de hand van een vertaling of samenvatting kunnen de leerlingen een fragment beter kaderen in het geheel.
- Net als bij taalreflectie zorg je voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Je stimuleert de leerlingen om vanuit hun theoretische kennis en verwachtingspatronen zelf een stilistisch-inhoudelijke analyse te maken.
- De methode van intertekstualiteit kan ook gebruikt worden om vertalingen te bestuderen: ook een vertaling kan immers beschouwd worden als de bewerking of herschrijving van een brontekst waarbij de vier tekstveranderingscategorïen kunnen bestudeerd worden (zie toelichting bij DS 19).
- De bespreking van poëzie en literatuur in het algemeen is hoe dan ook een uitdaging. Leerlingen kunnen meestal wel een stijlfiguur aanduiden en die aan de inhoud koppelen, maar een algemene interpretatie van een tekst geven is moeilijker. Afhankelijk van de gekozen invalshoek kan je de diepste gevoelens van de auteur laten herkennen (een traditionele, romantische literatuuropvatting), laten nagaan of er bepaalde feiten in het leven van de auteur of de ruimere geschiedenis aan de basis van het werk liggen (een positivistische literatuuropvatting) of de psychologie van personages laten ontleden. Andere interpretaties kunnen even interessant zijn.

- In de moderne literatuurwetenschap is het naast elkaar bestaan van verschillende modellen een algemeen aanvaard uitgangspunt geworden (Decreus: 1990). Het kan daarom nuttig zijn leerlingen in de derde graad in contact te brengen met de algemene principes van bijvoorbeeld de freudiaanse, structurele, feministische, narratologische,... literatuuropvattingen. Dit gebeurt het beste aan de hand van concrete besprekingen.
- Samenwerking met de leraar Grieks of moderne talen kan aangewezen zijn. Zij kunnen immers dezelfde literaire genres op hun programma hebben.

2.4.3 Cultuurreflectie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|---|--|
| 21 | auteur(s) en werk(en) in hun cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (SET 5, 14) | cultuurhistorische context van Vergilius en de Latijnse epiek en van Tacitus en de Latijnse historiografie, en de cultuurhistorische context van behandelde lyrische, filosofische, juridische en retorische teksten |
| 22 | gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en aan andere (o.a. christelijke) opvattingen toetsen (SET 6, 11, 18) | |
| 23 | representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Romeinse cultuur in literaire teksten en andere cultuuruitingen herkennen en met hedendaagse concepten vergelijken (SET 6, 19, 21) | representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden zoals <i>pietas</i> , vormen van religie, man/vrouwbeeld, filosofische stromingen |
| 24 | in relatie met een gelezen tekst niet-literaire cultuuruitingen toelichten (SET 5, 10, 16) | niet-literaire cultuuruitingen zoals beelden en bouwwerken |
| 25 | bij literaire en niet-literaire kunstwerken de communicatieve functie vaststellen (SET 10, 16) | Wat, hoe en waarom wordt er gecommuniceerd? |
| 26 | antieke (literaire en niet-literaire) cultuuruitingen vergelijken met cultuuruitingen uit latere perioden en hierbij tijdsgebonden accenten vaststellen (SET 10, 22, 25, 28) | voorbeelden van receptie van de Romeinse literatuur en cultuur |
| 27 | de beeldvorming van de Romeinen over zichzelf en over andere samenlevingen beschrijven en met hedendaagse beeldvorming over andere culturen vergelijken (SET 23) | aspecten van beeldvorming zoals het superioriteitsgevoel van de Romeinen |

- 28 aan de hand van taal en cultuur de identiteit en diversiteit van de Romeinse samenleving toelichten (SET 24)
- 29 een persoonlijke reactie op Romeinse denkbeelden en cultuuruitingen geven en die creatief verwerken (SET 11, 15)
- 30 fundamentele kenmerken van het Romeinse recht formuleren en met aspecten van de moderne wetgeving vergelijken (SET 20)

WENKEN

- Cultuurreflectie gebeurt waar mogelijk tijdens de lectuur. Men onderbreekt soms de lectuur voor samenvattende besprekingen of cultuurtheoretische beschouwingen.
- Net als bij taal- en lectuurreflectie streef je ook bij cultuurreflectie naar leersituaties waarbij van de leerlingen een actieve inbreng verwacht wordt. Met behulp van een gegeven of door henzelf opgezocht theoretisch kader gaan ze zelf op zoek naar parallellen of reminiscenties in de oudheid of in latere tijden. De leraar zorgt ervoor dat de opdrachten concreet en duidelijk omschreven zijn.
- Samenwerking met de leraar Grieks, moderne talen, esthetica of geschiedenis kan aangewezen zijn.

2.1.1 *Onderzoekskompetentie*

Opdrachten gericht op het ontwikkelen van onderzoekskompetentie hoeven niet omvangrijk te zijn. Belangrijk is wel dat de vakgroep een leerlijn uitzet in de tweede graad en die verder uitbouwt in de derde graad. In een derde graad wordt van de leerlingen een grotere zelfstandigheid verwacht en bevatten de opdrachten meerdere aspecten van een onderzoek. Het kan daarbij gaan om individuele taken of om groepstaken die zoveel mogelijk in de klas uitgevoerd worden. Het is belangrijk dat leerlingen zich bewust zijn van de verschillende fasen van hun onderzoek.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 37 een onderzoeksvraag over een onderzoeksthema met betrekking tot de Latijnse taal, literatuur of cultuur formuleren (SET 30)

LEERINHouden

- een onderzoeksmethode met aandacht voor:
- verschillende soorten onderzoek, zoals een beschrijvend, verklarend en waarderend onderzoek
 - haalbaarheid van een onderzoeksvraag
 - eenduidigheid van een onderzoeksvraag
 - hoofd- en deelvragen

- | | | |
|----|---|--|
| 38 | de waarde van een bron inschatten en informatie verzamelen en ordenen (SET 29) | <ul style="list-style-type: none"> • de waarde van een bron inschatten, o.a. door de achtergrond en de bedoeling van de maker na te gaan • de waarde van een bron inschatten door bronnenmateriaal te vergelijken • methodisch informatie zoeken, o.a. via de inhoudstafel van algemenere werken • ordening én selectie van informatie |
| 39 | informatie verwerken (SET 29) | <p>een onderzoeksmethode met aandacht voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • een kritische houding • soorten informatie zoals feit en mening • hoofd- en bijzaken |
| 40 | volgens opgegeven criteria rapporteren over werkwijze en resultaten (SET 31) | <ul style="list-style-type: none"> • inhoudelijke en formele vereisten van schriftelijke of mondelinge rapportering • bronvermelding |
| 41 | reflecteren over de gevolgde werkwijze, onderzoeksresultaten of rapportering (SET 31) | <p>een onderzoeksmethode met aandacht voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zelfreflectie • andere standpunten |

