

Quintilian

(35–100 e.Kr.)

Talerens

Uddannelse

oversat af

Søren Hindsholm

Forlag ???

Quintilian *Talerens Uddannelse*

oversat af Søren Hindsholm

© 2017 by Søren Hindsholm

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsredaktør: ???

Grafisk tilrettelæggelse med L^AT_EX 2_ε
og sats i Latin Modern ved Søren Hindsholm

Omslag: ???

Tryk: ???

1. udgave, 1. oplag

Printed in Denmark 2017

ISBN 87-??-?????-?

Kørsel den 11. april 2017, kl. 12:13pm

Indhold

Dedikation	3
Første bog	5
Indledning	5
Værkets baggrund	5
Dedikation til Marcus Vitorius	6
Den fuldkomne taler sammenlignet med en filosof	6
Værkets opbygning	8
Den første opdragelse og undervisning	9
Alle kan lære	9
Barnets ammer, forældre og slaver	10
Barnets tidligste læring	12
Skole- eller hjemmeundervisning	17
Skolernes indflydelse på elevernes moral	17
Pædagogiske argumenter for skoleundervisning	18
Værdien af at lære i fællesskab	20
Om at kende sine elever	22
De første iagttagelser	22
Elevers forskellige sind	23
Afstraffelse og misbrug af elever	24
Undervisningen hos <i>grammáticus</i>	25
Bogstaverne	26
Stavelserne	29
Sprogets dele	29
Sprogrigtighed	32
Principperne for korrekt talesprog	47
Retstavning	56
Andre fag hos <i>grammáticus</i>	61
Undervisning hos andre lærere	74

Komedieskuespilleren	74
Idrætslærerne	76
Skal man lære flere fag på én gang?	77
Anden bog	81
Første del af talerens uddannelse	81
Hvornår skal eleven begynde hos retoriklæreren?	81
Forholdet mellem lærer og elev og mellem eleverne	83
Begyndere skal have de bedste lærere	85
Det første begynderstof til retorikken	87
Læsning af taler og historie hos retoriklæreren	95
Om at stille opgaver i øvelsestaler og rette dem	99
Udenadslære	100
Elevens talenter	101
Elevens ansvar	103
Øvelsestalers metode og nytte	103
Er undervisning i retorik nødvendig?	106
Der er ingen faste love i retorik	109
Litteratur	113

Forord

Her offentliggøres for første gang på dansk bog 1 af Quintilians værk om Talerens Uddannelse. Jeg arbejder på de næste bøger nu så der forhåbentlig med tiden kan foreligge en komplet oversættelse til dansk af Quintilians værk.

Siden jeg i 1998 udgav en oversættelse af Retorik til Herennius, har jeg overvejet at oversætte Quintilian.

Oversættelsesarbejdet har fået en langsom begyndelse fordi det skal passes ind mellem arbejde, familiære forpligtelser og andre vigtige ting. Men det blev sat op i fart da professor Jørn Lund opfordrede mig til at søge et ophold på San Cataldo, og da San Cataldos bestyrelse bevilgede mig både ophold og stipendium de første to uger af juni 2014 sammen med hvad der viste sig at være et særdeles inspirerende og sjovt San Cataldo-hold. Jeg takker både Jørn Lund og bestyrelsen for at have givet mig denne mulighed, og Nørresundby Gymnasium og HF's bestyrelsesformand Peter Norrild for at have givet mig studieorlov uden løn i den travle forårstid på skolen.

En ny god arbejdsperiode fik jeg i april 2016 da det Danske Forfatter- og Oversættercenter Hald Hovedgård gav mig en arbejdsuge. Den takker jeg også for her.

Her skal der til sidst lyde en særlig tak til Susanne som havde lyst til at være ledsager til en person der i timevis kan fordybe sig og forsvinde i 2000 år gamle sproglige og kulturhistoriske og problemer.

Søren Hindsholm

Nørresundby d. 11. april 2017.

Dedikation

Kære Trypho!

Med daglige bebrejdelser har du hver dag krævet at jeg skulle begynde at 1
udgive de bøger som jeg skrev til min ven Marcéllus¹ om taleruddannelse.
Jeg syntes nemlig ikke selv at de var blevet helt færdige fordi jeg som bekendt
ikke engang havde brugt to år på at skrive dem, og i den tid var jeg endda
også optaget af andre projekter. Og den tid jeg havde, gik ikke engang lige
så meget til pennen som til undersøgelsen af et emne af næsten uendeligt
omfang og til at læse de relevante forfattere, som er utallige.

Bagefter fulgte jeg Horats' råd som i sit værk *Om Digtekunsten* giver det 2
gode råd at en udgivelse ikke skal fremskyndes, men *gemmes væk indtil der
er gået ni år*,² og jeg lod bøgerne i fred for at jeg ligesom en uvildig læser
med større omhu kunne finde dem frem og vurdere dem igen efter at min
egen glæde ved det jeg havde fundet på, var kølet af.

Men hvis disse bøger er lige så efterspurgte som du forsikrer mig, lad os 3
så sætte sejl og bede om medvind mens vi lægger fra land. Men det afhænger
også meget af din loyalitet og omhu at de kommer så gennemrettede som
muligt i læsernes hænder.

Venlig hilsen

Marcus Fabius Quintilian

¹Márcus Vitórius Marcéllus var prætor i 95 e.Kr. og far til Géta, se s. 6.

²Horats, *Om Digtekunsten* v. 388.

Første bog

Indledning

Værkets baggrund

Da jeg endelig havde fået fred og ro til mine studier som jeg de sidste tyve år 1
havde drevet for at uddanne unge mennesker, bad nogle venner mig om at
skrive om retorik. I lang tid sagde jeg nej fordi jeg var udmærket klar over at
de mest fremragende forfattere tidligere med stor omhu havde skrevet meget
om dette emne til deres efterkommere på både græsk og latin. Men denne 2
samme grund som jeg troede ville give mig en nemmere undskyldning for at
sige nej, gjorde dem bare mere opsatte: Det var nemlig vanskeligt at vælge
mellem de tidligere forfatteres meninger, der endda kunne være i indbyrdes
modstrid, og derfor var det ganske fornuftigt at give mig den opgave ikke at
finde på nye ideer, men at vurdere de gamle. Når jeg alligevel sagde ja, var 3
det ikke så meget på grund af tillid til at jeg kunne yde det de bad om, som
fordi jeg skammede mig ved at sige nej, og mens stoffet bredte sig mere ud
for mig, påtog jeg mig frivilligt en større byrde end der var pålagt mig, dels
for at jeg kunne vinde mine venner ved min imødekommenhed, dels for at
jeg ikke bare skulle vælge den gængse vej og træde i andres fodspor.

De fleste andre som har skrevet om talekunsten, er gået ud fra at de bare 4
skulle lægge den sidste hånd på elever der allerede var næsten perfekt skolede
i alt muligt andet. Forklaringen herpå er at de enten så ned på det man
først lærer i skolen, eller at de ikke mente det var noget de skulle gøre sådan
som opgaverne i uddannelsessystemet er fordelt, eller (og det er nok den
mest sandsynlige forklaring) fordi de ikke kunne håbe på beundring af deres
dygtighed ved at gøre noget der nok er nødvendigt, men som samtidig langt
fra giver anledning til praleri — ligesom bygningers fundament ligger skjult
mens alle kan se deres høje tinder. Min opfattelse er derimod at det hører 5
med til talekunsten som er nødvendigt for at uddanne en taler, og at man
ikke kan nå topniveauet uden først at gå gennem nogle indledende faser: Jeg

vil derfor ikke sige nej til også at beskæftige mig med de emner som ikke har den helt store betydning, men som man på den anden side ikke kan springe over uden at man så samtidig udelukker talekunstens vigtigere emner. Jeg vil altså gå frem som om jeg skulle planlægge hele uddannelsesforløbet for en lille dreng der skal være taler.

Dedikation til Marcus Vitorius

- 6 Dette værk dedikerer jeg til dig, Márcus Vitórius.³ Du fortjener virkelig dette bevis på vores gensidige hengivenhed, ikke bare fordi du både er en fantastisk ven og elsker litteratur — i sig selv to store ting — men også fordi de foreliggende bøger ser ud til at være nyttige til at uddanne din søn Geta, som lige fra han var lille, har afsløret et klart talent. Derfor er det nu min mest påtrængende opgave at føre dette værk fra “veltalenhedens vugge” gennem alle de færdigheder som den kommende taler kan få blot nogen glæde af, til fuldendelsen af hele arbejdet.
- 7 Og den opgave er så meget desto mere påtrængende som der allerede cirkulerer to bøger om retorik under mit navn selvom jeg hverken har udgivet eller redigeret dem. Den ene er en forelæsningsrække jeg holder over to dage, som blev skrevet ned af nogle slaver som havde fået denne opgave. Den anden er en forelæsningsrække der strakte sig over adskillige dage, som nogle udmærkede unge mænd opsnappede stenografisk så godt de kunne, og de har gjort den kendt og berømt uden omtanke i ukritisk beundring af mig.
- 8 Derfor vil disse bøger rumme nogle af de samme ting, men meget er ændret, mange ting er tilføjet, og det hele vil være skrevet bedre og mere gennearbejdet så godt som jeg kan.

Den fuldkomne taler sammenlignet med en filosof

- 9 Det er min plan at uddanne *den fuldkomne taler*, som nødvendigvis også må være et ordenligt menneske.⁴ Derfor stilles der krav til ham, ikke bare om fremragende evne til at tale, men også om alle en god karakters kvaliteter.
- 10 Jeg er nemlig ikke enig med dem der mener at principperne for det rette og hæderlige liv er et anliggende for filosoffer. Den mand som virkelig kan påtage sig en borgers pligter og er kvalificeret til at klare både samfundets og sine egne forretninger, han som med sine råd kan lede en by, grundlægge den med love og retlede den med sine domme, han er ganske enkelt ikke nogen anden end vores taler.

³Se s. 3.

⁴*vir bonus*, ‘et ordentligt menneske’, understreger det moralske aspekt, se også s. 22.

Selvom jeg indrømmer at jeg vil bruge noget af det man læser i filosofers 11
 bøger, må jeg derfor fastholde at det i virkeligheden og retmæssigt hører med 12
 til mit værk og er særlig relevant for talekunsten. Hvis man ofte må tale om
 retfærdighed, tapperhed og mådehold⁵ o.l., og det i den grad at man næppe
 kan forestille sig en sag uden at der dukker et tema op der afhænger af en
 af dem, og hvis de alle bliver behandlet i stofsamlingen og den sproglige
 udformning, hvem kan vel så være i tvivl om at hvor som helst intellektuel
 styrke og ordforråd er påkrævet, dér er hovedrollen talerens?

Ifølge Ciceros⁶ helt klare opfattelse var filosofi og retorik også i sin tid så 13
 sammenknyttede i funktion ligesom de var forbundne af naturen, at filosoffer
 og talere blev anset for at være ét og det samme. Området delte sig derpå i
 to, og uvidenskabelighed gjorde at de blev opfattet som flere videnskaber end
 én. For i samme øjeblik som tungebåndet blev en levevej, og det blev praksis
 at misbruge veltalenhedens goder, opgav de der ansås for dygtige talere, alle
 moralske skruper, og da de var opgivet, blev veltalenheden et nemt bytte for 14
 svagere karakterer. På dette tidspunkt vendte nogle som ikke gad besværet
 med at tale godt, sig igen mod opgaven med at forme menneskers karakter
 og fastlægge love for livet, og de gjorde krav på en meget fordringsfuld titel:
 De ville have monopol på at hedde visdoms-elskere.⁷ En titel som hverken
 de bedste generaler eller de mest berømte statsmænd og ledere har kunnet
 få sig til at gøre krav på; de ville nemlig hellere gøre det rigtige end bare love 15
 det. Jeg indrømmer gerne at mange af filosoferne i gamle dage gav gode og
 ærlige regler for livet og også levede efter deres egne regler.

Men i vor tid har de største laster hos ret mange gemt sig under dette
 navn. Det er nemlig ikke med moralske fortrin eller studier de har arbejdet
 for at blive anset for at være filosoffer, men med alvorstunge miner og et
 særpræget udseende har de skjult deres totale mangel på moral.⁸ I virke- 16
 ligheden beskæftiger vi os alle ofte med de spørgsmål som filosofien mener
 den har monopol på. For hvem udtaler sig ikke om hvad der er retfærdigt,
 rimeligt og godt — måske lige med undtagelse af en slyngel?⁹ Hvem — også
 blandt simple folk på landet — stiller nemlig ikke spørgsmål om årsager til
 naturfænomener? Og bør ikke interessen for ords betydning og betydnings-

⁵Quintilian nævner her tre af de fire kardinaldyder; den fjerde er *visdom*, som han måske udelader fordi det er den der lyder mest filosofisk og mindst retorisk.

⁶Dette omtaler Cicero i *De inventiōne* 1.3.4 og i *De oratōre* 3.56–81.

⁷Quintilian tænker på det græske ord *philosophos*.

⁸Se også 12.3.13 om alvorstunge filosoffer med lange skæg. I den forbindelse bemærker Quintilian at man godt kan foregive at være en filosof, men ikke at være en god taler.

⁹Det er netop karakteristisk for en taler at han ikke først og fremmest beskæftiger sig med retfærdighed og godhed som abstrakte filosofiske begreber; han taler derimod for og imod de konkrete tilfælde og eksempler på hvad der er retfærdigt og godt.

17 forskelle være fælles for alle mennesker som er optaget af sproget? Men det vil være taleren der bedst ved besked om disse ting og kan tale om dem; og hvis den perfekte taler nogensinde havde eksisteret, ville der ikke have været brug for at opsøge moralsk vejledning i filosofi-skolerne.

Som situationen er nu, er vi nødt til at søge tilbage til de forfattere som satte sig på den bedste del af retorikken da den var ledig sådan som jeg forklarede, og gøre krav på den som vores egen, ikke for at vi skal bruge deres opdagelser, men for at vi kan vise at de har brugt noget der tilhørte
 18 andre.¹⁰ Lad os altså sige at taleren er en sådan mand som virkelig kan kaldes en vismand, og ikke blot perfekt i moralsk henseende (det er nemlig ikke nok efter min mening, men jeg ved godt at ikke alle er enige med mig i
 19 det), men også i viden og den generelle evne til at holde tale. Sådan en taler har måske aldrig eksisteret, men alligevel skal vi blive ved med at stræbe efter idealet. Det gjorde mange af de gamle forfattere, som blev ved med at formidle visdommens råd og regler selvom det var deres opfattelse at den
 20 virkelig vise endnu ikke var fundet. Det er nemlig sikkert at der findes en fuldendt veltalenhed, og menneskets naturlige anlæg udelukker ikke at man kan nå frem til den. Og selvom det mislykkes, vil de som stræber efter at nå toppen, nå længere op end de der på forhånd opgiver at nå derhen hvor de ønsker, og standser ved bjergets fod.

Værkets opbygning

21 Derfor er der god grund til at tilgive mig hvis jeg heller ikke springer over de detaljer som dog hører med til det værk jeg er begyndt på. Første bog handler om det som kommer inden talerens opgave begynder.¹¹ I anden bog behandler jeg elevens første elementære undervisning hos læreren og
 22 de emner der har med selve retorikkens væsen at gøre. De næste fem bøger behandler stofsamlingen (ordningen af stoffet tager jeg som et underpunkt til stofsamlingen), og de følgende fire behandler den sproglige udformning hvor jeg tager mnemoteknik og fremførelse med som underpunkter. Så kommer der en bog til sidst hvor jeg vil prøve at tegne et billede af denne fuldendte taler: Her vil jeg så godt som mine evner tillader det, diskutere hans karakter, hans principper når han påtager sig, forbereder og fører sager, hans stil, afslutningen på hans aktive karriere og hans studier som pensionist.
 23 I min fremstilling vil jeg der hvor den egner sig, bruge en pædagogisk

¹⁰Se Cicero, *De oratōre* 3.108 og 3.123 og dette værk 2.21.13.

¹¹*Talerens opgave* er arbejdet med at samle, disponere, udforme, lære og holde talen, og det der kommer før, er opdragelsen og den første uddannelse af drengen der skal være taler.

metode der ikke bare giver de studerende viden om det som nogle lærere snævert afgrænser som talekunsten, og som, om jeg så må sige, fortolker retorikkens love, men som også kan styrke deres formuleringsevne og udvikle deres veltalenhed. Det er nemlig desværre ofte sådan at de tørre lærebøger med deres mange detaljer knuser og ødelægger det mere talentfulde i talen. Man kan sige at de udsuger al saft og kraft fra tanken og kun lader de nøgne knogler komme til syne; men ligesom knoglerne naturligvis skal være der, holdt sammen af sener og muskler, skal de jo samtidig være dækket af kød og blod. Derfor har jeg ikke begrænset mig til en mindre del af retorikken sådan som mange gør. I disse tolv bøger har jeg derimod samlet alt det der efter min mening er nyttigt til at uddanne taleren, og jeg vil behandle det kortfattet, for hvis jeg gennemgår alt hvad der kan siges om hver enkelt del, bliver dette værk endeløst. 24

Lige fra begyndelsen må jeg dog gøre dette helt klart: Regler og teknik nytter ingenting uden naturens hjælp. Dvs. at dette værk gavner en elev uden talent lige så meget som en lærebog i jordbrug gavner ufrugtbar jord. Der er også andre medfødte egenskaber der hjælper en elev, som stemmen, stærke lunger,¹² godt helbred, udholdenhed og et godt udseende. Selvom man kun har dem i begrænset omfang, kan de alligevel styrkes ved metodisk øvelse. Men ofte mangler disse medfødte egenskaber så meget at det ødelægger bidraget fra talent og studier ligesom de medfødte egenskaber ikke nytter noget uden en erfaren lærer, vedholdende studier og langvarig og uafbrudt øvelse i at skrive, læse og tale. 25 26 27

Den første opdragelse og undervisning

Alle kan lære

1. Lige fra sin søns fødsel skal faren have de største forventninger til barnet. På den måde vil faren være mere omhyggelig med ham fra begyndelsen af. Den beklagelse er nemlig ubegrundet som påstår at kun ganske få mennesker har fået evnen til at forstå det man lærer dem, mens de fleste spilder deres arbejde og tid på grund af manglende talent. Tværtimod finder man mange børn som både er fyldt med ideer og lærenemme. Den slags hører til menneskets natur, og ligesom fugle fødes til at flyve, heste til at løbe og rovdyr til at angribe voldsomt, således er det specielt for os mennesker at overveje og opfinde ting. Det er derfor man mener at sjælen har sin oprindelse i himlen.

Sløve og tungnemme mennesker fødes lige så lidt i overensstemmelse med 2

¹²I oldtiden skulle man råde sine tilhørere op, uden moderne hjælpemidler som lyd anlæg.

- menneskets natur som unaturlige uhyrer og uvæsener [men de er meget få].¹ Beviset herpå er at løfterne om alt det de kan lære, stråler ud af børn. Når disse løfter ikke indfries med alderen, er det oplagt at det ikke er naturen, men omhuen med dem der har svigtet. “Men nogle børn er klogere end andre.” Ja, det er jeg enig i. Men det betyder bare at eleverne ikke når lige langt. Der findes ingen som ikke når et vist stykke med sin indsats. En far eller mor der har indset det, vil lige fra barnets fødsel bruge den størst tænkelige omhu på at nære håbet om den kommende taler.

Barnets ammer, forældre og slaver

- 4 Først og fremmest skal ammernes sprog være fejlfrit. Det var Chrysíppus’ ønske at de skulle være filosoffer hvis det kunne lade sig gøre, og ellers ville han at man valgte de bedst mulige som omstændighederne tillod.² Ammer-
 5 nes moral er uden tvivl det vigtigste punkt, men de skal altså også tale korrekt. Det er dem barnet hører først, det er dem det vil efterligne når det prøver at sige sine første ord, og af natur holder vi meget stædigt fast ved det vi lærte da sindet var uberørt: Den smag som nye kar først opsuger, kan man mærke længe, og de farver som ændrer den lyse ulds enkle farve, kan ikke senere vaskes ud. Og jo værre nogle indtryk er, desto bedre hænger de fast. Det gode ændres nemlig nemt til noget dårligere, men hvornår har man sidst oplevet at noget forkert udviklede sig til noget godt? Derfor må et barn, heller ikke mens det er helt lille, vænne sig til et sprog der senere skal aflæres.
- 6 Om forældrene ville jeg ønske at de er så veluddannede som muligt. Og det er ikke kun fædrene jeg her har i tankerne. Det berettes at moren Cornélia bidrog meget til brødrene Gráccus’ veltalenhed³ (hendes meget

¹Den sidste sætning er sandsynligvis en senere tilføjelse til håndskrifterne. Den lyder jo som en naiv kommentar til Quintilians argument. Men den kan også pege på at der er et dybere problem i overleveringen, for sammenligningen mellem mennesker og dyr er udtrykt meget kortfattet; noget kan altså mangle.

²Chrysíppus (280–207 f.Kr.) var leder af den stoiske skole i Athen. Synspunktet findes flere steder. Forfatteren til skriftet *Om børns opdragelse*, som er overleveret under Plutárkhs navn, lægger også vægt på ammens karakter, og Tácitus skriver i *Diálogus de oratóribus*: “Men nu overlades barnet så snart det er født, til en lille græsk slavinde som tilknyttedes en eller anden af alle de andre slaver, som regel den ringeste og en der ikke er egnet til nogen som helst ordentlig tjeneste. Deres historier og misforståelser får lov til at fylde barnets sind som stadig er grønt og uberørt; og ingen i hele huset bekymrer sig om hvad slavinden siger eller gør foran barnets ansigt, som trods alt er hendes herre.”

³Cícero, *Brútus* 210. Cornélia giftede sig ikke efter sin mand død, men koncentrerede sig om opdragelsen og uddannelsen af sine sønner Tibérius og Gájus Semprónius Gráccus. De engagerede sig i de store politiske spørgsmål i 2.årh. f.Kr., bedre fordeling af jord

veluddannede stil er også overleveret til eftertiden i hendes breve), man fortæller at Gájus Laélius' datter Laélia i sin tale ramte sin fars elegante stil,⁴ og Quíntus Horténsius' datter Horténsias tale som blev holdt over for triumvirerne, læses stadig og ikke kun fordi den er til ære for hendes køn.⁵ Det betyder dog ikke at de der har fået mindre uddannelse, kan have mindre omsorg for deres børns skolegang; tværtimod skal de netop af den grund være endnu mere omhyggelige i andre henseender.

Om de slaver hvoriblandt denne dreng vi har så store forventninger til, skal opdrages, vil jeg sige det samme som ovenfor om ammerne. Om drengens *paedagógi*⁶ gælder endvidere at de enten skal være virkelig veluddannede (det har første prioritet), eller at de i det mindste selv er klar over at de ikke er uddannede. Intet er værre end dem som efter at have lært lidt mere end alfabetet bilder sig ind at de besidder egentlig viden. De kan nemlig ikke uden at blive vrede opgive rollen som instruktør, og som om de har en slags ret til at være autoriteter (en rolle der som regel får den slags mennesker til at puste sig op), docerer de deres uvidenhed på en autoritær og indimellem ligefrem aggressiv måde. Deres fejl skader nemlig ikke barnets karakter mindre. F.eks. smittede Aleksanders *paedagógus* Leonídes ham, fortæller Diógenes fra Babylon,⁷ med nogle fejl som blev ved med at forfølge ham lige fra hans tidligste opdragelse til han var en stor, stærk mand og

og udvidelse af romerske borgerrettigheder til folkeslagene i Italien. Deres forslag anfægtede senats-aristokratiets privilegier, og de døde begge under voldelige politiske optøjer, Tibérius i 133 og Gájus i 122 f.Kr.

⁴Cícero, *Brútus* 210 og *De oratore* 3.45. Gájus Laélius (190– efter 129 f.Kr.) var berømt for sin veltalenhed og indsigt i filosofi. Han deltog i nedkæmpelsen af Tibérius Gráccus.

⁵Quíntus Horténsius Hórtalus (114–49 f.Kr.) var den førende taler i Rom indtil Cicero med held gjorde ham rangen stridig. Hans datter kritiserede i en tale i 42 f.Kr. tremands-juntaen Antonius, Lépidus og Octavian, den senere kejser Augustus, (triumvirerne) for deres beslutning om at velhavende kvinder skulle aflevere deres værdifulde ejendele til dækning af krigsomkostninger. Det var modigt gjort; triumvirerne dræbte ofte dem der sagde dem imod.

⁶Her vælger jeg at bruge det latinske ord *paedagógus* (flertal *paedagógi*) for den slave der ledsagede barnet til og fra skole og i det hele taget opdrog det og holdt øje med det. Det gør jeg fordi det er en så speciel institution for antikken at den ikke rigtig kan oversættes til et moderne ord. Det var en institution med indre spændinger: Drengen ville ofte blive knyttet til sin *paedagógus* og holde af ham. Omvendt skulle *paedagógus* opdrage og beskytte barnet. Det var en behagelig opgave sammenlignet med hvad slaver normalt skulle lave. Men når drengen begyndte at blive voksen, blev herre-slave-forholdet tydeligere, og det kunne være konfliktfyldt, f.eks. hvis den unge mand ville prøve noget sjovt som slaven godt vidste at faren ikke kunne acceptere, som i Plautus' stykke *Báccídes*.

⁷Ca. 240–152 f.Kr. Han var leder af stoikernes skole i Athen og stimulerede ved sit besøg i Rom 156–155 f.Kr. den filosofiske interesse dér.

tilmed verdenshersker.

- 10 Hvis nogen nu synes jeg er meget krævende, beder jeg ham huske på at det er en taler vi skal uddanne, og det er en krævende opgave også selvom vi intet manglede til at uddanne ham; tilmed venter der flere og større vanskeligheder. Der er brug for uafbrudt opmærksomhed, fremragende lærere og
- 11 mange faglige og almene kompetencer. Derfor gælder mine råd den optimale løsning. Hvis nogen ikke kan lide dem, er det den person der er noget galt med, ikke princippet. Men hvis det ikke lykkes at skaffe netop de ammer, slaver og *paedagógi* som jeg ønsker, skal der i hvert fald være mindst én som er til stede hele tiden, og som kan tale korrekt.⁸ Hvis så nogen af de andre laver sproglige fejl mens barnet hører det, kan han straks rette dem og forhindre at de sætter sig fast. Men jeg understreger at den første løsning jeg beskrev, er den ideelle, og dette sidste er kun en nødløsning.

Barnets tidligste læring

Græsk som første sprog

- 12 Jeg foreslår at drengen først lærer at tale græsk, fordi han hvad enten jeg vil det eller ej, altid vil blive fortrolig med latin, som jo flertallet taler; samtidig skal han også først undervises i de græske fag, som vores fag også stammer
- 13 fra. Men det er ikke fordi jeg har et religiøst forhold til denne ide så jeg synes han i lang tid ikke må tale eller lære andet end græsk, sådan som det ofte sker. Herved opstår der nemlig mange fejl, både udtalefejl fordi munden er blevet fordrejet til et fremmed sprogs lyde, og sprogfejl som opstår fordi de græske udtryk efter lang tids brug sidder fast og stædigt står imod også
- 14 når der tales et andet sprog. Latin bør altså snart følge efter og hurtigt gå side om side med græsk. Sådan opnår vi at når vi er begyndt pleje begge sprog med samme omhu, står det ene ikke i vejen for det andet.

Børn skal begynde at lære tidligt

- 15 Nogle har ment at børn under syv ikke skulle lære at læse fordi det først er fra syvårs-alderen man kan forstå fagene og klare arbejdet. At dette var Hesióds⁹ mening, har vi fået overleveret fra mange som levede før Aristófanés

⁸Den store vægt Quintilian lægger på det korrekte sprog, forstår man bedre når man tænker på at mange slaver havde et andet modersmål end latin, og på at forskellen mellem dannet sprogs kunstprosa og simpelt sprog var større end vi kender det i dag.

⁹Hesiód (født ca. 700 f.Kr.) er den næstældste overleverede græske digter efter Homér.

grammatikeren¹⁰ (han var nemlig den første der sagde at værket *Hypothékai*, hvori denne påstand står, ikke var af denne digter). Men andre forfattere, 16
 bl.a. Eratósthenes,¹¹ har givet samme råd. Men bedre råd får man af dem som mener at ingen alder bør være uden interesse for at lære noget, f.eks. Chrysíppus.¹² Ganske vist overlader han barnet til ammerne de første tre år, 17
 men samtidig mener han at børns karakter også skal påvirkes af dem ud fra de bedste principper. Hvorfor kan man ikke lære bogstaverne i den samme alder som man allerede får påvirket sin karakter i? Jeg ved selvfølgelig godt at der ikke kan nås lige så meget i hele den tid jeg her taler om, som et enkelt år giver senere; alligevel mener jeg at de der vil vente til syvårsalderen, i dette spørgsmål tager mere hensyn til lærerne end til eleverne. Hvad bedre kan 18
 børnene nemlig foretage sig fra det tidspunkt hvor de har lært at tale (for et eller andet skal de jo foretage sig)? Eller hvorfor skal vi være for fine til at vinde en nok så lille gevinst før barnet bliver syv? For selvom det måske kun er lidt barnet lærer før det fylder syv år, så vil det da senere kunne lære noget mere i det år hvor det ellers skulle have lært det det nu fik lært tidligere. Disse bidrag fra hvert år bliver til en hel del, og alt hvad 19
 der er vundet i barndommen, bliver en gevinst for ungdommen. Det samme princip bør gælde de følgende år så at ingen for sent begynder at lære det som enhver har brug for at kunne. Lad os derfor ikke begynde med at spille barnets første tid, og det så meget mindre som at begyndelsen til at læse og skrive udelukkende er en hukommelses-sag, og hukommelsen er ikke bare til stede hos små børn, den er også allerbedst netop hos dem.

Jeg er dog ikke så uvidende om børns udviklingstrin at jeg mener man 20
 skal stille store krav til dem som små og give dem egentlige arbejdsopgaver. Man skal nemlig først og fremmest passe på at den dreng som endnu ikke har alderen til at elske studier, begynder at føle lede ved dem og som ældre husker den bitre smag han oplevede bare én gang som lille. Det skal være en leg at lære, drengen skal både spørges og roses, og han skal altid være glad for at have gjort noget. Hvis han ikke vil noget, skal man i stedet for undervise en kammerat som han så kan misunde, han skal af og til have lov til at konkurrere, og for det meste skal han opleve at han er en vinder. Han skal også opmuntres med belønninger der passer til hans alder.

Her er mine anbefalinger ikke så betydningsfulde i betragtning af at mit 21
 anliggende er at uddanne en taler, men studier har også deres barndom, og

¹⁰Aristofanes fra Byzans, 257–180 f.Kr., var overbibliotekar i Aleksandria og udgav Hesiods værker.

¹¹Eratosthenes fra Kyrene (285–194 f.Kr.), der var overbibliotekar i Aleksandria, var en meget produktiv forsker, hvis værker er gået tabt.

¹²Om Chrysíppus se noten s. 10.

- ligesom uddannelsen af hvad der skal blive de stærkeste kroppe, begynder med amning og en vugge, har den kommende perfekte taler engang ladet høre gråd og forsøgt at sige sine første ord med usikker stemme, og han har siddet stille og kæmpet med bogstavernes facon. Hvis det ikke i sig selv er tilstrækkeligt at lære et eller andet, følger det dog ikke heraf at det
- 22 er overflødigt at lære det. Hvis ingen altså bebrejder en far for at mene dette ikke må forsømmes med hans søn, hvorfor skal man så kritisere en for offentligt at omtale noget som han med rette kunne gøre i sit eget hjem? Også fordi små børn lettere lærer små ting, og ligesom kroppen kun mens den er ung og spinkel, kan trænes til nogle bestemte smidighedsøvelser, så gør selve styrken også hjernens evne til at lære mere stiv over for en del ting.
- 23 Ville kong Filip af Makedonien¹³ have valgt at hans søn Alexánder¹⁴ skulle lære bogstaverne af Aristóteles, den tids største filosof, eller ville Aristóteles have påtaget sig opgaven hvis de ikke havde ment at også begynderundervisning både bør gives af den allerbedste lærer og betyder meget for
- 24 det endelige resultat af skolegangen? Lad os forestille os at vi får betroet en lille Alexander, at det lille barn på vores skød fortjener samme store omsorg (selvom naturligvis ethvert barn fortjener den): Skulle jeg så skamme mig over at vise en genvej til at lære også det allerførste stof?

Man skal lære bogstavernes navne og skrivning samtidig

- Jeg er heller ikke begejstret for den fremgangsmåde, som jeg ser er meget almindelig, at de små børn skal lære bogstavernes navne og sammensætninger
- 25 inden de lærer deres form.¹⁵ Det står i vejen for tilegnelsen af bogstaverne fordi eleverne straks herefter ikke er opmærksomme på hvordan de konkret skrives, idet de følger deres hukommelse som er foran. Det er derfor lærere igen tager bogstaverne i baglæns rækkefølge og ordner dem tilfældigt også efter de har fået drengene dem lært godt nok i den rækkefølge de først plejer at blive skrevet, indtil drengene kender bogstaverne på deres udseende i stedet for efter deres rækkefølge. Derfor lærer man altså bedst bogstaverne at kende på samme måde som mennesker, dvs. deres udseende og navne samtidig.

¹³Filip II levede 382–336 f.Kr. og var far til Aleksander d. Store.

¹⁴Alexander (356–323 f.Kr.) havde fra 342 f.Kr. Aristóteles som lærer fordi hans far ønskede den bedst mulige lærer til sin søn. Alexánder blev konge af Makedonien ved sin fars død i 336 f.Kr.

¹⁵Det var almindeligt at læseundervisningen begyndte med at man lærte først vokalernes lyde og derpå en lang række bogstavskombinationers lyde. Quintilian anbefaler altså at børnene hurtigt lærer også at skrive bogstaverne. Det lyder fornuftigt ud fra princippet om at læring går hurtigere når flere sanser bruges.

Men det som hæmmer indlæringen af bogstaverne, skader ikke ved stavelserne. Jeg afviser heller ikke det velkendte middel til at få helt små børn til at lære (f.eks. at give dem elfenbensbogstaver at lege med), eller hvis man kan finde på andet som børn på den alder glæder sig mere over fordi det er rart at have det i hænderne, at se det og sige dets navn. 26

Men når barnet er begyndt at efterligne bogstavernes form, er det nyttigt at hugge dem ud i en tavle med den perfekte facon så barnets griffel¹⁶ føres gennem dem som i en plovfure. På denne måde vil barnet ikke skrive bogstaverne forkert ligesom på vokstavler (det vil nemlig blive holdt på plads af kanterne på begge sider, og det er umuligt at gå uden for det spor der er foreskrevet), og når det både hurtigt og mange gange følger det tydelige spor, styrker det sine fingre og vil ikke behøve en lærer der styrer barnets hånd ved at lægge sin egen hånd over den. Omhu med at skrive godt og hurtigt, noget som tit forsømmes af betydningsfulde folk, er ikke nogen ligegyldig ting. Evnen til selv at skrive er væsentlig for ens studier, og den alene er grundlaget for ægte og solide fremskridt: En langsom håndskrift forsinker tanken, og er håndskriften grim og uregelmæssig, bliver den uforståelig, og så følger der nyt besvær med at diktere teksten til en afskriver. Altså vil man altid glæde sig over ikke at have forsømt sin håndskrift, og det gælder altid og overalt, men især når man skriver fortrolige og personlige breve.¹⁷ 27 28 29

Der er ingen genvej med stavelser. Man er nødt til at lære dem alle sammen, og det nytter ikke, som det ellers er almindeligt, at udskyde de vanskeligste problemer i forbindelse med dem så at de først dukker op når man begynder at skrive ordene. Man skal også passe på med at stole letsindigt på den første udenadslære af dem. Det virker bedre at repetere dem og længe banke dem ind i hukommelsen, og i læsningen må man ikke fare af sted for at gøre den sammenhængende eller hurtigere medmindre bogstavernes indbyrdes rækkefølge uden tøven eller tvivl kan fremføres af eleven, som under ingen opstændigheder må have brug for at stoppe op for at tænke sig om. Først herefter må eleven begynde at danne ord af stavelserne og forme sætninger med ordene. 30 31

Det er ikke til at fatte hvor meget hastværk er lastværk for læseundervisningen. Hastværk medfører nemlig tvivl, afbrydelser og repetition for dem der kaster sig ud i mere end de magter, og som ikke længere stoler på det de egentlig godt ved, fordi de har lavet fejl. Først skal barnets læsning være 32 33

¹⁶Man skrev normalt på vokstavler med en griffel (*stilus*). Det var en penneformet genstand som var spids i den ene ende til at skrive med og stump i den anden til at glatte voksen ud med hvis man havde skrevet forkert.