TOELICHTING

- Onderzoekskompetentie is een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes. De leerinhouden weerspiegelen dat: ze vormen geen voorwerp van reproductiegerichte kennisvragen maar moeten bij concrete onderzoekopdrachten geëvalueerd worden. De klemtoon ligt hier op procesevaluatie en je zorgt voor feedback bij de deelfasen van een onderzoek. Een logboek kan een zinvol werkinstrument zijn.
- In een derde graad moeten leerlingen min of meer zelfstandig in staat zijn om een onderzoek te voeren. De begeleiding als leerkracht kan erin bestaan om na elke fase feedback te geven en zo de leerling te helpen zichzelf bij te sturen. Leerlingen kunnen hun onderzoeksvraag (met hoofd- en deelvragen), een overzicht van hun bronnenmateriaal, een korte inhoud van hun rapport... vooraf aan de leerkracht voorleggen.
- Vertalen kan voortvloeien uit een onderzoeksvraag, maar een volwaardig onderzoek kan zich niet beperken tot louter vertalen.
- Leerlingen kunnen individueel of in groep aan onderzoekskompetentie werken. Extra opdrachten buiten de lessen worden in het kader van de haalbaarheid zo beperkt mogelijk gehouden, zowel met het oog op ondersteuning in de klas door de leraar als om de studielast voor de leerling te bewaken.

WENKEN

- De leerkracht kan in zijn rol van coach ook bronnen aanreiken, maar in de derde graad staat de zelfstandigheid van de leerling centraal.
- Wat gebaseerd is op één enkele bron is een samenvatting, geen onderzoek; unus testis, nullus testis. Onderzoek vraagt bovendien om de afhankelijkheid na te gaan van de bronnen; de ene bron baseerde zich mogelijk op de andere; de bibliografie en het notenapparaat van de betreffende bronnen kunnen daar zicht op geven. En zeker in geval van internetbronnen is het van belang de kwaliteit na te gaan: is het een artikel met wetenschappelijke waarde? Waaruit maak je dat op?
- Reflecteren: leerlingen onderzoeksresultaten laten beoordelen van medeleerlingen kan zinvol zijn als ze rond hetzelfde gegeven werkten.
- Je zou ook een niet-gebruikte bron aan de leerlingen kunnen voorleggen en hen daarover laten reflecteren.
- Het is belangrijk dat leerlingen bij het begin van een nieuwe opdracht duidelijk zicht hebben op de volgende aspecten:
 - o tijdschema en omvang van het onderzoek;
 - o werkverdeling school-thuis;
 - o eigen aandeel bij groepswerk;
 - o ondersteuning door de leraar;
 - o evaluatiecriteria (inhoudelijk en formeel);
 - o schoolgebonden afspraken rond onderzoekscompetentie

2.5 De zes aspecten

De leraar/vakgroep beslist hoe hij de genummerde doelstellingen wil realiseren. In dit hoofdstuk volgen per aspect concrete **suggesties** die hierbij kunnen helpen, maar die niet verplicht zijn.

2.5.1 Het epische aspect

Het epische aspect komt ook aan bod in andere literaire genres. Vooral in de historiografie, de lyriek en de retorica komen heel wat epische passages voor, zoals er ook veel lyrische, filosofische en retorische elementen in een episch werk aanwezig zijn.

2.5.1.1 Taalreflectie

- de belangrijkste morfologische en syntactische eenheden van Latijnse poëtische taal herkennen (cf. DS 3), zoals:
 - o verkorte vormen zoals genitief op -um i.p.v. -orum, verkorte werkwoordsvormen
 - o Griekse verbuigingsvormen
 - o weglaten van voorzetsels
 - o acc.: bijwoordelijke bepaling, met rol van betrekking
 - o datief: bijwoordelijke bepaling, met rol van doel
 - o datief: bijwoordelijke bepaling, met rol van de handelende persoon
 - o nevenschikking i.p.v. onderschikking
- de aangeleerde leesmethode bij de lectuur van Vergilius toepassen (cf. DS 4)
 - o aandacht voor taalpatronen zoals gekruist, omarmend hyperbaton, enjambement, ...

2.5.1.2 Lectuurreflectie

- een epische tekst aan formele en/of inhoudelijke elementen herkennen (cf. DS 8)
 - o het eigen taalgebruik van Vergilius ontdekken en interpreteren zoals ...
 - poëtisch vocabularium
 - poëtische woordvolgorde o.a. de plaats van voorzetsels, betrekkelijke voor- naamwoorden en voegwoorden
 - collectief enkelvoud en poëtisch meervoud
 - verwisseling van simplex en compositum
 - ellips
 - prolepsis
 - o kenmerken van epische teksten herkennen en bij de interpretatie van de tekst betrekken zoals ...
 - plechtstatige, verheven stijl
 - homerische vergelijking
 - patronymicum
 - epitheton ornans

- inhoudelijke elementen van het heldenepos herkennen en interpreteren zoals ...
 - heroïsche daden
 - magie
 - mythologie
- de opbouw van een verhaal ontleden (cf. DS 9, 15)
 - elementen zoals het handelingsverloop, chronologische opbouw, flashback, spanningsopbouw
- typische poëtische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de epische tekst toelichten (cf. DS 10)
 - stijlfiguren die de expressieve woordvolgorde onderstrepen zoals anafoor, asymmetrie, chiasme, enjambement, hyperbaton, inversie, parallelisme
 - stijlmiddelen die het suggestieve woordgebruik en betekenisverschuivingen illustreren zoals hendiadys, homerische vergelijking, litotes, metafoor, metonymie, oxymoron, pleonasme, variatio, zeugma
 - klankwaarde zoals alliteratie, onomatopée, klanksuggestie
- de basisregels van de dactylische hexameter toepassen als hulpmiddel bij de lectuurreflectie (cf. DS 11)
 - basisschema
 - regels van cesuur
 - elisie
- een tekst vergelijken met een andere tekst waar hij direct of indirect op teruggaat en het belang van imitatio en aemulatio illustreren (cf. DS 17)
 - imitatio en aemulatio bij Vergilius zoals
 - de storm in *Aeneis* en *Odyssee*
 - duel van Aeneas met Turnus (*Ilias*)
 - Orpheus en Eurydice bij Vergilius en Ovidius
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 18)
 - vertaalproblemen bij het weergeven van de beeldende taal, stijlelementen, ritme, klank, ...

2.5.1.3 Cultuurreflectie

- een tekst binnen het oeuvre van de auteur situeren (cf. DS 21)
 - leven en werk van Vergilius
- Vergilius en zijn werk in hun cultuurhistorische context situeren (cf. DS 21)
 - cultuurhistorische elementen zoals
 - de epische traditie
 - cultuurpolitiek van Augustus, mecenaat
 - de Trojaanse sagencyclus

- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage uit een tekstfragment afleiden en aan andere waarden (o.a. christelijke) toetsen (cf. DS 22)
 - o opvattingen en denkbeelden, bijvoorbeeld over de rol van de goden, oorlog en geweld, de roeping van de Romeinen
- representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Romeinse cultuur in het epos herkennen en met hedendaagse begrippen vergelijken (cf. DS 23)
 - o begrippen zoals *fatum, virtus, pietas, furor*
- niet-literaire cultuuruitingen uit de Romeinse oudheid in relatie met gelezen epische teksten toelichten (cf. DS 24)
 - o kunstwerken zoals
 - de Laocoöngroep
 - voorstellingen op fresco's, mozaïeken, sarcofagen
- in het epos de communicatieve functie vaststellen (cf. DS 25)
 - o uitingen vaststellen van nationalisme, imperialisme, ...
- de artistieke verwerking van themata uit epische teksten in literatuur, muziek en beeldende kunsten opzoeken en toelichten (cf. DS 24, 26)
 - o bewerkingen zoals
 - het thema Aeneas en Dido in schilderkunst en opera
 - Dantes afdaling in de onderwereld
- op een creatieve manier verbaal of niet-verbaal een behandelde epische tekst verwerken (cf. DS 29)
 - o creatieve verwerkingen zoals
 - toneeltje Aeneas en Dido
 - excuusbrief van Aeneas aan Dido

WENKEN

- Voor de keuze van de teksten is overleg met de leraar Grieks aangewezen.
- Je kan erop wijzen dat het epos ook in andere tijden en culturen een belangrijke plaats inneemt, bijvoorbeeld de IJslandse *Edda*, het Germaanse *Nibelungenlied*, de Angelsaksische *Beowulf*, de Indische *Mahābhārata*, *In de ban van de ring* van Tolkien, ... Leerlingen kunnen zelf de inhoud opzoeken en in de klas vertellen. Hier is overleg mogelijk met collega's moderne talen.
- De leerlingen kennen in grote lijnen het verhaal van de Trojaanse oorlog, maar het is wellicht nodig de verschillende elementen in het grotere geheel van de Trojaanse sagenkring in te passen. Boeiend is ook hoe thema's rond de Trojaanse oorlog verwerkt zijn in Griekse tragedies.
- Fragmenten uit een omvangrijk epos als de *Aeneis* horen niet los van de context gelezen te worden; literaire vertalingen zijn hiervoor een uitstekend hulpmiddel.

- De lectuur van de *Aeneis* biedt meerdere mogelijkheden om andere aspecten te behandelen, bijvoorbeeld:
 - o retorica in *Aeneis* 2: de episode van Sinon;
 - o filosofie in *Aeneis* 6: de afdaling in de onderwereld.

2.5.2 Het lyrische aspect

De Latijnse lyriek mag niet alleen als lyrische poëzie in de hedendaagse betekenis gezien worden, maar moet breed opgevat worden: zij heeft ook narratieve, puntige, ironische, filosofische kenmerken zoals in de bucolische poëzie, het epigram, de satire, ...

Het lyrische aspect biedt een uitgelezen kans om de leerlingen bewust te maken van de centrale plaats die het Latijn in de geschiedenis van de Europese letterkunde bekleedt. Ook in de middeleeuwen en de renaissance beleefde de Latijnse lyriek opnieuw een hoogtepunt.

2.5.2.1 Taalreflectie

- de belangrijkste morfologische en syntactische eenheden van een lyrisch auteur of het lyrische genre herkennen (cf. DS 3)
 - o Zie de suggesties bij het epische aspect. (2.5.1.1)
- de aangeleerde leesmethode bij de lectuur van lyrische teksten toepassen (cf. DS 4)
 - o aandacht voor taalpatronen zoals gekruist en omarmend hyperbaton, enjambement

2.1.1.2 Lectuurreflectie

- het eigen taalgebruik van lyrische dichters ontdekken en interpreteren (cf. DS 8) zoals:
 - o poëtisch vocabularium
 - o poëtische woordvolgorde, zoals plaats van voorzetsels, betrekkelijke voornaamwoorden en voegwoorden
 - o collectief enkelvoud en poëtisch meervoud
 - o ellips
- kenmerken van lyrische teksten herkennen en bij de interpretatie van de tekst betrekken (cf. DS 8) zoals
 - o pointe bij het epigram
 - o ironie bij de satire
 - o het pastorale karakter bij de bucolische poëzie
 - o de complexe strofepbouw bij de ode
- typische poëtische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (cf. DS 10); gevoelens, emoties en ervaringen die de tekstuele vormgeving accentueert of verbergt, interpreteren (cf. DS 13, 14)
 - o stijlfiguren die de expressieve woordvolgorde onderstrepen zoals anafoor, asymmetrie, chiasme, enjambement, hyperbaton, inversie, parallellisme

- stijlmiddelen die het suggestieve woordgebruik en betekenisverschuivingen illustreren zoals hendiadys, homerische vergelijking, litotes, metafoor, metonymie, oxymoron, pleonasme, traductio, variatio, zeugma
- klankwaarde zoals alliteratie, onomatopée, klanksuggestie
- verschillen en gelijkenissen tussen antieke en hedendaagse poëzie aanduiden (cf. DS 16)
 - verschillen zoals metrisch tegenover vrij ritme, niet-rijm tegenover rijm, strakke strofebouw tegenover losse tekstblokken
- een Latijnse tekst vergelijken met een tekst waar hij direct of indirect op teruggaat (cf. DS 17)
 - imitatio en aemulatio bijvoorbeeld bij:
 - Sappho en Catullus
 - Griekse lyriek en Horatius
 - Vergilius en Ovidius
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 18)
 - vertaalproblemen bij het weergeven van de beeldende taal, stijlelementen, ritme, klank, ...