¹⁷Hvis man var rig nok til at eje skrivekyndige slaver, var det jo fristende altid at diktere til dem, men det kunne give de problemer Quintilian her nævner.

sikker, derpå sammenhængende og i lang tid noget langsom indtil den bliver hurtig og fejlfri takket være øvelse. At se fremad til højre på linjen (noget alle anbefaler) og således se i god tid hvad der kommer, er nemlig ikke kun en del af teorien, men også en øvelsessag fordi læseren skal læse det foregående op mens han ser på det der kommer efter, og — hvad der er virkelig vanskeligt — splitte sin opmærksomhed op så han gør én ting med stemmen og noget andet med øjnene.¹⁸

Når barnet sådan som man plejer, er begyndt at skrive navne, vil ingen komme til at ærgre sig over at have sørget for at det ikke spilder sin tid på kun at skrive almindelige og hyppigt forekommende ord. Det kan nemlig lige fra begyndelsen samtidig lære forklaringen af mere ukendte ord (det som grækerne kalder ‘glosser’¹⁹) og på den måde som en del af begynderundervisningen få en viden det ellers senere ville kræve tid at opnå. Og da vi nu er i gang med småting, foreslår jeg også at de vers som eleven får udleveret til at skrive af, ikke er uden indhold, men derimod rummer moralske pointer.

Dem husker vi langt op i alderdommen, og det indtryk der er blevet gjort på det uformede sind, vil også have effekt på karakteren. Barnet kan også som en del af sin leg lære berømte mænds ord og især udvalgte vers fra digterne — små børn synes nemlig det er rigtig sjovt at kunne dem. Hukommelse er nemlig en meget vigtig ting for en taler, sådan som jeg vil forklare længere fremme i dette værk.²⁰ Og den styrkes og næres mest ved træning, og i den aldersgruppe vi nu taler om, og som endnu ikke er i stand til selv at frembringe noget, er hukommelsen næsten den eneste evne som kan udvikles gennem lærernes opmærksomhed.

For at udvikle taleorganerne og gøre sproget mere udtryksfuldt ville det være en god ide at stille dette krav til denne aldersgruppe at de så hurtigt som muligt rabler ord og vers af sig som er sammensat med tilstræbt vanskelighed af mange stavelser der støder skarpt sammen og er ligesom knudrede (på græsk kaldes de for ‘tungevridere’).²¹ Dette lyder ikke af så meget, men hvis man forsømmer det, vil mange udtalefejl sidde fast langt ud i fremtiden som en uforanderlig dårlig vane hvis de altså ikke udryddes i de tidlige år.

¹⁸Disse råd viser ligesom flere andre kilder at man i oldtiden altid læste højt, også når man var alene. Teknikken er i øvrigt den samme som øvede højtlesere bruger i dag.

¹⁹‘glóssai’, grundbetydningen er *tunger*.

²⁰Det sker i 11.2.

²¹*khalinoí* (χαλινοί) betyder egentligt ‘bidsler’, altså den del af seletøjet som sidder inde i munden på hesten.

Skole- eller hjemmeundervisning

2. Men nu bliver vores elev lidt efter lidt større, han hopper ned fra barnepigens skød og begynder at lære for alvor. Derfor er det nu vi skal tage følgende spørgsmål op: Er det bedst at lade ham være elev hjemme mellem husets fire vægge, eller skal han overlades til skolernes store elevflokk og lærere der så at sige er offentlige? Jeg er klar over at den sidste løsning er blevet anbefalet af dem som har lagt den sociale og moralske grundvold for de berømteste bystater, og også af andre fremragende autoriteter.¹ Alligevel skal det ikke skjules at der er nogle hvis private overbevisning har fået dem til at være uenige i denne offentligt vedtagne sandhed. De ser ud til at have to grunde hertil. Den første er at de bedre kan værne om barnets moral ved at undgå den store flok af mennesker hvis alder er særlig åben for laster (og jeg skulle være lykkelig hvis det ikke passede at det netop har været årsag til megen forfærdelig opførsel). Den anden er at uanset hvem den kommende lærer er, vil han have mere tid til en elev der modtager privatundervisning, end hvis flere elever skal dele hans opmærksomhed.

Skolernes indflydelse på elevernes moral

Den første grund må uden diskussion tages alvorligt. Hvis alle var enige om at skoler er gode for studier, men skadelige for moralen, skulle man efter min mening lægge mere vægt på leve ordentligt end på at tale fremragende. Men efter min mening er de to ting indbyrdes forbundne og uadskillelige. Jeg mener at ingen undtagen en moralsk god mand kan være en taler, og selvom det kunne lade sig gøre for en umoralsk, ville jeg ikke ønske at det skete. Derfor behandler jeg dette problem først.

Men den almindelige opfattelse er at moralen bliver ødelagt i skolerne. Og det bliver den virkelig også indimellem. Men det sker også hjemme, og det er der mange eksempler på — ligesom der også er eksempler at man begge steder har bevaret sit gode rygte på en meget ordentligt og korrekt måde. Det er den enkelte elevs natur og den opmærksomhed han modtager, der gør hele forskellen. Hvis udgangspunktet er en karakter der er modtagelig for fejl, og ligegyldighed med at forme og værne om elevens ærbarhed fra en tidlig alder, giver en beskyttet skolegang hjemme ikke mindre anledning til umoralske handlinger. For privatlæreren kan også have en slet karakter, og dårlige slavers selskab er ikke mere sikkert end ublufærdige frie personers. Men hvis

¹I oldtiden havde mange bystater myter om en berømt grundlægger der havde indrettet den med vise love og sunde principper for livet i den. Det er karakteristisk at senere forfattere tager disse mytiske og traditionelle udsagn alvorligt også i en aktuel diskussion.

drengen har en god karakter, og hvis hans forældre ikke er lutter blind og sløv sorgløshed, er det muligt at sørge for både en helt igennem hæderlig lærer (noget kloge forældre gør meget ud af) og dens mest konsekvente undervisning, og alligevel samtidig at knytte en ordentlig mand eller frigiven til sin søn som en ven, og hans stadige selskab kan endda også have gavnlige indflydelse på de kammerater som gav anledning til bekymring.

- 6 Det behøvede ikke være svært at finde et middel mod disse bekymringer: Vi skulle bare lade være med selv at ødelægge vores børn! Lige fra begyndelsen ødelægger vi barndommen med forkælelse. Den bløde opdragelse som vi kalder slaphed, ødelægger enhver styrke i sindet og kroppen. Hvad vil det barn der har kravlet rundt i purpurklæder,² ikke kræve når det er blevet større? Inden barnet kan tale, ved det allerede hvad skarlagen er, og det
- 7 kræver allerede purpurtøj. Vi træner børnenes kræsne gane før vi øver deres stemme. De vokser mens de ligger i en bærestol.³ Hvis de kommer til at røre jorden, bliver de båret af hænder der støtter dem på begge sider. Vi er begejstrede hvis de siger noget der er lidt frækt. Vi reagerer med smil og kys på ord som vi ikke engang ville acceptere hvis de blev sagt i Aleksandrias
- 8 natteliv.⁴ Det er ikke overraskende: Det er os selv der har opdraget dem, de har hørt det hele fra os, og de ser vores elskerinder, vores drenge-elskere.⁵ Ethvert middagsselskab genlyder af sjofle sange, og man kan se ting som man skammer sig over at tale om. Dette bliver først en vane, siden natur. De stakkels drenge lærer disse ting før de kan vide det er laster. Derfor er de allerede blevet slappe og uden ryggrad hjemmefra: Alt dette er altså ikke noget de henter i skolerne, det er noget de tager med i skolerne hjemmefra.

Pædagogiske argumenter for skoleundervisning

- 9 “Men én lærer vil have mere tid til en enkelt elev i undervisningssituationen.” Ja, først og fremmest er der intet der forhindrer at denne ene lærer, hvem han så end er, kan være sammen med den dreng som undervises i en skole. Men også selvom de to ting ikke kunne forenes, ville jeg alligevel foretrække et helt igennem hæderligt selskabs klare lys i skolen frem for privat mørke og lukkethed. Alle de bedste lærere glæder sig nemlig over en stor elevflokk
- 10 og mener de fortjener en større scene. Det er de dårligere lærere som i be-

²Purpurfarve blev fremstillet af purpur-muslingen ved en dyr proces, og purpurfarvet tøj var et tegn på rigdom.

³De rige blev båret rundt af slaver i en bærestol i stedet for at gå selv.

⁴Aleksandria havde ry for at være et sted med et meget lav moral.

⁵Antikkens mænd var som regel biseksuelle hvorimod ægte homoseksualitet var sjælden, og forhold til yngre mænd og store drenge var derfor almindelige i denne seksuelt opportunistiske kultur.

vidstheden om deres egne svagheder klynger sig til privatundervisning og ikke har noget imod at påtage sig *paedagógis* opgaver.⁶

Men hvis penge eller indflydelse eller venskab gør det muligt at have en meget lærd og enestående privatlærer, mon han så vil bruge hele dagen på én elev, eller kan det lade sig gøre at elevens opmærksomhed er så vedvarende uden at trættes ligesom øjnene bliver trætte af at stirre opmærksomt og konstant, også når læring kræver mere tid for sig selv?⁷ Læreren står nemlig ikke og kigger på eleven mens han skriver, lærer udenad eller tænker sig om. Enhver henvendelse er nemlig til besvær for den der foretager sig noget af det. Det er heller ikke enhver læsning der altid kræver en der læser for eller forklarer teksten: Hvordan kunne man ellers komme til at kende så mange forfattere? Det tager ikke ret lang tid at give opgaver for til en hel dag, og derfor kan opgaver der skal stilles individuelt, godt blive fordelt til flere efter tur. Meget der skal siges, er også sådan at det kan meddeles alle som en kollektiv besked, og her tænker jeg ikke på retorerens logiske opdelinger og øvelsestaler; uanset hvor mange der lytter til dem, kan hver enkelt tilhører få det fulde udbytte. Det er nemlig ikke med en lærers stemme ligesom med maden ved et middagsmåltid at der er mindre til alle hvis flere deltager, tværtimod giver den ligesom solen det samme lys og den samme varme til alle. Og også hvis en *grammáticus*⁸ underviser i hvordan man taler korrekt, hvis han forklarer problemer, giver historisk baggrundsstof eller genfortæller digte, kan lige så mange modtage undervisning som der er tilhørere.

“Men i en stor klasse får eleven mindre udbytte af rettelser og højtlesning.”⁹ Ja, der kan være problemer (hvad er nemlig tilfredsstillende i enhver henseende?), men snart vil jeg holde dem op mod fordelene.

“Jeg har bare ikke lyst til at sende min søn et sted hen hvor han vil blive oversat.” Men for det første vil en god lærer ikke påtage sig en større flok elever end han magter, og for det andet må man især sørge for at han i enhver henseende bliver vores fortrolige ven, og at han ikke betragter undervisning som en pligt, men som et kald. På den måde bliver vi aldrig bare en i en flok. Og enhver lærer der har bare det tyndeste lag af lærdom, vil — også til gavn for sin egen anseelse — særligt støtte den elev hvis interesse og talent han mener at have fået øje på. Men selvom store skoler skulle undgås (og ikke engang det er jeg enig i hvis der er fortjent søgning til en lærer på en stor skole), så betyder det dog ikke at skoler i det hele taget skal undgås.

⁶Om *paedagogus*, se s. 11.

⁷Underforstået: end sammen med med læreren.

⁸*Grammáticus* betyder ‘sprog lærer’, men i praksis var det ikke så klart afgrænset hvad han underviste i, som ordet lyder.

⁹Højtlesning (*praeléctio*) blev ofte ledsaget af lærerens udlægning af teksten.

En ting er nemlig at undgå dem, noget andet at vælge blandt dem.

Værdien af at lære i fællesskab

- 17 Hvis jeg har besvaret disse indvendinger, vil jeg nu forklare hvad jeg selv
 18 retter mig efter. Den kommende taler der senere skal leve som et menneske
 kendt af alle og midt i offentlighedens søgelys, skal frem for alt fra barnsben
 af vænne sig til ikke at være bange for mennesker og til ikke at sidde og blegne
 i et ensomt liv bag tillukkede skodder.¹⁰ Hjernen skal hele tiden stimuleres
 og udfordres, og hvis den lever i den slags isolation, bliver den enten sløv
 og samler mug i sit mørke skjulested, eller den vil omvendt puste sig op i
 overdreven selvtillid; det kan nemlig ikke undgås at den overvurderer sig
 selv når den ikke har nogen at sammenligne sig med.
- 19 Når så resultatet af hans studier skal ud i det offentlige rum, famler han
 rundt ved højlys dag og støder ind i alt nyt fordi han i isolation har lært
 20 noget som kun kan udfoldes blandt mange. Jeg forbigår de venskaber som vil
 bestå urokkelige helt til alderdommen fordi de er gennemsyret af en næsten
 hellig ukrænkelighed. Det er nemlig lige så forpligtende at blive indviet i de
 samme studier som at blive optaget i den samme hellige loge. Og hvor skal
 eleven lære fællesskabsfølelse at kende når han afskærer sig fra det samvær
 21 som er naturligt ikke blot for mennesker, men også for umælende dyr? Tænk
 også på at han derhjemme kun får lejlighed til at lære det som han selv
 undervises i, mens han i skolen også kan lære det som andre undervises i.
 Hver dag vil han høre mange gode råd, mange rettelser. Han vil have gavn
 af at høre når en bliver skældt ud for sin dovenskab, når en bliver rost for
 22 sin flid, hans konkurrencelyst vil blive vakt af ros, han vil synes det er en
 skam at tabe til en jævnaldrende og flot at overgå de større elever. Alt dette
 vil stimulere ham, og selvom ambitioner i sig selv kan være en fejl, er de
 alligevel tit årsag til værdifulde egenskaber.

Konkurrencer som pædagogisk middel

- 23 Jeg husker at mine egne lærere havde en praksis som var ganske nyttig.
 Efter de havde delt eleverne i klasser, fastlagde de en talerrække ud fra
 talentets styrke hos hver elev. På den måde talte hver elev på en tidligere

¹⁰Skygge er karakteristisk for livet hjemme i det private hus mens lyset fylder de offentlige pladser hvor taleren og politikeren udfolder sig, jf. Ciceros *De oratore* 1.157: "Derpå skal talen føres ud fra dette private og skyggefulde øverum og midt ind i folkeskaren, ud til kamppladsens støv, ud mellem råbene, i lejren og slagordenen på torvet. Man skal udsætte sig for menneskenes blik og afprøve talentets kræfter, og træningen fra det indelukkede rum skal bringes ud i sandhedens lys."

plads i rækken i forhold til det fremskridt lærerne syntes han havde gjort. Bedømmelsen af fremskridt var offentlig. Det var en stor hæder for os, og at være nummer et i klassen var ganske særligt vidunderligt. Rangordnen blev ikke fastlagt én gang for alle. Sidst i hver måned fik den besejrede en ny chance for at konkurrere med vinderen. På den måde fik successen ikke vinderen til at slappe af, og ærgrelsen fik den besejrede til at kæmpe for at komme af med skammen. 24

Jeg tør godt påstå på grundlag af min bedste formodning at dette tænde vores ambitioner til at tale meget mere end vores læreres opfordringer, *paedagogis*¹¹ opmærksomhed og vores forældres forventninger. 25

Efterligning

Men ligesom konkurrence styrker fremskridt i litterære studier når fremskridtene først har fået en vis styrke, så holder begyndere og små elever mere af at efterligne deres klassekammerater end deres lærere fordi det er nemmere. De små tør nemlig ikke tro at de kan bruge deres begynderstof så håbefuldt at de når hvad de opfatter som den højeste veltalenhed; de griber hellere ud efter det nærmeste ligesom vinstokke der slynger sig om træer, skyder til vejrs ved først at gribe de nederste grene.¹² Dette er så sandt at det er lærerens opgave — hvis han ellers foretrækker det nyttige frem for pralende — ikke straks at overbelaste elevernes begrænsede bæreevne så længe han endnu arbejder med det uformede talent, men derimod at styre sin kræfter og møde sin tilhører der hvor han står. Ligesom nemlig beholdere med en snæver åbning sprøjter væsken væk hvis man prøver at hælde for meget i dem på en gang, men omvendt bliver fulde når væsken løber stille eller bare drypper ned, således skal man være opmærksom på hvor meget drenges sind kan kapere. Det der er for stort til at blive forstået, vil ikke trænge ind i de sind der ikke er åbne nok til at modtage det. Det er nyttigt at der er nogen som man først ønsker at efterligne og snart derefter at overgå. Det vil skridt for skridt give håb om større resultater. 26 27 28 29

Veltalenhed forudsætter en tilhørerskare

Til disse argumenter føjer jeg endelig at lærerne ikke vil præstere en mundtlig fremstilling med samme klogskab og engagement når eleverne kun er enkeltvis til stede, som når de er inspirerede af den store elevgruppe vi her taler om. Veltalenhed er nemlig først og fremmest et psykologisk fænomen: 30

¹¹Om *paedagogus*, se s. 11.

¹²I oldtiden var det almindeligt at lade vin vokse på elmetræer.

Det er sindet der skal inspireres, det skal finde på billeder og på en eller anden måde tilpasse sig emnernes væsen. Jo mere ædelt og ophøjet sindet er, med så meget desto kraftigere instrumenter bliver det sat i stemning, og derfor får ros det til at vokse, det bliver større af anstrengelser, og det
 31 glæder sig over at udrette noget stort. Der er en slags tavs modvilje mod at spille talens kraft der kræver så meget arbejde, på en enkelt tilhører: I den situation bliver man flov over at tale i et stilleje over almindelig samtale. Forestil dig en deklamerende persons positur, en talers stemme, fremadskriden, fremførelse, kort sagt hele hans sinds og kropps bevægelse, sved og, for nu at gøre en lang historie kort, hans træthed til sidst mens blot én person sad og lyttede — ville man ikke tro at ham taleren ikke var rigtig klog? Veltalenhed ville ikke eksistere som et menneskeligt fænomen hvis vi altid kun talte til en enkelt tilhører.

Om at kende sine elever

De første iagttagelser

3. Når en erfaren lærer har modtaget en ny elev, vil han først prøve at gennemskue hans talent og natur. Hos små børn er hukommelsen det første tegn på talent. Den har to tegn på kvalitet, nemlig at lære hurtigt og at fastholde præcist. Det næste er efterligning. Det er nemlig også et tegn på en lærevillig natur, forudsat eleven efterligner noget han har lært, og ikke en persons holdning og måde at gå på og andre bemærkelsesværdige fejl.
 2 Den elev giver mig ikke håb om gode anlæg som bruger sin interesse for at efterligne nogen til at karikere dem. Den virkelig talentfulde elev er nemlig også en god dreng.¹ I øvrigt mener jeg ikke det er værre at være talentløs end at være ondsindet. En god dreng vil også adskille sig meget fra ham der
 3 er sløv og ugidelig. Min idealelev vil nemlig have nemt ved at tage imod det som han får formidlet, og han vil også stille spørgsmål. Han følger dog mere efter læreren end han løber foran.

De talenter der er ligesom for tidligt modne, kommer normalt ikke til at bære frugt. Det er de drenge som har nemt ved at gøre småting, og når de er høje over det, viser de hurtigt alt hvad de kan — og det viser sig at være det som ligger lige for. De sætter ord sammen til en sætning, og dem fremfører de med uforfærdet mine og uden beskedenhed. Det er ikke meget de har
 5 at byde på, men de gør det hurtigt. Ingen virkelig styrke med dybe rødder

¹Her understreger Quintilian igen at en umoralsk person ikke kan være en god taler, jf. I, pr. 9 s. 6.

underbygger deres arbejde: Ligesom frø der er spredt på jorden, vokser de for hurtigt op, og som strå der kun har noget der ligner aks, bliver de gule før høst med kerneløse skaller. Deres præstationer vækker glæde på baggrund af deres unge alder. Men så stopper deres fremskridt, og beundringen tager af.

Elevers forskellige sind

Når læreren har gjort disse iagttagelser, skal han derefter undersøge på hvilken måde denne elevs sind skal behandles. Nogle elever er sløve hvis man ikke er over dem, andre hader at blive kommanderet med, frygt holder nogle i tømme, andre lammer den, nogle vil uafbrudt øvelse give den rigtig form, hos andre er en pludselige indsats mere effektiv. Lad mig få en elev som ros opmuntrer, som succes glæder, som græder når han lider nederlag. Ham kan man nære med ambitioner, ham vil kritik bide på, ham vil ære opmuntre, hos ham behøver jeg aldrig frygte dovenskab. Alle elever har dog brug for et pusterum indimellem, ikke kun fordi der ikke findes nogen ting der kan tåle uafbrudt stress (det gælder også livløse ting uden sanser at de må afspændes med afvekslende hvile for at bevare deres styrke), men også fordi læring bygger på viljen som ikke kan tvinges. Når de igen er udhvilede og friske, vender de tilbage til studierne med flere kræfter og den mere ivrige indstilling som ofte modsætter sig tvang.

Jeg kan ikke have noget imod legesyge hos drenge (den er også et tegn på opvakthed), og jeg kunne ikke forvente at den dreng der er trist og altid nedslået, vil vise begejstring i sit skolearbejde når han også mangler den energi som er særligt naturlig for hans alder. Der skal altså være tilpas med pusterum for at eleverne hverken bliver kede af skolearbejdet hvis de får for få, eller vænner sig til ingenting af lave fordi de får for mange. Der er også en del lege som ikke er unyttige til at skærpe elevernes forstand, f.eks. når de konkurrerer i en quiz hvor de selv stiller hinanden spørgsmål. Drengenes karakter kommer også mere enkelt frem under leg; selvom ingen alder ser ud til at være så uduelig at den ikke straks kan lære hvad der er rigtigt og forkert, så kan en alder formes mest mens den ikke kender til forstillelse og helt uden modstand giver efter for lærerne. Man kan hurtigere komme til at ødelægge noget end rette det ud hvis det først er stivnet i en forkert facon. Derfor skal man øjeblikkeligt advare en dreng mod at handle uden mådehold, ærlighed eller selvkontrol, og man må aldrig glemme disse ord hos Vergil: 'Så meget betyder vanens magt hos de små.'²

²Vergil *Georgica* 2.272 beskriver hvordan vinplanter som helt spæde skal stå i et bed der minder om det sted hvor de senere skal plantes ud, for de vil huske deres opvækstvilkår,

Afstraffelse og misbrug af elever

- 14 Selvom det er en anerkendt praksis, og Chrysippus³ ikke tager afstand fra det, kan jeg slet ikke gå ind for at man slår elever;⁴ for det første fordi det er ydmygende og noget der kun passer sig for slaver,⁵ og uden diskussion en ulovlig krænkelse (hvad der også er enighed om hvis det gælder en senere alder⁶), for det andet fordi en elev hvis sind er så slaveagtigt at det ikke bringes på bedre tanker ved skældud, vil blive hårdfør over for tæsk ligesom de værste slavetyper; og til sidst fordi denne form for straf er helt overflødig hvis der altid er en voksen der sørger for at eleven laver sit skolearbejde.
- 15 Nu er det vel sådan at vi prøver at kompensere for *paedagógis*⁷ forsømmelighed ved ikke at tvinge eleverne til at gøre det rigtige, men ved at straffe dem for ikke at gøre det rigtige. Og forresten, når man nu har sat denne lille elev på plads med prygl, hvad skal man så stille op med den større elev som ikke lader sig skræmme af frygt på denne måde, og som skal lære et
- 16 vanskeligere stof? Hertil kommer at smerten og frygten ofte får følger for børn der straffes meget, som det er ubehageligt at tale om, og som senere bliver anledning til sky forlegenhed; denne skam ødelægger og undertrykker barnets sind og tvinger det til at undgå dagens lys og føle lede ved det.
- 17 Hvis man ikke har være omhyggelig nok med at udvælge opsynshavende og lærere med den rigtige karakter, rødmer jeg ved at tale om hvilke forbrydelser disse foragtelige mennesker kan begå når de misbruger deres "ret" til at slå, og hvilke muligheder de stakkels børns frygt ofte giver også andre personer.⁸ Men nu vil jeg ikke bruge mere tid på det. Det er allerede mere end tydeligt nok hvad jeg har i tankerne. Derfor er der nu sagt nok om det: Intet menneske bør have for stor frihed over for børn på en alder der er forsvarsløs og nemt bliver offer for krænkelse.
- 18 Nu vil jeg fortsætte med at omtale de emner som den dreng der skal uddannes til taler, skal lære, og i hvilken alder han skal begynde på hvert af dem.

hvorfra på himlen varmen kom, hvorfra kulden.

³Se s. 10.

⁴Quintilian afviser korporlig afstraffelse af elever på en måde der er markant i forhold til almindelig praksis i oldtiden, hvor børn ofte fik tæsk i skolen.

⁵I oldtiden var der som i alle andre slavesamfund et klart skel mellem hvad man kunne byde slaver, og hvad frie skulle finde sig i.

⁶Quintilian tænker på at hvis man slår en voksen, er det en krænkelse man kan blive dømt for ved retten (*injúria*).

⁷Se s. 11.

⁸Quintilian må her tænke på bl.a. seksuel misbrug af børnene.

Undervisningen hos *grammáticus*

4. Når drengen har lært at skrive og læse, er *grammáticus*¹ den første der så er brug for. Og det gør ingen forskel om det er græsk eller latin, selvom jeg foretrækker græsk; men de bruger begge samme metode. Selvom man meget kortfattet kan dele hans opgave i to dele: videnskaben om at tale korrekt og fortolkning af digterne, så rummer den mere når man går i dybden med den, end man ser ved første øjekast. 2

Skriveteknik er forbundet med at tale, og korrekt læsning er en forudsætning for fortolkning; dømmekraft indgår i dem alle. De gamle *grammátici* brugte deres dømmekraft så strengt at de ikke kun tillod sig at mærke vers med en slags kritisk kvist,² og at gøre værker der forekom dem falske, arveløse som uægte, men de ordnede også nogle forfattere i en kanon mens de helt og holdent udelukkede andre. 3

Det er ikke nok bare at læse digterne. Alle genrer skal gennemstøves, ikke bare for indholdets³ skyld, men også for ordenes skyld, som tit får deres betydning og valør i sproget fra de store forfattere. *Grammáticē*⁴ kan heller ikke være komplet uden musik da den er nødt til at behandle versemål og rytme. Den kan heller ikke forstå digterne uden at kende astronomisk teori fordi de, for blot at nævne et eksempel, tit og ofte bruger stjernernes opgang og nedgang som tidsangivelse, og den må ikke være uden kendskab til filosofi både fordi der i næsten alle digte er mange afsnit som bygger på indviklet naturvidenskabelig viden, og på grund af Empédokles⁵ blandt grækerne og Várro⁶ og Lucrets,⁷ som alle har fremstillet filosofiske indsigter på vers. Der er også brug for veltalenhed, og den skal være mere end gennemsnitlig, hvis man skal beskrive de emner som jeg har omtalt, træffende og nuanceret. Så 4 5

¹Se s. 19

²Her tænkes på den *obelós* (ὀβελός), dvs. en vandret streg, som kritikerne i Aleksandria satte i marginen ud for vers de anså for uægte.

³Her er 'indhold' en oversættelse af det latinske *históriae* der omfatter historiske, geografiske, mytologiske og naturvidenskabelige oplysninger.

⁴*Grammáticē* er her ikke oversat fordi ordet dækker den helt specielle undervisning i sprog og litteratur som Quintilian her beskriver.

⁵Græsk filosof, ca. 492–432 f.Kr. Empedokles var inspireret af Pythágoras' lære. Han sagde at virkelige genstande ikke forandrede sig, at kosmos gentog sig selv i cykliske processer, at der var fire basale stoffer (jord, vand, ild og luft), en teori som Aristoteles tog til sig, og at der var reinkarnation.

⁶Várro (116–27 f.Kr.) var en af de mest betydningsfulde romerske forfattere. Han var en polyhistor der skrev om en lang række emner, bl.a. sprog, historie, litteratur, landbrug og de fag som en fri mand skulle beherske, se såkaldte *ártes liberáles*.

⁷Romersk digter, ca. 94–55 eller 51 f.Kr., som fremstillede hele den epikuræiske filosofi i sit digt *Om tingenes natur*. Lucretius var påvirket af Empedokles, som han beundrede.

meget mindre skal man finde sig i dem der ikke kan tage denne *grammaticē* alvorligt fordi de mener den er tynd og uden saft og kraft. Hvis ikke den på en måde der vækker tillid, har lagt fundamentet for den kommende taler, vil alt hvad han opbygger, falde sammen. *Grammaticē* er nødvendig for drenge, fornøjelig for ældre, en kær ven at dele personlige oplysninger med og måske den eneste disciplin af alle som har mere konkret indhold end show.

Bogstaverne

- 6 Ingen har altså grund til at se ned på *grammaticēs* dele som om de er betydningsløse. Ikke fordi det er et større arbejde at skelne konsonanter fra vokaler og at underindele de sidste i halvvokaler og stumme, men derimod fordi de der går ind i dette tempels inderste rum, vil opdage *grammaticēs* mange nuancer og facetter som ikke bare kan skærpe drenges sind, men også træne den mest solide lærdom og viden.
- 7 Kan ethvert øre opfange bogstavernes lyde præcist? Nej, ikke mere end ethvert øre kan opfange toner præcist. Men alle *grammatici* vil gå ned i detaljer som disse:
- Mangler vi nogle nødvendige bogstaver? Og her tænker jeg ikke på når vi skriver græsk (dér låner vi nemlig to bogstaver af grækerne⁸), men specielt på latin. F.eks. savner man det æoliske digamma i ord som ‘servus’ og ‘vulgus’,⁹ og der er også en lyd mellem bogstaverne *u* og *i* (vi udtaler nemlig ikke ‘optimum’ ligesom ‘opimum’¹⁰), og i ordet ‘here’ hører man hverken et klart *e* eller *i*.
 - Eller om nogle bogstaver på den anden side er overflødige (bortset fra åndetegnet som hvis det er nødvendigt, også gør sin modsætning nødvendig¹¹) som f.eks. *k* der er en forkortelse for nogle bestemte ord,¹² *q*, der i betydning og udseende ligner koppa (bortset fra at vi skriver det lidt mere skråt), som hos grækerne kun er tilbage som et taltegn,¹³

⁸Quintilian tænker på *y* og *z*.

⁹Digamma, φ , var en lyd som *w* på engelsk, og den brugte man altså i nogle ord som de to eksempler hér. Bogstavet brugtes ikke på klassisk græsk, men der er spor af det i Homers ældre græske sprog.

¹⁰Ordet ‘optimum’ stavedes oprindeligt ‘optumum’, og man antager at anden stavelses *i/u* havde en speciel udtale.

¹¹På græsk sætter man en såkaldt *spiritus* (åndetegn) over det første bogstav i ord der begynder med en vokal. ‘ betyder vokalen er aspireret, dvs. der er en h-lyd foran, ’ betyder vokalen ikke er aspireret, dvs. uden h-lyd.

¹²*k* brugtes stort set ikke på klassisk latin, bortset fra navnet *Káeso* og *Kaléndae*, som betyder ‘den første dag i måneden’; som forkortelse kan *K* i øvrigt betyde begge dele.

¹³Ϟ hed på græsk koppa og brugtes som taltegn for 90.

og også alfabetets sidste bogstav som vi kunne have undværet lige så nemt som vi ikke mangler psi.¹⁴

Også når det drejer sig om selve vokalerne, skal grammatikeren undersøge om mon sprogbrugen har behandlet nogle af dem som konsonanter eftersom 'iam' skrives ligesom 'tam' og 'uos' ligesom 'cos'.¹⁵ Men når de forbindes som vokaler, frembringer de enten én lang vokal sådan som man også skrev tidligere idet man brugte gentagelsen af de to bogstaver i stedet for en hat over bogstavet,¹⁶ eller to medmindre nogen tror at en stavelse også kan bestå af tre vokaler uden at nogen af dem fungerer som konsonant.

Grammatikeren vil også spørge hvordan det kan ligge i netop to vokalers natur at de smelter sammen, mens en konsonant kun kan påvirke lyden af en anden konsonant;¹⁷ Men bogstavet *i* kan lægge sig til et andet *i* ('cóniicit' kommer nemlig fra 'iácit') og ligesådan med *u* sådan som man i dag skriver 'uúlgus' og 'séruus'.¹⁸ Grammatikeren skal også vide at Cícero foretrak at skrive 'áiiio' og 'Máiiiam' med med fordoblet *i*. Når det sker, lægger dette bogstav sig til det andet som en konsonant.

Derfor skal drengen lære hvad der er specielt for de enkelte bogstaver, hvad de har til fælles, og hvilke relationer de har til hinanden. Han må ikke undre sig over hvorfor *scabúllum* kommer af *scamnum*,¹⁹ eller en dobbeltøkse, *bípennis*, af *pínnus*, som betyder skarp,²⁰ for at han ikke skal gentage deres fejl som mener at det betyder 'fugles vinger' fordi de tror at dette ord kommer af *pénnae dúae*.²¹

Han skal ikke blot kende de forandringer [mutátio] som bøjning og en præposition medfører, f.eks. *sécat sécuit*, *cádit excídit*, *cáedit excídit*, *cálcát excúlcat* (og af *láuare* kommer *lótus* hvoraf atter kommer *inlútus*, og tusind andre ord), men også de forandringer som i tidens løb er sket med nominativerne. For ligesom *Valesii* og *Fusii* udviklede sig til *Valerii* og *Furii*,²² så

¹⁴Det sidste bogstav i det latinske alfabet er *x*. Psi (ψ) er en sammenskrivning af konsonanterne *p* og *s*.

¹⁵*i* og *u* er halvvokaler der kan være lydene *i/j* og *u/v*, men i oldtiden skelnede man ikke ved at have to forskellige bogstaver så der var et til vokalen og et andet til halvvokalen. Det var Pierre de la Ramée der i 1562 foreslog at supplere *u* og *i* med *v* og *j*.

¹⁶Man brugte et hat-tegn (*apex*) til at markere at en vokal var lang, f.eks. *â*.

¹⁷To vokaler kan smelte sammen til én lang, f.eks. bliver *coago*, tvinger, til *cógo*, mens dobbeltkonsonanter som *pp*, *rr* og *ss* aldrig står i samme stavelse, og så påvirker de ikke hinanden. Derimod påvirker f.eks. *t* et *b* så det bliver til *p* som i *scríbtum* → *scríptum*.

¹⁸Quintilian sammenligner med den gamle stavemåde 'volgus' og 'seruos'.

¹⁹*scabúllum*, 'lille stol', er en diminutiv dannet af *scamnum*, 'stol', og suffikset *-lum*.

²⁰*bi* er et præfiks der betyder 'dobbelt-'. Ordet *pínnus* kendes kun fra denne etymologiske forklaring og findes ellers ikke i latinske tekster.

²¹*pénnae dúae* betyder 'to vinger'.

²²Disse eksempler er tilfælde af den lydlov der siger at 's' mellem vokaler udvikler sig

havde vi også engang stavemåderne *arbo*s, *labo*s, *uapo*s og også *clamo*s og
 14 *lase*s;²³ og netop bogstavet ‘s’ som forsvandt fra disse ord, efterfølger selv et
 andet bogstav i disse: tidligere sagde man nemlig *mertáre* og *pultáre*,²⁴ ja,
 de sagde også *fórdeum* og *fáedi* med ‘f’ i stedet for aspiration.²⁵ Grækerne
 derimod plejer at aspirere bogstavet ‘f’ sådan som i talen ‘Forsvar for Fundá-
 nius’ hvor Cícero gør nar af et vidne der ikke kan sige det første bogstav i
 dette navn.

15 Men vi har også tidligere brugt ‘b’ i stedet for andre bogstaver, f.eks.
Búrrus, *Brúges* og *baláena*.²⁶ På samme måde gør ‘b’ *duéllum* til *béllum*, og
 nogle har også forsøgt at kalde *Duéli* for *Béli*.²⁷ Og hvad med *stlócus* og *st-*
 16 *líte*s?²⁸ Hvilken forbindelse har ‘t’ med ‘d’? Den gør det mindre overraskende
 at man på nogle gamle bygninger og berømte templer i Rom kan læse ordene
Alexánter og *Cassántra*. Hvad med ombytningen af ‘o’ og ‘u’? Den medførte
 at man skrev *Hécoba* og *nútrix Cúlchidis* og *Pulíxena*²⁹ eller — for ikke kun
 at bruge græske eksempler — *dedéront* og *probavéront*.³⁰ Det var også sådan
 17 at *Odýsseus*, som æoerne havde gjort til *Olísseus*, blev til *Ulíxes*.³¹ Og har
 ‘e’ ikke også været brugt i stedet for ‘i’? Se f.eks. *Menérva*, *léber*, *magéster*
 og *Diióve Victóre*, ikke *Diióvi Victóri*.³² Men det er tilstrækkeligt for mig
 at pege på dette område. Jeg underviser nemlig ikke i det, men skal bare
 rådgive underviserne.

til ‘r’.