2.5.2.3 Cultuurreflectie

- een tekst binnen het oeuvre van de dichter situeren (cf. DS 21)
 - leven en werk van de dichter
- een dichter en zijn werk in hun cultuurhistorische context situeren (cf. DS 21) zoals:
 - man-vrouwrelatie ten tijde van Catullus
 - Griekse invloed in de lyriek, poetae novi
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en aan andere waarden (o.a. christelijke) toetsen (cf. DS 22)
 - representatieve kenmerken/begrippen/denkbeelden zoals
 - poeta doctus / poeta vates / poeta faber
 - omgang met vriendschap, verliefdheid en liefde
 - pietas
 - *verlies en dood*
- de artistieke verwerking van thema's uit lyrische teksten in muziek en beeldende kunsten door de tijden heen toelichten (cf. DS 24, 26)
 - bewerkingen zoals de *Catulli Carmina* door C. Orff

- de beeldvorming van de Romeinen over zichzelf en over andere samenlevingen beschrijven en met hedendaagse beeldvorming over andere culturen vergelijken (cf. DS 27) zoals:
 - o de suprematie van het Westen tegenover het decadente Oosten in Iuvenalis, Satire 6 (over Joden, Grieken en Romeinen)
- op een creatieve manier een behandelde lyrische tekst verwerken, verbaal of non-verbaal (cf. DS 29) zoals:
 - o herdichten van *Odi et Amo*
 - o collage maken van *Carpe diem*
 - o toneeltje rond *Ibam forte*

WENKEN

- Het verdient aanbeveling het lyrische aspect niet tot een loutere illustratie van verscheidene lyrische genres te herleiden. Men kan een keuze maken binnen een thematiek die jongeren aanspreekt, bijvoorbeeld de panegyriek bij Vergilius in *Georgica 2* en bij Horatius in *Epode 2*; de ironie van Horatius in een *Epode* vergeleken met de spot van Martialis in bepaalde epigrammen; de liefde bij Vergilius in zijn *Aeneis IV*, bij Horatius in zijn *Oden*, bij Catullus in zijn *Carmina* voor Lesbia.
- De kennis van het elegische distichon vormt door de voorkennis van de hexameter (Ovidius, Vergilius) een gemakkelijk te realiseren meerwaarde bij de lectuur en appreciatie van de elegie. De leerlingen mogen zich ook bewust zijn van de veelheid en de complexiteit van lyrische metra die aan de Griekse lyrieci ontleend zijn. Dat kan bijdragen tot de appreciatie van de Latijnse lyriek, maar het blijft belangrijk hen te laten genieten.
- De interesse van de leerlingen kan gewekt of vergroot worden door naast een Latijns gedicht een modern Nederlands gedicht te plaatsen, of een lied, een schilderij, een beeld, ... met dezelfde thematiek. Een mooie poëtische vertaling kan een waardevol sluitstuk van de bespreking zijn.
- In de middeleeuwen en de renaissance werden klassieke vormen, beelden en inhoudendeels overgenomen en aangepast, deels ook door nieuwe vervangen. Je kan met leerlingen nagaan hoe een genre als het epigram of de satire in latere tijden ook werd hergebruikt om contemporaine personen, instellingen of toestanden te hekelen (bv. in de middeleeuwse vagantenpoëzie of het humanistisch epigram). Ook kan men onderzoeken hoe een klassiek motief (bv. het kussen in de gedichten van Catullus of de schoonheid van de jeugd in de liefdespoëzie van Ovidius) verder werd ontwikkeld (bv. in de kusgedichten van Janus Secundus). Het kan ook interessant zijn de leerlingen erop te wijzen dat het vertalen van moderne literatuur tot vandaag een bloeiende tak van de Neolatijnse literatuur vormt.

2.5.3 Het historiografische aspect

In de Romeinse oudheid was geschiedenis niet alleen een kwestie van geschiedvorsing maar ook en vooral van geschiedschrijving. Mede onder invloed van Cicero's opvattingen - *historia magistra vitae* - ontwikkelde de Romeinse historiografie zich tot een hoogstaand literair genre, dat nauwe banden had met de retorica en de (dramatische en epische) poëzie. Het genre bereikte zijn onbetwiste hoogtepunt in de *Historiae* en *Annales* van **Tacitus**, die in dit leerplan dan ook als **verplichte auteur** wordt opgelegd.

2.5.3.1 Taalreflectie

- bij de lectuur de belangrijkste eigenheden van de woordvorming en de woordkeuze van Tacitus herkennen (cf. DS 3)
 - o woordvorming zoals samenstellingen met prae- en in-, woordkeuze zoals frequentatieve werkwoorden (*imperitare, clamitare ...*)
- bij de lectuur de belangrijkste syntactische eigenheden van Tacitus herkennen (cf. DS 3) zoals:
 - o datief: bijwoordelijke bepaling met de rol van doel bij adjectieven en werkwoorden
 - o vrijer gebruik van wijzen en tijden
 - o de ellips van *esse* en van *ut* in bijzinnen met de functie onderwerp of voorwerp
 - o het gebruik van de historische infinitief
- de aangeleerde leesmethode bij de lectuur van Tacitus toepassen (cf. DS 4) zoals:
 - o asymmetrische opbouw
 - o ellips van het werkwoord
 - o asyndeton

2.5.3.2 Lectuurreflectie

- een historiografische tekst aan de hand van specifieke tekstkenmerken herkennen (cf. DS 8)
 - o tekstkenmerken zoals chronologisch relaas, oorzakelijk verband, narratieve stijl
- de opbouw van een historiografische tekst ontleden (cf. DS 9) zoals:
 - o temporele structurering
 - o onderscheid tussen situatiebeschrijving, handeling en redevoering
 - o spanningsopbouw
- typische stijlkenmerken van Tacitus aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (cf. DS 10) zoals ...
 - o bondigheid (losse ablatief, ellips van het werkwoord, asyndeton, ...)
 - o poëtische taal (collectief enkelvoud, abstractum pro concreto en omgekeerd, archaïsme en neologisme, hendiadys)
 - o onperiodische zinsbouw (streven naar asymmetrie, gedachtesprong, ...)
- verschillende types van informatie herkennen en die bij de interpretatie van de tekst toepassen (cf. DS 12) zoals ...
 - o verwoording van feiten versus verwoording van meningen en geruchten
 - o historische beschrijving en historische verklaring
 - o psychologische duiding en filosofische beschouwing (*sententiae*)
 - o gebruik van ironie

- aan de hand van tekstinhoud en -vorm een gemotiveerd oordeel over de communicatieve bedoelingen van Tacitus uitspreken (cf. DS 13) zoals:
 - o de interpretatie van Tacitus' eigen subjectieve mening (bv. door woordplaatsing) bij zijn 'objectieve' vermelding van bestaande verklaringen of mogelijke motieven
- de tekstuele vormgeving aan antieke en hedendaagse opvattingen toetsen (cf. DS 16)
 - o literaire verwerking van objectieve feiten evalueren volgens antieke en hedendaagse normen
- vertaalproblemen bij de lectuur van Tacitus verwoorden (cf. DS 18)
 - o problemen zoals het omzetten van ellips, asymmetrie

2.5.3.3 Cultuurreflectie

- een tekst binnen het oeuvre van de auteur situeren (cf. DS 21)
 - o leven en werk van Tacitus
- Tacitus en zijn werk in hun cultuurhistorische context situeren (cf. DS 21) zoals
 - o de theorie en de praktijk van de Romeinse historiografie
 - o het principaat
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en aan christelijke en andere opvattingen toetsen en met eigen mening confronteren (cf. DS 22) zoals:
 - o Tacitus als '*monarchist by despair*': zijn pessimisme en realisme
 - o de rol van het individu in een autoritair regime: macht en morele integriteit, collaboratie en verzet
- representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van Tacitus herkennen en met hedendaagse concepten vergelijken (cf. DS 23) zoals:
 - o *virtus*, *libertas* en *dominatio* in Tacitus' oeuvre
 - o *simulatio* en *dissimulatio* in de verhouding tussen keizer en onderdanen
- in relatie met een gelezen tekst niet-literaire cultuuruitingen toelichten (cf. DS 24)
 - o niet-literaire cultuuruitingen zoals reliëfs op zuilen en triomfbogen, de *Ara pacis*, de keizersfora, ...
- antieke (literaire en niet-literaire) cultuuruitingen vergelijken met cultuuruitingen uit latere perioden waarin antieke cultuuruitingen herkend kunnen worden (cf. DS 26) zoals:
 - o de dood van Seneca, de brand van Rome in de schilderkunst
 - o *I Claudius*: roman en tv-reeks
 - o de strip *Murena*
- de beeldvorming van de Romeinen over zichzelf en over andere samenlevingen beschrijven en met hedendaagse beeldvorming over andere culturen vergelijken (cf. DS 27) zoals:
 - o de Romeinse houding tegenover macht en machtsmisbruik vergelijken met hedendaagse standpunten

- aan de hand van teksten van Tacitus de identiteit en diversiteit van de Romeinse samenleving toelichten (cf. DS 28) zoals:
 - o de betekenis van de senaat
 - o republikeinse ideeën versus keizerlijke macht
- een persoonlijke reactie op denkbeelden van Tacitus geven (cf. DS 29). Bijvoorbeeld:
 - o Tacitus' neiging tot pessimisme, dramatisering en moralisering

TOELICHTINGEN

- De geschiedschrijving had in de oudheid (cf. Cicero) niet alleen een bewarende, maar ook een uitgesproken didactische en zelfs persuasieve functie.
- Nauw verwant aan het historiografische genre - maar er duidelijk van onderscheiden - is de antieke biografie, die met name in de keizerlevens van Suetonius een vaste vorm kreeg. Uit de Romeinse oudheid zijn ons geen autobiografische werken overgeleverd zoals wij die kennen. Het is de kerkvader Augustinus die met zijn *Confessiones* de beschrijving van de innerlijke ontwikkeling in de westerse literatuur en cultuur introduceert. Alleen al om deze reden wordt de lectuur van Augustinus aanbevolen.

WENKEN

- Historische verhalen lenen zich goed voor een literaire analyse vanuit narratologische of verhaal-technische invalshoek.
- Bij de stilistische interpretatie van stijlvormen legt de leraar de nadruk op de eenheid van vorm en inhoud: krachtige sententiae om de Romeinen te confronteren met hun zedelijk verval, een onverwacht lange zin die de spanning ten top drijft, het suggestieve van een bruusk afgebroken zin of gedachte, ...
- Occasionele vergelijking van Tacitus' tekst met die van Suetonius (bv. de passage over Galba of Britannicus) kan leerlingen ertoe aanzetten informatie op een kritische manier af te wegen. Men kan ook keizerbustes vergelijken met de beschrijving van het uiterlijk bij Tacitus en Suetonius.
- Suggesties voor een thematische aanpak bij de lectuur van Tacitus:
 - o individu en massa: individuele en massapsychologie, individuele vrijheid en collectieve dwang
 - o vrouwen aan de macht: formele macht en informele invloed
 - o vrijheid en macht: macht en morele integriteit, verzet en collaboratie in een dictatuur, vrijheid en vrije meningsuiting
 - o het principaat als theatermaatschappij: veinzerij en verhulling, vleierij en hypocrisie, theatraalising van de macht.
- Bij de lectuur van Tacitus (en bv. ook bij Livius) kunnen elementen van Romeins recht of retorica behandeld worden.

2.5.4 Het juridische aspect

Dagelijks komen we in contact met 'recht': we begeven ons in het verkeer, we sluiten elke dag wel een of andere transactie, zelfs onze relatie met gezinsleden en vrienden is door rechtsregels bepaald.

Met hun rechtspraak hebben de Romeinen een handig en soepel instrument gecreëerd om gedurende eeuwen op binnen- en buitenlands vlak hun samenleven te organiseren en hun conflicten te beheersen. De impact van het Romeins recht is voor de westerse samenleving even fundamenteel geweest als de invloed van de Griekse filosofie op ons filosofisch en wetenschappelijk denken.