²³På arkaisk latin bruge man disse staveformer. På klassisk bliver de *arbor*, *labor*, *uapor*,
clamor og *lares*.

²⁴På klassisk latin stavedes disse ord *mersáre* (neddykke) og *pulsáre* (banke).

²⁵På klassisk latin *hórdeum* (byg) og *háedi* (gedekid).

²⁶Cicero skriver i Orátor 160 at Énnius altid brugte *Búrrus* og ikke *Pýrrhus*, *Brúges* og
 ikke *Phrýges*. *baláena* er et låneord fra græsk, *φάλαινα* (*fálaina*), som betyder ‘hvalfisk’.

²⁷*béllum* betyder krig, og *Duéli* var en plebejisk slægt.

²⁸Arkaiske former for *lócus*, sted, og *lítes*, proces for retten.

²⁹Hekuba var dronning i Troja, gift med Priamos, *nútrix Cúlchidis* betyder ‘den colchiske
 kvindes (dvs. Medeas) amme’, og *Polyxena* var datter af Hekuba og Priamos.

³⁰På klassisk latin staves disse ord normalt *dedéront* og *probavéront*; de betyder ‘de gav’
 og ‘de godkendte’.

³¹*Ulíxes* er det latinske navn for den homeriske helt Odysseus. Quintilians forklaring er
 formodentlig forkert fordi vi allerede fra tidlige græske indskrifter kender formerne *Olyxeús*
 og *Ōlícēs*. Dvs. det er nok snarere dem end en ombytning af ‘d’ med ‘l’ der er anledningen
 til det latinske navn.

³²De tre første ords normale stavemåde var *Minérva*, *líber*, *magíster*.

Stavelserne

Så skal opmærksomheden flyttes over på stavelserne som jeg har nogle få bemærkninger om i afsnittet om retskrivning.³³

Sprogets dele

Herefter skal den lærer hvis opgave det er, undersøge hvor mange og hvilke dele sproget har, selvom der ikke er enighed om deres antal. De gamle forfattere, bl.a. Aristóteles og Theodéktes,³⁴ omtaler kun verber, nominer og forbindelsesord, idet de klart nok mente at talens aktive kraft var i verberne, og talens stof i nominerne (fordi én ting er det som vi siger, noget andet det som vi siger noget om), og at disse to ordklassers sammenknytning lå i forbindelsesordene; jeg ved godt at forbindelsesordene [convinciónes] normalt kaldes for bindeord [conjunctiónes], men jeg synes at forbindelsesord er en mere træffende oversættelse af *sýndesmos*.³⁵ 18

Efterhånden øgede filosoferne, især stoikerne, antallet af sprogets dele, og først blev artiklerne føjet til forbindelsesordene, derpå præpositionerne. Til nominerne tilføjedes substantiverne, derpå pronominet og så participiet, som har en del til fælles med verbet. Til verberne blev tilføjet adverbierne. Vores sprog har ikke brug for artikler,³⁶ og derfor er artiklerne fordelt blandt sprogets andre dele. Hertil kommer så interjektionen 19

Andre som støtter sig til kompetente forbilleder, kommer op på otte dele af sproget, f.eks. Aristárchos og Paláemon,³⁷ som placerede fællesnavne eller appellativer under nominer som en af nominers fremtrædelsesformer;³⁸ de lærere som behandler nominer og fællesnavne hver for sig, får i alt sprogets dele til at være ni. Men alligevel har der også været nogle lærere som skelnede mellem fællesnavne og appellativer på den måde at et fællesnavn var en genstand man kunne se og berøre, f.eks. ‘et hus’ eller ‘en seng’, mens et appellativ manglede en af disse egenskaber eller dem begge, f.eks. ‘vind’, 20

³³Se bog I kapitel 7 (s. 56).

³⁴Theodektes var en tragiker, taler og retoriker som levede i Athen i 4. årh. f.Kr.

³⁵*sýndesmos* (af græsk σύνδεσμος) betyder *sammenbinding, forbindelse* og var det gængse udtryk på græsk.

³⁶Latin har ikke bestemt og ubestemt artikel, modsat græsk som er udgangspunktet i diskussionen fordi de første sprogteoretikere var grækere.

³⁷Aristarchos (ca. 216–144 f.Kr.) var bibliotekar ved Musaion i Aleksandria og udgav en tekstkritisk udgave af Homér. Paláemon (1. årh. e.Kr.) var en grammatiker som Quintilian sandsynligvis kendte.

³⁸Fællesnavne eller appellativer betegner en art eller klasse, f.eks. *bog* eller *menneske* modsat egennavne som *Danmark* eller *Quintilian*.

‘himmel’, ‘gud’ eller ‘dyd’. De tilføjede også bifaldsudtrykket som f.eks. ‘Bravo!’, og afledning som f.eks. ‘bundtvis’.³⁹ Jeg bryder mig ikke om disse ideer.

21 Om *prosēgoría* skal oversættes med ‘fællesnavn’ eller med ‘appellativ’, og om det skal anbringes under nominer, overlader jeg helt til dem der har en mening om det, for jeg synes ikke det betyder noget.

22 Først skal eleverne kunne bøje navneord og verber; ellers kan de nemlig ikke komme til at forstå resten. Det ville være overflødigt at komme med denne advarsel hvis ikke det var fordi ambitiøst hastværk fik mange lærere til at begynde med det der først skulle komme senere, og mens de gerne ville prale af noget blændværk deres elever havde lært, forsinkede denne falske
23 genvej i virkeligheden eleverne. Men hvis en lærer både selv har lært nok og vil undervise i det han har lært (det kan lige så tit være problemet), vil han ikke være tilfreds med at forklare de tre køn i navneordene og hvilke ord der er ens i to eller alle tre køn.⁴⁰

24 Jeg mener heller ikke en lærer er fagligt skarp bare fordi han har påpeget at der er navneord med fælleskøn, som kaldes *epicoena*, hvor begge køn betegnes med den samme form,⁴¹ eller som udtrykker et hankønsvæsen selvom endelsen er femininum, eller et hunkønsvæsen selvom endelsen er neutrum, f.eks. *Muréna* eller *Glycérium*.⁴²

25 Nej, den skarpe og omhyggelige lærer jeg tænker på, vil finde frem til navnes oprindelse, enten fra kroppens udseende som *Rúfus* og *Lóngus*⁴³ (der er også andre navne som er sværere at gennemskue som f.eks. *Súlla*, *Búr-rus*, *Gálba*, *Pláutus*, *Pánsa*, *Scáurus* osv.⁴⁴) eller fra fødselsomstændighederne (*Agríppa*, *Ópiter*, *Córdus* og *Póstumus*⁴⁵) eller fra begivenheder efter fødslen som *Vopíscus*.⁴⁶ *Cótta*, *Scípio*, *Láenas* og *Seránus* har forskellige op-
26 rindelser.⁴⁷ Man kan også finde nationalitet, lokaliteter og mange andre ting

³⁹Quintilian bruger eksemplet *fasciátim*, ‘bundtvis’, som er afledt af *fáschia*, *bånd*, og *fásces*, *bundt*.

⁴⁰Quintilian tænker på adjektiver som *felix* der er ens i nominativ singularis i alle tre køn, eller substantiver som *sacerdos* (præst) der kan være både maskulinum og femininum.

⁴¹Vi kender fænomenet fra nogle dyrenavne som ‘hund’ eller ‘mus’.

⁴²*Muréna* er et romersk slægtsnavn med endelsen -a, som er en femininum-endelse, og *Glycérium* er et græsk pigenavn med endelsen -um, som er en neutrum-endelse.

⁴³Det betyder ‘røde’ og ‘ranglede’.

⁴⁴‘Plettede’, ‘Fede’, ‘Platfod’, ‘Bredfod’, ‘Klumpfod’

⁴⁵‘Født med fødderne først’, ‘Født med bedstefar i fars sted’, dvs. faren er død, men bedstefaren lever stadig, ‘Født sent’, ‘Født faderløs’. Den korte middellevetid i oldtiden gjorde at flere børn end nu kunne have mistet deres far før de blev født. Af alle ægtepar var en fjerdedel begge døde før sølvbrylluppet, halvdelen havde mistet ægtefællen, og den sidste fjerde kunne fejre sølvbryllup — hvis de altså ikke var skilt inden.

⁴⁶‘Overlevende tvilling’.

⁴⁷‘Vrede’, ‘Stok’, ‘Ulden’ og ‘Såmand’.

som navnes årsag. Ved slavenavne er den type der blev dannet ud fra ejerens navn, nu forsvundet, f.eks. *Márcipor* og *Públipor*⁴⁸

Den gode lærer skal også spørge om der på græsk i virkeligheden er en sjette kasus og på vores sprog en syvende kasus. Når jeg nemlig siger ‘Jeg ramte med et spyd’, bruger jeg ikke den naturlige betydning af ablativ, og lige sådan hvis jeg siger det samme på græsk, så bruger jeg ikke den naturlige betydning af dativ.⁴⁹

Hvem er heller ikke klar over at verber har diatese, modus, person og tal?⁵⁰ Det er stof fra den tidlige skolegang og almen viden. Alligevel er der nogle som bliver forvirrede over de ord som der ikke kan skelnes mellem ved hjælp af deres bøjning. Man kan nemlig godt komme i tvivl om nogle ord om de er participier eller substantiver, fordi de betyder noget forskelligt i forskellige sammenhænge, f.eks. *téctum* og *sápiens*.⁵¹ Nogle verber ligner substantiver, f.eks. *fraudátor* og *nutrítor*.⁵² Er det ikke også en speciel måde at udtrykke sig på når man siger: 27 28

Der trænges ind i urskovens dyb. . . ⁵³

⁴⁸*Márcipor* og *Públipor* er lig med *Márci púer*, *Públí púer*, dvs. Márcus’ dreng, Públius’ dreng, hvor ‘dreng’ betyder ‘slave’ ligesom på amerikansk ‘boy’; det er en del af den psykologisk undertrykkelse af slaver at en voksen mand blev kaldt ‘dreng’ så han berøves sin kønsidentitet og den voksnes værdighed.

⁴⁹I sætningen ‘Jeg ramte med et spyd’ er ordet ‘spyd’ logisk i den kasus der kaldes instrumentalis, som betegner det middel eller instrument man gør noget med. Oprindeligt havde både græsk og latin haft en særskilt form til instrumentalis så den kunne adskilles fra de andre kasus.

Men i løbet af begge sprogs udvikling var der blevet færre kasus fordi flere kasus blev samlet i den samme form af ordet. Derved var instrumentalis blev en del af den kasus på latin der kaldes ablativ, og som i sin grundbetydning betegner det som noget fjernes fra. Og tilsvarende på græsk var instrumentalis en del af den kasus der kaldes dativ, og som i sin grundbetydning er det eller den som en handling er rettet imod.

Det er baggrunden for at Quintilian kan spørge hvor mange kasus sprogene i virkeligheden har.

⁵⁰Diatese vil sige aktiv eller passiv, modus er indikativ eller konjunktiv.

⁵¹*téctum* kan betyde ‘tag’ og være et substantiv, eller ‘dækket’ og være et participium. På samme måde med *sápiens* der kan betyde ‘vismand’ og ‘smagende’

⁵²*fraudátor* kan være en futurum imperativ i passiv (‘bliv bedraget engang i fremtiden’) eller substantivet ‘bedrager’, og lige sådan med *nutrítor*: ‘bliv opdraget engang i fremtiden’ og ‘opdrager’ (substantiv).

⁵³I dette afsnit skelner Quintilian mellem en række udtryk der har det til fælles at verbet står i passiv, men som er forskellige med hensyn til om verbet er brugt upersonligt, eller om der er et subjekt. Antikke grammatikere beskæftigede sig indimellem med forskelle der som her forekommer os ret spidsfindige.

Det første vers står i Æneidens 6. sang, vers 179 (her i Otto Steen Dues oversættelse). Aenás og hans mænd er på vej ned på et besøg i dødsriget, men først skal de finde træ så de kan lave et ligbål for at begrave Misénus, og så går de ind i skoven. Men udtrykket

Hvilket udgår handlingen nemlig fra? Det er ligesådan med ‘der grædes’.⁵⁴
Vi opfatter:

Alt imens åbnes Olympens almægtige borg...⁵⁵

på en anden måde end vi opfatter:

Så meget forstyrres der overalt ude på landet...⁵⁶

Der er også en tredje variant, f.eks. ‘byen bebos’ og på samme måde ‘sletten gennemløbes’ og ‘havet besejles’.⁵⁷

- 29 *Pránsus* og *pótus* betyder også noget andet end ordene giver indtryk af.⁵⁸
Og hvad skal vi mene om de mange verber der ikke kan bøjes i alle de normale former? Nogle ændrer sig endda som *féro* i perfektum,⁵⁹ andre bruges kun i 3. person som f.eks. *lícet* og *píget*.⁶⁰ Nogle sker der det samme med som med substantiver der bliver til adverbier. Ligesom det nemlig hedder *nóctu* og *díu*,⁶¹ hedder det også *díctu* og *fáctu*; de er nemlig også verber, mere præcist participier, men alligevel ikke ligesom *dícto* og *fácto*.⁶²

Sprogrigtighed

5. Tale [orátio] har tre dyder [virtútes]:¹ at den er korrekt [emendáta], klar [dilúcida] og smykket [ornáta] (det at tale på den måde der passer til situationen [ápte dícere], og det er jo det allervigtigste, anbringer de fleste som en

her står i 3. person passiv og er upersonligt så man ikke kan se hvem der går — det kan man kun regne ud fra konteksten.

⁵⁴Fra Terénts Ándria 129: *flétur*, igen 3. person i passiv brugt upersonligt så man også her ud fra konteksten skal forstå hvem der græder.

⁵⁵Disse ord står i Æneidens 10. sang, vers 1 (her i let ændret udgave af Otto Steen Dues oversættelse). I dette eksempel er der subjekt (borg) for verbet så verbet er ikke upersonligt, men vi må stadig selv regne ud hvem der åbner borgen.

⁵⁶Fra Vergils 1. ekloge v. 11. Vergil beskriver situationen i Italien i de urolige år med borgerkrige efter drabet på Cæsar i 44 f.Kr. Her er ‘forstyrres’ (*turbátur*) 3. person passiv brugt upersonligt dvs. der er ikke noget subjekt modsat ‘borg’ i det foregående eksempel.

⁵⁷I de sidste eksempler har ligesom i eksemplet fra Æneidens 10. sang ovenfor det passive verbum et subjekt som ville stå som objekt hvis sætningen blev omformet til aktiv (‘byen bebos’ → ‘indbyggerne bebor byen’).

⁵⁸De to ord er perfektum participier, og man skulle tro at de var passive så de betød ‘spist’ og ‘drukket’. Men de har aktiv betydning: ‘som har spist’ og ‘som har drukket’.

⁵⁹*féro* hedder i perfektum *túli*

⁶⁰De betyde henholdsvis ‘det er tilladt’ og ‘det ærgrer’.

⁶¹De to ord kommer af *dies* (‘dag’) og *nox* (‘nat’) og betyder ‘om dagen’/‘længe’ og ‘om natten’.

⁶²*díctu* og *fáctu* er eksempler på den sjældne form der hedder 2. supínium. Den bruges ved adjektiver til at præcisere deres betydning, f.eks. *diffícile díctu*, ‘vanskelig at sige’. *dícto* og *fácto* er almindelige participier i perfektum passiv: ‘sagt, gjort’.

¹‘Dyder’ [virtútes] betyder kvaliteter, fortrin, gode egenskaber. Der er ikke rigtig noget

kategori under udsmykningen [ornátus]), og den har lige så mange fejl [vicia], som er det modsatte af dyderne ovenfor. Derfor skal læreren undersøge principperne for at tale korrekt, og de er den første del af grammatikken.

Disse principper vedrører enten enkelte ord [vérba] eller grupper af ord. Her skal begrebet 'ord' [vérba] forstås i almindelighed, for dette begrebs betydning er dobbelt. Den ene omfatter alle de dele som sprog består af som hér hos Horats:

Ordene [vérba] følger uden besvær når stoffet er fundet.²

Den anden betydning dækker en del af sproget: 'læser', 'skriver'.³ For at undgå denne tvetydighed har nogle foretrukket at tale om ord [vóces], udtryk [locutiones] og vendinger [dictiones]. De enkelte ord er enten latinske eller fremmedord, enten usammensatte eller sammensatte, enten bogstavelige eller metaforiske, enten gængse eller nydannelser.

Et ord isoleret betragtet har oftere en fejl end en dyd [virtus].⁴ Selv når vi kalder et ord træffende, smukt eller ophøjet, opstår denne virkning kun i en sammenhæng og en tale-kontekst.⁵ Vi roser nemlig ord når de passer godt til emnet. Det eneste der kan fremhæves, er det enkelte ords velklang [vocalitas], som på græsk hedder εὐφωνία.⁶ Det er med udgangspunkt i velklangen at man foretrækker det ord som lyder bedst, når man vælger mellem to ord som betyder det samme og har de samme konnotationer.

Barbarismer og soloecismer

Først skal man undgå det hæslige indtryk fra barbarismer og soloecismer.⁷ Men disse fejl undskyldes af og til med henvisning til sprogbrugen, en autoritet, alder eller i det hele taget en tæt forbindelse til nogle dyder (det er nemlig tit svært at skelne dem fra figurer [figúrae]; for at ikke en så usikker observation skal få *grammaticus* til at tage fejl, skal han bruge sin skarpeste

dansk ord der dækker den brede betydning at ordet *virtus* — *virtutes*, og derfor har oversættelsen her det gamle danske ord 'dyder'; ordet har ikke noget specielt moralsk betydning i denne sammenhæng.

²Horats, Om Digtekunsten v. 311..

³Quintilian sigter altså til ordet *verbas* dobbelte betydning på latin: 'ord' og 'verber'.

⁴Se note 1 s. 32

⁵De tre kvaliteteter træffende, smukt og ophøjet svarer til talerens tre opgaver: at informere, glæde og bevæge.

⁶euphōnía.

⁷En barbarisme er en fejl mod sprogets renhed, dvs. indblanding af fremmede ord, en soloecisme er en fejl i sammensætningen af ordene, altså i syntaksen.

opmærksomhed på denne hårfine skelnen, som jeg vil omtale mere udførligt når jeg skal behandle talens figurer [figúrae].⁸

- 6 **Barbarisme** Lad os indtil videre definere en barbarisme som en fejl ved individuelle ord. Nu vil nogle måske indvende: Hvad er der i det som svarer til dit store værks løfter? Alle og enhver ved jo at nogle barbarismer findes i skriften, andre findes i talen — det som er skrevet dårligt, vil altid også være dårligt talesprog, men det som er sagt forkert, vil ikke altid fejle på skrift — og barbarismerne i skriften skyldes tilføjelse [adjéctio], udeladelse [de-tráctio], erstatning [inmutátio] og ombytning [transmutátio], barbarismerne i talen skyldes forkert opdeling [divísio] eller sammenfatning [compléxio] af stavelser, aspiration [adspirátio] eller udtale [sónus]. Dette er ganske vist småting, men det er jo også stadigvæk drengebørn der undervises, og grammatici som vi minder om deres opgaver. Hvis det er en grammaticus der er helt udannet og først lige har taget det første skridt ind i lærergerningen, vil han holde sig helt til det som står i undervisningsvejledningerne; de mere dannede og erfarne grammatici har meget mere at give: Først og fremmest dette at vi tillægger begrebet en barbarisme flere betydninger.
- 8 Den første slags er når nogen fletter et afrikansk eller spansk ord ind i latinsk tale, f.eks. når det jern som lægges omkring træhjul, tit kaldes *cántus*, selvom også Pérsius⁹ bruger dette ord som var det almindeligt, eller når Catul¹⁰ finder ordet *plóxenum*¹¹ i Po-dalen. Og i Labiénus' tale mod Póllio (eller også er det Cornélius Gallus') kommer ordet *cásamo*¹² fra Gallien.¹³ For *mastrúca*, som er et sardisk ord, bruger Cícero med vilje for at gøre nar ad ordet.¹⁴
- 9 Den anden betydning vi tillægger ordet barbarisme, skyldes en mental

⁸Det sker i 9.3.

⁹Pérsius (32–64 e.Kr. var en romersk satiredigter.

¹⁰Catul (ca. 84–54) var en romersk digter som kom fra egnen omkring floden Po.

¹¹Det betyder vognkasse, Catul 97, 6.

¹²Vi kender ikke dette ords betydning. I håndskrifterne er det efterfulgt af ordet *ad-sectátor* ('ledsager') der står som en forklaring, men sådan forklarer Quintilian ikke de øvrige ord i dette afsnit, så det er formodentlig en afskrivers tilføjelse i et forsøg på at forklare det ukendte ord.

¹³Labiénus var en taler der levede på kejser Augústus' tid. Asínius Póllio (76 f.Kr.–4.e.Kr.) var en romersk consul, hærfører og forfatter. Han støttede Cæsar i borgerkrigene og bevarede sin republikanske overbevisning også efter Augustus var blevet kejser; men han holdt sig ude af politik den sidste del af sit liv og overlevede på den måde. Cornélius Gállus (70/69–27/26 f.Kr.) var en romerske hærfører og digter som havde stor militær succes i Ægypten. Det fik ham til at sætte rosede indskrifter og statuer af sig selv op. Dette opfattede Augústus som hovmod, og han tvang Gállus til at begå selvmord.

¹⁴Det betyder en 'tyk skindpels', Cícero, Pro Scauro 20.

disposition som når vi mener at den person taler barbarisk som siger noget på en arrogant, truende eller følelsesløs måde.

Den tredje slags barbarisme er der mange eksempler på overalt, og alle 10
og enhver kan selv finde på nogle flere. Det er når man tilføjer eller fjerner
et bogstav eller en stavelse fra et ord, eller når man placerer en i stedet for
en anden eller placerer den samme et andet sted end det rigtige.

Men nogle lærere vil gerne prale af deres lærdom, og de finder tit de- 11
res eksempler på barbarismer hos digterne, og så kritiserer de de forfattere
som de underviser i. Men eleven bør vide at disse eksempler hos digterne
enten kan undskyldes eller ligefrem fortjener ros, og lærerne skulle hellere
undervise i de mindre kendte eksempler. Hvis vi kan stole på hans kritiker 12
Horténsius, lavede Tínga Placéntinus to barbarismer i ét ord ved at sige
précula i stedet for *pérgula*, både ved en erstatning [inmutátio] fordi han
brugte *c* i stedet for *g*, og ved en ombytning [transmutátio] fordi han satte
r foran det *e* der stod først.¹⁵ Men når Énnius med en fordobling af den
samme fejl siger *Mettóeo Fufetióeo*, kan man forsvare ham med hans ret som
digter.¹⁶ Men også i prosaen er erstatning [inmutátio] blevet accepteret, for 13
Cícero siger ‘Canopitanernes hær’, men selv siger de ‘Canóbos’,¹⁷ og mange
forfattere er gået ind for *Trasumennus* i stedet for *Tarsumennus* selvom det
er en ombytning [transmutátio].

Der er andre tilsvarende eksempler: Enten hedder det *adséntior*, og alli-
gevel siger Sisénna *adséntio*, og mange forfatter har fulgt ham og analogien,
eller også er *adséntio* rigtigt, men så kan *adséntior* forsvares med henvisning
til den almindelige sprogbrug.¹⁸ Men vores elegant friserede lærer med po- 14
made i håret vil mene at det første eksempel er en udeladelse [detráctio],
det andet eksempel en tilføjelse [adjéctio].¹⁹

Hvad skal man mene om ord som isoleret set uden nogen som helst tvivl 15
er forkerte, men som man bruger helt korrekt i sammensætninger? *dua* og
tre er forskellige slags barbarismer, men helt frem til vores dage har alle

¹⁵Eksemplet findes i Cíceros Brutus 172; *pérgula* betyder pergola.

¹⁶Énnius (239–169 f.Kr.) er den første romer der skriver et epos i Homérs stil; for at
ramme epos’ høje stil konstruerer han på et latinsk navn den særlige arkaiske græske
genitiv på *oio/oeo* som Homer bruger.

¹⁷Cícero erstatter altså ‘b’ med ‘p’. Canóbos eller Canópus var en ø og en by i den
vestlige del af Nil-deltaet.

¹⁸Eksemplet bygger på at nogle latinske verber optræder i passive former, men har
aktiv betydning (deponente verber, kaldes de). Men i enkelte tilfælde var usikkerhed om
hvorvidt et verbum var deponent, og altså skulle stå passiv selvom betydning var aktiv,
eller om det var et almindeligt verbum.

¹⁹Vi ved ikke hvilken lærer Quintilian her kritiserer for at være pedantisk optaget af
små tekniske detaljer.

sagt *dua pondo* og *tre pondo*, og Messála bekræfter at det er korrekt at sige sådan.²⁰

- 16 Det lyder måske meningsløst at en barbarisme, som er en fejl ved ét ord, opstår på grund af tal og køn ligesom en soloecisme.. Men *scála* og *scópa* og omvendt *hórdea* og *múlsa* er forkerte kun fordi pluralis er udtrykt som singularis og singularis er udtryk som pluralis, også selvom disse ord udviser forandring [mutátio], udeladelse [detráctio] og tilføjelse [adjéctio] af bogstaver.²¹ Og de som sagde *gládia*, tog fejl af kønnet.²² Men jeg er godt tilfreds med kun at have gjort opmærksom på det jeg her har talt om. Jeg vil nemlig nødig give det indtryk at jeg har føjet et nyt problem til et område der allerede er blevet gjort kompliceret nok af nogle kværunterers fejl.

De fejl som hører til talesproget, kræver mere skarpsindighed fordi eksemplerne på dem ikke kan gengives på skrift undtagen hvis de optræder i vers som f.eks. orddelingerne i *Europai* og *Asiai*²³ og den omvendte fejl som grækerne kalder synaíresis [συναίρεσις] og episynaliphé [ἐπισυναλιφή], og som vi kalder sammenfatning af stavelser [compléxio] som f.eks. hér hos Públius Várro:

*tum te flagranti dejectum fulmine Phaethon*²⁴

- 18 Hvis det nemlig var prosa, kunne man udtale alle stavelserne rigtigt.

På samme måde er det med fejl i stavelsernes længde når enten en stavelse bliver forlænget, f.eks.:

Italiam fato profugus,²⁵

eller når en lang stavelse forkortes, f.eks.

²⁰ *dua* og *tre* er forkerte former på latin, men i indskrifter kan vi se at de brugtes i de to sammenhænge Quintilian nævner; de betyder 'to pund' og 'tre pund'. Márcus Valérius Messála Corvínus (64 f.Kr.–8 e.Kr.) var feltherre, mæcen og taler.

²¹ *scála* (stige) og *scópa* (riskost) er logisk flertal fordi stigen har flere trin og kosten flere ris, men ordene er singularis på latin. Og *hórdea* (byg) og *múlsa* (drik af vin og honning, "mjød") opfatter Quintilian som singularis, men formen er neutrum flertal.

²² *gládius* (sværd) er normalt maskulinum på latin, men nogle få gange optræder ordet i neutrum som *gládium* (pluralis: *gládia*).

²³ Begge ord ender på gammel genitiv-form med to lange vokaler, *āī*, der udtaltes som to stavelser. Men på klassisk latin var endelsen *ae*, der udtales som én lang vokal.

²⁴ 'Så blev du, Phaeton, slået ned af det glødende lyn.' Verset er af digteren Públius Várro Atacínus (født 82 f.Kr.), som bl.a. oversatte den græske digter Apollonios Rhodios' digt Argonautika til latin. I det latinske vers skal *ae* i *Phāētōn* trækkes sammen til én vokal, men på græsk er det to adskilte vokaler der udtales hver for sig: *Phǎētōn*.

²⁵ 'Sendt som landflygtig til Italien af skæben,' fra Vergils Æneide 1.2. Egentlig er det første *i* i *Ítālīam* kort, men digterne forlænger det for at undgå tre korte stavelser efter hinanden; man kan nemlig ikke have tre korte stavelser efter hinanden i et heksameter.

*unius ob noxam et furias.*²⁶

Dem bliver man ikke opmærksom på uden for poesien, men i poesien bør man ikke betragte dem som fejl.²⁷

Udtalefejl lader sig derimod kun opdage med øret — dog kan man spørge 19
om aspirationen *h*, hvadenten den tilføjes eller fjernes forkert, hos os romere
ikke er en fejl i skriften, hvis nemlig *h* opfattes som et bogstav og ikke som et
tegn.²⁸ Praksis har ændret sig med tiderne på dette punkt. Tidlige forfattere 20
brugte *h* meget sjældent, ikke engang sammen med vokaler, som når de sagde
áedi og *írci*.²⁹ Derefter fastholdt man længe den praksis ikke at aspirere
konsonanter så man sagde *Grácci* og *triúmpi*.³⁰ En kort periode kom et alt
for hyppig brug frem så man stadig i nogle indskrifter kan finde *chorónae*,
chenturiónes og *praechónes*;³¹ Det har Catul skrevet et berømt epigram
om.³² Siden da og lige til i dag har det varet ved i ordene *veheméner*, 21
comprehéndere og *míhi*. Vi finder tilmed også *méhe* i stedet for *me* i gamle
eksemplarer af de tidlige tragedieforfatteres tekster.³³

Det er endnu vanskeligere at bemærke fejl ved betoning [ténor] (jeg har 22
bemærket at de gamle forfattere kalder det *tónor*, sandsynligvis afledt fra
det græske ord *tónos*³⁴) eller accentuering [accéntus], som grækerne kalder
prosódía,³⁵ altså når en betonet stavelse bliver ubetonet eller en ubetonet
betonet, f.eks. hvis den første stavelse i *Cámillus* betones, eller når en ube-
tonet står i stedet for en circumfleks, f.eks. i *Céthēgus* (og her er den første 23
stavelse betonet, for på den måde ændrer den midterste stavelse kvantitet),
eller når en circumfleks står i stedet for en ubetonet, f.eks. når anden stave-
velse i *álvei*³⁶ får en circumfleks, hvorved der opstår to fejl fordi to stavelser

²⁶‘På grund af én mands skyld og vanvid,’ fra Vergils Æneide 1.41. Normalt er *i* langt i *unūus*, men digterne forkorter det ofte.

²⁷Antik poesis versemål bygger et mønster af korte og lange stavelser; derfor kan man i vers opdage hvis en stavelse i et ord er ændret for at den kan passe til versemålet. Samme faste mønstre fandtes naturligvis ikke i prosaen.

²⁸På græsk er der to forskellige tegn der sættes ved et bogstav, som regel en vokal, og viser om der også er en aspiration eller ej. Men på latin har man kun *h* til at vise når der er en aspiration.

²⁹På klassisk latin staver man *háedi*, ‘kid’, og *hírci*, ‘geder’.

³⁰På klassisk latin *Gráccchi*, ‘Graccherne’, og *triúmphí*, ‘triumfer’.

³¹På klassisk latin *corónae*, ‘kranse’, *centuriónes*, ‘centurioner’, og *praecónes*, ‘udråbere’.

³²Catul 84, se note 10 s. 34.

³³På førklassisk latin har man altså sagt *vementer*, *comprehendere*, *mi. me* er formodentlig ablativ hér, af *ego*, ‘jeg’.

³⁴τόνος.

³⁵προσῳδία.

³⁶Her er overleveringen af teksten usikker.

- 24 tvinges sammen i én, og der bruges circumfleks.³⁷ Men det sker oftere med græske navne, f.eks. *Atreus*, som lærde gamle mænd i min ungdom plejede at udtale med med en betonet så den anden stavelse nødvendigvis blev ubetonet, ligesom i *Néreus* og *Téreus*.³⁸
- 25 Dette er hvad man plejer at lære om betoning. Men jeg ved også at nogle lærde forfattere, og også nogle *grammátici*, både i deres undervisning og tale for at kunne skelne mellem ord i bestemte situationer lader et ord slutte med en betonet lyd, f.eks.

*quae circum litora, circum
piscosos scopulos,*³⁹

- 26 Det gør de for at det ikke skal lyde som om digteren taler om et ‘circus’ og ikke ‘turen rundt om’ hvis de gjorde ordets anden stavelse ubetonet.⁴⁰ På samme måde lader de *quale* ende på en ubetonet stavelse når de bruger det spørgende, og på en betonet stavelse når de bruger det sammenlignende. Dog insisterer de kun på denne regel når det drejer sig om adverbier og præpositioner; i de andre tilfælde overholder de den sædvanlige lov.⁴¹
- 27 Jeg synes at der her er tale om noget andet, fordi vi i disse situationer sammenknytter ordene. Når jeg nemlig siger *circum litora*, ser jeg bort fra ordmellemløbet og udtaler dem som ét ord så der kun er én betonet stavelse ligesom i ét ord. Det er det samme der sker i det kendte vers:

*Troiae qui primus ab óris.*⁴²

- 28 Det sker også at versmålets krav laver om på accentueringen:

*pecúdes pictáeque volúces.*⁴³

- Her læser jeg nemlig *volúces* med en betonet stavelse i midten, for selvom den af naturen er kort, er den her lang ved position så den ikke laver en jambe, som det heroiske versemål ikke tillader.⁴⁴ Men fordi disse tilfælde

³⁷I dette vanskelige afsnit beskæftiger Quintilian sig med at nogle ord blev betonet efter græske regler for accentuering, og herved kom betoningen til at ligge på andre stavelser end den skulle efter de latinske regler.

³⁸På græsk har disse ord trykket således: *Atréus, Neréus, Teréus*.

³⁹‘[fuglen] som rundt om strande, rundt om fiskerige klipper,’ fra Vergils *Æneide* 254–55.

⁴⁰De har altså lagt trykket *circúm litora*. I § 27 giver Quintilian den korrekte forklaring, nemlig at de to ord i præpositionsleddet opfattes som ét ord, og så lægges der kun ét tryk *circum litora*.

⁴¹Se §§ 29–31 s. 39.

⁴²Fra Vergils *Æneides* første vers. *ab óris*, ‘fra strande’, opfattes her som ét ord.

⁴³‘Dyr og brogede fugle.’ Vergils *Geórgica* 3.243 og *Æneiden* 4.525.

⁴⁴På latin er nogle stavelser lange af naturen, andre bliver læst som lange når vokalen efterfølges af to konsonanter så stavelsen lukkes. Det heroiske versemål er heksametret, hvis forløb med daktyler og spondæer ikke giver plads for jamber.

er specielle, afviger de ikke fra min regel, og ellers — i tilfælde af at denne sprogbrug fik overtaget — vil den gamle sproglige lov om betoning også blive ophævet.

Det er vanskeligere at overholde denne lov i Grækenland fordi grækerne har flere måder at tale på som de kalder dialekter [dialéctus], og fordi noget der er forkert på den ene dialekt, så kan være rigtigt på en anden.

Hos os romere er reglen derimod enkel og klar: I ethvert ord ligger betoningen på en af tre stavelser hvad enten de er de eneste tre i ordet eller de tre sidste, og blandt dem på den næstsidste eller den tredjesidste. Hvis den midterste af de tre stavelser jeg taler om, er lang, vil den være betonet med en akut eller en cirkumfleks; hvis den er kort, vil den altid være ubetonet, og derfor vil stavelsen før den, dvs. den tredjesidste, blive betonet. Ethvert ord har en betonet stavelse, men aldrig mere end én og aldrig den sidste stavelse; derfor er det den første stavelse i tostavelsesord. Og der er heller aldrig både en akut og en cirkumfleks i det samme ord fordi en akut er indeholdt i cirkumfleksen; ingen af dem kan derfor afsluttet et latinsk ord. Enstavelsesord vil have enten en akut eller en cirkumfleks for at ikke noget ord skal mangle betoning.

Munden og tungen giver anledning til nogle udtalefejl der ikke kan gengives på skrift: iotacisme, lambdacisme, ischnotetes og plateasmos er de navne som grækerne, der er bedre til at finde på navne, har givet dem, ligesom også koilostomia når stemmen høres ligesom fra det bageste af mundhulen.⁴⁵ Der er også nogle karakteristiske og ubeskrivelige accenter [sóni] som man tit genkender bestemte folkeslag på.

Når man altså har fået fjernet alle de fejl som jeg har beskrevet ovenfor, har vi det som kaldes *orthoëpi*,⁴⁶ dvs. en korrekt og smuk udtale af ordene. Det er nemlig hvad man forstår ved *rigtig* udtale.

Soloecisme Alle de øvrige fejl, heriblandt soloecismen, omfatter flere ord. Og det er der i øvrigt også uenighed om. For også nogle som indrømmer at soloecismen opstår i talesammenhængen, hævder at fejlen ligger ikke i talen, men i et ord fordi den kan rettes ved at ændre et ord: Hvis f.eks. *amárae córticis* eller *médio córtice* laver en soloecisme på grund af kønnet (jeg afviser ganske vist dem begge som fejl fordi Vergil er deres forfatter,⁴⁷ men lad os for eksemplets skyld antage at det ene eller det andet udtryk er

⁴⁵Hvad disse fejl mere præcist er, ved man ikke, men det handler om udtalen af *i* og *l* og om tyndhed, bredhed og hulhed i udtalen.

⁴⁶ὀρθόεπεια.

⁴⁷Fra Eklogerne 6.62–63 ('af bitter bark') og Georgica 2.74 ('midt i barken'); i det første udtryk er *córtex* femininum, i det andet maskulinum.

forkert), vil en ændring af det ene ord som fejlen lå i, igen gøre sprogbrugen rigtig så det bliver *amári córticis* eller *média córtice*. Men det er en fordrejet måde at argumentere på. Ingen af delene er nemlig en fejl isoleret set, men fejlen opstår i kombinationen af ord, og det er en del af talen.

- 36 Det er mere begavet at spørge om en soloecisme også kan opstå i enkelte ord, f.eks. hvis nogen kalder på én person med ordet *veníte* eller beder flere personer gå væk med *ábi* eller *discéde*.⁴⁸ Ligesådan når svaret ikke passer til spørgsmålet, f.eks. hvis du til spørgsmålet ‘Hvem ser jeg?’, svarer ‘jeg’.⁴⁹ Der er også nogle der mener den samme fejl kan ligge i gestikulationen hvis man giver ét budskab med stemmen og et andet budskab med sit nik
- 37 eller sine håndbevægelser. Jeg er hverken helt enig eller helt uenig i den opfattelse. Jeg indrømmer nemlig at soloecismen opstår i forbindelse med ét ord, men det sker altid på den måde at dette ord refererer til noget der har samme betydning som et andet ord. På den måde opstår soloecismen ved kombinationen af de forskellige tegn som nævner ting og udtrykker mening.
- 38 Men for nu at undgå ordkløveri: Soloecismen kan ligge i ét ord, men aldrig i dette ord alene.

Der er ikke enighed om antallet af soloecismer og hvilke slags soloecismer der findes. De der går længst, mener der er en firdelt opdeling ligesom med barbarismer:

1. tilføjelse [adjéctio] *nam énim, de súsum og in Alexándriam*⁵⁰
 2. udeladelse [detráctio] *ámbulo víam, Aegýpto vénio og ne hoc fécit*.⁵¹
- 39 3. ombytning [transmutátio], hvor rækkefølgen af ordene bliver bragt i uorden, *quóque égo, énim hoc vóluit og áútem non habuit*;⁵² man kan tvivle på at *ígitur* anbragt først i en sætning også hører til denne gruppe. Jeg bemærker nemlig at de største forfattere er delt i dette spørgsmål fordi det er meget hyppigt hos nogle af dem og aldrig findes hos andre.

⁴⁸Fejlen er her at imperativerne ‘kom’, ‘gå væk’ og ‘fjern dig’ står i pluralis når den er henvendt til én person, og i singularis når den er henvendt til flere. Det er svært at oversætte fordi den danske imperativ ikke bøjes i tal, men fejlen svarer til hvis man på engelsk siger ‘he sing’ og ‘they is’.

⁴⁹Det rigtige svar ville have været *me*, ‘mig’.

⁵⁰*nam énim* fordobler ‘nemlig’, *de súsum* betyder ‘oppe ovenfra’, *in Alexándriam* (‘til Aleksandria’) har et overflødig *in* fordi navne på byer sættes i akkusativ uden præpositionen *in* når man vil sige ‘hen til [byen]’.

⁵¹I alle tre udtryk mangler et ord: *ámbulo [per] víam*, ‘jeg går [ad] vejen,’ *[ex] Aegýpto vénio*, ‘jeg kommer [fra] Ægypten’ og *ne hoc [quídem] fécit*, ‘ikke [engang] det har han gjort’.

⁵²Ordene *quóque, énim og áútem* må ikke stå først i en sætning på latin.

— Der er nogle som adskiller disse tre typer fra soloecismen og kalder 40
fejlen tilføjelse [adjéctio] for πλεονασμός [pleonasmós], udeladelse [de-
tráctio] for ἔλλειψις [elleipsis] og omflytning [invérsio]⁵³ for ἀναστροφή
[anastrophé]; de siger endvidere at hvis denne falder ind under soloe-
cismen, kan ὑπερβατόν [hyperbatón] også betegnes sådan. —

4. erstatning [inmutátio] (ét ord sættes ind i stedet for et andet) er der 41
ingen diskussion om. Det finder vi overalt i talen, men mest i verbet
fordi det kan bøjes i flest henseender, og derfor opstår der soloecis-
mer i verbet med hensyn til arter, tid, person, modi (hvadenten man
nu foretrækker de kaldes ‘tilstande’ eller ‘kvaliteter’) som der er en-
ten seks eller, som andre foreslår, otte af (der vil nemlig være lige så
mange fejlformer som der er underinddelinger af de henseender der er
nævnt ovenfor); og endelig tal, hvor vi har singularis og pluralis, mens 42
grækerne også har duális [δυϊχόν].⁵⁴ Der er ganske vist nogle som også
har tildelt os en dualis i formerne *scripsére* og *legére*⁵⁵ (det er former
der er gjort blødere i udtalen for at undgå en hård lyd på samme
måde som man hos de gamle forfattere finder *mále merére* i stedet
for *mále meréris*⁵⁶); det de kalder dualis, findes kun i denne ene form
hvorimod dualis hos grækerne findes i næste hele verbets bøjning og i
substantiverne (også selvom formens brug er meget sjælden), men hos 43
ingen af vores forfattere kan man gøre den samme iagttagelse. Tvær-
timod, *devenére lócos*, *conticuére ómnes* og *consedére dúces*⁵⁷ viser os
helt klart at ingen af disse former er grammatisk dualis; og selvom
Antonius Rufus anfører *dixére* som et eksempel på det modsatte, så
siger retsbetjenten det med flere end to advokater som subjekt.⁵⁸ Og 44
siger Lívius ikke i begyndelsen af bog 1: *tenuére árcem Sabíni* og lidt
senere *in advérsu[m] Románi subiére*?⁵⁹ Men hvem skulle jeg hellere føl-
ge som autoritet end Cícero? I *Orátor* skriver han: ‘Jeg kritiserer ikke

⁵³Quintilian bruger her omflytning [invérsio] i samme betydning som ombytning [transmutátio].

⁵⁴På græsk har man nogle sjældne former i dualis, dvs. to-tal, når to eller et par er subjekt for et verbum.

⁵⁵De to ord betyder ‘de skrev’ og ‘de læste’, og begge former er alternative former til de mere almindelige *scripsérunt* og *legérunt*.

⁵⁶Det betyder ‘du gør dig dårligt fortjent’.

⁵⁷‘de kom ned til stedet’, ‘alle tav’ og ‘lederne satte sig ned’.

⁵⁸‘De har talt’. Vi ved ikke noget om Antonius Rufus, men han må have skrevet om en formular som retsbetjente brugte når flere advokater havde talt som led i retsproceduren.

⁵⁹Lívius (59 f.–17 e.Kr.) skrev et værk i 142 bøger om romerrigetets historie fra begyndelsen til år 9 f.Kr. Citaterne betyder ‘Sabinerne holdt byens borg’ og ‘Romerne rykkede op imod dem’.

scripsére, men jeg fornemmer at *scripsérunt* er rigtigere.⁶⁰

- 45 Ved substantiver [vocábula] og egennavne [nómina] kan soloecismen opstå med køn og tal og særligt for dem også ved kasus hver gang en af disse erstatter en anden. Hertil kan man tilføje de soloecismer i komparativer og superlativer og også når et patronymikon bruges i
- 46 stedet for et possessivt pronomen eller omvendt. Den fejl som opstår ved mængdeangivelser, f.eks. ‘en stor lille formue’ [mágnum peculíolum], vil nogle betragte som en soloecisme fordi en deminutiv er sat i stedet for ordets grundform.⁶¹ Selv er jeg i tvivl om jeg ikke snarere vil kalde det uegentlig brug [impróprium]; fejlen ligger nemlig i meningen. Soloecismens fejl ligger derimod ikke i betydningen, men i forbindelsen.
- 47 Man laver fejl ved participier med hensyn til køn og kasus ligesom ved et substantiv, med hensyn til tider ligesom ved et verbum og med hensyn til tal ligesom ved dem begge. Pronominet har også køn, tal og kasus som denne fejl kan blive begået med.
- 48 Det er faktisk de fleste soloecismer der opstår i relation til sprogets dele. Men det kan man ikke bare lige undervise i for at ikke eleven skal komme til at tro at der først opstår en fejl når én del i sproget sættes ind i stedet for en anden, f.eks. et verbum hvor der burde være
- 49 et substantiv, eller et adverbium i stedet for et pronomen osv. Nogle ord er nemlig så at sige i samme familie, dvs. af samme art, og den som bruger et af dem i en anden fremtrædelsesform end man bør, begår ikke
- 50 en mindre fejl end hvis man byttede om på ordenes art. F.eks. er både *an* og *aut* konjunktioner, men det er forkert at spørge *hic aut ille sit*.⁶² Og *ne* og *non* er adverbier; men den som siger *non féceris* i stedet for *ne féceris*,⁶³ begår den samme fejl fordi *non* bruges til at benægte, *ne* til at forbyde. På samme måde er *intro* og *intus* begge stedsadverbier, og alligevel er *éo intus* og *intro sum* soloecismer.⁶⁴ Det samme kan ske
- 51 med pronominer, interjektioners og præpositioners forskelle.

⁶⁰Begge ord betyder ‘de har skrevet’; Cíceros pointe er at ordene betyder det samme trods forskellige endelser, og det er naturligvis et argument imod at *scripsére* skulle være dualis.

⁶¹*Peculíolum*, ‘en lille formue’, er deminutiv af grundformen *pecúlium*, ‘en formue’.

⁶²Det hedder på korrekt latin *hic an ille sit*, ‘om det er ham her eller den anden’; den forkerte sætning ville for en romer lyde noget i retning af ‘om det er ham her enten den anden’.

⁶³Et forbud: ‘du må ikke gøre det!’

⁶⁴De to sætninger betyder ‘jeg går indvendigt’ og ‘jeg er ind’.

En soloecisme er nemlig placeringen af én samlet grammatisk struktur i talen hvor der er konflikt mellem dens begyndelse og de følgende dele. Nogle udtryk ligner dog en soloecisme uden de kan kaldes forkerte, f.eks. *tragóedia Thyéstes* og *lúdi Florália ac Megalésia* — ganske vist er disse udtryk blevet sjældnere med tidens løb, men de gamle forfattere skrev aldrig anderledes.⁶⁵ Derfor kan man kalde dem figurer [schemáta]. De er hyppigere hos digterne, men alligevel også tilladte for talerne. En figur har for det meste en fornuftig grund sådan som jeg vil vise på det sted jeg lovede tidligere,⁶⁶ men det som hér kaldes en figur, vil ikke være uden soloecismens fejl hvis noget har lavet den i et øjeblikks uopmærksomhed. Samme slags uden at være figurer er de tilfælde, som jeg har omtalt ovenfor,⁶⁷ hvor hanskønsvæsener hedder noget som er et femininum, og hunkønsvæsener et neutrumsord. Så meget om soloecismen. Jeg er nemlig ikke gået i gang med at skrive en grammatik, men da emnet soloecisme dukkede naturligt op, ville jeg ikke forbigå det uden den anerkendelse det fortjener.

Latinske ord og fremmede ord

For nu at tage det i den rækkefølge jeg har planlagt, så kan ord enten være latinske eller fremmede. Fremmede ord er kommet til os fra, om jeg så må sige, næsten alle folkeslag ligesom mennesker og mange skikke. Hér taler jeg ikke om etruskiske, sabinske eller endda prænestinske ord⁶⁸ (Lucílius kritiserer nemlig Véttius⁶⁹ for at bruge prænestinske ord ligesom Póllio beskylder Lívius for patavinitas⁷⁰); jeg tillader mig at betragte alle italiske ord som romerske. Mange galliske ord er blevet almindelige, f.eks. *ráeda* og *petórritum*,⁷¹ Cícero bruger *ráeda* og Horáts *petórritum*.⁷² Punerne siger at ordet

⁶⁵‘Tragedien Thyestes’ og ‘De offentlige Lege Floralia og Megalesia’. Udtrykkene virker hårde på en romer fordi de første ord (*tragóedia* og *lúdi*) er et andet køn end de følgende.

⁶⁶Se 1.5.5 ovenfor. Quintilian gennemgår figurer i 9.3.

⁶⁷Se 1.4.24.

⁶⁸Folkeslag romerne besejrede i takt med de erobrede den italiske halvø.

⁶⁹Lucílius var en romerske satiredigter (180–102 f.Kr.). Véttius er Lucílius’ samtidige Véttius Philocómus, som vi ikke ved ret meget om.

⁷⁰Gájus Asínus Póllio (76 f.–4.e.Kr.) var en begavet og kritisk historiker som skrev en historie om årene 60–42 f.Kr. Det omstridt hvad han mente med at kritisere Livius for patavinitas. Titus Livius (59 f.–17 e.Kr.) var fra Patáviium (Padua) og skrev en historie om romerne fra Roms grundlæggelse i 753 f.Kr. til sin egen tid. Póllio kan have ment at Lívius var en sproglig pedant, en anden teori er at han havde Lívius’ naive og provinsagtigt moraliserende stil i tankerne.

⁷¹‘Vogn’ og ‘åben vogn’.

⁷²Plautus, *Miles Gloriosus* 28. Horats, *Satire* 1.6.104 og *Epode* 2.1.192.

máppa, som også er kendt fra væddeløbsbanen, er deres,⁷³ og jeg har hørt
 58 at *gúrdus*, som er dagligdags udtryk for ‘tosset’, kommer fra Spanien. Men
 min opdeling mellem fremmede og latinske ord er især relevant i forhold
 til det græske sprog. Latin er nemlig hovedsageligt afledt af græsk, og vi
 bruger åbenlyst græske ord dér hvor vores eget sprog mangler ord, ligesom
 grækerne tit låner ord af os.⁷⁴

Det giver anledning til spørgsmålet om fremmede ord skal bøjes i kasus
 59 på samme måde som vores ord. Hvis man støder på en grammatiker der
 holder af de gamle forfattere, vil han sige der ikke må ændres ved de latin-
 ske regler, med det argument at når vi har kasusen ablatin, som grækerne
 mangler, giver det ikke mening at bruge én af vores kasus og fem græske.⁷⁵
 60 Han ville nok også rose de forfatteres fædrelandskærlighed som ønskede at
 styrke det latinske sprog og sagde at det ikke manglede regler fra fremmede
 sprog. Derfor udtalte de *Cástorem* med den midterste stavelse lang fordi
 det var tilfældet for alle latinske ord som i nominativ har samme endelse
 som *Cástor*,⁷⁶ og de fastholdt at man skulle sige *Paláemo*, *Télamó* og *Plátó*
 (sådan kalder Cícero ham også), fordi de ikke kendte noget latinsk ord der
 61 endte på *on*.⁷⁷ De tillod ikke engang græske navneord i maskulinum at ende
 på *as* i nominativ, og derfor finder vi hos Cælius *Pélia cincinnátus*⁷⁸ og
 hos Messála *béne fécit Éúthia*⁷⁹ og hos Cícero *Hermágora*; ikke noget under
 62 at de fleste af de gamle forfattere sagde *Aená* såvel som *Anchísa*. For hvis
 disse ord blev dannet ligesom *Maecénas*, *Sufénas* og *Asprénas*, skulle de i
 genitiv ende på stavelsen *tis* og ikke bogstavet *a*. På samme måde betonedes
 de den midterste stavelse i *Olýmpus* og *tyránnus* for vores sprog ikke tillader
 63 at den første, korte stavelse i disse ord betones.⁸⁰ Og tilsvarende dannede
 genitiv formerne *Ulíxi* og *Achílli* osv.

⁷³Det betyder ‘klud’, ‘flag’ eller ‘serviet’. Man brugte et flag som startsignal ved heste-
 væddeløb.

⁷⁴Det var en almindelig antagelse blandt oldtidens grammatikere at latin var tæt be-
 slægtet med græsk.

⁷⁵Han tænker på den situation hvor det græske ord bøjes med græske endelser i de fem
 kasus nominativ, vokativ, akkusativ, dativ og genitiv og så får en latinsk endelse i ablativ.

⁷⁶Med græske vokallængder udtales *Cástōrem* med tryk på første stavelse, men hvis
 man udtaler ordet i analogi med latinske ord, er anden stavelse lang så trykket på den:
Castórem.

⁷⁷Disse navne ender på *n* på græsk, f.eks. ‘Platon’.

⁷⁸‘Krølhårede Pélias’. Márcus Cælius Rúfus (ca. 90–48 f.Kr.) var en romersk digter
 politiker.

⁷⁹‘Euthias gjorde det godt’. Messála (64 f.–13 e.Kr.) var romersk taler, mæcen og poli-
 tiker.

⁸⁰På græsk kan den første stavelse blive betonet hvis den sidste stavelse er kort, men
 på latin vil disse ord altid blive betonet på anden stavelse fordi den er lang.

Nu er de yngre forfattere begyndt at bruge de græske bøjninger på de græske substantiver selvom det ikke altid kan lade sig gøre. Jeg er tilhænger af at følge de latinske regler så længe det kan gøres elegant. Jeg kunne ikke finde på at sige *Calypsónem* svarende til *Junónem* selvom Gájus Cæsar følger gamle forbilleder og bruger denne form; men her har sprogbrugen vundet over deres autoritet. I andre tilfælde hvor ord kan bøjes på begge måder uden tab af elegance, taler de som foretrækker den græske form, ikke latin, men der er ingen grund til kritik. 64

Enkle og sammensatte ord

Enkle ord består af deres grundform, dvs. deres naturlige form, mens sammensatte ord enten tilføjes præpositioner som f.eks. *innocens*⁸¹ (når blot de to præpositioner ikke er indbyrdes modstridende som f.eks. *inpertérritus*,⁸² kan der sommetider være plads til to, f.eks. *incompósitus*, *recónditus* og *subabsúrdum*, som Cícero bruger⁸³), eller de vokser sammen ligesom to kroppe, f.eks. *maléficus*.⁸⁴ Jeg kan nemlig ikke acceptere at latin danner sammensatte ord af tre dele, selvom Cícero siger at *cápsis* er sat sammen af *cape si vis*,⁸⁵ og nogle påstår også at *Lupercália* består af tre dele: *lúere per cáprum*.⁸⁶ Det er nemlig nu den almindelige antagelse at *Solitaurília* er det samme som *Suovetaurília*, og sådan er det ritual også, præcis som hos Hómer.⁸⁷ Men disse ord er ikke lige så meget vokset sammen af tre ord som af tre dele af ord. I øvrigt ser Pacúvius ud til at have dannet en hård sammensætning af en præposition og to substantiver: 65 66 67

Nérei repandiróstrum incurvicervícum pécus.⁸⁸

Sammensatte ord dannes på disse måder:

68

⁸¹‘Uskyldig’.

⁸²‘Uforfærdet’, det er sammensat af *térritus*, ‘skræmt’, og *per* der forstærker betydningen til ‘meget skræmt’, og *in* der giver den negerede mening, ‘u-’. Man kan altså påstå at *per* og *in* er modstridende. Men Vergil bruger faktisk ordet, *Æneiden* 10.770.

⁸³‘Uordnet’, ‘bortgent’ og ‘småurimeligt’. Det sidste ord findes i Cicero, *Orator* 154.

⁸⁴Af *mále*, ‘ondt’, og *ficus* fra *fácere*, ‘at gøre’, dvs. ‘som gør ondt’, ‘forbryderisk’.

⁸⁵‘Tag, hvis du vil.’ Men det er en forkert forklaring, for *cápsis* er en arkaisk futurum eller optativ af *cápio*, ‘du vil tage’ eller ‘gid du tog’.

⁸⁶‘At rense ved hjælp af en ged.’ Det passer ikke at det er etymologien til *Lupercália*, som var en religiøs fest for skovguden Pan som holdtes i februar.

⁸⁷*Suovetaurília* var ofringen af et svin, et får og en tyr. Det er tvivlsomt om Quintilian har ret i at *Solitaurília* er det samme.

⁸⁸‘Nereus’ næbopadvendte nakkekrumbøjede flok’ (om delfiner). Pacúvius (ca. 220–132 f.Kr.) var en romersk dramatiker der bearbejdede flere græske dramaer.

- Af to komplette latinske ord, f.eks. *supérfui* og *supterfúgi*⁸⁹ (selvom man godt kan spørge om det er et sammensat ord når det består af komplette ord).
 - At et komplet og et forandret ord, f.eks. *malévolus*.⁹⁰
 - Af et forandret og et komplet ord, f.eks. *noctívagus*.⁹¹
 - To forandrede ord, f.eks. *pedísecus*.⁹²
 - Af et latinsk og et fremmed ord, f.eks. *biclínium*.⁹³
 - Af den omvendte kombination, f.eks. *epitógium* og *Antícato*.⁹⁴
 - Af to fremmede ord, f.eks. *epiráedium*, for idet *epi* er en græsk præposition og *ráeda* et græsk ord (hverken grækerne eller gallerne bruger sammensætningen), har romerne dannet deres eget ord af begge de fremmede.⁹⁵
- 69 Tit forandrer denne sammenføjningen også præfikserne, f.eks. hedder det *abstulit*, *aufugit* og *amisit* selvom præfikset bare er *ab*, og *coit* selvom præfikset er *con*.⁹⁶ Og på samme måde *ignávi*, *erepública* osv.⁹⁷
- 70 Men grækerne er bedre til at danne sammensatte ord, os romere går det ikke så godt. Ikke fordi jeg tror det ligger i vores sprogs natur, men vi holder mere af de fremmede ord, og derfor beundrer vi *κυρτάχην*, mens det er svært for os ikke at grine af *incurvicernícus*.⁹⁸

Egentlige og overførte ord

- 71 Ord er egentlige [própria] når de betyder det som de oprindeligt fik som betydning, og de er overførte [traláta] når de giver en mening efter deres natur, en anden mening i konteksten.

⁸⁹‘Jeg overlevede’ og ‘jeg undslap’.

⁹⁰‘Ondskabsfuld’, af *mále*, ‘ondt’, og *vólus* der er afledt af *vólo*, jeg vil.

⁹¹‘Natteomstregfende’, af *nócti* der er afledt af *nox*, ‘nat’, og *vágus*, ‘stregfende’.

⁹²‘Som følger efter til fods’, af *pédi* der er afledt af *pes*, ‘fod’, og *secus* der er afledt af *sequor*, ‘jeg følger’.

⁹³‘dobbeltspisebænk’, af *bi* der latin for ‘dobbelt’, og *clínium* der kommer fra græsk *κλίνη* (*klínē*), ‘spisebænk’.

⁹⁴‘Overtoga’, af *ἐπι* (*epi*) ‘over’ og *tóga*. ‘Modcato’, af *ἀντι* (*anti*) ‘mod’ og *Cáto* (Márcus Pórcius Cáto den Yngre (95–46 f.Kr.), som Cicero lovpriste i et skrift *Cáto*, hvorefter Cæsar angreb ham i et modskrift).

⁹⁵‘Skagle’, dvs. det reb som forbinder vognen til hesten.

⁹⁶‘Bar væk, flygtede væk, smed væk’ og ‘kommer sammen’

⁹⁷‘Ugidelig’ af *in* + *návus* og ‘i almenvællets interesse’ af *ex re pública*.

⁹⁸*κυρτάχην* (*kurtaúkhen*) betyder ‘nakkekrumbøjjet’ ligesom *incurvicernícus*.

Gængse og nye ord

Det er sikrere at bruge gængse ord, og der er en risiko ved at finde på nye ord. Hvis nemlig de nye ord bliver accepteret, skaffer de talen en vis ros, men hvis tilhørerne afviser dem, kan de ende som en vittighed. Men vi skal have mod til at tage nogle chancer. Det forholder sig nemlig som Cícero siger, at de ord som først virkede hårde, bliver mildere af at bruges.⁹⁹ Men lydmaleri [onomatopoiía] er ikke en mulighed for os romere.¹⁰⁰ Hvem ville nemlig finde sig i at vi fandt på udtryk som de — med rette — roste græske udtryk: ‘buen hvinede’ og ‘øjet sydede’?¹⁰¹ Vi ville ikke engang have mod til at sige *baláre* og *hinnúre* hvis vi ikke kunne støtte os til fortidens dom.¹⁰²

Principperne for korrekt talesprog

6. Der gælder et sæt regler for at tale, et andet sæt for at skrive. Sproget bygger på fornuftsgrunde [rátio], alder [vetústas], autoritet [auctóritas] og sprogbrug [consvetúdo]. Det er især analogi [analógia], men indimellem også etymologi [etymológia] der giver fornuftsgrundene. En særlig ophøjethed og from respekt, hvis jeg kan kalde det sådan, anbefaler ord med en vis alder. Autoritet får sproget normalt fra talerne og historikerne (den metriske tvang undskylder nemlig digterne undtagen i de tilfælde hvor verseføddernes rytme ikke forhindrer nogen af de to muligheder så digteren frit kan vælge det alternativ han foretrækker, som i:

ímo de stírpe recísom
og *aëriæ quo congeséere palúmbes*
og *sílíce in núda*

og lignende.¹ Det skyldes at de dygtigste taleres vurdering træder i stedet for fornuftsgrunde, og selv en fejl er helt i orden når man følger store forbilleder.

Men sprogbrugen [consvetúdo] er den sikreste sproglærer, og man skal bruge sproget ligesom en mønt der er præget med et stempel alle anerkender.

⁹⁹Cícero, nat.deor. 1.95, hvor han indfører nogle nye ord om filosofiske begreber i latin og så forklarer at ‘vi må gøre ordene blødere ved brug.’

¹⁰⁰ὀνοματοποιία, se 8.6.31.

¹⁰¹Iliaden 4.25 og Odysseen 9.394 (Om en bue der sender en pil afsted, og om kyklopens øje da Odysseus og hans mænd stikker den glødende pæl i det). ‘Hvinede’ og ‘sydede’ er også lydmalende ord på dansk. De græsk udtryk er λίγξε βιός [línxe biós] og σίζ’ ὀφθαλμός [siz’ ophthalmós].

¹⁰²‘Bræge’ og ‘vrinske’ — som i øvrigt også på dansk er lydmalende ord.

¹Tre eksempler fra Vergil: Æneiden 12.208 og Eklogerne 3.69 og 1.15: ‘skåret af nederst på stammen’, ‘hvor luftbårede duer samlede sig’ og ‘på den nøgne flint’. I alle tre eksempler har Vergil valgt et andet køn til et substantiv end det sædvanlige.

Fornuftsgrunde

Analogi Alle disse kriterier for korrekt sprog kræver en præcis dømmekraft, og det gælder især analogi [analogia], som de der oversætter direkte fra græsk, har givet navnet *propórtio*. Analogiens styrke er at den henfører det der er usikkerhed om, til noget lignende der ikke kan diskuteres, og sådan beviser den noget usikkert med noget sikkert. Det sker på to måder: Ved sammenligning af lignende ord, især med hensyn til deres sidste stavelser (derfor siger man også at dette princip ikke gælder for enstavelsesord), og ved hjælp af diminutiver [deminútio]. Ved substantiver gælder sammenligningen enten køn eller bøjning. F.eks. med køn: Hvis man spørger om *fúnis* er maskulinum eller femininum, lader man *pánis* være en parallel.² Og med bøjning: Hvis man f.eks. kommer i tvivl om man skal sige *hac dómu* eller *hac dómo* og *domúum* eller *domórum*, lader man *ánus* og *mánus* være parallel.³ Diminutiv kan kun afsløre kønnet, f.eks. viser *funículus* at *fúnis* er maskulinum, for at nu fortsætte med mit eksempel fra før.

Den samme metode med sammenligning gælder også for verberne. Hvis f.eks. en udtaler *férvěre* ligesom i gamle dage med en kort stavelse i midten, kan man vise at han taler forkert, fordi alle verber der ender på *eo* i indikativ, hvis de har et *e* som midterste vokal i infinitiven, også forlænger det, *prándeo*, *péndeo*, *spóndeo*, *pranděre*, *penděre*, *sponděre*,⁴ mens de der kun ender på *o*, så længe de også har *e* i infinitiven, gør det kort, *légo*, *díco*, *cúrro*, *légěre*, *dícěre*, *cúrrěre*.⁵ Lucílius har ganske vist:

*férvit áqua et férvet: férvit nunc, férvet ad ánnum.*⁶

Men med al respekt for denne meget lærde mand må det være tilladt at sige dette: Hvis han tror at *férvit* er parallelt til *cúrrit* og *légit*, vil han sige *férvo* ligesom han siger *légo* og *cúrro*; men det har vi jo aldrig hørt nogen sige. Men det er heller ikke den sande parallel, for *férvit* er parallelt til *sérvit*. Når man følger denne analogi [propórtio], skal man sige *fervíre* og *servíre*.

Indimellem kan grundformen⁷ også findes ud fra de andre former. F.eks. husker jeg at jeg engang modbeviste nogle som havde kritiseret mig for at

²*Fúnis* betyder 'tov' og er normalt maskulinum ligesom *pánis* der betyder 'brød'.

³*Dómus* bøjedes på arkaisk latin efter 2. bøjning, senere efter 4. bøjning, ligesom *ánus*, 'gammel kvinde', og *mánus*, 'hånd'.

⁴Dette er alle verber efter 2. bøjning (e-stammer, hvor *e*'et er langt), og de betyder 'koge, spise, hænge' og 'love'.

⁵Verber efter 3. bøjning (konsonantstammer, dvs. *e* er en bindevokal og derfor kort): 'læse, sige' og 'løbe'.

⁶'Vand koger og vil koge; det koger nu, og det vil koge om et år.' Lucílius 357.

⁷Quintilian tænker her på præsens indikativ af et verbum.

have brugt formen *pépigí*. De indrømmede at de største autoriteter ganske vist havde sagt det, men de sagde videre at fornuftgrunde [rátio] alligevel ikke tillod denne form fordi grundformen *pacíscor* som er passiv, giver perfektum-formen *páctus sum*. Jeg forsvarede det jeg havde sagt, med en analogi [analógia] ud over talernes og historikernes autoritet. Når vi nemlig læser således i de Tolv Tavler: *ni ita pagunt*,⁸ bemærker vi at formen er parallel til *cádunt*. Heraf ser det ud til at grundformen, selvom den er gået af brug fordi den er forældet, er *págo* svarende til *cádo*; herefter kunne der ikke være tvivl om at det hedder *pépigí* ligesom *cécídi*.

Men lad os huske at analogiens princip ikke kan bruges overalt fordi den mange steder er selvmodsigende. Nogle af disse selvmodsigelser prøver eksperter uden tvivl at forsvare, f.eks. når man påpeger hvor forskellige *lépus* og *lúpus* er i de andre kasus og tal selvom de er parallelle i grundformen. Så svarer de at de ikke er ens, fordi *lépus* kan være begge køn, mens *lúpus* er maskulinum, uanset at Varro⁹ i sin bog om Roms oprindelse skriver *lúpus fémina* med Ennius og Fabius Pictor som forbilleder.¹⁰ Men når man så spørger dem hvorfor *áper* har genitiven *ápri*, og *páter* genitiven *pátris*, påstår de at *áper* er et selvstændigt ord, mens *páter* er et relativt ord.¹¹ Og så fordi begge ord kommer fra græsk, tager de tilflugt til argumentet at *pátris* kommer fra *πατρός* og *ápri* fra *κάρου*.¹² Men hvordan vil de komme uden om at *Vénus* hedder *Véneris* i genitiv, selvom ord der ender på *-us* i femininum singularis ellers aldrig ender på *-ris* i genitiv? Eller at ord der i nominativ ender på *-es*, har forskellige endelser i genitiv, men dog aldrig endelsen *-ris*, og alligevel tvinger *Céres* os til at sige *Céreris* i genitiv? Og hvad med substantiver der her helt samme grundform, og som så har forskellige bøjninger, f.eks. når *Álba* giver *Albáni* og *Albénses*, *vólo* *vólui* og *volávi*?¹³ Analogien indrømmer nemlig selv at verber der i 1. person præsens ender på

⁸‘Hvis de ikke har en kontrakt...’ De Tolv Tavler var Roms første nedskrevne lovsamling (ca. 450 f.Kr.). De kendes kun fra senere forfatteres citater.

⁹Márcus Teréntius Varro (116–27 f.Kr.) var en romersk polyhistor og ven af Cícero. Han skrev bl.a. et værk i 25 bøger om det latinske sprog. 5.–10. bog er delvist bevaret.

¹⁰*Lépus*, ‘hare’ er en konsonantstamme der bøjes efter 3. bøjning, mens *lúpus*, ‘ulv’, er en o-stamme der bøjes efter 2. bøjning; dvs. de bøjes helt forskelligt selvom de har samme endelse i nominativ singularis. 2. bøjning er normalt maskulinum, men i udtrykket *lúpus fémina* står *lúpus* som femininum.

¹¹Tanken er at *áper*, ‘vildsvin’, kan forstås i sig selv, mens *páter*, ‘far’, skal forstås som noget relativt fordi man bliver fra ved at have børn.

¹²Formen *patrós* viser ordet på græsk er en konsonantstamme, og det bruges til at forklare hvorfor *pátris* også er det på latin; tilsvarende viser *károu* at ordet er en o-stamme på græsk ligesom *ápri* er en o-stamme på latin.

¹³*Albáni* er fra byen *Álba Lónga*, *Albénses* fra byen *Álba Fúcens*. *Vólo* har to betydninger: ‘vil’, og så hedder det *vólui* i perfektum; og ‘flyver’ med perfektum *volávi*.

- o bøjes på forskellige måder i perfektum: *cádo, cécidi, spondeo, spopóndi, pínngo, pínxi, légo, légi, póno, pósui, frángo, frégi, láudo, laudávi*.¹⁴ Analogien faldt nemlig ikke ned fra himlen med en færdig model for hvordan man skal tale, dengang mennesket blev skabt. Tværtimod blev den først opdaget efterhånden som mennesker talte, og det blev bemærket hvordan hver enkelt endelse var. Derfor bygger analogien ikke på fornuftgrunde [rátio], med på eksemplet, og den er ikke en lov for hvordan man taler, men resultatet af en iagttagelse så det i virkeligheden er sprogbrugen [consvetúdo] der har frembragt analogien. Alligevel er der nogle sprogvogtere der klamrer sig til den med et besværligt og overdrevet pedanteri så de foretrækker at sige *audáciter* i stedet for *audácter*, selvom alle talere siger det sidste, *emicávit*, ikke *emícuit*, og *conire*, ikke *coíre*.¹⁵ Lad dem bare sige *audivísse, scivísse, tribunále* og *facíliter*; og det er også i orden de fornøjer sig med *frugális* i stedet for *frúgi*, for hvordan kan vi ellers få substantivet *frugáalitas*?¹⁶ På samme måde skal de da have lov til at vise at *céntum mília númmum* og *fídem déum* også er dobbelte soloecismer når de ændrer både kasus og tal.¹⁷ Det var vi naturligvis slet ikke klar over, og vi forstod ikke at tage hensyn til sprogbrug [consvetúdo] og hvad der er smukt sprog [décor] ligesom i de mange eksempler Cícero diskuterer guddommeligt smukt som altid i Orátor.¹⁸ Augústus retter også i sine breve til Gájus Caésar¹⁹ at han hellere vil skrive *cálidus* end *cáldus*, ikke fordi det ikke er latin, men fordi det er frastødende og, som han selv udtrykker det med et græsk ord, περίεργον.²⁰
- Alligevel mener de at dette kun er orthoëpi²¹ som jeg bestemt ikke er imod. For hvad er mere nødvendigt end korrekt sprog? Tværtimod er det min opfattelse at man skal holde fast ved det så vidt muligt og længe gøre modstand mod sprogfornyere. Men det er udtryk for overdrivelse og smagløst praleri om petitesser at holde fast former som er afskaffede og gået af brug.
- En meget lærd person som siger den almindelige hilsen uden aspiration og med lang anden stavelse (det hedder nemlig *avére*) og *calefácere* i stedet for

¹⁴Falder, lover, maler, læser, lægger, knuser' i henholdsvis præsens og perfektum.