Het is de bedoeling dat leerlingen aan de hand van teksten met het Romeins recht kennismaken en dat met aspecten van de moderne wetgeving vergelijken. Dat kan gebeuren via auteurs als Cicero, Livius en Tacitus, via originele juridische teksten of rechtsspreuken. Leerlingen kunnen hierbij leren reflecteren over de manier waarop conflicten en tegenstrijdige belangen in een samenleving opgelost worden en voor- en nadelen van verschillende rechtssystemen leren afwegen.

Door de lectuur van juridische teksten komen de leerlingen bovendien in contact met reële situaties uit het dagelijks leven van de Romeinse bevolking, wat in de 'grote' literatuur doorgaans weinig aan bod komt.

2.5.4.1 Taalreflectie

- de specifieke juridische betekenis van een aantal termen in de behandelde teksten weergeven (cf. DS 5)
 - o termen zoals *fas*, *ius*, *mos*, *causa*, *fides*

2.1.1.2 Lectuurreflectie

- juridische teksten aan specifieke tekstkenmerken herkennen (cf. DS 8) zoals:
 - o de precieze verwoording
 - o het bondige karakter van rechtsspreuken
 - o het formulaire, geijkte karakter, bv. *placuit*
- de opbouw van een tekstfragment ontleden (cf. DS 9)
 - o onderscheid tussen wet/rechtspraak en commentaar (rechtsleer) in de *Digesten*
- verschillende types van juridische informatie herkennen (cf. DS 12)
 - o algemene beschouwingen over de grondslagen van het recht, concrete rechtsregels, rechtsspreuken
- vertaalproblemen van een juridische tekst verwoorden (cf. DS 18)
 - o vertaalproblemen zoals het correct weergeven van juridische begrippen ...

2.5.4.3 Cultuurreflectie

- juridische teksten in hun cultuurhistorische context situeren (cf. DS 21). Bijvoorbeeld:
 - o codificatie van Justinianus
- representatieve begrippen en kenmerken van het Romeins recht in teksten en in andere cultuuruitingen herkennen en met hedendaagse concepten vergelijken (cf. DS 23). Bijvoorbeeld:
 - o verpersoonlijking van 'Iustitia' in de oudheid en in latere tijd (blinddoek, weegschaal)
 - o het gebruik van rechtsspreuken

- het begrip erfdiensbaarheid
- Romeins recht versus *code Napoléon* en Belgisch recht
- aan de hand van het Romeins recht aspecten van identiteit en diversiteit van de Romeinse samenleving toelichten (cf. DS 28). Aspecten zoals:
 - huwelijksrecht
 - statuut van slaven, cliënten, vreemdelingen
 - statuut van *civitas, colonia*
 - *ius naturale* versus *ius gentium*
- een ethische reflectie maken over recht en rechtvaardigheid in de Romeinse maatschappij (cf. DS 29). Bijvoorbeeld:
 - het statuut van slaven, positie van de vrouw
- fundamentele kenmerken van het Romeins recht formuleren en met aspecten van de moderne wetgeving vergelijken (cf. DS 30). Bijvoorbeeld:
 - indeling van het recht: *ius civile, ius naturale, ius gentium*
 - algemene rechtsbeginselen
 - organisatie van de rechtspraak
 - casuïstisch karakter

WENKEN

- Gezien de complexiteit van het Romeins recht is het natuurlijk enkel mogelijk een eerste indruk van deze materie te bieden. Het komt erop aan elementen te behandelen die voor het Romeins recht en voor het modern recht van doorslaggevend belang zijn geweest. Een saai historisch en technisch overzicht van het Romeins recht zal de belangstelling van leerlingen niet gemakkelijk wekken.
- Het verdient de voorkeur concrete teksten die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen te kiezen: algemene rechtsbeginselen (*nulla poena sine lege, pacta sunt servanda ...*), principes van rechtvaardige rechtsbedeling, eenvoudige rechtsinstellingen (kopen, testament, schadeloosstelling ...).
- Je kan Romeins recht thematisch behandelen, bijvoorbeeld het idee van een 'rechtvaardige oorlog' (Cicero, Erasmus), het ontstaan van Romeins recht in het algemeen (Livius, Tacitus).
- Je kan ook teksten van het Corpus Iuris Civilis plaatsen binnen de ordening van het Belgisch recht (publiek- en privaatrecht, personen- en zakenrecht, procesrecht ...).
- De zuiver juridische bronnen verschillen taalkundig van het klassieke Latijn en dat vraagt een andere aanpak op het vlak van taalreflectie (semantiek, morfologie en syntaxis). Literaire en niet-literaire juridische teksten vereisen ook op het punt van lectuurreflectie een eigen benadering. Bij juridische beschouwingen van Cicero, Tacitus, Gellius, Erasmus ... zijn niet alleen inhoudelijke maar ook literaire elementen belangrijk voor de interpretatie.

2.5.5 Het filosofische aspect

De Romeinse filosofie vond haar uitdrukking in uiteenlopende tekstsoorten. Ze komt niet alleen aan bod in het wijsgerige traktaat, maar ook in de didactische poëzie (Lucretius), de dialoog (Cicero, Erasmus), het essay in briefvorm (Seneca) en de belijdenis (Augustinus). Daarnaast komt de filosofie als levenskunst ook ruim aan bod in het epische dichtwerk van Vergilius en de lyriek van Horatius.

2.5.5.1 Taalreflectie

- bij de lectuur van een behandelde filosofische auteur de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden herkennen (cf. DS 3)
 - o morfologische en syntactische eigenheden zoals
 - brevitatis, parataxis, antithese en veelvuldig gebruik van synoniemen en quasi-synoniemen (Seneca)
 - bijbelse woordenschat en beeldspraak, 'rijm-proza' door middel van woordherhaling en homoioteleuta (Augustinus)

2.1.1.2 Lectuurreflectie

- aan de hand van specifieke tekstenkenmerken de tekstsoort van de behandelde filosofische tekst herkennen (cf. DS 8). Kenmerken van o.a.
 - o leerdicht
 - o filosofische dialoog
 - o brief
- de filosofische gedachtegang ontleden (cf. DS 9)
 - o de opbouw van de redenering
- vormen van redenering in de tekst herkennen (cf. DS 12)
 - o vormen van redenering zoals gezagsargumenten, syllogismen, sofismen, gevoelsargumenten, argumenten ex absurdo, a contrario, a fortiori ...
- een gemotiveerd oordeel uitspreken over de communicatieve bedoelingen van de auteur (cf. DS 13). Bijvoorbeeld:
 - o de moraliserende bedoeling bij Seneca
 - o de bekeringsijver van Augustinus
 - o het propageren van een levenshouding bij Horatius
 - o de filosofie ten dienste van nationalisme bij Vergilius
- vertaalproblemen verwoorden (cf. DS 18)
 - o complexiteit van begrippen zoals *virtus, pietas, anima, ratio* ...