¹⁵Dristigt, har glimtet, at komme sammen'.

¹⁶Quintilian oplyser indirekte at de normale former var *audísse, scísse, tribunal* og *fácile*, 'at have hørt, at have vidst, tribunal' og 'let'. *Frúgi* var den sædvanlige form af ordet 'sparsommelig'.

¹⁷'100.000 møntenheder' og 'gudernes troskab'. Ordene for 'møntenheder' og 'gudernes' står i genitiv pluralis, men formen er en gammel form der kan forveksles med akkusativ singularis. Denne forveksling giver anledning til at kalde det en dobbelt soloecisme.

¹⁸Orator 155.

¹⁹Han var Augústus' barnebarn og døde ung i 4 e.Kr.

²⁰'Períergon', dvs. krukken. *Cálidus/cáldus* betyder 'varm'.

²¹ὀρθοέπεια, dvs. smuk og korrekt udtale, se I.5.33.

som vi siger, og *conservavísse*, han skulle også sige *fáce* og *díce* osv.²² Hans 22
vej er den korrekte, hvem nægter det? Men ved siden af den løber der en
nemmere og mere befærdet vej.

Men intet foruroliger mig mere end at disse sprogbevarere tillader sig
ikke blot at opfinde, men også at ændre ords nominativ-form ud fra de
andre kasus. F.eks. når de i *ébur* og *róbur*, der er udtalt og skrevet på denne
måde hos de største sproglige autoriteter, ændrer anden stavelses vokal til
o fordi vi har formerne *éboris* og *róboris* mens *súlphur* og *gúttur* bevarer *u* i
genitiv. Derfor har *jécur* og *fémur* også givet anledning til diskussion.²³ Men 23
det er ikke mindre vilkårligt end hvis de påtvang *súlphuri* og *gútturi* et *o* i
midten i genitiv fordi det hedder *éboris* og *róboris*. F.eks. mener Antónius
Gnípho²⁴, som ellers indrømmer det hedder *róbur* og *ébur* og også *mármur*,
at det ud fra disse former skal hedde *ébura*, *róbura* og *mármura*.

Men hvis disse forfattere var opmærksomme på bogstavernes slægtskab, 24
ville de vide at *róboris* kommer af *róbur* på samme måde som *mílitis* og
límitis kommer af *míles* og *límes* og *júdicis* og *víndicis* kommer af *júdex* og
víndex, jf. hvad jeg har været inde på ovenfor.²⁵ Hvad stiller de op med 25
det forhold at substantiver der ligner hinanden i nominativ som sagt danner
meget forskellige former i de andre kasus, f.eks. *vírgo* og *Júno*, *fúsus* og *lúsus*,
cúspis og *púppis* og tusinde andre? Hertil kommer også at nogle substantiver
ikke kan være pluralis, andre kan er omvendt ikke singularis, nogle mangler
kasus, og atter nogle ændres helt fra nominativ til de andre kasus, f.eks.
Juppiter.²⁶ Det samme sker også med verberne, f.eks. har *féro* ikke former 26
i perfektum og plusquamperfektum.²⁷ Det gør heller ikke nogen forskel for
dem om de former de opfinder, ikke eksisterer eller er meget hårde. Hvad med
genitiven i singularis af *progénies* eller i flertal af *spes*?²⁸ Hvordan danner
quíre og *urgére* perfektumsformer i passiv eller participier?²⁹ Når man tænker 27
på at det er usikkert om *senátus* i genitiv skal hedde *senáti* eller *senátus*, er

²²Den almindelig hilsen var *háve* og normal udtale var *calfácere*, 'opvarme' og *conservásse*, 'at have bevaret'. Imperativerne 'gør' og 'sig' var normalt *fac* og *dic*.

²³Diskussionen er om man ud fra genitiv-formen kan tillade sig at ændre nominativ-formen. Ordene betyder 'elfenben, styrke, svovl, svælg, lever' og 'lår'.

²⁴Grammatiker og lærer i retorik som underviste i Rom i 1. årh. f.Kr. Cícero siges at være blandt dem der besøgte hans skole.

²⁵Quintilian henviser til I.4.11–17. Ordene betyder 'soldat, grænse, dommer' og 'hævner'.

²⁶*Virgo-virginis, Juno-Junonem; fusus-fusi, lusus-lusus; cuspis-cuspidis, puppis-puppis. Juppiter-Jovis.* De betyder 'jomfru, Juno, ten, leg, spyd, stævn, Juppiter'.

²⁷*Féro*, 'bringer', skifter i perfektumsystemet til et helt andet ord så 'jeg har bragt' hedder *túli*.

²⁸De nævnte former findes ikke af ordene for 'afkom' og 'håb'.

²⁹'Kunne' og 'presse'.

der så brug for flere eksempler? Derfor synes jeg det er en fin formulering at én ting er at tale latin, noget andet er at tale grammatikalsk. Og det var mere end nok om analogi.

- 28 **Etymologi** Etymologi, som undersøger ords oprindelse, kaldes af Cícero³⁰ for kendetegn [notátio] fordi man hos Aristóteles finder navnet σύμβολον [sýmbolon] som betyder ‘tegn’ [nóta]. For selv Cícero som lavede den direkte oversættelse *verilóquium*, viger tilbage for at bruge det udtryk.³¹ Der er også nogle som lægger mere vægt på ordets dybere mening, der kalder etymologi for *originátio*.
- 29 Det er nødvendigt at bruge etymologi når det pågældende emne kræver en fortolkning, f.eks. da Márcus Caélius³² ville bevise at han var et *hómo frúgi*,³³ ikke fordi han var afholdende (det kunne han nemlig ikke engang prøve at bilde nogen ind han var), men fordi han var nyttig for mange mennesker, dvs. *fructuósus*,³⁴ hvorfra ordet *frugálitus*³⁵ kommer. Derfor har etymologi en naturlig plads i definitioner [definitiónes].
- 30 Sommetider forsøger etymologi også at adskille barbariske ord fra korrekte, f.eks. hvis spørgsmålet er om man skal kalde Sicilien *Triquétra* eller *Triquédra*, og om det hedder *merídies* eller *medídies*;³⁶ sommetider er etymologi også sprogbrugens [consvetúdo] tjener.
- 31 Etymologi rummer meget lærdom hvad enten vi behandler ord fra græsk, som er mange og især dem der bøjes efter æolisk (den græske dialekt der ligner latin mest), eller vi med vores viden fra de gamle historieværker undersøger menneskers, steders, folkeslags og byers navne. Hvorfra kom navnene *Brútus*, *Publícola* og *Pythícus*? Hvorfor siger vi *Látium*, *Itália* og *Benevéntum*? Hvad ligger bag navnene *Capitólium*, *Quirinális* og *Argilétum*?³⁷

³⁰Topica 35

³¹ἔτυμον, [étymon], ‘sand’, og λογία, [logía] ‘tale’, svarer til *verum* og *loquium*.

³²Márcus Caélius var ven med Cícero og Catúl og kendt for en noget udsvævende livsstil som bl.a. Cícero i en tale måtte forsvare ham pga.

³³‘En ordentlig person’.

³⁴‘Som bærer frugt, indbringende’.

³⁵‘Retskaffenhed, ordentlighed’.

³⁶De to ord betyder ‘trekantet’ (hentydning til Siciliens form) og tidspunktet ‘middag’. Det er de to første der er de brugte former på latin, men *Triquédra* lyder græsk og geometrisk, og *merídies* er faktisk sammensat af *média* og *dies*, men en dissimilation har ændret det første *d* til *r*.

³⁷Ifølge disse populære etymologier er forklaringerne disse: *Brútus*: ‘dum’, *Publícola*: ‘dyrkeren af folket’, *Pythícus*: ‘fra slangen Pýtho som Apóllon dræbte’, *Látium*: ‘ligge skjult’ (Sátur nigger ifølge myten skjult hér), *Itália*: ‘kalv’ (fra *vítulus*), *Benevéntum*: ‘god vind’ (en eufemisme fordi der var usundt i Benevéntum), *Capitólium*: ‘Ólus’ hoved’, *Quirinális*: ‘højen hvor *Quirínus* (dvs. Rómulus) ligger’ og *Argilétum*: ‘Argus’ død’. Flere

Så er der også disse ret ligegyldige detaljer som særligt etymologisk in- 32
 teressede spilder en masse tid på når de fører ord der er blevet ændret lidt,
 tilbage til deres sande form på mange og forskellige måder ved at forkorte
 eller forlænge eller tilføje eller fjerne eller ombytte stavelser. Deres perverse
 opfindsomhed leder dem ud i det værste tankespind. Lad gå at *cónsul* kom-
 mer af *consúlere* eller af *judicáre*³⁸ (for i gamle dage kaldte man også det
 at *judicáre* for *consúlere*, og derfor har vi endnu formlen *rógat bóni cónsu-*
las, dvs. ‘han beder om at du dømmer godt’). Videre at alderen har givet 33
 senatet dets navn, for senatorerne bliver jo også kaldt ‘fædre’;³⁹ og *rex* er
 en *réctor* ligesom mange andre etymologier der er hævet over tvivl.⁴⁰ Jeg
 ville heller ikke afvise forklaringen på *tégula*, *régula* og lignende:⁴¹ *Clássis*
 kan også komme af *caláre*, *lépus* af *lévipés* og *vúlpes* af *vólipés*.⁴²

Men skal vi også acceptere at nogle ords betydning kommer fra det 34
 modsatte, f.eks. *lúcus* fordi den er skyggefuld og derfor ikke lyser, *lúdus*
 fordi den er så langt fra leg, og *Dis* fordi han slet ikke er ‘rig’?⁴³ Eller hvad
 med at et menneske kaldes *hómo* fordi det er født af jorden (som om ikke
 alle levende væsener har samme oprindelse, eller som om de første mennesker
 gav jorden navn før sig selv), eller at ord hedder *vériba* fra *áér verberátus*?⁴⁴
 Og lad os fortsætte. Så kommer til et punkt hvor vi skal lade os overbevise 35
 om at det hedder *stélla* fra en ‘dråbe af lys’;⁴⁵ det ville være umenneskeligt
 af mig at nævne den berømte ophavsmand til denne etymologi med navn
 i en sammenhæng hvor jeg kun kan kritisere ham.⁴⁶ Men andre forfattere 36
 som har fyldt bøger med noget lignende, har med glæde sat deres navn på
 dem — Gávius har vi set vældig kvikt sætte lighedstegn mellem *cáclibes*
 og *cáclites* fordi ungarle og guder begge er fri for en tung byrde, og han
 understøtter det med et argument fra græsk ved at påpege at ungarle på
 græsk af samme grund hedder ἡϊθέοι.⁴⁷ Modéstus var ikke mindre opfindsom

af dem er grebet ud af luften.

³⁸‘Rådgive’ og ‘dømme’.

³⁹I ordet *senátus* ligger samme rod som i *sénex*, ‘ældre mand’.

⁴⁰*Rex* betyder ‘konge’, *réctor* ‘leder’.

⁴¹De to ord betyder ‘tegl’ og ‘rettesnor’, af *tégo*, ‘dækker’, og *régo*, ‘styrer’.

⁴²‘Flåde’ og ‘sammenkalde’, ‘hare’ og ‘letfod’, ‘ræv’ og ‘flyvende fod’.

⁴³*Lúcus* betyder ‘lund’ (i en skov), ‘lyser’: *lucére*, *lúdus*, ‘skole’, ‘leg’: *lúsus*, og *Dis* er dødsguden, ‘rig’ hedder *díves*.

⁴⁴‘Jorden’ hedder *humus*, men faktisk er denne etymologi ikke usandsynlig. Derimod giver det ikke mening at *vérbum* skulle komme af ‘luft bragt i bevægelse’.

⁴⁵‘Dråbe af lys’: *stélla lúminis*.

⁴⁶Vi ved ikke hvem Quintilian skriver om hér, så det lykkedes ham at holde navnet skjult for eftertiden.

⁴⁷‘ēithéoi’ hvori han så ordet ‘theoi’ der betyder guder. Vi ved ikke hvem denne Gávius var, måske Gavius Bassus, som er citeret i Aúlus Géllius (3.19.3).

end ham. Han påstår at de der ikke har en hustru, kaldes *cáelibes* fordi Saturn skar kønsdelene af *Caéelus*.⁴⁸ *Aélius* siger det hedder *pitúita* fordi det truer livet.⁴⁹ Men hvem kan ikke forvente tilgivelse efter *Várro*?⁵⁰ Han vil overbevise *Cícero*, som han skriver til, om at ‘mark’ hedder *ager* fordi der sker noget på den, og krager kaldes *gráguli* fordi de flyver i flok, selvom det er indlysende at det første ord kommer fra græsk, og det andet er afledt af fuglenes skrig.⁵¹ Men *Várro* lagde så stor vægt på disse fortolkninger at *mérula* fordi den flyver alene, ifølge ham kunne kaldes *méra vólans*.⁵²

Nogle sprogforskere er hurtige til at forklare ethvert navn med etymologi, f.eks. navnene *Lóngus* og *Rúfus* fra folks udseende sådan som jeg lige har forklaret,⁵³ *stértere* og *murmuráre* ud fra lyden,⁵⁴ også afledte ord som *velócity* fra *vélox*⁵⁵ og sammensatte ord og mange lignende ord, som uden tvivl har en oprindelse et eller andet sted, men som ikke har brug for etymologien, som i denne sammenhæng kun er nødvendige i tvivlstilfælde.⁵⁶

Alder

39 Ord med en tydelig alder [vetústas] har ikke blot betydningsfulde personer som forsvarere, men de giver også talen et præg af ophøjethed på en behagelig måde. De har nemlig både alderens autoritet, og fordi de har været gået af brug, skaffer de talen en charme der minder om den fra nye ord. Men man skal kende sin begrænsning: De gamle ord må hverken være for hyppige eller for tydelige (intet mindre populært end unaturlig kunstfærdighed), og de må bestemt ikke være gravet frem fra den fjerneste og nu helt glemte fortid som f.eks. paa *Stand*, *saare*, *fatiguere*, *æt*⁵⁷ og *sáliernes* sange som knap nok er forståelige for deres egne præster.⁵⁸ Den religiøse respekt forbyder at

⁴⁸*Caéelus* er det romerske navn for *Úranos*. Ved kender ikke den omtalte *Módestus*.

⁴⁹*Pitúita* betyder ‘slim’, og ‘true livet’ hedder *pétere vítam*. *Lúcius Aélius Stílo* (ca. 154–74 f.Kr.) var en berømt romersk sprogforsker som også *Cícero* henviste til.

⁵⁰Om *Varro*, se noten s. 49.

⁵¹‘Der sker noget’ hedder *ágítur*, ‘i flok’: *grégatim*. På græsk hedder mark *ἀγρός*, ‘agrós’. *Gráguli* er altså et lydefterlignende ord, se s. 47.

⁵²*Mérula* er en solsort, *méra vólans* betyder ‘flyvende alene’.

⁵³Se I.4.25 og noten s. 30.

⁵⁴‘Snorke’ og ‘mumle’.

⁵⁵‘Hurtighed’ og ‘hurtig’.

⁵⁶Quintilian tænker på at hans emne hér er at bruge sproget korrekt, ikke at finde alle mulige ords etymologi.

⁵⁷*tópper*, ‘straks’, *antegério*, ‘meget’, *exancláre*, ‘udmatte’ og *prosápia*, ‘familie’.

⁵⁸*Sálierne* var en gruppe religiøse dansere der dansede og sang til Mars’ ære ved religiøse handlinger. Deres sange var så gamle at de var uforståelige for romerne allerede før Quintilians tid.

sangene ændres, og det hellige skal bruges sådan som det opstod. Men en tales største dyd er klarhed [perspicuitas], og hvor er tale der kræver en til at fortolke den, bare mislykket! Ligesom de bedste nye ord er de ældste, er altså de bedste gamle de nyeste.

Autoritet

Et tilsvarende princip gælder for autoritet [auctoritas]. For selvom man ikke ser ud til at gøre noget forkert når man bruger de ord som de største forfattere har givet videre til os, er det alligevel meget vigtigt ikke bare hvad de sagde, men også hvad de overbeviste tilhørerne om. Ingen af os ville i dag acceptere *tuburchinándus* og *lurchinabúndus* uanset at Cáto⁵⁹ var forfatteren til disse ord, og heller ikke *hi lodices* selvom Póllio⁶⁰ syntes godt om det, eller *gladiola* skønt Messála⁶¹ sagde det, eller *parricidátus*, som knap nok er til at holde ud hos Caélius,⁶² og heller ikke Cálvus⁶³ har overbevist mig om *cólli*. Hvis de levede i dag, ville de heller ikke selv sige sådan.⁶⁴

Sprogbrug

Det sidste emne er den almindelige sprogbrug [consuetudo]. Det ville nemlig være nærmest til grin at foretrække den måde folk talte på før i tiden, frem for den måde de taler på i dag. Og ret beset, hvad andet er gammeldags sprog end den almindelige sprogbrug sådan som den var i gamle dage? Men til dette spørgsmål behøver vi også dømmekraft, og først og fremmest må vi fastslå hvad det er vi kalder den almindelige sprogbrug. Hvis det bare betyder det som de fleste gør, vil det fastlægge en meget farlig regel ikke bare for sproget, men også — og det er mere betydningsfuldt — for selve livet. Hvordan kunne vi nemlig være sikre på at kun det som er godt, ville falde i flertallets smag? F.eks. at mænd plukker håret af kroppen, etageklipper håret og drikker sig fulde på badeanstalten, så vil det uanset at det har grebet om sig i hele byen, aldrig blive almindelig brug fordi det alt sammen er kritisabelt (og alligevel er det almindelig brug at vaske sig, at få klippet håret og gå til selskaber),

⁵⁹Cáto (234–149 f.Kr.) var den første betydningsfulde romerske prosaforfatter og en forsvarer af klassiske romerske dyder.

⁶⁰Se noten s. 34.

⁶¹Se noten s. 44.

⁶²Se noten s. 44.

⁶³Cálvus (82–47 f.Kr.) var en romersk digter og politiker i kredsen omkring digteren Catúll.

⁶⁴Ordene betyder 'forslugen', 'grådig', 'disse tæpper', 'små sværd', 'fadermord', 'nakker' (i maskulinum i stedet for normalt neutrum).

og på samme måde skal man ikke godkende det som en sprogregel hvis
 45 mange mennesker har fået en forkert sprogbrug. Helt bortset fra hvordan
 den uoplyste mængde taler, så ved vi jo at det samlede publikum i teatre
 og hele den store flok i circus ofte brøler op med et barbarisk sprog. Jeg
 vil derfor definere almindelig sprogbrug som uddannede menneskers enighed
 om sprog ligesom almindelig moral er ordentlige menneskers enighed om
 hvordan man lever.

Retstavning

7. Nu hvor vi har sagt hvilke regler der skal være for at tale, må vi gå vi-
 dere til reglerne for at skrive; grækerne kalder det *orthográphia*, men lad os
 kalde det retskrivningsviden [*récte scribéndi sciéntia*]. Denne kunst består
 ikke i at man ved hvilke bogstaver hver stavelse består af (for det ligger på
 et niveau under *grammaticus*' opgave). Den har derimod hele sin skarphed i
 2 tvivlsspørgsmål: For ligesom det er komisk at sætte en hat [*ápex*]¹ over alle
 lange stavelser (de fleste giver nemlig sig selv ud fra det ords natur som skri-
 ves), er det alligevel sommetider nødvendigt når det samme bogstav alt efter
 3 om det er kort eller langt, giver den ene eller den anden betydning. F.eks.
 skelnes der med en hat mellem om *málus* betyder et 'æbletræ' eller 'et ondt
 menneske', og *pálus* betyder ét når den første stavelse er lang, noget andet
 når den anden er lang,² og fordi det samme bogstav er kort i nominativ
 og langt i ablativ, har vi tit brug for at dette tegn vejleder os om hvilken
 4 fortolkning vi skal vælge.³ Nogle personer har på samme måde ment at vi
 skulle bevare en denne skelnen at hvis verbet *spécto* følger præpositionen *ex*,
 skrev vi ordet med tilføjelse af et *s* til den anden stavelse, og hvis det var
 5 verbet *pécto*, skulle *s*'et ikke med.⁴ En anden skelnen, som også er blevet
 fastholdt af mange, er at *ad* når det var en præposition, skulle staves med *d*,
 og når det er en konjunktion, med *t*; og på samme måde med *cum*, hvis det
 udtrykte tid, skulle det skrives *quom*, hvis det udtrykte en ledsagelse, skulle
 6 det være *cum*.⁵ Andre forslag var mindre overbevisende end disse, f.eks. at
quídquid skulle have et *c* som fjerde bogstav for at det ikke skulle se ud som

¹Se noten s. 27.

²I det første tilfælde betyder *pálus* en 'pæl', i det andet en 'sump'.

³Substantivernes 1. bøjning (A-stammer) ender på *-a* i både nominativ og ablativ singularis, men *a*'et er kort i nominativ og langt i ablativ.

⁴Det giver altså *exspécto*, 'venter', og *expécto*, 'reder' (med en kam); det sidste ord findes ikke i den overleverede litteratur så denne diskussion virker noget fortænkt.

⁵Dvs. konjunktionen staves *quom*, præpositionen *cum*.

om vi spurgte to gange,⁶ og *quotidie*, ikke *cotidie* for at vise det svarer til *quot diebus*.⁷ Men disse forslag er gået i glemmebogen sammen med mange andre tåbeligheder.

Man spørger tit om man skal rette sig efter hvordan de lyder i sammen- 7
skrivningen, eller når de står alene, f.eks. i *optínuit* (fornuftsgrunde forlanger
nemlig *b* som det andet bogstav, men ørerne hører mere et *p*)⁸ eller *immú-* 8
nis (det *n* som den oprindelige betydning kræver, domineres af den følgende
stavelses lyd og ændres til en fordobling af *m*).⁹

Ved orddelelinger skal man være opmærksom på om en midterstillet kon- 9
sonant skal knyttes til den foregående eller følgende stavelse. Fordi f.eks.
harúspex's sidste del kommer af *spectáre*, knyttes *s*'et til tredje stavelse, og
fordi ordet *abstémíus* er sammensat af *abstinéntia teméti*, knyttes *s*'et til
den første stavelse.¹⁰

Bogstavet *k* mener jeg man slet ikke skal bruge i noget ord undtagen 10
i dem som *k* kan stå som forkortelse for.¹¹ Dette punkt har jeg taget med
fordi nogle tror *k* er nødvendigt hver gang det efterfølges af et *a*, selvom vi
har bogstavet *c* som kan føje en *k*-lyd til alle vokaler.

I øvrigt tjener retskrivningen [orthográphia] sprogbrugen [consvetúdo], 11
og derfor er den ofte blevet ændret. Jeg forbigår gamle dage hvor der både
var færre bogstaver og bogstaver med et anderledes udseende end vores, og
også deres lyd var forskellig, på samme måde som hos grækerne bogstavet *o*'s
lyd der snart var kort og lang (som hos os), snart stod for den stavelse som 12
bogstavet udtrykker med sit navn.¹² På samme måde som det er bevidnet
af søjlen med skibssnabler til ære for Duilius¹³ på Forum at bogstavet *d*
i mange gamle latinske tekster blev tilføjet et ord som det sidste bogstav,
andre gange kunne det også være *g* sådan som der står *vésperug* på sædet
for Solguden, som dyrkes tæt ved Quirínus' tempel; vi læser dette ord som
vesperúgo.¹⁴ Det er overflødigt hér at gentage det som jeg sagde ovenfor om 13

⁶ *quidquid* betyder 'hvad som helst', *quid* betyder hvad, så *quidquid* kan læses som 'hvad hvad', især fordi man i oldtiden skrev i en lang række af bogstaver uden mellemrum til orddelelinger, den såkaldte *scriptúra continúa*.

⁷ *quotidie* betyder 'hver dag', og *quot diebus* omtrent det samme, nemlig 'alle dage'.

⁸ Ordet kommer af *ob* og *téneo* og betyder 'opnåede'.

⁹ Ordet kommer af *in* og *múnus* og betyder 'fritaget for afgift'.

¹⁰ *harúspex* er en præst der fremsætter varsler ved at undersøge, *spectáre*, indvolde, og *abstémíus* betyder afholdende, *abstinéntia*: afholdenhed, fra vin, *temétum*.

¹¹ Se afsnit I.4.9 s. 26.

¹² På klassisk græsk hed *o* (omikron) *ou*, og oprindelig udtrykte dette bogstave en række *o*-lyde som siden blev udskilt som kort *o* (omikron), langt *o* (omega) og *ou*.

¹³ C. Duilius besejrede Karthagos flåde ved Mylæ i 260 f.Kr., og den sejr blev hædret med en søjle på Forum, udsmykket med de skibssnabler romerne erobrede.

¹⁴ Ordet betyder 'Aftenstjernen', dvs. Venus, men formen *vésperug* giver ikke mening og

forandring af bogstaver;¹⁵ måske talte de ligesom de skrev.

- 14 I lang tid var det ikke almindeligt at fordoble halvvokaler, og omvendt
skrev man som nævnt ovenfor¹⁶ lange stavelser helt frem til Áccius og også
15 senere med fordoblede vokaler.¹⁷ Man holdt i længere tid fast ved at skrive
e og *i* som en diftong på samme måde som grækerne bruger $\epsilon\iota$. Med den
kunne man kende forskel på kasus og tal sådan som Lucílius skriver man
skal:¹⁸

iam “puerei venere”: e postremum facito atque i,
ut pueri plures fiant;¹⁹

og senere:

mendaci furique addes e, cum dare furi
iusseris.²⁰

- 16 Men fordi bogstavet *i* af naturen kan være enten langt eller kort, er det ikke
bare overflødigt at skrive sådan, det kan indimellem også være upraktisk;
for hvis vi følger dette princip, skal vi bruge et dobbelt *e* i ord som har *e* som
næstsidste bogstav og slutter med et langt *i*, f.eks. *aúrei*, *argénteí* og lignende
17 ord.²¹ Og det vil især være en ulempe for dem som er ved at lære at læse,
sådan som det også er tilfældet hos grækerne med tilføjelsen af bogstavet *i*,
som de ikke kun føjer til dativ-enderne, men også sommetider skriver midt
inde i ord, f.eks. i $\Lambda\text{H}\text{I}\Sigma\text{T}\text{H}\text{I}$ fordi etymologien har brug for dette bogstav
18 på grund af ordets opdeling i tre stavelser. Stavelsen *ae*, hvor vi nu skriver
e som dens andet bogstav, skrev man før i tiden anderledes med *a* og *i* —
nogle altid som grækerne, andre kun i singularis dativ eller genitiv; det er
derfor Vergil, som holdt meget af gamle dage, bruger formerne *píctai véstis*
19 og *áquai* i sine digte.²² I de samme ord brugte man *e* i pluralis: *hi Súllae*,
Gálbae. Dette har Lucílius også et råd om, men fordi det fylder flere vers,
må den skeptiske læser selv slå det op i Lucílius’ niende bog.²³
20 Hvordan skal vi forholde os til at man på Ciceros tid og lidt senere plejede

må skyldes en beskadiget eller mislykket indskrift.

¹⁵1.4.13 s. 27.

¹⁶Se I,4,10 s. 27.

¹⁷Lúcius Áccius (170–86 f.Kr.) var en romersk tragediedigter.

¹⁸Om Lucílius, se noten s. 43.

¹⁹Fragmentet 364–65: “Nu kom drengene’ — brug endelsen *ei* så drengene bliver flertal.”

²⁰Fragmentet 367: “Føj *e* til ‘løgner’ og ‘tyv’ når du siger nogen skal give noget til tyven.”
(dvs. når tyven skal stå i dativ).

²¹Quintilian forestiller sig altså at det ville give stavemåden *aúreei*.

²²På klassisk latin staves ordene *píctae vestis*, en ‘malet beklædnings’, og *áquae*, ‘vands’.

²³Lucílius’ niende bog er ikke overleveret, så vi kender ikke dette sted.

at fordoble *s* mellem to lange vokaler eller efter en lang så man fik *caússae*, *cássus* og *divissíones*? Deres egne håndskrifter viser at både Cicero selv og Vergil skrev sådan. Og de der skrev lidt før dem, sagde *iússi*, som vi siger med dobbelt *s*, med kun ét *s*. Man oplyser at en indskrift af Gajus Cæsar er det første eksempel på at *óptimus* og *máximus* har *i* i midten hvor de ældre forfattere skrev *u*. 21

I dag afslutter vi ordet *hére* med bogstavet *e*; men i de gamle komedieforfatteres bøger kan vi stadig læse '*héri ad me vénit*',²⁴ og den samme stavemåde findes også i Augustus' breve, som han enten skrev eller rettede selv. Og skrev Cáo Censórius ikke *dícam* og *fáciám* som *dícae* og *fáciæ*, og fulgte han ikke det samme mønster ved andre ord med samme endelse?²⁵ Dette fremgår både af gamle tekster med hans værk og også af hvad Messála har fremlagt i sin bog om bogstavet *s*.²⁶ 22 23

I mange bøger finder man ordene *síbe* og *quáse*, men jeg ved ikke om det var det forfatterne ville skrive;²⁷ Títus Lívius brugte også disse former, har jeg erfaret fra Pedíanus, som selv fulgte hans eksempel.²⁸ Disse ord afslutter vi med et *i*. Og hvad med *vórtices* og *vórsus* og tilsvarende ord som man siger Scípío Africánus var den første til at skrive med *e* som det andet bogstav?²⁹ Mine lærere skrev *séruum* og *céruum* med bogstaverne *u* og *o* fordi en vokal der fulgte efter den samme vokal ikke kunne gro sammen og smeltes til én lyd; nu skrives disse ord med dobbelt *u* af den grund som jeg har givet ovenfor.³⁰ Men ingen af de to stavemåder udtrykker virkelig den lyd som vi hører, og det var nyttigt af Cláudius at tilføje det æololiske bogstav til dette formål.³¹ Det er bedre som det er nu hvor vi skriver *cúí* med de tre bogstaver som jeg her har brugt; da jeg var barn, brugte man stavemåden *quóí* med en meget bred udtale bare for at ordet kunne skelnes fra *qui*.³² 24 25 26 27

Hvad så med ord som skrives på en anden måde end de udtales? *C* er 28

²⁴*Hére* betyder 'i går, og sætningen, som er fra Terents, Phormio v. 36, betyder 'i går kom han hen til mig.'

²⁵Ang. Cáo, se noten s. 55. Påstanden om Cátos stavemåde hér er gådefuld.

²⁶Ang. Messála, se noten s. 44.

²⁷I stedet for *síbi*, 'for ham/hende', og *quási*, 'som om'.

²⁸Om Títus Lívius, se s. 43. Ascónius Pédianus (3–88 e.Kr.) skrev en kommentar til Ciceros taler.

²⁹Ordene betyder 'hvirvel' og 'vers'. Scípío Africánus (185–129 f.Kr.) var en romersk senator og feltherre. På hans tid ændres stavemåden fra *vor-* til *ver-*.

³⁰Ordene, som betyder 'slave' og 'hjort', stavedes oprindeligt *séruom* og *céruom*. Quintilian har skrevet om *uu* og *uo* ovenfor i afsnit 4, 10–11, se s. 27.

³¹Claudius foreslog tre nye bogstaver: en *v*-lyd som her kaldes det æoliske bogstav, dvs. digamma, se s. 26, en lyd mellem *u* og *i* som anden stavelse i *óptumus*/*óptimus* og en lyd svarende til det græske bogstav *psi*, dvs. *ps*.

³²*quóí* eller *cúí* er dativ af det relative pronomen, mens *qui* er nominativ.

- f.eks. en forkortelse for *Gájus*, og omvendt betegner det også en kvinde fordi det fremgår af bryllupsritualet at kvinder lige så vel blev kaldt *Gája* som mænd *Gájus*; og *Gnáeus* har heller ikke det bogstav i sin forkortelse som man hører,³³ og vi læser ordene *colúmna* og *cónsules* uden *n*, og når ordet *Subúra* forkortes til tre bogstaver, er det tredje bogstav *c*. Der er mange af den slags eksempler, men jeg er bange for at dem jeg har givet her, allerede er mere end nok for et så ubetydeligt spørgsmål.
- 30 Alle disse spørgsmål skal *grammáticus* underkaste sin egen vurdering; for den bør veje tungest. Selv mener jeg at man skal skrive alt sådan som det lyder, undtagen der hvor sprogbrugen [consuetúdo] har vundet hævd.
- 31 Meningen med at bruge bogstaver er nemlig at de gemmer lydene og afleverer dem til læserne som en betroet skat. Derfor skal bogstaverne udtrykke det som vi vil sige.
- 32 De områder som her er behandlet, er dem der hører med til at tale og skrive korrekt. De to andre områder, nemlig at tale træffende og smukt tager jeg ikke væk fra *grammáticus*, men da jeg mangler at behandle talerens opgaver, gemmer jeg disse to områder til denne større opgave.
- 33 Men jeg kan alligevel ikke slippe den tanke at der vil være nogle som nu mener at det jeg her har sagt, er trivielt og ligefrem en hæmsko for dem der har større planer. Og det er da også min egen opfattelse at man ikke skal henfalde til pedanteri og tomme spidsfindigheder fordi den slags svækker og ødelægger talenter.
- 34 Men ingen dele af *grammáticē*³⁴ kan være skadelige undtagen de overflødigede. Var Cícero mon en mindre taler fordi han var meget omhyggelig med denne sproglige disciplin og stillede store krav til sin søn om at tale korrekt sådan som det fremgår af brevene? Ødelagde de bøger Gajus Cæsar skrev om analogi, hans tales gennemslagskraft?³⁵ Er Messála en mindre elegant taler fordi han udgav hele bøger om ikke bare ord, men også om bogstaver? Sprogvidenskaberne er ikke en hindring for dem der arbejder sig igennem dem, med for dem der bliver hængende ved dem.

³³ *Gnáeus* forkortes nemlig *Cn*.

³⁴ Se s. 25.

³⁵ Cæsar interesserede sig for sprog og skrev et værk hvor han argumenterede for at man i sproglige spørgsmål skulle finde hvad der var korrekt sprog, ud fra analogi-slutninger, så altså de regelmæssige træk ved sprog skulle være normdannende og ikke undtagelser og uregelmæssig former.