2.5.5.3 Cultuurreflectie

- teksten binnen filosofische stromingen situeren (cf. DS 21)
 - o filosofische stromingen zoals epicurisme, stoïcisme, christelijke filosofie, scepticisme, humanisme

- opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden en aan andere (o.a. christelijke) waarden toetsen (cf. DS 22, 23)
 - o opvattingen over vriendschap, liefde, geluk, plicht en genot, het leven na de dood, de houding tegenover het probleem van lijden en dood ...
- wezenlijke verschillen en gelijkenissen tussen de antieke filosofie en het moderne of het hedendaagse denken toelichten (cf. DS 26). Bijvoorbeeld:
 - o Seneca en Montaigne
 - o het neostoïcisme van Justus Lipsius
 - o Rawls en Taylor en Nussbaum over rechtvaardigheid versus antieke opvattingen over rechtvaardigheid
 - o verderleven van epicurisme in het utilitarisme
- een persoonlijke reactie op Romeinse denkbeelden en cultuuruitingen geven en die creatief verwerken (cf. DS 29)
 - o creatieve verwerkingen zoals de transpositie van het *carpe diem*-motief naar de eigen leefwereld

WENKEN

- Een bondig overzicht van de ontwikkeling van het Griekse denken is een uitstekend vertrekpunt voor de studie van de Romeinse filosofie. Vanzelfsprekend kan men hierbij alleen de hoofdlijnen en de meest kenmerkende ideeën van de grote Griekse filosofen en filosofische stromingen vermelden. Het is de bedoeling de filosofen in hun context te situeren en tegelijk de leerlingen met filosofische begrippen en formuleringen vertrouwd te maken. Eventueel overleg met de leraar Grieks ligt voor de hand.
- Men kan de studie van het filosofisch aspect op verschillende manieren aanpakken, bijvoorbeeld:
 - o aan de hand van teksten van Cicero de filosofie chronologisch behandelen;
 - o fragmenten van auteurs (Lucretius, Seneca ...) lezen en de stromingen bespreken die zij aanhangen;
 - o opvattingen van verschillende filosofische stromingen over thema's zoals geluk, vriendschap, slavernij, leven en dood onderling vergelijken.
- De studie van filosofische teksten stimuleert bij de leerlingen de ontwikkeling van vaardigheden zoals logisch denken, redeneren, abstraheren en attitudes zoals verwondering en weetgierigheid, een kritische houding tegenover het vanzelfsprekende en openheid voor andere ideeën. Ze krijgen inzicht in de kracht en de beperkingen van het menselijk denken.
- Door confrontatie met Romeinse opvattingen en denkbeelden kunnen de leerlingen ook uitgedaagd worden om na te denken over hun eigen inzichten en hun eigen handelen.

2.5.6 Het retorische aspect

Retorica maakt wezenlijk deel uit van de Romeinse literatuur en cultuur. In navolging van de Grieken hebben de Romeinen zich intensief op de theorie en de praktijk van de welsprekendheid toegelegd. Een beschaafde Romein moest zich in alle omstandigheden elegant en overtuigend kunnen uitdrukken. In elk literair genre diende de auteur zich te laten leiden door regels die hij in zijn retorische opleiding had geleerd.

Het retorische aspect kan bestudeerd worden vanuit de pleitredes en politieke redevoeringen van Cicero, een kortere toespraak uit het werk van een geschiedschrijver (Livius, Tacitus) of zelfs van een episch dichter als Vergilius of de *Laus stultitiae* van Erasmus uit de Neolatijnse literatuur.

De lectuur en interpretatie van Latijnse retorische teksten ontwikkelt de kritische zin van de leerlingen. Ze worden geconfronteerd met retorische middelen in het spreken en schrijven van vandaag, ze leren argumentaties op hun waarde te beoordelen en misbruik van retorica te doorzien.

2.5.6.1 Taalreflectie

- de belangrijkste syntactische kenmerken van een retorische tekst herkennen (cf. DS 3)
 - o kenmerken zoals de oratorische periode en syntactisch parallelisme bij Cicero
- tekstbegrip tonen door een passage expressief te lezen (cf. DS 7)

2.5.6.2 Lectuurreflectie

- aan de hand van tekstkenmerken en contextuele gegevens een tekst als redevoering herkennen (cf. DS 8)
 - o elementen zoals aanspreking, retorische vraag, *captatio benevolentiae*, *praeteritio*
- de opbouw van een retorische tekst ontleden (cf. DS 9)
 - o opbouw van een redenering, ontwikkeling van de thematiek
- typische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan in de retorische tekst toelichten (cf. DS 10)
 - o stijlmiddelen in functie van 'docere', 'placere' en 'movere'
- verschillende types van informatie aanwijzen en die bij de interpretatie van de tekst gebruiken (cf. DS 12)
 - o rationele overtuiging (logos) versus affectieve of emotionele overreding (ethos en pathos)
- aan de hand van de tekstinhoud en –vorm een gemotiveerd oordeel over de communicatieve bedoelingen van de auteur uitspreken (cf. DS 13)
 - o de redevoering als een communicatieve en/of strategische taalhandeling
- onderzoeken hoe inhoud, opbouw en verwoording bijdragen tot boeiende, duidelijke en aanneembelijke communicatie (cf. DS 13, 14)
 - o het effect van stijlfiguren (o.a. anafoor, asyndeton) en retorische figuren (o.a. drieledigheid, *praeteritio*)
 - o statusleer

- een fragment binnen een werk situeren (cf. DS 15)
 - o (het fragment als onderdeel van) het *exordium*, de *narratio*, de *propositio* en *partitio*, de *argumentatio*, de *peroratio*
- de vormgeving van een antieke en hedendaagse redevoering met elkaar vergelijken (cf. DS 16)
 - o stijlmiddelen en stijlregisters
- vertaalproblemen verwoorden (DS 18)
 - o bijvoorbeeld de weergave van een oratorische periode, van stijlmiddelen en stijlregisters