Andre fag hos *grammáticus*

Læsning

8. Nu mangler vi emnet læsning. Når det drejer sig om læsning, er det kun i praksis det kan demonstreres så eleven forstår det, hvornår han skal holde vejret, hvor han skal lave en pause i et vers, hvor en tankegang slutter, hvor den begynder, hvornår stemmen skal hæves eller sænkes, med hvilken variation hver del skal siges, og hvad der skal siges langsommere, hvad hurtigere, hvad mere ivrigt og hvad mere roligt. Derfor er der kun én ting som jeg kan råde til på dette område så eleven kan finde ud af alle disse ting, og det er at han skal forstå teksten! 2

Men lad hans læsning først og fremmest være maskulin og værdig med en vis højtidelighed; den må bestemt ikke minde om prosa for det er digtning, og digterne bevidner selv at de "synger", men alligevel ikke opløst til almindelig sang heller ikke med en tuset stemmeføring sådan som det nu plejer at ske. Vi har fået fortalt at Gajus Cæsar mens han endnu bare var en dreng, meget fint om dette sagde: 'Hvis du synger, synger du dårligt; hvis du læser, synger du.' Jeg synes heller ikke at personfremstillinger i direkte tale skal fremføres sådan som man gør i komedier, modsat hvad nogle anbefaler, men der skal dog være et noget andet tonefald hvorved man kan skelne disse afsnit fra dem hvor digteren taler i egen person. 3

De øvrige valg der skal træffes i forbindelse med læsningen kræver meget opmærksom rådgivning, først og fremmest fordi disse ubefæstede unge sind, som vil tænke dybt over alt som indpræges dem, simple og totalt uerfarne som de er, ikke bare skal lære det som er godt sagt, men endnu mere det som er moralsk opbyggeligt. Det er derfor meget heldigt fastlagt at læsningen begynder med Homér og Vergíl, selvom det kræver en mere udviklet dømmekraft at forstå deres kvaliteter;¹ men der er tid nok til det, for dem skal man læse mere end én gang. Lad foreløbig elevens sind blive løftet af heltedigtets ophøjethed, lad det ånde indholdets storslåethed og blive gennemsyret af den bedste litteratur der findes. 4 5

Tragedien er nyttig. De lyriske digte kan også give næring til eleven forudsat man udvælger ikke bare de egnede digtere, men også de egnede dele af deres værker; de græske lyrikere har nemlig skrevet meget der er uanstændigt, og hos Horats er der en del steder jeg nødig ville forklare over for elever. Men elegien, særligt når den er om kærlighed, og ellevestavelsesversene, som er dele af sotadeiske vers (om de sotadeiske vers er det nemlig helt overflø- 6

¹Oldtidens store heltedigte (epos), Homer (Iliáden og Odysséen) og Vergil (Æneíden) var fast pensum i skolerne.

digt at give gode råd), skal fjernes fra undervisningen hvis det kan lade sig gøre, og hvis ikke, skal de bestemt gemmes til eleven har en mere robust alder.²

7 Komedien, som har meget at give til veltalenheden [eloquéntia] da den kommer omkring alle karakterer og følelser, vil jeg behandle om lidt i et afsnit for sig om hvad jeg mener den kan bruges til i undervisningen af drenge. Når nemlig deres karakter er urokkelig, skal de i særlig grad læse
8 komedier. Her er det Menander jeg taler om, uden jeg dog ønsker at udelukke andre, for de latinske komediedigtere vil også være ret nyttige.³ Men drenge skal have gennemgået de tekster som mest nærer deres forstand og udvikler deres karakter; der er i resten af livet tid nok til de tekster som kun gavner deres faglige kundskaber.

Men de gamle latinske digtere har også meget at give, specielt med hensyn til et rigt ordforråd, selvom de flestes talent var større end deres kunstneriske evner. I deres tragedier finder man værdighed, i deres komedier sproglig
9 elegance og denne særlige attiske kvalitet [atticísμος].⁴ Deres måde at komponere stoffet i stykkerne på er også mere omhyggelig end man finder den hos de moderne forfattere, som har fået den ide at alle stykkers kvalitet kun afhænger af smarte sentenser. Hos dem kan man finde moralsk integritet og om jeg så må sige, mandighed nu hvor vi sunket ned til alle vellystens
10 laster også med vores måde at tale på. Og til slut, lad os da stole på de største talere som bruger de tidlige digteres værker såvel til støtte for deres
11 sag som til udsmykning af deres veltalenhed. Meget tit hos Cícero, men også hyppigt hos Asínus⁵ og andre næsten samtidige ser vi nemlig at vers af Énnius, Áccius, Pacúvius, Lucílius, Terénts, Caecílius⁶ eller andre sættes ind i teksten, hvor de virker meget charmerende, ikke kun som et bevis på fin dannelse, men også på grund af den fornøjelse det giver når poetisk nydelse
12 lader ørerne glemme retsalens hårde realiteter. Hertil kommer en ikke ringe

²Elegien var især en genre for kærlighedsdigte, og genrens største digtere var Tibul, Properts og Ovid. Ellevestavelser og de sotadeiske vers var friere versformer der ofte havde et erotisk indhold udtrykt i et meget direkte sprog, især de sotadeiske.

³Menander (344–292 f.Kr.) var den største af de forfattere der skrev komedier i genren 'Den nye komedie'. De blev senere oversat og bearbejdet af de latinske forfattere Plautus (254–184 f.Kr.) og Terents (190–160 f.Kr.), hvis værker igen Molière og Holberg lod sig inspirere af.

⁴Det sprog og den fine omgangsform man møder i den nyere komedie, især hos Menander, var et forbillede for mange forfattere, se bog VI, 3, 107.

⁵Det er Gajus Asinius Pollio, se s. 34.

⁶Caecílius († 168 f.Kr.) var en komedieforfatter der i såvel tid som stil stod mellem Plautus og Terents. De andre forfattere i opremsningen har Quintilian nævnt tidligere, se indekset.

gevinst fordi talerne kan bruge digternes sentenser som en slags beviser for deres påstande.

Men de første råd gælder især unge drenge, mens de sidste er for ældre elever da kærligheden til *grammáticē*⁷ og vanen med at læse ikke ender med vores skoletid, men med vores liv.⁸

Når *grammáticus* gennemgår teksten, må han også tage småting op så han beder eleverne om at opløse versmålet til prosa og forklare ham sætningens dele og versføddernes egenskaber, som de skal kende så godt fra poesien at de også synes de har brug for dem når de skriver taler. Han skal påpege barbarismer, uegentlig brug af ord og når noget er skrevet i strid grammatikkens regler, men dog ikke sådan at han samtidig kritiserer digterne — fordi de for det meste er tvunget til at følge versmålet [métrum], skal man nemlig bære over med dem så deres fejl i digtene får andre betegnelser: vi kalder dem for omdannelser af ord [metaplásmus] og figurlig måde at tale på [schematísmus] eller figurer [schémata] som nævnt ovenfor⁹ og gør en dyd af nødvendigheden — men for at han kan minde eleverne om de tekniske regler og opfriske deres hukommelse. 13 14

Som en del af den første undervisning vil det heller ikke være unyttigt at vise på hvor mange måder man kan forstå de enkelte ord. Omhuen med glosser [glossémata],¹⁰ dvs. sjældent brugte ord, er ikke den mindst betydningsfulde del af *grammáticus*' job. Men med endnu større omsorg skal han lære eleverne alle troperne [trópoi]¹¹ hvormed ikke bare poesien, men også talen udsmykkes mere end af noget andet, og begge slags figurer [schémata], dvs. både de figurer der kaldes talens [léxis] figurer, og dem der kaldes tankens [diánoia]; behandlingen af dem har jeg ligesom tropernes behandling udskudt til dér hvor jeg vil tale om talens udsmykning [ornátus].¹² Først og fremmest skal *grammáticus* indprente i elevernes sind hvad der er særlig godt ved en samlet disposition af stoffet og ved at vælge relevant stof, hvad der passer til hver persons karakter, hvad der ved tanker og hvad der ved ord fortjener ros, og hvornår overstrømmende brug af ord og hvornår mådehold er på sin plads. 15 16 17

Hertil kommer forklaringen af skrifternes historiske baggrund, også den 18

⁷Se noten s. 25.

⁸De første råd er rådene i §§ 4–9, de sidste står §§ 10–12.

⁹I 1.5.52–53 s. 43. Omdannelsen af enkeltord (metaplasmer) svarer til barbarismer og figurer, som omfatter flere ord samlet, til soloecismer.

¹⁰Se også 1.2.35 s. 16.

¹¹Af græsk *tropé*, som betyder 'vending'; hermed tænkes der på at ordets oprindelige betydning vendes til en anderledes betydning.

¹²Det sker i bøgerne 8 og 9.

skal være omhyggelig, uden samtidig at være tynget af overflødige anstrelser.¹³ Det er nemlig nok at fortælle de gængse versioner af den historiske baggrund eller i hvert fald de versioner som kommer fra anerkendte kilder. Hvis man nemlig opstøver alt hvad der nogensinde er sagt af hvem som helst, inklusiv de tåbeligste mennesker, er det et tegn på alt for stort pedanteri eller tomt praleri, og det hæmmer og undertrykker det sind som hellere skulle være åbent for andre ting. Han som gennemstøver alle sider, også dem der ikke fortjener at blive læst, kan lige så godt bruge sin tid på gammel kællingesnak; men de lærde kommentatorers [grammátici] værker er fyldt med den slags tidsspilde, og det i sådan en grad at de der har skrevet dem, ikke længere selv ved hvad der står i dem. Der er en velkendt beretning om at Dídymos, som var den mest produktive forfatter nogensinde, kom ud for at han fik forelagt sin egen bog med den baggrundskommentar som han selv lige havde havde kritiseret for at være absurd.¹⁴ Problemet er særligt stort i bøger om mytologi, og det bliver ligefrem latterligt, ja indimellem direkte skamløst, så der er større frihed desto frækkere forfatteren er, til at finde på en masse. Så kan de lyve uden risiko om hele skrifter og deres forfattere sådan som det falder dem ind, for de personer som aldrig har eksisteret, kan man jo ikke finde. Ved mere kendt stof bliver disse typer nemlig tit fanget af videbegærlige pedanter.

Derfor synes jeg også det er en kvalitet ved en *grammáticus* at der er noget han *ikke* ved.

Begynderstof til retorikken hos *grammáticus*

9. Nu er de to emner afsluttet som denne profession lover at tage sig af, dvs. sproglæren og udlægningen af forfattere, hvor de kalder den første for den metodiske og den sidste for den historiske *grammáticē*. Til disse opgaver vil jeg gerne føje noget begynderstof [primórdia dicéndi] til retorikken som de skal undervise de elever i der endnu ikke gamle nok til at blive undervist af retoriklæreren [rhétor].

2 Eleverne skal lære at genfortælle Æsops fabler, som kommer lige efter ammernes historier, i et rent sprog der aldrig bliver kunstigt, og bagefter skal de lære at ramme den samme elegante stil skriftligt: Først skal de opløse versene, derefter fortolke dem med andre ord, og så lave en mere dristig omskrivning hvor de har lov til både at forkorte nogle afsnit og at udsmykke andre afsnit så længe digterens mening blot bliver bevaret. Enhver elev som

¹³Se noten til 1.4.4 s. 25.

¹⁴Dídymos arbejdede ved biblioteket i Aleksandria i 1. årh.f.Kr. og var kendt for at have skrevet mellem 3.500 og 4.000 bøger med kommentarer til andre værker.

med dygtighed har klaret denne opgave, som er vanskelig selv for erfarne lærere, vil være i stand til at lære hvad det skal være.

Efter at eleverne har fået forklaret de grunde der ligger bag sentenser [senténtiae], chríaer [chría] og årsagsforklaringer [aetiología], skal de også skrive dem hos *grammátici* fordi deres temaer kommer fra læsningen.¹ Alle tre har samme princip, men formen er forskellig eftersom sentensen er et alment udsagn mens årsagsforklaringer drejer sig om konkrete personer. Chríaer er der overleveret flere slags af. En slags er ligesom en sentens fordi den bygger på et enkelt udsagn: “han sagde...” eller “han plejede at sige...”. En anden slags består i et svar: “Da han var blevet spurgt...” eller “Da en havde sagt dette til ham, svarede han...”. Der er en tredje type der minder meget om den foregående: “Da en havde sagt noget...” eller “havde gjort noget...”. Nogle mener også en chría kan også bygge på en persons handling, f.eks.: “Da Crátes² havde set en dreng der ikke havde lært noget, gav han hans *paedagógus* en på hovedet.” En anden slags er næsten ligesom denne — de kan dog ikke få sig til at give den samme navn, men kalder den “chría-agtig” — f.eks. “Milo bar den tyr som han havde plejet at bære på som kalv.” Ved alle disse slags chríaer kan ordenes bøjning tages gennem de samme kasus,³ og der forklares en årsag til handlinger såvel som til udsagn.

Korte fortællinger som dem vi tit kender fra digterne, mener jeg man skal bruge af hensyn til elevernes almene viden, ikke af hensyn til deres veltalenhed. De andre opgaver med læsningen af digterne, som kræver mere arbejde og større intellektuel indsats, har de latinske lærere i veltalenhed sagt nej til og derved overladt dem til *grammátici*; de græske lærere i veltalenhed er bedre klar over *grammáticis* byrder og grænser.

Talerelevens andre fag

10. Dette er hvad jeg har at sige om grammatikken, så kortfattet som muligt og uden at ville have det hele med — det ville have været endeløst — så hér kun med det mest nødvendige.

Nu vil jeg med få ord tilføje de øvrige fag som jeg mener drengene skal

¹Sentenser, chríaer og årsagsforklaringer er alle tre korte øvelsestaler man holdt i skolen. Sentenser handler om et generelt udsagn, chríaer er en sentens som en kendt person har sagt, og årsagsforklaringer om at forklare grunden eller årsagen til noget, typisk nogle menneskers handlemåde. Det skal tilføjes at flere udgivere mener at ‘årsagsforklaringer’ passer dårligt ind i sammenhængen hér, og de har foreslået *ethologier* (karakterbeskrivelser) som den korrekte tekst.

²Crátes fra Theben var tilhænger af den kyniske filosofi, 368/365–288/285 f.Kr.

³Meningen er at bestemte ord i den lille øvelsestale eleven skal holde, gentages så de efterhånden optræder i alle tal og kasus.

lære før de overlades til retoriklæreren [rhétor], så den cirkel af viden kan nå hele vejen rundt som grækerne kalder *enkýklios paideía*.¹

- 2 Det er nemlig i omtrent de samme år man også skal begynde studiet af andre fag. Fordi de nu samtidig også er videnskaber i sig selv og kan beherskes perfekt uden kende noget til retorik, og fordi de på den anden side ikke i sig selv kan gøre nogen til en taler, kan man stille spørgsmålet om de er nødvendige for vores formål. Hvad, spørger nogle, har det at gøre med at føre sager i retten eller fremsætte sin mening i en forsamling at man ved hvordan man skal konstruere en ligesidet trekant på en givet ret linie? Eller hvorfor kan man bedre forsvare én i retten eller styre en politisk debat fordi man har lært at skelne mellem en citars toner ved hjælp af deres navne og intervaller? Måske kunne de oven i købet lave en lang liste med nogle som var meget kompetente i retten selvom de aldrig havde hørt en matematiker undervise i geometri eller forstod musik ud over almindelige glæde ved at lytte til den.

- Til disse kritikere vil jeg først give det til svar som M. Cícero har udtalt tit og ofte i sin bog om retorik til Brútus: Vi er ikke ved at uddanne en taler som eksisterer, eller som har eksisteret. Vi forestiller os derimod den fuldkomne taler som ikke må nøjes med andenpladsen i nogensomhelst disciplin.² For også de som vil skabe det perfekte vise menneske, som skal være fuldkomment i alle henseender og, som de siger, en slags dødelig gud, de mener at han ikke blot skal kende alt det himmelske såvel som det jordiske, men de tager ham også gennem noget stof som er helt trivielt hvis man betragter det isoleret, f.eks. spidsfindige tvetydigheder: Ikke fordi ‘horn’ og ‘krokodiller’ gør ham *vís*, men fordi han ikke må lade sig narre af selv det ubetydeligste.³ På samme måde vil en matematiker eller en musiker eller andre fag som jeg kunne komme i tanke om, ikke skabe taleren, som helst skal være *vís*, men disse fag vil alligevel hjælpe med til at han bliver fuldkommen.

Ser vi ikke at medicin og andre stoffer som helbreder øjne og sår, frem-

¹*enkýklios paideía* er sammenfatningen af den basale viden om alle fag en dannet borger skal have. Begrebet får sin endelige form i 1. årh. f.Kr. og omfatter grammatik, retorik, dialektik, aritmetik, geometri, astronomi og musik. Denne række fag bliver grundlaget for middelalderens quadrivium og trivium.

²Se f.eks. Cíceros *Orator* 3–6, 7–10 eller 100–101.

³De stoiske filosoffer skrev ofte om hvordan den ideelle filosofisk vise person skulle være, se Friis Johansen (1998) 586–88, og Quintilian bruger denne model som analogi til sin ideelle taler. Med ‘horn’ og ‘krokodiller’ henvises der til to antikke filosofiske spidsfindigheder: 1) “Man har det som man ikke har mistet. Du har ikke mistet dine horn. Derfor har du horn.” 2) En krokodille har taget en mors barn og lover at give hende barnet igen hvis hun kan gætte rigtigt hvad krokodillen i virkeligheden har tænkt sig at gøre. Hvad skal moren svare?

stilles af mange og indbyrdes modsat virkende ingredienser, og af deres forskellighed opstår den helt unikke blanding som ikke ligner nogen af dem den består af, men som får sin specielle virkning af dem alle? Og umælede dyr frembringer af forskellige blomster og safter den smag af honning som det er umuligt for den menneskelige forstand at efterligne? Er der så nogen grund til at undre sig over at talekunsten — den største gave som forsynet har givet os mennesker — bygger på flere fag som uden at vise sig eller føre sig frem under selve talen alligevel giver den en skjult kraft og mærkes ved deres tavse tilstedeværelse?

“Men nogle var veltalende uden at have lært disse fag.” Ja, men jeg stræber efter den perfekte taler. “Disse fag gør ikke nogen stor forskel.” Men det er ikke en perfekt helhed når der mangler bare små ting; og lad os være enige om at en perfekt helhed er det bedste. Selvom håbet om helheden er svært at opfylde, så lad os alligevel give gode råd så mere af helheden kan blive til noget. Men hvorfor skal vi tabe modet? Naturen forbyder ikke at en perfekt taler er en mulighed, og det må kritiseres når man opgiver håbet om noget der er muligt.

Musik

Personligt kunne jeg være godt tilfreds med opfattelse man havde i gamle dage. Hvem er nemlig ikke klar over at musikken, for nu at tage det fag først, i gamle dage nød så megen ikke blot interesse, men også fornem respekt at Órfeus og Línus, for slet ikke at tale om andre, blev anset for at være både musikere, spåmænd og vísmænd?¹ Det er blevet overleveret at de begge var børn af guder, og om Órfeus specielt at han fik ikke bare vilddyr, men også klipper og skove til at følge efter sig fordi han kunne få primitive og bondske sind til at beundre sig. Timágenes oplyser således at musikken er den ældste af alle de litterære kunstarter, og de største digtere bevidner også at man sang heltes og guders pris til citar ved de kongelige festmiddage.² Og synger Vergils Iopas ikke om bl.a.

månens veje og solens formørkede stunder.³

Med disse ord slår den mest fremragende forfatter fast at musik hænger sammen med kendskabet til det guddommelige, så det er klart for alle. Hvis

¹Órfeus er en mytisk sanger, søn af Apóllon og en muse, hvis sang kan fortrylle både guder og mennesker. Línus er en anden mytisk sanger, komponist og citar-spiller som ifølge myten også var søn af Apollon.

²Timágenes var en græsk taler og historiker der i 55 f.Kr. kom til Rom som krigsfange. Herefter arbejdede han i mange år i Rom.

³Vergil, Æneiden I.742.

- man accepterer det, vil musik også være et nødvendigt fag for taleren, hvis ellers virkelig — som vi har sagt — dette område, som er blev overtaget af filosoferne fordi talerne opgav det, har været en del af vores arbejdsfelt, og
- 12 veltalenhed kan ikke blive perfekt uden viden om alt dette. I hvert fald er der ingen der tvivler om at berømte mænd der havde ord for at være vise, var meget interesserede i musik. Pythágoras og hans tilhængere udbredte nemlig den opfattelse som de uden tvivl havde fra helt gamle dage, at kosmos var konstrueret efter det samme princip som lyren siden efterlignede, og
- 13 da de var utilfredse med “overensstemmelsen af forskellige”, som de kalder harmoni, tildelte de også disse bevægelser en tone.⁴ For flere passager hos Platon i al almindelighed og hans *Timáeus* i særdeleshed kan kun forstås af dem som har opnået en præcis forståelse af denne gren af videnskaben. Men hvorfor taler jeg kun om filosoferne hvis kilde var Socrates selv, som uden at rødmø lærte at spille lyre i sin høje alderdom?
- 14 Vi har fået overleveret at de største generaler spillede lyre og fløjte, og at spartanernes hære blev opflammet af melodier. Og er det ikke også det samme horn og trompeter gør i vores legioner? Den romerske krigsære overgår andres lige så meget som disse instrumenters samlede klang er mere
- 15 aggressiv. Det var altså ikke uden grund da Platon mente at musik var nødvendig for den aktive borger som han kalder *politikós*,⁵ og lederne af den filosofiske retning som nogle anser for den strengeste, andre for den barskeste,⁶ var af den opfattelse nogle af deres viseste mænd skulle bruge en del af deres kræfter på musikstudier, og Lykurg, spartanernes meget strenge
- 16 lovgiver, gik ind for at man øvede sig på at spille musik.⁷ Det ser faktisk ud til at det er naturen selv der har givet os musikken som en gave så vi lettere kan klare anstrengelser, som f.eks. når sang opmuntrer rorkarlene. Og det gælder ikke kun arbejdsopgaver hvor mange personers anstrengelser bliver forenet af en behagelig stemme, men også enkeltpersoners træthed finder opmuntring i rytmisk sang selvom den er nok så uskolet.
- 17 Indtil nu ser jeg ud til lovprise en meget smuk kunst uden at sætte den i forbindelse med taleren. Lad os altså også forbigå det forhold at *grammáticē*⁸

⁴Pythagoras var en tidlig græsk filosof (6. årh.f.Kr.) som undersøgte forholdet mellem tonehøjden og en strengs længde, og herved fandt han de forhold som giver oktaven (1:2), kvinten (2:3) og kvarten (3:4). Videre påstod Pythágoras at kosmos var bygget op af kugleskaller hvis rotation gav de samme toner.

⁵Denne idealborger er omtalt i f.eks. *Statens* 3. og 4. bog.

⁶Der tænkes på stoikerne.

⁷Det er uvist om Lykurg er en mytisk eller historisk person, men han er ifølge traditionen Spartas lovgiver. I virkeligheden voksede Spartas love frem i en historisk udviklingsproces.

⁸Se noten s. 25.

og musik engang hang sammen hvis det altså passer at Archýtas⁹ og Eué-
nos¹⁰ endda også mente at *grammáticē* var underordnet musik, og at lærere
engang var de samme i begge fag; det viser både Sóphron,¹¹ som nok skrev
mimer, men som Platon beundrede så meget at man fortæller han havde
hans bøger under sin hovedpude da han døde, og Eúpolis¹² i hvis stykke Pró- 18
damus underviser i både musik og litteratur, og Máricas, dvs. Hypérbolus,¹³
tilstår at han intet kender til musik bortset fra bogstaverne.¹⁴ Aristófanes¹⁵
viser også i mere end ét stykke at sådan blev drenge normalt også opdraget
i gamle dage, og hos Menánder i stykket *Hypobolímaíos*¹⁶ siger den gamle
mand at han har betalt meget til lærere i musik og geometri, da han aflæg-
ger en slags regnskab for de udgifter han har betalt til drengens uddannelse,
over for faren der forlanger sin søn tilbage.

Herfra stammer også den skik ved fester at en lyre gik rundt ved bordet 19
efter maden, og da Themístokles havde indrømmet at han ikke kunne spille
på den, blev han — med Ciceros ord — “opfattet som ret dårligt uddan-
net”.¹⁷ Men også ved de tidligste romeres festmåltider var det skik at have 20
lyrer og fløjter med, og der hørte også en melodi til sáliernes vers.¹⁸ Fordi alt
dette blev indført af kong Numa,¹⁹ viser det klart at ikke engang disse folk,
der ellers opfattes som simple og krigeriske, var uden sans for musik efter
den tids forhold. Endelig er det næsten blevet til ordsprog hos grækerne “at 21
dem uden uddannelse skal holde sig væk fra muserne og gratierne”.

Men nu vil vi diskutere hvad det specielt er som den kommende taler 22
skal få ud af musik. Musikken har to slags rytmer, dem i stemmen og dem
i kroppen. Begge dele skal være under en passende form for kontrol. Musik-
teoretikeren Aristóxenus²⁰ opdelte stemmens virkning i to: rytme og melodi.

⁹Pythagoræisk filosof og matematiker der virkede i Tarent i første halvdel af 4. årh.f.Kr.
Han var ven med Platon.

¹⁰Taler og sofist fra Paros, 5. årh.f.Kr.

¹¹Mimedigter fra 5. årh.f.Kr. i Syracus.

¹²Komediedigter i Athen, sidste tredjedel af 5. årh.f.Kr.

¹³Demagog i Athen i 5. årh.f.Kr.

¹⁴Det lyder umiddelbart meningsløst at Hypérbolus kun kender bogstaverne af musik-
ken, men meningen er formodentlig en onskabsfuldhed mod ham, nemlig at han er så
uvidende at han tror bogstaver og litteratur er en del af musikken.

¹⁵Aristófanes (ca. 450–386 f.Kr.) var den største af komediedigterne i Athen i den genre
af komediedigtningen der kaldes ‘den gamle komedie’.

¹⁶‘Hittebarnet’.

¹⁷Cícero, Tusc. 1,4.

¹⁸Se s. 54.

¹⁹Mytisk konge fra Roms tidligste historie, traditionen giver ham regeringsperioden
715–673 f.Kr. og tilskriver ham indstiftelse af romersk religion og kult.

²⁰Filosof og musikteoretiker, elev af Aristoteles, født ca. 370 f.Kr.

- Den første består i afmålingen af takter, den anden i klang og lyd. Er alle disse ting ikke nødvendige for taleren? En af dem har med gestikulationen at gøre, en anden med ordstillingen, og den tredje med stemmens varierede
- 23 brug som der er mange tilfælde af under en tale. Eller forestiller nogen sig at der kun er brug for en struktur og en velklingende kombination af lyde i digte og i teaterstykkers sange mens disse ting så skulle være overflødige under fremførelsen af en tale? Og at der altså ikke bruges komposition og lyde varieret og afpasset efter emnets krav i talekunsten ligesom i musikken?
- 24 Med både stemmens lyd og afmåling af takter udtrykker musikken nemlig det storslåede ophøjet, det behagelige sødt og det afmålte afbalanceret og
- 25 med hele sin kunst er den i harmoni med de sagte ords sindsstemninger. Men også når man taler, tjener stemmens hævnning, sænkning og modulation til at bevæge tilhørernes følelser, og med én “modulation” af kropssprog og stemme, for nu at bruge det samme udtryk, søger vi at sætte dommeren i en ophidset stemning, med en anden søger vi at vække hans medlidenhed — og det er jo netop også sådan at vi mærker at musikinstrumenter, som ikke kan
- 26 udtrykke sig på sprog, sætter sindet i forskellige stemninger. En passende og tiltalende måde at bevæge kroppen på, det som kaldes *eurythmia*, er både en nødvendighed og noget man ikke kan opnå på en anden måde. En ikke ringe del af fremførelsen [*actio*] bygger på måden at bevæge kroppen på, og det emne vil jeg behandle i et særskilt afsnit.²¹
- 27 Men altså, vil en taler ikke først og fremmest drage omsorg for sin stemme? Og hvad er mere musikkens område end netop det? Heller ikke det emne vil jeg dog foregribe. Lad os foreløbig være tilfredse ét eksempel, nemlig Gájus Grácchus som var sin tids førende taler.²² Når han holdt tale, stod der en musiker bagved ham, og han gav ham med en fløjte, som på græsk
- 28 hedder *tonárion*, de toner som han styrede sin stemme efter. Dette var han altid omhyggelig med når han holdt taler under de mest urolige forhold hvad enten han gjorde aristokraterne i senatet bange eller selv var ved at blive bange for dem.

- Fordi nogle mennesker ikke har lært så meget og har — som man siger —
- 29 en mere primitiv muse, vil jeg gerne fjerne enhver tvivl om musiks nytte. De er nødt til at indrømme at den kommende taler bør læse digterne. Men mon digterne kan være uden musik? Hvis nogen er så blind at han ikke rigtig ved hvordan det forholder sig med de andre digtere, så må det dog være klart når det handler om de digtere der skrev sange til akkompagnement af en lyre. Dette spørgsmål var jeg nødt til at tale mere om hvis det var som

²¹Fremførelsen, der også kaldes *pronuntiatio*, behandler Quintilian i 11.3.

²²Se s. 10.

noget nyt jeg anbefalede denne beskæftigelse. Men fordi alle der ikke afviser 30
 regulære studier, har holdt fast ved musikken lige fra Chíron og Achílleus²³
 i gamle dage til i dag, må jeg ikke begå den fejl at skabe usikkerhed om
 musiks værdi ved at fremføre et forsvar der lyser af bekymring.

Selvom jeg mener det fremgår helt klart af de eksempler jeg har brugt, 31
 hvilken slags musik jeg går ind for og hvor meget, tror jeg alligevel jeg klart
 må sige at jeg ikke anbefaler den musik som mens den lyder kvindagtigt fra
 den moderne scene, opbrudt af sjofle rytmer, ødelægger den sidste rest af
 mandlig styrke i os, men derimod den musik som lovsange af tapre mænd
 blev sunget til, og som de selv sang til; og jeg anbefaler heller ikke de små
 harper og strengeinstrumenter²⁴ som pæne unge kvinder bør holde sig fra,
 men derimod kendskabet til de musikalske principper som er effektive til at
 opflamme og neddæmpe følelser. Vi har også fået overleveret at Pythágoras 32
 gav en fløjtespillerske besked om at spille en anden melodi med spondæer og
 på den måde beroligede nogle unge mænd der var blevet ophidsede og ville
 overfalde nogle pæne menneskers hjem,²⁵ og Chrysíppus²⁶ anviser en særlig
 sang til ammers forsøg på at lokke børn til noget. Og endelig er der også 33
 et opdigtet tema for en taleøvelse, som bestemt ikke er udannet, hvor man
 forestiller sig at en fløjtespiller anklages for at have forvoldt en mands død
 fordi han havde spillet en frygisk melodi²⁷ for ham da han skulle foretage en
 ofring, hvorved han var blevet vanvittig og havde styrtet sig fra en afgrund
 i døden. Hvis en taler skal kunne behandle dette tema, og han ikke kan
 gøre det uden kendskab til musik, hvordan kan så selv de mest modvillige
 kritikere lade være med at støtte det synspunkt at denne kunst også er
 nødvendig for vores projekt?

Geometri

Når vi så kommer til geometri, plejer man at indrømme at den en nyttig for 34
 unge mennesker: Geometri træner nemlig intellektet, skærper evnen til at
 tænke sig om og fremmer den hurtige fatteevne, siger man, men det er ikke
 den almindelige opfattelse at geometri gavner efter man har lært den, kun
 mens man lærer den. Det er den jævne mands opfattelse. Men det er ikke 35

²³Ifølge myterne lærte kentaureren Chíron Achílleus at spille lyre.

²⁴De latinske ord er *psaltérium* og *spádix*. Det fremgår af sammenhængen at disse instrumenter, som vi ikke kender helt præcist, blev brugt til musik som Quintilián opfattede som uanstændig.

²⁵Angående Pythagoras, se noten s. 68; spondæer er en tung og værdig versfod med to lange stavelser efter hinanden.

²⁶Se noten s. 10.

²⁷Man mente at melodier fra Frygien kunne fremkalde ekstase.

noget tilfælde at store mænd har brugt mange kræfter på denne videnskab.

Geometri er nemlig delt op i læren om tal og om figurer, og kendskabet til tal er nødvendigt ikke bare for taleren, men for enhver som har fået bare den mindste uddannelse. Og den spiller meget tit en rolle i de faktiske retssager. I dem vil en sagfører blive opfattet som uuddannet hvis han modsiger sine beregninger med en usikker og uskøn bevægelse af sine hænder — for slet ikke at tale om hvis han er vaklende med sine sammentællinger.¹

- 36 Læren om linjer dukker også ofte op i retssager (der er processer om skel
og udmålinger), men den har også en vigtigere forbindelse til talekunsten.
37 For det første er princippet om en bestemt rækkefølge nødvendigt for geome-
trien. Gælder det samme ikke veltalenheden? Geometrien beviser de følgende
udsagn ud fra de tidligere, de usikre påstande ud fra de sikre påstande. Gør
vi ikke det samme når vi holder tale? Konklusionen på de fremsatte påstan-
de, bygger den ikke som regel helt på syllogismer? Det er derfor man finder
flere som siger at geometri ligger tættere på dialektikken end på retorikken.
Men taleren vil også sjældent, men dog nogle gange, bevise sin påstand med
38 dialektikken. For hvis situationen kræver det, bruger taleren syllogismer og
bestemt også entymemer, som er den retoriske syllogisme.² Endelig plejer
man at kalde de stærkeste beviser geometriske beviser. Men hvad stræber en
39 tale mere efter end bevis? Geometrien kan også med fornuften afsløre falske
påstande som tager sig ud som sandheder. Det sker også med tal gennem
det som man kalder skinbeviser, som vi morede os med som børn.³

- Men andre og vigtigere punkter. Hvem ville nemlig ikke tro på denne
påstand: 'Hvis linjer der omgrænser flader, har samme længde, følger det at
40 de arealer som omgives af disse linjer, er lige store.' Men det er en falsk på-
stand, for alt afhænger af hvordan denne omkreds form er, og de historikere
som mente at øers størrelse blev angivet præcist nok med varigheden af en
omsejling, er blevet kritiseret af geometri-kyndige. Jo mere fuldkommen en
41 form er, desto større areal omfatter den. Derfor vil den omgrænsende linje
hvis den er en cirkel, som er den mest fuldkomne form i planen, omfatte et
større areal end et kvadrat, og et kvadrat et større areal end en trekant og

¹Med venstre hånd kunne man angive de ni enere og de ni tiere, med højre hånd de ni hundreder og de ni tusinder, og så dannede man højere tal ved med hænderne at berøre bestemte dele af kroppen. Metoden spillede en stor rolle i en kultur hvor man ikke bare havde adgang til papir og blyant eller lommeregner, hvis to parter havde handlet og sammen skulle regne prisen ud, f.eks. ved en handel på torvet eller efter en overnatning på en kro. Sagførere brugte så den samme teknik under en tale, forstår vi her på Quintilian.

²Se herom Aristoteles' Retorik 1355b (I, II) og 5.10 og 5.14 s. ??.

³Dette sted er uklart, for vi ved ikke ret meget om disse skinbeviser eller snydetegninger, som måske var tegninger og falske beviser der ledte til umulige eller paradoksale påstande.

en ligesidet trekant et større end en trekant med ulige sider.

Andre dele af dette emne er måske temmelig uigennemskuelige, men lad os gennemgå et eksempel som er meget enkelt at forstå også for ukyndige. De fleste ved at et *iúgerum*⁴ er 240 fod i længden og det halve i bredden, og det er ligetil at beregne hvad omkredsen og arealet er. Men et kvadrat på 180 fod på hver led giver samme omkreds, men et meget større areal indesluttet af de fire linjer. Hvis man ikke gider regne det ud, kan man lære det samme med mindre tal. Et kvadrat med siden 10 fod vil være 40 fod i omkreds og have et areal på 100 kvadratfod. Men hvis det er 15 fod gange 5 fod, er arealet en fjerdedel mindre mens omkredsen er den samme. Men hvis siderne er 19 fod lange og 1 fod adskilte fra hinanden, vil der ikke være flere kvadratfod mellem dem end længden;⁵ men omkredsen vil være den samme som på den figur der rummede 100 kvadratfod. Så jo mere man fjerner fra kvadratets form, desto mere mistes der af arealet. Det er endda muligt at et mindre areal indesluttet af en større omkreds. Dette gælder plane overflader; for i bakker og dale er det indlysende for selv en ukyndig at jordarealet er større end himlen over det.

Den samme geometri hæver sig også til at betragte hele verdens størrelse. Når geometrien her med tal belærer os om stjernernes bestemte og urokkelige baner, lærer vi at intet er uordnet og tilfældigt. Det kan i sig selv være relevant for en taler. Da Péricles⁶ beroligede athenienserne som en solformørkelse havde skræmt, ved at forklare dem solformørkelsens årsag, eller da Sulpícus Gállus talte om en måneformørkelse i Lúcius Paúlus' hær for at undgå soldaterne blev skræmt af den som om den var et guddommeligt varsel,⁷ løste de da ikke en talers opgave? Hvis Níkias⁸ havde være lige så klog på Sicilien, havde han ikke tabt hovedet af samme frygt og mistet den herlige atheniensiske hær. Da Díon kom for at omstyrte Dionýsos' tyranni, skræmte det samme fænomen ikke ham.⁹

⁴Et *iúgerum* var det gængse flademål når man talte om jord i antikken, og det svarer til 2.523 m², næsten en halv tønde land.

⁵Dette rektangel vil altså være 19 gange 1 fod og have et areal på 19 kvadratfod.

⁶Péricles (495–429 f.Kr.) var den betydeligste politiker og en dygtig taler i Athen i 5. årh. f.Kr.

⁷Gáius Sulpícus Gállus var en romersk politiker og officer i Lúcius Aemílius Paúlus' hær hvor han i 168 f.Kr. forklarede soldaterne en måneformørkelse før slaget ved Pýdna i Nordgrækenland.

⁸Athensk politiker og general (470–413 f.Kr.) som pga. sygdom og inkompetence mistede en atheniensisk hær på Sicilien og døde i 413 f.Kr.