WENKEN

- Door bepaalde delen van het theoretische kader als inleiding vooraf te geven of te laten (op)zoeken kan je bij de leerlingen een verwachtingspatroon creëren. Zo kunnen zij bijvoorbeeld zelf bepaalde topoi voorspellen in een onderdeel van de rede of in een type van redevoering.
- Het verdient aanbeveling het retorische aspect niet te beperken tot louter de lectuur van een klassieke redevoering, maar de impact van retorica op andere genres en de doorwerking tot op de dag van vandaag (reclameboodschappen, media ...) te belichten.
- Het herkennen van het type informatie dat de spreker geeft kan ook gebeuren aan de hand van een communicatiemodel (met negen vragen) dat de leerlingen ook kennen uit de lessen Nederlands.
 - o *Wie is de zender?*
 - o *Wat is de boodschap?*
 - o *Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid?*
 - o *Wie is de ontvanger?*
 - o *Wat is de bedoeling van de communicatie?*
 - o *Hoe wordt er gecommuniceerd?*
 - o *In welke omstandigheden, situatie wordt er gecommuniceerd?*
 - o *Met welke middelen?*
 - o *Wat is de reactie, het effect?*

2.5.6.3 Cultuurreflectie

- de tekst binnen het oeuvre van een auteur situeren (cf. DS 21)
 - o leven en werk van de auteur
- een auteur en zijn werk in hun cultuur en literair-historische context situeren (cf. DS 21). Literair-historische context zoals
 - o beknopte geschiedenis van de antieke retorica
 - o hoofdkenmerken van de antieke retorica
 - o hoofdtypes van redevoering: politieke rede, juridische rede, gelegenheidsrede
 - o cultuurhistorische context zoals:
 - retorica en samenleving
 - retorica en politieke strijd

- representatieve begrippen, kenmerken en denkbeelden van de Romeinse cultuur in retorische teksten herkennen (cf. DS 23). Bijvoorbeeld:
 - o het Romeinse elite-ideaal (*decorum, gravitas ...*)
 - o cliëntelisme
 - o groepsbelang en algemeen belang
 - o retorica en smaadcultuur (agressieve humor, de kunst van het beledigen ...)
- vanuit een gelezen tekst beeldend materiaal en bouwwerken uit de Romeinse oudheid toelichten (cf. DS 24, 25). Bijvoorbeeld:
 - o de analyse van retorische lichaamstaal aan de hand van een standbeeld van een redenaar
 - o bespreking van de ruimtelijke context van een retorische 'performance' (de *curia Julia*, het *Forum Romanum...*)
- cultuuruitingen uit de oudheid vergelijken met die uit latere perioden waarin antieke cultuuruitingen herkend kunnen worden (cf. DS 26). Bijvoorbeeld:
 - o doorwerking van de Romeinse retorica in de praktijk en de theorie
 - o Cicero als retorisch en politiek model
 - o de figuur van Catilina in latere tijden
- een persoonlijke reactie op Romeinse denkbeelden en cultuuruitingen geven en die creatief verwerken (cf. DS 29). Bijvoorbeeld:
 - o de confrontatie van de Romeinse retorica met de moderne argumentatie- en communicatieleer
 - o de evaluatie van een Latijnse redevoering vanuit de moderne argumentatie- en communicatieleer
 - o de evaluatie van een hedendaagse redevoering vanuit de antieke retorica

TOELICHTINGEN

- Redevoeringen werden in de eerste plaats opgesteld om te worden uitgesproken en beluisterd. Een expressieve lectuur van de retorische tekst door de leraar kan voor de leerlingen een hulpmiddel bij het verwerven van tekstbegrip zijn.
- Het is essentieel om aandacht te schenken aan de specifieke functie van de aangewende stijlmidelen in de retorische tekst. Het antieke schema *docere-placere-movere* kan daarbij helpen: draagt een bepaald stijlmiddel bij tot de duidelijkheid van het exposé of van de redenering (*docere*), helpt het de redenaar zijn publiek gunstig te stemmen (*placere*) of dient het veeleer tot het opwekken van een emotie (*movere*)?
- Antieke en moderne redevoeringen vertonen zowel punten van overeenkomst als van verschil. In beide gevallen tracht een redenaar zijn publiek met diverse overtuigingsmiddelen voor zich te winnen. Maar wat in de oudheid een bepaald effect had, heeft vandaag mogelijk geen of een averechts effect.

Een typisch voorbeeld is de verheven stijl, die in de oudheid werd aangewend om de toehoorders te verbluffen, te schokken of in vervoering te brengen, maar die in het actuele Nederlands vaak bombastisch en daardoor enigszins belachelijk overkomt. Dit verschil stelt uiteraard specifieke vertaalproblemen.

WENKEN

- Het retorische aspect biedt tal van mogelijkheden voor een creatieve verwerking. Na de lectuur van één van Cicero's Catilinarische redevoeringen bijvoorbeeld kunnen leerlingen individueel of in groep de opdracht krijgen een verdedigingsrede van Catilina tegen Cicero op te stellen en uit te spreken. Je kan delen van een Latijnse redevoering (al dan niet in vertaling) door de leerlingen laten voordragen met aandacht voor gelaatsuitdrukking, lichaamshouding en lichaamsbeweging. Het is bijvoorbeeld ook mogelijk de leerlingen zelf korte redevoeringen te laten opstellen en evalueren, en aan de hand daarvan de zwaktes en sterktes van de retorica zelf te laten ontdekken.
- De lectuur en interpretatie van een Latijnse retorische tekst vormen een geschikt uitgangspunt om de leerlingen te doen nadenken over de plaats en de functie van het retorische spreken en schrijven in de huidige samenleving en cultuur. Zij zijn tevens een goede aanzet tot het kritisch analyseren en beoordelen van actuele betogen en debatten. Deze doelstelling kan op verschillende manieren gerealiseerd worden, eventueel in samenspraak met de leraar Nederlands of moderne vreemde talen. Voorbeelden:
 - o een analyse van een Latijnse redevoering volgens de moderne argumentatie- en communicatieleer;
 - o een analyse van een hedendaagse redevoering volgens de regels van de antieke retorica;
 - o retorica en mediatraining: communicatie volgens de antieke retorica en de moderne communicatiewetenschap.