⁹Dion (408–353 f.Kr.) var en græsk adelig og elev af Platon som prøvede at oprette en stat efter Platons opskrift i Syrakús efter at have styrtet eneherskeren Dionýsios II; det endte i en fiasko og kastede Syrakús ud i tyve års politisk kaos.

Men lad os bare sige at den militære anvendelse af geometri falder uden for vores emne og fortsætte med hvordan Archimédes ene mand kunne trække Syrakús' belejring i langdrag,¹⁰ et eksempel der er velegnet til at vise det som er min pointe hér, nemlig at mange problemer som det er svært at løse på andre måder, plejer at kunne løses med disse geometriske beviser, f.eks. metoden til at dividere, opdeling i det uendelige og hastigheden af tilvækst.¹¹ Så hvis taleren skal kunne tale om alle emner (noget næste bog vil vise), kan taleren umuligt undvære kendskabet til geometri.

Undervisning hos andre lærere

Komedieskuespilleren

11. Man skal også overlade noget af undervisningen til en komedieskuespiller, men kun for så vidt som den kommende taler har for ringe viden om at fremføre sin tale. Jeg vil nemlig ikke have at den dreng som vi uddanner til denne opgave, bliver svag af at tale med en spinkel kvindestemme eller en oldings skælvende røst. Han skal hverken efterligne fuldskabens vrøvlesnak eller påvirkes af at krybe som en slave eller lære forelskelsens, nærighedens eller frygtens følelse at kende.¹ Den slags er nemlig ikke nødvendigt for en taler og påvirker et menneskes karakter, særligt mens den i en ung alder er følsom let påvirkelig. Hyppig efterligning udvikler sig nemlig til vaner.
- 3 Det er heller ikke alle gebærder og bevægelser taleren skal lære af komedieskuespillere. For selvom taleren skal beherske begge dele i et vist omfang, skal han alligevel være meget forskellig fra scenekunsten, og han må undgå overdrivelser med ansigtsudtryk og håndbevægelser og hurtige skridt frem og tilbage under talen.² Hvis nemlig talere behersker en talekunst med disse virkemidler, består denne kunst først og fremmest i at den ikke ser ud til at være en kunst.³

¹⁰Archimédes (287–211 f.Kr.) var en græsk matematiker og opfinder i Syrakús. Hans forsvarsmaskiner forlængede byens forsvar da romerne angreb den i 212–11 f.Kr.

¹¹Det er ikke klart hvad Quintilián præcist har i tankerne her.

¹Quintilian nævner her de typiske roller og følelser i komedien.

²Man skal være opmærksom på at taler i oldtiden ikke blev holdt fra en talerstol, men fra et podium eller på en åben plads så taleren havde større bevægelsesmuligheder — sådan som man også indimellem ser det på politiske landsmøder eller i tv-studier.

³Denne ide stammer lige fra Aristoteles, Retorikken 1404b “Derfor må arbejdet med stilen foregå så ubemærket som muligt, og det må ikke virke, som om man talte kunstigt i stedet for naturligt. Det naturlige virker nemlig overbevisende, medens det kunstige virker modsat. Tilhørerne vejrer en fælde og stiller sig afvisende ligesom over for vine, der er blandet. Det går som med Theodoros' stemme i sammenligning med de andre skuespilleres. Hans stemme virkede, som om den tilhørte den person han forestillede; de

Hvad er altså denne lærers opgave? Hvis der er tale om udtalefejl, skal han først og fremmest rette dem så ordene bliver udtalt tydeligt, og så hvert bogstav bliver sagt med sin rigtige lyd. Nogle af dem har vi nemlig problemer med fordi vi gør dem for tynde eller for fede i udtalen, og andre gør vi ikke skarpe nok, og vi skifter dem ud med nogle der ikke er forskellige, men alligevel lyder mere blødt. I stedet for rho, som Demósthene⁴ også havde problemer med, kommer lambda (deres lyd er den samme på latin),⁵ og når på samme måde *c* og *g* ikke beholder deres fulde styrke, svækkes de til *t* og *d*.

Den lærer vi her taler om, vil heller ikke acceptere krukkerierne med bogstavet *s*,⁶ og han vil hverken finde sig i at ordene kommer nede fra svælget eller runger af genlyd fra mundhulen, eller at den naturlige stemme sminkes med en fyldigere lyd — et fænomen som slet ikke passer til rent og rigtigt latin, og som på græsk hedder *katapeplasménon*⁷ ligesom man siger om lyden fra en fløjte når de huller er lukket som den giver høje toner med, og den så bare giver en dyb tone med den direkte luftvej åben. Han vil også sørge for at den sidste stavelse i ordene ikke går tabt, at talens lydniveau er ensartet, at energien kommer fra brystet og ikke fra hovedet når stemmen skal hæves, at bevægelserne [géstus] passer til stemmen, og at ansigtsudtrykket [vúltus] passer til bevægelserne.

Man skal også være opmærksom på at talerens ansigt er vendt mod tilhørerne, at hans læber ikke er trukket skæve, at en for åben mund ikke forvrænger underansigtet, at han ikke holder næsen i sky, at øjnene ikke skuler ned mod jorden, og at han ikke bøjer i nakken til den ene eller anden side. Med pandepartiet kan man begå flere slags fejl. Jeg har set mange talere som hævdede deres øjenbryn hver gang de lagde lidt mere energi i stemmen, nogle taleres øjenbryn er altid rynkede, andres er ligefrem helt forskellige så de hævdede det ene langt op i panden mens det andet næste dækkede for øjet. Også disse ting har stor betydning — det vender jeg snart tilbage til⁸

andres derimod lød fremmed og uvedkommende. Kunsten sløres godt, hvis man vælger ord fra dagligdagen og sammensætter sin tale af dem. Det gjorde Euripides og var dermed den første til at vise vejen.” Samme ide udtrykkes i Retorik til Herennius 4.10: “Først bagefter når han holder talen, skal taleren bruge sit talent på at skjule sin kunst for at den ikke træder tydeligt frem og falder alle i øjnene.”

⁴Demósthene (384–322 f.Kr.) var den største græske taler i oldtiden. Han kæmpede energisk for de græske bystaters, især Athens, selvstændighed mod de makedonske konger Philip II og Aleksander den Store, men led nederlag da Athen og Theben tabte til Philip II ved Chaeronea i 338 f.Kr.

⁵Rho er det græske *r* og lambda *l*.

⁶Hvilke krukkerier med udtalen af *s* Quintilian tænker på, ved vi ikke.

⁷katapeplasménon betyder ‘smurt ind i sminke’.

- og intet kan glæde tilhørerne som ikke samtidig er en passende optræden.
- 12 Komedieskuespilleren skal også undervise i hvordan man fortæller noget, hvordan man lægger personlig vægt bag sine ord når man rådgiver nogen, med hvilken ophidselse man gør tilhørerne vrede, og hvilken stemmeføring der passer til medynk. Det vil han bedst kunne gøre hvis han vælger nogle bestemt passager fra komedier som særligt egner sig til dette formål, dvs.
- 13 nogle der minder om retshandlinger. Disse passager vil ikke bare være meget nyttige til at øve talens fremførelsen, men de vil også være specielt velegnede til at videreudvikle veltalenhed.
- 14 Sådan skal eleven undervises så længe hans unge alder ikke tillader mere alvorlige øvelser. Men når han skal til at læse taler, og når han selv kan opdage deres kvaliteter, så er det mit ønske at en omhyggelig og erfaren lærer er til hans rådighed, ikke bare for at give ham læseundervisning, men også for at tvinge ham til at lære nogle passager udenad og fremføre dem stående, med klar stemme og på samme måde som han til sin tid skal holde rigtige taler, så han på én gang kan øve fremførelsen, stemmen og hukommelsen.

Idrætslærerne

- 15 Efter min mening er der ingen grund til at kritisere de elever der også har lidt tid til overs til idrætslærernes undervisning. Her taler jeg vel at mærke ikke om de unge som tilbringer den ene halvdel af deres tid på et fitnesscenter, den anden med at drikke vin, og hvis kropsbevidsthed får dem til at forsømme deres intellekt. Dem vil jeg nemlig gerne holde så langt væk fra min elev som
- 16 muligt. Men det er lærere med samme titel som træner gestus og kroppens bevægelser så man holder armene i den rigtige stilling og ikke pga. manglende dannelse bevæger hænderne på en primitiv bondsk måde, så man undgår en uskøn holdning, og der ikke hersker uvidenhed om hvordan man sætter fødderne når man går, og så hoved og øjne ikke er i disharmoni med kroppens
- 17 øvrige stilling. Ingen vil nemlig nægte at disse ting er en del af fremførelsen af talen [pronuntiatio], eller adskille fremførelsen fra talerens person; og man må bestemt ikke rynke på næsen over at skulle lære det som man skal kunne gøre, især da ikke når denne *chironomí* — det betyder, som det også fremgår af navnet, loven om gestus — både stammer fra heroernes tidsalder og er anerkendt af de største mænd i Grækenland, endda også af selveste Sókrates, og af Pláton blev regnet blandt en borgers vigtige kompetencer og endelig
- 18 ikke blev udeladt af Chrysíppus⁹ i hans råd om børneopdragelse. Vi har også fået at vide at spartanerne som en af deres øvelser havde en slags dans

⁸Det sker i 11.3. s. 112.

⁹Se noten s. 10.

som de mente var nyttig i krig. Og i gamle dage mente romerne heller ikke at øvelser med kroppen var en skam. Beviset herfor er den dans som under nogle præsters¹⁰ navn og kult har overlevet lige til vore dage, og Crássus'¹¹ ord i tredje bog af Cíceros værk *Om Taleren* hvor han siger at taleren skal have "en stærk og mandig holdning, ikke som den man ser på scenen og hos skuespillere, men som den man får af våbentræning eller ligefrem fra sportspladsen."¹² Denne form for træning er fortsat lige til vor tid uden at vække anstød.

Men jeg vil alligevel ikke lade eleverne fortsætte med den til efter drengeårene og heller ikke længe mens de er drenge. Jeg ønsker nemlig ikke at talerens gestus skal udvikles efter en dansers eksempel, men der skal gemme sig noget af denne drengeøvelse så den elegance eleverne opnåede imens de lærte den, lever skjult videre hos os også når vi ikke tænker på den. 19

Skal man lære flere fag på én gang?

12. Ofte bliver det spørgsmål stillet at hvis man så også skal lære alle disse ting, kan de så være emner i undervisningen og blive forstået af eleverne på én gang? Nogle svarer nemlig nej til det med den begrundelse at sindet bliver forvirret og træet af så mange fag der peger i hver sin retning, og som hverken hovedet, kroppen eller bare skoledagen kan rumme; og selvom de ældre, mere udholdende elever måske kan klare det, er det forkert at stresse barndommen på den måde, siger de.

Men disse kritikere forstår ikke helt hvor meget menneskets intellekt for- 2
mår. Det er så smidigt og hurtigt, og det orienterer sig sådan i alle retninger, hvis jeg må bruge det udtryk, at det ikke engang kan gøre kun én ting ad gangen, men tværtimod bruger sine kræfter på flere ting, ikke blot i løbet af den samme dag, men på det samme øjeblik. Er de der synger til citharspil, 3
ikke samtidig opmærksomme på deres hukommelse og stemmens lyd og adskillige modulationer mens de med højre hånd løber hen over nogle strenge og med venstre spænder, holder og slipper andre strenge? Selv ikke foden 4
hviler, men holder takten, og alt dette sker samtidigt. Og hvad med os selv i en pludseligt opstået situation hvor vi er nødt til at tale, siger vi ikke noget

¹⁰Dette præsteskab hed salierne, og de var kendt for at opføre en særlig dans i forbindelse med deres kult.

¹¹Lúcius Licínius Crássus (140–91 f.Kr.) var sin generations største taler og et forbillede for Cícero. I 92 f.Kr. var han med til at forbyde undervisning i retorik på latin, formodentlig fordi undervisning i retorik på latin i stedet for på græsk ville fratage overklassens dens monopol på retorik som et stærkt politisk værktøj.

¹²Cicero, *De Oratore* 3.220.

samtidig med at vi i tankerne forbereder det næste fordi der i samme øjeblik er brug for stofsamling, sproglig udformning af ordene, komposition, gestikulation, fremførelse, ansigtsudtryk og bevægelser. Hvis alt dette adlyder os i første forsøg, hvorfor skulle vi så ikke fordele vores timer mellem flere af de opgaver som kræver vores opmærksomhed — især når afvekslingen i sig selv opkvikker og styrker sindet, og det omvendt er noget vanskeligere at arbejde i længere tid med den samme opgave. Det er derfor pennen hviler sig i pauser med læsning, og selve læsningens ensformighed lader sig afhjælpe ved at man skifter emne. Ligegyldigt hvor mange ting vi laver, er vi på en eller anden måde friske når vi begynder på noget nyt. Hvem kan ikke blive sløv hvis han uanset faget skal holde den samme lærer ud en hel dag i træk? Eleven vil føle sig kvikkere ved afveksling ligesom maven styrkes af forskellige slags mad og ernæres med større appetit når der er flere retter.

6 Hvis mine kritikere stadig er uenige med mig, må de forklare mig hvilken metode man så skal lære efter. Skal vi først ofre al vores tid på *grammáticus*,¹ derefter kun på matematiklæreren mens vi i mellemtiden glemmer det vi først lærte? Og straks derefter skal vi vel videre til musiklæreren og lade de foregående emner gå tabt? Og mens vi læser latinsk litteratur, er det så ikke meningen vi indimellem skal vende tilbage til den græske?² For at gøre en lang historie kort: Skal vi bruge al vores tid på den nyeste arbejdsopgave? Hvorfor giver vi så ikke bønderne det samme råd, at de altså ikke samtidig må dyrke deres jord og deres vinmarker og deres olivenplantager og frugttræer, eller at de ikke samtidig skal tage sig af deres enge, kvæg, haver, bistader og fjerkræ? Hvorfor bruger vi selv dagligt noget tid på opgaver på torvet,³ noget på venners behov for hjælp, noget på at passe vores egne forretninger hjemme, noget på at pleje vores krop og en del på vores egne fornøjelser? Hver af disse opgaver ville slide os op hvis vi ikke skulle gøre andet: Så meget nemmere er det nemlig at gøre mange ting end at gøre én ting længe.

8 Men i det mindste behøver vi ikke være bange for at de unge drenge ikke kan klare anstrengelserne fra studierne. De har nemlig den alder der bliver mindst træt. Det lyder måske underligt, men det er hvad man lærer af erfaringen. Hoveder har nemlig lettere ved at lære inden de stivner (Det fremgår også klart af dette argument: To år efter børn har lært at sige de første ord, kan de sige omtrent alt uden andres tilskyndelse; men for slaver der lige er importeret fra udlandet, er det latinske sprog en vanskelig

¹Angående *grammáticus*, se noten s. 19.

²Eleven begyndte med græsk, se 1.1.12 s. 12.

³Udtrykket 'opgaver på torvet' [forénsia negótia] dækker deltagelse i politik og retsager og forhandlinger for retten; alt dette foregik på torvet [fórum].

udfordring i mange år. Hvis man har prøvet at lære en voksen at læse, forstår man endnu bedre at det er med god grund vi kalder dem for børneoplærte⁴ som præsterer det ypperste inden for hvilket som helst område.) og drenges natur er mere udholdende over for hårdt arbejde end unge mænds. Hverken når drenge falder, og de falder tit, eller når de kravler på alle fire, påvirker det deres krop ret meget, og det gør leg og løben omkring hele dagen nogle år senere heller ikke fordi de ikke er tunge og ikke er en byrde for sig selv. Og sådan er det på samme måde med deres sind, det bliver heller ikke lige så træt fordi det flytter sig med mindre anstrengelse, og det går ikke i gang med studier ved at presse sig selv, men lader sig bare forme frit. Deres alders fleksibilitet gør det også nemmere for dem at følge deres lærere, og de måler ikke hele tiden hvor meget de har lavet; de har nemlig endnu ikke fået en fornemmelse for anstrengelser. Endelig er det også sådan som vi tit har erfaret, at selve udmattelsen påvirker os mindre end tanken om den.

Men der vil aldrig være bedre tid fordi alle fremskridt for elever på denne alder kommer af at lytte. Når eleven senere sætter sig for sig selv for at skrive, når han selv skal finde på noget og formulere det, så vil der enten ikke være nok tid eller nok lyst til at gå i gang med dette skolearbejde. Da *grammáticus* ikke kan fylde hele elevens dag og heller ikke bør gøre det for ikke at ødelægge hans motivation, hvilket skolearbejde skal vi så bruge denne overskudstid til om jeg så må sige? Det er nemlig ikke mit ønske at eleven skal slides op med disse fag: Han skal hverken komponere melodier eller nedskrive sange med noder eller på nogen måde trænge ned geometriens detaljer. Og jeg frembringer hverken en komedieskuespiller til at tale eller en danser til at bevæge sig. Men selvom jeg ønskede alt dette, ville der alligevel være tid nok. Den alder hvor man lærer, er nemlig lang, og det er ikke de sløve hoveder jeg her taler om. Og endelig, hvorfor var Platon fremragende på alle de områder som jeg mener den kommende taler skal lære? Fordi han ikke var tilfreds med den undervisning Athen kunne tilbyde ham, eller med pythagoræernes,⁵ som han var sejlet over til i Italien, kontaktede han også Ægyptens præster og lærte deres hemmeligheder.

Under dække af alle disse vanskeligheder forsvarer og besmykker vi vores magelighed. Vi holder nemlig ikke af dette arbejde, og veltalenhed efterstræbes ikke for sin egen skyld fordi den er velanset og det smukkeste af alt; vi tager derimod fat på at lære veltalenhed med henblik på simpel brug og tarvelig indtjening. Lad nok så mange tale på torvet uden disse fag, og lad dem tjene penge på det så længe en småhandlende med sine beskidte varer

⁴Quintilián bruger udtrykket *paidomathés*, παιδομαθής.

⁵Elever af filosofen Pythágoras, se noten s. 68.

- er rigere end de, og den offentlige udråber tjener mere på sin stemme. Jeg er ikke interesseret i læsere som vil regne ud hvad de kan tjene på deres studier. Men den læser som takket være en guddommelig inspiration har dannet sig et egentligt billede af veltalenheden, og som — sådan som den berømte tragedieforfatter⁶ siger — vil stille “talen, verdens dronning” for sine øjne, og som vil søge den evige og uforanderlige frugt, ikke fra sagførerhonorarer, men i sit hjerte og fra iagttagelser og viden, han vil nemt overbevise sig selv om at bruge den tid som andre spilder i teatret, på sportspladsen, med terningspil og indholdsløs snak — for ikke at tale om søvn og endeløse middage — på geometri- og musiklæreren i stedet for, og hvor meget større glæde vil han ikke få af det i stedet for af disse uddannede fornøjelser. Forsynet gave nemlig menneskene denne gave at de virkelig gode og sunde interesser giver større glæder.
- 19 Men glæden ved at skrive om dette har allerede ført mig for vidt omkring. Så meget er altså nok om de fag som eleven skal lære inden han klare vigtigere emner. Næste bog vil gøre en ny begyndelse og gå videre til talerens opgaver.

⁶Citatet stammer fra Pacuvius, se noten s. 45, ifølge Cic. De orat. 2, 187.

Anden bog

Første del af talerens uddannelse

Hvornår skal eleven begynde hos retoriklæreren?

1 Nu har den skik og brug vundet indpas — og den bliver stærkere dag for dag — at man sender elever til retoriklæreren senere end fornuften kræver det, og det gælder altid de latinske retoriklærere og indimellem også de græske. Det er der to grunde til: Retoriklærerne [rhétoures], og i hvert fald vores egne,¹ har givet afkald på nogle af deres områder, og *grammátici* har invaderet andres områder.² Retoriklærerne mener nemlig at deres opgave kun er at holde tale og undervise i teori og praksis om at holde tale og det endda inden for rammerne af de politiske og de juridiske stofområder (de andre stofområder ser de ned på som om de er under deres professionelle værdighed). Sproglærerne mener ikke det er nok at tage det op som er overladt til dem (og det skylder vi dem tak for), og så erobrer de personificeringerne [prosopopoeía] og de rådgivende taler [suasória], hvor det er en særlig tung byrde at tale.³ Sådan er det altså gået til at emner som var de første i én slags undervisning, er blevet de sidste i en anden slags undervisning, og en aldersgruppe der fortjener at fortsætte med højere studier, bliver hængende i en lavere skoleform og træner retorik hos sproglærerne. Sådan, og det er fuldkommen latterligt, mener man at en dreng skal have lært at tale godt inden han kan begynde hos læreren i veltalenhed.

Vi må imidlertid sætte de rigtige grænser for hver profession. Gram-
máticē, som man oversætter til ‘litteratúra’ på latin, skal kende sine grænser,

¹Dvs. dem der underviser på latin.

²*Grammáticus* var den lærer der underviste eleverne før de mødte retoriklæreren, jf. bog 1.

³I personificeringer holder man en tale som noget der ikke kan tale, f.eks. en flod eller fædrelandet, ville have holdt en tale i en særlig situation. Rådgivningstalerne var en øvelse hvor man overvejede et emne og gav råd om en mulig handling. Især den første af disse to øvelser var svær.

- især fordi den har bevæget sig langt ud over de snævre grænser som dens navn afslører, og som dens første lærere holdt sig indenfor.⁴ Fra at være lille bæk i sit udspring har *grammáticē* samlet kræfter så den nu strømmer gennem et godt fyldt flodleje; den har nemlig foruden viden om hvordan man taler korrekt (et i øvrigt ganske omfattende område), indoptaget viden om næsten alle de store fagområder. Og retorikken, som har sit navn fra talens kraft, må ikke krybe uden om sine pligter og glæde sig over at andre løfter de byrder som hører til på dens skuldre. Idet den trækker sig fra sine opgaver, er den næsten blevet fortrængt fra sin egen ejendom. Selvfølgelig vil jeg ikke benægte at nogen af dem som underviser i *grammáticē*, kan nå så vidt i viden at han vil være kompetent til også at undervise i disse emner. Men når han gør det, påtager han sig retoriklærerens arbejde og ikke sit eget.
- 7 Vi må herefter spørge hvornår en dreng ser ud til at være klar til at forstå retorikundervisningens indhold. Hér drejer det sig ikke om at vurdere hvor gammel eleven er, men om hvor store faglige fremskridt han har gjort. Og for nu ikke at begynde en længere diskussion om hvornår eleven skal sendes til retoriklæreren, tror jeg det bedst slås fast på denne måde:
- 8 Når han er parat! Men det afhænger også af det foregående spørgsmål. For hvis *grammáticēs* opgave udstrækkes til og med rådgivende taler [*suasória*],⁵ bliver der først brug for retoriklæreren senere. Men hvis retoriklæreren ikke siger nej til de første opgaver inden for sit fagområde, er hans indsats påkrævet straks fra beretninger og små øvelser med at rose eller kritisere nogen. Husker vi ikke længere at folk tidligere udviklede deres veltalenhed med øvelser hvor de fremførte et alment tema [*thésis*] eller emner [*lóci communes*] eller andet som falder uden for den kreds af genstande og personer som de sande og fiktive kontroverser [*controversia*] bygger på?⁶ Heraf kan alle indse hvor pinligt retorik-undervisningen har svigtet det område som den oprindeligt havde og var ene om. Hvad er der nemlig i de øvelser som jeg har omtalt ovenfor, som ikke dukker op både i taleres almindelige opgaver og specielt i det juridiske partsindlæg? Er der ikke brug for at give en beretning i retten? Det er måske det vigtigste at kunne dér. Indgår ros og kritik ikke

⁴Quintilian hentyder her til at *grammáticē/litteratúra* betyder 'bogstavlære'.

⁵En *suasória* er en lettere øvelse hvor eleven skal rådgive en historisk eller mytisk person, f.eks. om Agamémnon skal ofre sin datter Ifigénia til gudinden Ártemis så den græske flåde kan få medvind til Troja, eller om Akhilleus skal trække sig fra kampene ved Troja fordi Agamémnon har fornærmet ham. De havde ofte et etisk eller moralsk indhold.

⁶Quintilian skelner her mellem øvelser om generelle emner (almene påstande og emner), som hørte til den første undervisning, progymnasamata, på den ene side og på den anden side kontroverser, enten virkelige fra domstolene eller opdigtede; kontroverserne hørte til den senere undervisning.

tit i vores stridigheder i retten? Er emner og kategorier⁷ [lóci commúnes] ikke helt centrale i retssager hvad enten de er imod laster sådan som dem vi læser Cícero samlede, eller de behandler almene problemstillinger som dem der også blev udgivet af Quintus Horténsius, bl.a. “skal man stole på svage argumenter”, “for vidner” og “mod vidner”. Dette er så at sige våben man altid skal have skarpe og klar så man kan bruge dem når situationen kræver det. Hvis nogen mener at de ikke hører med til talekunsten, vil han heller ikke tro at man begynder at lave en statue når de enkelte kropsdele bliver støbt.⁸ 12

Ingen skal i øvrigt fremstille mit hastværk, sådan som nogle vi opfatte det, i et forkert lys som om jeg mener at den elev der skal overlades til retoriklæreren [rhétor], straks skal fjernes fra *grammátici*. De vil nemlig også få deres undervisningstid nu, og man skal ikke være bange for at eleven vil blive overanstrengt af to lærere. Det arbejde som før var samlet under én lærer, vil nemlig ikke vokse, men bare blive delt mellem to, og hver lærer vil gøre mere gavn på sit område. Denne opdeling har grækerne bevaret mens den er blevet opgivet af de latinske retoriklærere med den undskyldning at andre lærere har overtaget denne opgave. 13

Forholdet mellem lærer og elev og mellem eleverne

2 Så snart altså drengen er blevet så dygtig i sine studier at han har evner til at forstå det som jeg ovenfor kaldte retorikundervisningens begynderstof, skal han overlades til lærere i dette fag.

Frem for alt skal man være opmærksom på disse læreres karakter. Grunden til at jeg netop hér tager dette emne op, er ikke at jeg mener at dette forhold ikke også må undersøges så grundigt som muligt hos andre lærere (det viste jeg også i den første bog¹), men fordi elevernes alder gør omtalen af dette problem endnu mere nødvendig nu. For som næsten voksne overlades drengene til disse lærere, og de bliver hos dem også når de er unge mænd,² og derfor må man i denne periode være særligt opmærksom på både at lærerens ordentlighed beskytter de unge år mod krænkelser, og at hans autoritet skræmmer de dristigere år fra udskejelser. Det er nemlig ikke nok 4

⁷ *Emner og kategorier* er samlinger af de spørgsmål og temaer man kan inddrage når man skal tale om et emne, f.eks.: Hvem har gjort hvad, hvor og hvornår, med hvilke hjælpemidler og i hvilken hensigt?

⁸ Antikke bronzestatuer blev støbt i flere dele og så samlet til sidst.

¹ Se 1.2.5. s. 18.

² Drengene var omtrent 14 når de begyndte hos retoriklæreren, og de forlod ham som ca. 18-årige.

selv at udvise den største selvbeherskelse hvis man ikke også som lærer med strengheden i sin disciplin har fået kontrol over elevernes opførsel.

- Først og fremmest skal læreren møde sine elever med en fars velvilje, og han skal mene at han træder i deres sted som overlader ham deres børn.
- 5 Han skal hverken selv have fejl eller acceptere andres. Hans strenghed må ikke være uhyggelig, og hans venlighed må ikke være slap, for ellers medfører det henholdsvis modvilje og mangel på respekt. Mest skal hans tale handle om hvad der er hæderligt og godt. For jo oftere han advarer sine elever, desto sjældnere vil han være nødt til at straffe dem. Han må aldrig være opfarende, men samtidig må han ikke vende det blinde øje til hvis noget skal rettes, han skal være ligefrem når han underviser, og glad for at bestille noget sådan at han er utrættelig uden at blive insisterende.
- 6 Det skal være en fornøjelse for ham at besvare spørgsmål, og han skal omvendt stille spørgsmål til dem der ikke selv spørger om noget. Når han roser elevernes præstationer, må han hverken være smålig eller overstrømmende, for smålighed giver ulyst til at bestille noget, og overstrømmende ros skaber selvtilfredshed. Når han retter elevernes fejl, må han hverken være skarp eller håne dem. Det skræmmer nemlig mange væk fra deres plan om at studere at nogle lærere kritiserer deres elever som om de ikke kan lide dem.
- 7 Hver dag skal læreren selv i en tale sige noget, ja faktisk meget, som hans tilhørere kan tage med sig hjem. For selvom han giver elever mange eksempler til efterligning fra deres læsning, så virker det såkaldte levende ord³ [viva vox] mere nærende, specielt når det kommer fra en lærer som eleverne både elsker og respekterer hvis de ellers har fået den rigtige påvirkning. Det er svært at overvurdere hvor meget vi hellere efterligner dem som vi godt kan lide.
- 8 Eleverne skal bestemt ikke have lov til at springe op og juble mens de roser én de har hørt — noget der ellers sker hos mange lærere. Men også unge mennesker skal give behersket bifald når de lytter. På denne måde vil man opnå at eleven er afhængig af sin lærers vurdering og mener at det er godt sagt som får *lærerens* bifald. Men den forfærdelige moderne såkaldte velopdragne korrekthed [humánitas], som består i at rose hvad som helst, er upassende, hører til i et teater og er fremmed for skoler med orden og disciplin, og så er den ovenikøbet den mest ødelæggende fjende for studier. Omhu og anstrengelser ser nemlig ud til at være overflødige når der ros
- 10 er parat på forhånd ligegyldigt hvad folk udgyder. Tilhørerne skal altså se
- 11

³Udtrykket 'det levende ord' var almindeligt kendt i oldtiden, og det er morsomt at dette udtryk som Grundtvig brugte som en kritisk modsætning til latinskolens pædagogik og skriftkultur, netop kommer fra græsk og latin.

lige så opmærksomt på lærerens ansigt som taleren selv ser på det. Sådan lærer de nemlig at kende forskel på hvad der fortjener ros, og hvad der er kritisabelt. På den måde får de kompetencer af at skrive og kritisk sans af at lytte. Men nu sidder de parate og på spring så de ikke bare rejser sig op ved hver afsluttet sætning, men ligefrem løber rundt og råber med smagløs begejstring. De gør dette for hinanden som en gensidig tjeneste, og det er det som gør en taleøvelse til en succes. Heraf opstår der opblæsthed og en forkert selvopfattelse i en sådan grad at de, oppustede som de er af kammeraternes spektakel, taler ondt om deres lærer hvis han ikke roser dem nok. Men lærere skal også kræve at man lytter opmærksomt og roligt til dem. Læreren bør nemlig ikke tale efter elevernes smag, det er eleven der skal tale efter lærerens smag. Ja, når det er muligt, skal læreren også være opmærksom på hvad hver elev roser og på hvilken måde, og glæde sig over at de synes godt om det han selv siger godt, ikke så meget for sin egen skyld som for de elevers skyld der skønner rigtigt. 12

Jeg bryder mig ikke om at drenge skal sidde sammen med store teenagere. For selvom en mand med de rigtige kvaliteter til at stå i spidsen for undervisningen og moralen i skolen, også kan styre ungdommen, så skal de svagere holdes adskilt fra de stærkere, og skolen skal undgå ikke bare anklager om umoralsk opførsel, men også selve mistanken. Det var min opfattelse at disse punkter bare skulle nævnes ganske kort, og jeg tror det er overflødigt at komme med forskrifter om at læreren og hans skole skal være fri for de alvorligste laster.⁴ Og hvis en far ikke undgår de indlysende laster i valget af sin søns lærer, skal han ikke et øjeblik være i tvivl om alt det andet som vi prøver at planlægge til gavn for ungdommen, vil være nytteløst efter han har forsømt denne del. 14 15

Begyndere skal have de bedste lærere

3 Heller ikke skal de fædres overbevisning forbigås i tavshed som også efter de har vurderet deres drenge parate til rhetoren, mener at de alligevel ikke straks skal overlades til den mest fremragende lærer; så lader de i nogen tid drengene blive hos mindre gode lærere som om en middelmådig lærer er bedre til at give den introducerende undervisning i talekunsten, både fordi han er lettere at forstå og efterligne, og især fordi han er ikke er for fin til at påtage sig besværet med begynderundervisning. På dette punkt tror jeg ikke jeg behøver gøre mig store anstrengelser for at vise hvor meget bedre det er først at blive præget af de bedste lærere, og hvor store vanskeligheder 2

⁴Quintilian tænker her på lærerens og de ældre elevers homoseksuelle misbrug af de mindreårige elever.

der er forbundet med at skulle udrydde fejl når de først én gang har sat sig fast, fordi en dobbelt byrde så tynger de efterfølgende lærere, nemlig at skulle aflære eleverne, noget der både er vanskeligere og går forud for at lære dem noget. Det er forklaringen på historien om den berømte fløjtespiller Timótheus at han plejede at forlange dobbelt så stor betaling fra elever som andre havde undervist, end hvis de kom til ham som begyndere.¹

Denne misforståelse er i virkeligheden dobbelt. Den første er at de mener at mindre gode lærere er gode nok, og så er de tålmodige og tilfredse med dem. Selvom denne sorgløshed i sig selv fortjener kritik, var den dog på en eller anden måde acceptabel hvis den slags lærere bare lærte eleverne for lidt i stedet for noget forkert. Den anden — som er mere almindelig — består i at de tror at de lærere som opnået større talekundskaber, ikke nedlader sig til fagets nemmere emner, og at det sker fordi de er for fine til at bruge omhu på det der er under deres værdighed, og sommetider også fordi de bare ikke kan finde ud af det. Men jeg regner ikke ham som ikke vil, for en lærer, og jeg påstår at den bedste lærer altid også kan gøre det bedst hvis han ellers vil. For det første må man antage at den lærer som overgår andre i veltalenhed, også har fået en virkelig grundig forståelse at de skridt som fører frem til veltalenhed. For det andet fordi metoden, som den højst uddannede behersker bedst, er altafgørende når man underviser, og endelig for det tredje fordi ingen lærer rager op over andre i fagets svære discipliner hvis han ikke har styr på de nemmere. Eller tror nogen at selvom Fídias skabte den perfekte Zeus-statue, så ville en anden have været bedre til at lave ornamenterne på dette kunstværk?² Eller at en taler ikke vil kunne føre en almindelig samtale, eller at den største læge ikke vil kunne helbrede mindre sygdomme?

Ja, men findes der ikke veltalenhed på et så højt niveau at små drenges forstand ikke kan fatte den? Jo, det indrømmer jeg der er. Men vores veltalende lærer skal også være klog og indsigtfuld i undervisning og villig til at indrette sig efter elevens mindre målestok ligesom hvis en der går hurtigt, skal spadsere med et lille barn, giver det hånden og afkorter sine skridt og ikke går længere end den lille ledsager magter. Og hvad nu hvis det plejer at være sådan at det som de dygtigste lærere siger, er nemmere at forstå og meget klarere? Klarhed [perspicúitas] er nemlig veltalenhedens første dyd, og jo mindre begavet en mand er, desto mere prøver han at hæve sig og gøre

¹Vi ved ikke meget om denne Timótheus, som levede i 4. årh.f.Kr.

²Fídias (aktiv 465–425 f.Kr.) var især berømt for sine to kæmpe statuer af Athene i Athen og Zeus i Olympia. De var af guld og elfenben bygget op over en kerne af træ og udsmykket med ædelstene, sølv, kobber, emalje, glas og maling. Zeus-statuen var et af oldtidens syv underværker

sig bred ligesom små mænd står på tæer, og mænd der mangler kræfter, optræder mere truende. Når det drejer sig om opblæste, fordærvede, rungende eller dem der er ramt af alle mulige andre slags smagløshed, er jeg overbevist om at deres problem ikke er deres kræfter, men deres svaghed ligesom det er sygdom og ikke styrke der får kroppen til at svulme op, og mennesker der bliver udmattede af at gå den lige vej, til at finde på udflugter væk fra den. Så jo dårligere en lærer er, desto mere uforståelig vil han være.³

Jeg har ikke glemt det jeg skrev i foregående bog⁴ om at skoleundervisning skulle foretrækkes frem for hjemmeundervisning, og at de første studier og små fremskridt blev opmuntret af at efterligne af kammeraterne fordi det var nemmere. Det kan af nogle opfattes sådan at den opfattelse jeg nu fremfører, er den modsatte af den jeg havde før. Men det er langt fra min hensigt. Den måske mest tungtvejende grund til at eleven skal overlades til den bedst tænkelige lærer, er at de andre elever, som også bliver bedre undervist i hans skole, enten siger noget som er værd at efterligne, eller straks bliver rettet hvis de har sagt noget urigtigt. Men den dårligt uddannede lærer vil sandsynligvis godkende fejl og takket være sin positive vurdering få sine elever til at synes godt om disse fejl. Altså skal den lærer være lige så meget den bedste i veltalenhed som i karakteregenskaber som skal undervise i “at være en mester i ord og en mand i sit virke” som Fómix siger hos Homér.⁵

Det første begynderstof til retorikken

4 Herefter vil jeg nu begynde min fremlægning af hvilke dele af undervisningsstoffet retoriklærerne [rhetóres] efter min mening først skal behandle — vi venter lidt med det man plejer mere snævert at kalde ‘talekunst’ [ars rhetórica] — og jeg synes den bedste begyndelse starter fra noget der ligner det stof som eleven lærte hos *grammátici*.¹

Beretninger

Der er tre slags beretninger [narrátio] ud over dem man bruger i retssager;² 2

³De udtryk Quintilian hér bruger om mennesker (hæve sig, gøre sig bred, opblæste, rungende, ramt af smagløshed, svulme op), brugte man også om dårlig sproglig stil.

⁴Se 1.2.26 s. 21.

⁵Iliaden 9.443.

¹Quintilian har her et klart blik for den såkaldte overdragelsesforretning mellem skolesystemer, noget der tit er et problem i moderne undervisningssystemer.

det er legenden [fábula], som findes i tragedier og digte [cármina], og som ligger langt fra sandheden ikke bare i indhold, men også i form; den realistiske fortælling [arguméntum], som er en opdigtet, men sandsynlig beretning i en komedie; og historien [história], som er en fremstilling af virkelige begivenheder; vi har overladt de poetiske beretninger til *grammátici*.³ Hos retoriklæreren skal man begynde med historien som giver eleverne så meget desto mere som den er sandere. Senere når jeg skal tale om den juridiske del af retorikken, vil jeg forklare hvilken metode jeg synes er bedst til beretninger.⁴ I mellemtiden er det nok at bemærke at beretningen hverken må være tør eller mager (for hvorfor skulle man bruge så meget tid på studier hvis vi syntes det var godt nok at skildre begivenheder nøgent og ubesmykket?), men på den anden side heller ikke kringlet og sprælsk med søgte omskrivninger, som mange lokkes til i et ønske om at efterligne digterne. Begge dele er en fejl, men den fejl som kommer af mangel er dog værre end den der kommer af overflod.

Nogle pædagogiske betragtninger om drenge Man kan hverken kræve eller håbe på en perfekt tale hos drenge. Men det er bedre med rige medfødte evner, storslået initiativ og en mental energi der sommetider får for mange ideer. Det har altså aldrig generet mig når der var overskud hos elever på denne alder. Ja, jeg vil ønske at deres lærere også lægger vægt på at nære de endnu spæde sind med skånsom føde ligesom ammer og går med til at de drikker sig mætte i et sødere pensums mælk. Deres krop vil en overgang blive lidt kvabset, men voksenalderen skal snart slanke den. Dét giver håb om fremtidig styrke; for når babyers knogler fra begyndelsen af kan ses under huden, er det et varsel om magerhed og manglende kræfter engang i fremtiden. Dette alderstrin skal vise mere vovemod og opfindsomhed og glæde sig over sine påfund også selvom de endnu ikke er tilstrækkeligt afrettede og disciplinerede. Rigelig vækst er det nemt at gøre noget ved hvorimod ingen anstrengelser kan stille noget op med ufrugtbarhed. Hos drenge giver naturlige anlæg hvor den kritiske sans kommer det kreative talent i forkøbet, mig de mindste forventninger. Jeg ønsker at der fra begyndelsen er mere end rigeligt råstof, og at det udgydt til overflod. Som årene nemlig går, smelter de meget slagge af, metoden vil slibe meget af, noget slides af ved almindelig brug, og så skal der tilbage være noget der kan skæres ud af og smedes af.

²Opdelingen af beretninger var et emne man diskuterede meget i oldtiden, se f.eks. *Retorik til Herennius* 1.12–13 (43–44). Quintilian opdeler ret enkelt ved at sidestille fire typer, nemlig de tre fiktive og den faktuelle fra retssagerne.

³Se 1.9.2–6 s. 64.

⁴Det sker i 4.2.

Det vil der også være hvis vi ikke fra begyndelse trækker pladen for tynd så den går i stykker hvis graveringen bliver for dyb.⁵ Det vil ikke komme bag på nogen at jeg har denne mening om unge elever, hvis man har læst dette hos Cícero: “Jeg ønsker nemlig at den kreative frugtbarhed virkelig folder sig ud hos en ung mand.”⁶

Derfor skal man først og fremmest undgå en tør lærer, og det gælder især til de små elever, ligesom man undgår en tør jord uden fugt til planter der stadig er spæde. For med den undervisning bliver de hurtigt lave og vender hovedet nedad mod jorden fordi de ikke tør hæve sig over dagligdags tales niveau. De forveksler magerhed med sundhed og svaghed med kritisk sans, og samtidig med at de mener det er nok at være fri for fejl, bliver de ofre for netop den fejl at de er uden dyder [virtútes].⁷ Derfor har modenheden ingen hast for min skyld, og den søde most i karret behøver ikke straks at blive tør i smagen; således vil den nemlig både bære årene godt og vinde ved sin alder.⁸

Det fortjener også at blive bemærket at elevers mod indimellem ikke kan klare meget hårde irettesættelser. Så både mister de modet, føler sig sårede, til sidst gider de ikke noget, og — og det er det mest skadelige — de tør ikke prøve noget, usikre som de er blevet. Det kender folk på landet også til. De mener ikke at det spæde løv skal udsættes for beskæringsværktøjet fordi løvet ser ud til at sky stålet og ikke kunne tåle et ar endnu. Derfor skal læreren for dette alderstrin være særlig venlig så de hjælpemidler der ellers er skarpe af natur, bruges mildere af lærerens bløde hånd: Han skal rose en del, bære over med andet, rette nogle ting (altid med en begrundelse for hvorfor), og illustrere enkelte punkter ved at vise sit eget forslag. Nogle gange vil det også være godt at læreren selv dikterer et helt stykke så eleven kan efterligne det og for en stund glæde sig over det som var det hans eget.

Men hvis elevens skriftlige aflevering er så sjusket skrevet at den ikke er til at rette, har jeg selv erfaret at det hjalp at lade eleven genskrive det samme stykke efter jeg en gang til havde gennemgået det, når jeg sagde til ham at han kunne gøre det endnu bedre. Der er nemlig ikke noget der giver mere lyst til at lære end håbet om kunne præstere noget. Forskellige alderstrin skal rettes på forskellig måde, og man skal stille og rette opgaver ud fra elevernes kræfter. Jeg plejede at sige til elever der havde for dristige

⁵Quintilian bruger her to billeder fra landbrug og metalarbejde som kan minde om de billeder udisciplinerede unge elever, altså dem teksten handler om, måske ville komponere.

⁶De oratóre 2.88.

⁷Der er her tale om ‘dyder’ i betydningen ‘kvaliteter’, ‘gode anlæg og egenskaber’.

⁸Billedet drejer sig om druernes most, der smager sødt, men som gærer til vin og med alderen får den mere tørre smag mange foretrækker vin har.

eller for blomstrende vendinger, at nu roste jeg det, men der ville komme en tid hvor jeg ikke ville godkende det samme. På den måde kunne de både glæde sig over deres kreative talent og undgå at få ødelagt deres kritiske sans.

- 15 Men for nu at vende tilbage til mit udgangspunkt. Jeg vil have at beretninger bliver komponeret skriftligt med den størst mulige omhu.⁹ Så snart børn begynder at tale, er det godt for dem at gentage hvad de har hørt, til gavn for deres taleevne, og man kan med fordel lade dem gentage en fortælling bagfra eller begynde fra midten og gå frem eller tilbage,¹⁰ men kun mens de må sidde på den voksnes skød, og kun så længe de ikke kan mere og kun lige begynder at sammenknytte ting og ord; så kan de hjælpe deres hukommelse på den måde. Men når børnene begynder at beherske rigtig og korrekt tale, så er uforberedt snak, tanker i al hast og ingen tøven med at rejse sig for at tage ordet, tegn på en gadesælgers lyst til at gøre opmærksom på sig selv. Dette giver uvidende forældre en tom glæde, men børnene mister respekten for deres arbejde, de får et uforkammet ansigtsudtryk, de dårligste sprogvaner og øvelse i retoriske fejl, og de udvikler en hovmodig overbevisning om sig selv, som tit har ødelagt store fremskridt. Der kommer senere et tidspunkt til at opnå færdighed i at ekstemperere, og jeg vil senere
- 16 behandle emnet mere grundigt.¹¹ I mellemtiden er det tilstrækkeligt hvis eleven med al den omhu og så store anstrengelser som hans alder tillader, skriver noget der fortjener ros. Det er det han skal vænne sig til, det er det han skal gøre til sin anden natur. Den elev kan helt eller delvist nå det mål jeg stiller op, som lærer at tale korrekt før han lærer at tale straks.
- 17

Gendrivelse og bekræftelse

- 18 Til beretninger [narrátio] er det ikke unyttigt at knytte øvelse i at gendrive og bekræfte (det kaldes *anaskeuḗ* og *kataskeuḗ*).¹² Disse kan endvidere ikke bare bruges til legender [fábula] og det vi har fået overleveret gennem digte [cármina], men også til de romerske annaler.¹³ Hvis f.eks. man stiller spørgs-

⁹De skal skrives som en forberedelse til den mundtlige fremførelse.

¹⁰Det er lidt uklart hvad Quintilian præcist mener med disse underlige genfortællinger der begynder vilkårlige steder i den oprindelige fortælling, men måske han tænker på historier med en række begivenheder der blot kommer i en opremsning så rækkefølgen er ligegyldig, ligesom i flere børnesange.

¹¹Se 10.7.

¹²ἀνασκευή og κατασκευή.

¹³Hvert år noterede han der beklædte det fornemste religiøse embede i Rom (*póntifex máximus*), årets embedsmænd og vigtigste officielle begivenheder på en tavle. Disse årlige optegnelser, *annáles máximi*, blev bevaret, og man havde rækken fra mindst 400 f.Kr. til

målet 'om det er sandsynligt at en ravn under kampen satte sig på Valérius' hoved og med sit næb og sine vinger ramte efter hans galliske modstanders ansigt og øjne', så er der meget stof til at argumentere både for og imod; eller tænk på slangen som Scípío ifølge myten blev født af, og Rómulus' ulvinde og kong Numas Egéria.¹⁴ (Græske historieforfattere har meget tit en frihed der er nærmest digterisk.)¹⁵ Ofte sætter man spørgsmålstegn ved tidspunktet, stedet hvor det skulle være sket, og indimellem også ved personen. F.eks. sker det tit at Livius er i tvivl, og at historikere er uenige med hinanden. 19

Ros og kritik

Så vil eleven skridt for skridt begynde at sigte mod større opgaver: at rose berømte mænd og kritisere uanstændige mænd.¹⁶ Dette arbejde er nyttigt på flere måder. Intellectet øves af det varierede og alsidige stof, og karakteren dannes ved at overveje hvad der er rigtigt og forkert, og herved vokser elevens kendskab til mange facts, og det forsyner ham med eksempler — de er det mest effektive virkemiddel i enhver slags sager — som han senere kan bruge når situationen kræver det. Herefter følger øvelsen i sammenligning [comparatio]: Hvem er den bedre, og hvem er den værre? Den bygger på et lignende princip, men det fordobler stoffet og behandler ikke kun dyders og lasters natur, men også deres størrelse. Men fordi ros og det modsatte er den tredje del af retorikken,¹⁷ vil jeg give mine råd om metoden for det når den tid kommer. 20 21

begyndelsen af 2. årh.f.Kr., hvor institutionen stoppede. En senere tilføjelse supplerede med årene fra Roms mytiske grundlæggelse d. 21. april 753 f.Kr. Denne tilføjelse er en uigennemskuelig blanding af myter og historisk stof, og de følgende eksempler er netop herfra.

¹⁴I 349 f.Kr. skulle Márcus Valérius Córpus have besejret en modstander i tvekamp på denne måde (Livius 7.26). Públius Cornélius Scípío Africánus (236–183 f.Kr.) var ifølge et rygte født af en slange (Livius 26.19.7). Roms grundlægger og første konge, Rómulus, blev opfostret af en ulvinde (Livius 1.4), og Roms anden konge, Núma Pompílius, fik råd af kildenymfen Egéria (Livius 1.19 og 1.21.) Vi vil opfatte disse begivenheder som mere mytiske end historiske, men i oldtiden opfattede man dem som historiske fordi man havde et bredere begreb om hvad historien omfattede. Myter var fortællinger om guder som Júppiter og Apóllon eller heroer som Hércules.

¹⁵Quintilian holder sig derfor til eksempler fra den romerske historie, for han vil jo netop vise at gendrivelse og bekræftelse også kan bruges på indholdet i de romerske annaler.

¹⁶I 3.7 behandler Quintilian dette emne grundigere.

¹⁷Ros og kritik hører til lejlighedstalen, som sammen med den politiske tale og det juridiske partsindlæg er de tre retoriske genrer. Dem behandler Quintilian i henholdsvis 3.7, 3.8 og 3.9–6.5.

Emner og kategorier

- 22 Emner og kategorier [lóci commúnes] (her tænker jeg på dem hvor man uden at nævne en bestemt person taler imod selve lasterne, f.eks. imod den utro mand, hasardspilleren eller den påtrængende) kommer lige fra retssagerne, og hvis man tilføjer navnet på en anklaget, er de anklager. Alligevel plejer man også at modificere dem fra en almen behandling til mere konkrete tilfælde: en blind utro mand, en fattig hasardspiller eller en påtrængende gammel mand. Engang imellem giver de også anledning til et forsvar, f.eks. når vi taler til fordel for vellevned eller forelskelser, og det sker at en alfons og en nasserøv bliver forsvaret sådan at vi ikke beskytter personen, men den handling han kritiseres for.

Almene temaer

- 24 Almene temaer [thésis], som man får fra en sammenligning af ting (f.eks. ‘Skal man foretrække livet på landet eller livet i byen?’ eller ‘Nyder en jurist eller en officer størst anseelse?’), er overraskende attraktive og givende for taletræningen; de gavner i høj grad såvel den politiske tale som partsindlæg i retten, for det andet af de to eksempler ovenfor behandler Cícero med bredt i Murenas retssag.¹⁸ Der er også nogle almene temaer der stort set kun er relevante for den politiske tale, f.eks. om man skal gifte sig, eller om man skal gå ind i politik; tilføjer man konkrete personer, er disse almene temaer rådgivende taler [suasória].
- 26 Mine lærere plejede at forberede os til sager om de faktiske begivenheder med slags øvelser som var både nyttige og sjove for os, idet de gav os besked på at undersøge og forklare spørgsmål som f.eks.: ‘Hvorfor er en Vénus-statue i Sparta bevæbnet?’¹⁹ og ‘Hvorfor troede man at Amor [Cupído] var en dreng med vinger og bevæbnet med pile og en fakkel?’²⁰ I disse øvelser udforskede

¹⁸Lúcius Licínus Muréna blev i 63 f.Kr. valgt til consul for året 62 f.Kr. Men inden han tiltrådte, blev han anklaget for bestikkelse i forbindelse med valget. Han blev forsvaret af bl.a. Cícero — og frikendt selvom han vistnok var skyldig.

¹⁹Lactántius (Div.Inst. 1.20.29–32) forklarer at statuen af kærlighedsgudinden bærer våben, således: Under en krig med naboerne måtte de spartanske mænd kæmpe på én front og de spartanske kvinder samtidig på en anden. I løbet af krigen mødte de to grupper hinanden, og da kvinderne så viste mændene hvem de var, ved at smide våben og tøj, blev mændene grebet af erotisk lyst og elskede med dem, dog uden at kvinderne vidste hvilken spartansk mand de elskede med, for de kunne ikke skelne dem når de bar hjelm. Denne episode mindedes spartanerne ved at bygge et tempel for en bevæbnet Venus.

²⁰Oldtiden svar var: Han er bevinget fordi kærligheden er ustadig og bevæger sig hurtigt rundt, en dreng fordi kærligheden er uklog og ufornuftig, og bevæbnet med pile og fakkel fordi han sårer hjertet og sætter ild til det.

vi *hensigten* [volúntas], som tit er emnet i kontroverser [controvérsia]. Denne øvelse kan opfattes som en *chría*.²¹

Det er jo så indlysende at nogle emner [lóci] som dem om vidner (‘skal man altid tro dem?’) og om beviser [arguméntum] (‘skal man stole på dem uanset hvor ubetydelige de er?’) er relevante for retssager at nogle personer, også offentligt kendte, har skrevet dem ned, lært dem omhyggeligt udenad og således har haft dem parat så de ved passende lejligheder kunne smykke deres uforberedte indlæg med dem ligesom med medaljer. Således — jeg kan nemlig ikke vente med at sige min mening om den sag²² — syntes jeg de indrømmede en meget stor mangel på dygtighed hos sig selv. For hvordan kunne de finde de særlige argumenter i retssager, der altid viser sig at have nye og forskellige træk? Hvordan kunne de svare igen på det som modparten lægger frem, hurtigt give igen i ordvekslinger eller udspørge et vidne, de som ikke uden at have forberedt nogle ord så lang tid i forvejen, kan finde ud af at udtrykke de mest banale tanker om emner som er almene og opstår i de fleste sager? Det kan ikke undgås at når de siger det samme i mange retssager, så vækker de enten lede ligesom kolde madrester fra dagen før, eller flovhed ligesom de stakkels møbler og service, som tilhørerne husker fra så mange gange før, fordi de bliver slidt op af mange og forskellige former for brug ligesom hos fattige folk med fine fornemmelser. Hertil kommer at der nok ikke findes et så alment emne [lócus commúnis] at det kan hænge sammen med en virkelig sag medmindre det er knyttet til den med et konkret spørgsmål som forbindelsesled — og selv hér er det klart at det ikke er så tilpasset helheden som det er påklistret enten fordi det adskiller sig fra konteksten, eller fordi det plejer at blive taget med selvom det er ret irrelevant, ikke fordi der er brug for det, men fordi det er lige ved hånden; på samme måde inddrager nogle talere meget ordrige emner af hensyn til deres sentenser [senténtiæ] selvom sentenser bør vokse frem af emnerne [lóci]. Disse ting er attraktive og nyttige hvis de vokser naturligt frem af sagen; men i øvrigt er selv den smukkeste formulering i bedste fald overflødig og indimellem tilmed også skadelig hvis den ikke peger frem mod sejren. Men nu er strejfturen uden om emnet blevet lang nok.

Kritik af love

Ros og kritik af love kræver kræfter der er stærkere, og som næsten kan

²¹Denne sætning er svær at forstå. En *chría* er en sentens sagt af en kendt person, se noten s. 65, og det giver ikke mening her. Nogle udgivere mener da også at sætningen er en senere tilføjelse.

²²Quintilian behandler nemlig først emnet improvisation i 10.7.

klare en talers største opgaver. Om denne øvelse mest ligner rådgivende taler [suasória] eller kontroverser [controvérsia], varierer efter staters tradition og lov. Hos grækerne kom loves forslagsstillere for en dommer,²³ hos romerne var skikken at man anbefalede eller frarådede loven på en folkeforsamling. I begge tilfælde taler man kun om nogle få og ret veldefinerede punkter.

- 34 Der er nemlig tre slags ret: hellig, offentlig og privat ret. Denne opdeling tager mere hensyn til anbefalingen af en lov fordi så kan en taler øge sin anbefaling trin for trin: Det er en lov, det er en offentlig lov, en lov vedtaget af hensyn til from respekt for guderne. De spørgsmål som der plejer at
- 35 opstå diskussion om, er fælles for alle tre slags love. Enten kan der rejses tvivl om forslagsstillers ret, f.eks. Públius Clódius, som blev beskyldt for ikke at være blevet valgt til folketribun på den korrekte måde.²⁴ Eller det kan dreje sig om selve forslaget, og her er der forskellige muligheder: Man kan sige at det er blevet eller bliver fremsat uden det var bekendtgjort tre markedsdage forinden, eller at det ikke er på en korrekt dag, eller at skete imod en folketribuns veto eller fuglevarsler eller noget andet som står i vejen for lovforslaget lovlighed; og endelig kan man sige det er i strid med anden
- 36 lovgivning.²⁵ Men alt dette er ikke relevant for de første øvelser; de er nemlig uden sammenhæng med bestemte personer, tidspunkter eller sager.

- De andre punkter er omtrent de samme i alle sager uanset om de er
- 37 virkelige eller opdigtede, og de behandles således: Enten er der nemlig en fejl i ordlyden eller i sagsforholdet. Hvis det er ordlyden, er spørgsmålet om den er klar nok, eller om der er noget tvetydigt i den. Hvis det er sagsforholdet, er spørgsmålet om loven er selvmodsigende, om den kun bør gælde i fortiden, eller om den kun gælder for nogle bestemte personer. Men det mest almindelige er at spørge om loven er ordentlig, og om den er nyttig.
- 38 Jeg er udmærket klar over at mange deler dette spørgsmål op i endnu flere

²³I Athen kunne et lovforslag blive anklaget i retten for at være imod byens love.

²⁴Oprindelig var der i Rom ca. 50 slægter, patriciere, der nød særlige religiøse og politiske privilegier. Resten af folket kaldes plebere. Efterhånden mistede patricierne deres privilegier, men det blev ved med at være en regel at patriciere ikke kunne vælges til embedet som folketribun; meningen med det embede var oprindelig netop at beskytte plebejere mod patricieres overgreb, f.eks. kunne de nedlægge veto mod lovforslag. Clódius Públius Púlcher (92–52 f.Kr.) var oprindelig patricier, men da han vurderede at det ville være en fordel at blive valgt som folketribun, lod han sig adoptere ind i en plebejisk familie. Dog bestred nogle, bl.a. Cícero, adoptionens gyldighed, og derfor kunne man diskutere om Clódius havde ret til at foreslå love som folketribun.

²⁵Som det ses, skulle meget være i orden før et lovforslag kunne vedtages i Rom. Det skulle være bekendtgjort mindst tre markedsdage før, dvs. 17 dage før da der var markedsdag hver ottende dag, folketribuner kunne nedlægge veto, andre love kunne være i vejen, og hertil kom en række religiøse krav om gunstige varsler og dage hvor lovgivning var forbudt.

dele, men jeg sammenfatter retfærdighed, fromhed, respekt for guderne og lignende under begrebet ordentlighed.

Begrebet det retfærdige plejer dog ikke at blive undersøgt på kun én måde. Enten handler spørgsmålet om sagen selv — om den lægger op til en straf eller en belønning — eller om belønningens eller straffens størrelse, som kan kritiseres for at være såvel for stor som for lille. Nyttens bestemmes nogle gange ud fra selve sagens natur, andre gange ud fra situationen. Ved nogle love plejer man at diskutere om de kan håndhæves. Man må heller ikke glemme at nogle gange kritiseres hele loven, andre gange dele af den, for vi har eksempler på begge dele i berømte taler.²⁶ Jeg er heller ikke uvidende om at der også er love som ikke er vedtaget for at skulle gælde evigt, men som gælder en ærebevisning eller udnævnelse af en øverstbefalende, f.eks. Lex Manília, som Cicero holdt en tale om.²⁷ Men disse emner kan man ikke give nogle råd om hér. De har nemlig ikke en almen, men derimod deres egen specielle kvalitet.²⁸

Sådan omtrent øvede de gamle deres taleevner, dog suppleret med argumentationsteknik [argumentáandi rátio] fra lærere i dialektik.. Man antager normalt at det var samtidig med Demétrius²⁹ fra Fálaron at man i Grækenland begyndte at tale om opdigtede temaer til juridiske og politiske taler. Som jeg har skrevet i en anden bog, kan jeg ikke med sikkerhed sige om han selv fandt på denne slags øvelser; men heller ikke de som med stor sikkerhed siger at det gjorde han, kan støtte sig på nogen sikker ophavsmand. Derimod er Cícero ophavsmand til at de latinske retorik-lærere begyndte på det i slutningen af Lúcius Crassus'³⁰ liv. Den mest kendte af disse lærere var uden sammenligning Plótius.³¹

Læsning af taler og historie hos retoriklæreren

5 Om lidt vil jeg behandle metoden for øvelsestaler [rátio declamáandi].¹ Men fordi jeg gennemgår talekunstens begynderundervisning, synes jeg ikke

²⁶Man kender ikke nogle taler med disse eksempler i dag.

²⁷I 66. f.Kr. støtte Cícero som prætor i en tale folketrinunen C. Manílius' forslag om at gøre Pompéjus øverstbefalende i krigen mod Mithridates.

²⁸I § 36 ovenfor fastslog Quintilian at de første øvelser ikke må afhænge af bestemte personer, tidspunkter eller sager.

²⁹Demétrius fra Faleron (ca. 360–280 f.Kr.) var taler og filosof og elev af Aristóteles

³⁰Lúcius Licínus Crássus (140–91 f.Kr.) var sin tids førende taler og Cíceros forbillede.

³¹Lúcius Plótius Gállus levede i 1. årh.f.Kr. og var en af de første talere til at undervise andre på latin. Lucius Licinius Crassus, se note 30, forbød deres aktivitet i 92 f.Kr. og bortviste dem fra Rom.

¹Det sker i 2.10, se s. 103.

- at jeg inden da vil undlade at pege på hvor meget retoriklæreren [rhétor] vil bidrage til elevernes fremskridt hvis han også selv har undervist de elever han har overtaget, i at læse historie og især taler på samme måde som *grammáticus* skulle fortolke digte.² Det råd har jeg selv fulgt i nogle få tilfælde
- 2 hvor elevernes alder krævede det, og forældrene mente det var gavnligt. Men selvom jeg også dengang mente det var det rigtige at gøre, var der to ting der stod i vejen: En lang tradition havde fastlagt en anden måde at undervise på, og de ældre elever, for det meste unge mænd uden lyst til dette arbejde,
- 3 havde for travlt med at følge mit eksempel.³ Men også selvom jeg havde fundet på noget nyt for sent til selv at bruge det, ville jeg ikke skamme mig over at give det videre til eftertiden. Nu ved jeg dog at man gør sådan i græske skoler, men mere med hjælpelærere fordi der ikke er tid nok til at lærerne selv går rundt og læser hver enkelt elevs tekststykke op for eleven.
- 4 Og denne oplæsning for elever der har som mål at eleverne let og klart følger med i teksten med øjnene, og også den læsning som forklarer hvert enkelt ords betydning hvis det ikke er så almindeligt, må man ved gud anse for at
- 5 ligge langt under en retoriklærers arbejdsopgaver. Men at påpege en teksts kvaliteter eller fejl hvis der er sådan nogle, det er helt klart hans job og det han lover når han anbefaler sig som lærer i veltalenhed, og det gælder så meget desto mere fordi jeg ikke kræver den indsats af undervisere at de
- 6 igen tager elever på skødet og hjælper dem enkeltvis med læsningen af en hvilken som helst tekst. Jeg synes nemlig at det er lettere og også meget mere nyttigt at man når der er blevet ro i klassen, udvælger en elev som oplæser — det gør man bedst ved at lade det gå efter tur — så de med
- 7 det samme også kan vænne sig til fremførelsen af en tale [pronuntiátio]. Når så den sag som talen er skrevet til, er blevet forklaret — på den måde forstår man nemlig mere klart det der bliver sagt — må man ikke sjuske og springe over noget som bør kommenteres, hverken i stofsamlingen [invéntio] eller i den sproglige udformning [elocútio]: den måde man vinder dommeren for sig på i indledningen [prohóemium], hvilken klarhed [lux], kortfattethed [brévitás] og skabelse af tillid [fídes] der er i beretningen, hvilken strategi og
- 8 skjult kunstfærdighed taleren har (hér er den eneste kunst nemlig den som kun en kunstner selv kan se);⁴ så klogskaben i opdelingen af talen [divísio], hvor præcis og fyldig argumentationen [argumentátio] er, med hvilke kræfter han begejstrer, og med hvilken charme han behager, hvor stor talerens skarphed er i bagvaskelse, hans elegance i vittigheder, og endelig hvordan

²Se II.8 s. 61.

³Stedet er ikke helt klart, men meningen er formodentlig at de i stedet for at genfortælle historie og taler straks ville øve sig på selv at tale.

⁴Se I.11.3 og noten hertil s. 74.

taleren har magten over dommernes følelser, trænger ind i deres hjerter og får deres sind til at afspejle det han siger. Når det så drejer sig om den sproglige udformning [elocútio], vil læreren vise hvordan hvert ord er brugt i sin egentlige betydning, udsmykkende eller ophøjet, hvor en forstørrelse [amplificatio] fortjener ros, hvilken kvalitet dens modsætning har, hvilke metaforer [translatio] lyder godt, hvilke talefigurer [figúra verborum], og hvilken komposition [compositio] er glat og afsluttet og dog stadig maskulin.⁵

Det er bestemt heller ikke et spild af tid sommetider i klassen at oplæse dårlige taler fyldt med fejl, men som mange mennesker med en dårlig smag beundrer, og at påvise hvor mange udtryk i dem der er upræcise, uklare, svulstige, lave, tarvelige, slibrige eller feminine uden styrke. Disse udtryk ikke blot roses af mange mennesker, men — og det er endnu værre — de roses netop for at være fejl. For korrekt og naturlig tale opfattes som talentløs. Tværtimod beundrer vi det der er nok så forvredet, som mere sofistikeret på samme måde som nogle sætter mere pris på vanskabte og i det hele taget unaturlige menneskekroppe end på dem som ikke har mistet nogle af den almindelige kropholdnings fortrin,⁶ mens andre, som lader sig forblænde af udseendet, mener at de som fjerner hår, udglatter rynker, sætter deres frisur med håjrjern og -nåle og stråler med en unaturlig teint, har et smukkere udseende end der kommer af den ufordærvede natur, så det lader til at kroppens skønhed stammer fra moralsk fordærvet karakter.⁷

Det er ikke kun læreren der skal give denne undervisning, for han skal ofte stille spørgsmål og afprøve elevernes dømmekraft. På den måde undgår man tryghed luller eleverne i søvn, og det som bliver sagt, går ikke ind ad det ene øre og ud ad det andet. Samtidig ledes de frem til formålet med denne øvelse, nemlig at de selv udviser opfindsomhed og forstår. Hvad andet stræber vi nemlig efter når vi underviser, end at eleverne ikke skal undervises i al fremtid? Jeg vil vove den påstand at denne form for omhyggeligt arbejde giver eleverne større udbytte end alle verdens lærebøger til sammen, som uden tvivl er meget nyttige, men hvordan kan de udvide deres tilgang så de omfatter alle de forskellige situationer som der bliver flere for hver dag? Det er ligesom med krig at selvom der undervises i nogle almene læresætninger,

⁵Quintilian lagde vægt på at stilen skal være 'maskulin', dvs. klar og kraftfuld, se 5.12.17–21, og fremhæver det her fordi ordet 'glat' kunne have en negativ biklang i retning af det smukke, men svage og upræcise.

⁶Quintilian har sandsynligvis de mennesker i tanker som tiltrækkes af vanskabte kroppe; Plutarkh skriver i *Moralia* 520c om mennesker i Rom der var ligeglade med smukke slaver på slavemarkedet, og som i stedet for "færdes på markedet for vanskabte."

⁷Quintilian stiller altså dem der stræber efter det forgrovede, over for dem der gør stilen alt for forfinet. Seneca argumenterer på samme måde i Brev 114.

- gavner det mere at vide hvilke principper hver general fulgte, klogt eller omvendt, i forskellige situationer og på forskellige tidspunkter og steder. I næsten alle situationer er læresætninger nemlig mindre værd end erfaringer.
- 16 Lad nu bare læreren holde tale så han kan være et eksempel for sine tilhørere. Men ville læsning af Cícero eller Demósthene's ikke give større udbytte? Hvis en elev har deklameret forkert, bliver han rettet foran klassen. Vil det ikke være mere effektivt og oven i købet også mere behageligt at rette en eksisterende tale? Alle vil nemlig hellere have at andres fejl bliver rettet
- 17 end deres egne. Jeg kunne godt sige mere om lade elever oplæse taler, men fordelene er indlysende for enhver, og jeg ville ønske at modviljen imod at gøre det ikke var lige så stor som den glæde alle vil få af det.

Valg af forfattere

- 18 Hvis man kunne få igennem at elever skulle læse andres taler, står vi tilbage med det mindre vanskelige spørgsmål om hvilke forfattere begyndere skal læse. Nogle har nemlig anbefalet mindre krævende forfattere fordi de er nemmere at forstå, andre den mere blomstrende slags forfattere fordi de er
- 19 bedre til at ernære helt unge menneskers sind. Jeg ville forslå de bedste forfattere læses både først og altid, men blandt dem de klareste og mest let tilgængelige, f.eks. Lívius⁸ til drenge snarere end Sallúst⁹ (af de to er Sallúst den største historieskriver, men man skal have gjort nogle fremskridt for at
- 20 forstå ham). Cícero er, i hvert fald efter min mening, både behagelig læsning også for begyndere nem nok at forstå, og han kan ikke bare være lærerig, men også blive en favorit. Efter Cícero følger de der ligner ham mest, sådan som Lívius anbefaler.
- 21 Der er to slags tekster som jeg mener drenge især skal undgå at læse. For det første må en lærer der er forgabt i gamle tekster, ikke lade dem forbene ved læsningen af forfattere som Gráccherne, Cáto og andre lignende;¹⁰ så bliver de nemlig rå og tørre, for de kan ikke begribe disse forfatteres særlige styrke, og når de nøjes med at efterligne de gamles form for sproglig udformning [elocútio], som uden tvivl var den bedste dengang, men som er fremmed for vores tid, opfatter de sig selv som lige så dygtige som disse store mænd — og det er det værste ved det hele. For det andet, og det er det modsatte af den første fejl, må de ikke blive fanget af den smarte moderne
- 22

⁸Se noten s. 43.

⁹Sallúst (86–35 f.Kr., ca.) skrev to monografier om Catilínas opstand og romernes krig mod Jugúrtha i Afrika og en kronologisk historisk fremstilling for tiden 78 til 67 f.Kr., ca. De to monografier er overleveret mens det sidste værk kun kendes i brudstykker.

¹⁰Se noterne ss. 10 og 55

smag for sproglige blomster og svækkes af usund begejstring så de forelsker sig i denne sødmefulde stil som er så meget mere desto populær hos drenge som den ligger deres tænkemåde nær.

Når de unges dømmekraft er blevet fast og sikker, ville jeg råde dem 23
til at læse både de gamle forfattere (hvis man fra dem får et mandigt sinds
robuste styrke efter at have vasket en primitiv tidsalders skidt væk, vil vores
dannelse fremstå klarere) og de nye forfattere som også har mange moralske
kvaliteter. Naturen har nemlig ikke dømt os til at være tungnemme, men vi 24
har ændret vores talestil og givet mere efter for os selv end vi burde. Derfor
er det ikke i talent de gamle forfattere har overgået os, men i målsætning.
Der er altså mange tekster at vælge imellem, men man skal sørge for de ikke
tilsmudses af de tekster som de står sammen med. Hvorfor skulle jeg ikke 25
gerne indrømme eller snarere insistere på at der både for nylig har været
og nu er nogle forfattere som bør efterlignes i enhver henseende? Men det 26
er ikke op til hvem som helst at udtale sig om hvem de er. Det er sikrere
at holde sig til de ældre forfattere, også når man tager fejl, og derfor har
jeg udskudt læsningen af de moderne forfattere til senere for at ikke elevens
efterligning skal gå forud for en kritisk vurdering af dem.

Om at stille opgaver i øvelsestaler og rette dem

6 Lærere har også haft forskellige synspunkter på dette punkt: Nogle var
ikke tilfredse med blot at uddele det materiale som de gav til eleverne som
taleforlæg, sammen med en disposition [divisio]; de udviklede det ved at tale
mere bredt og udfyldte det ikke bare kun med beviser [probationes], men
også med appeller til følelserne [affectus]. Andre udstak først bare en hurtig 2
skitse til en tale; efter øvelsestalerne [declamatio] gennemgik de hvad hver
elev var sprunget over, og nogle punkter tog de op med lige så stor omhu
som hvis de selv skulle rejse sig op for at holde en tale. Begge synspunkter er
nyttige, og derfor vil jeg helst ikke adskille dem ved at afvise det ene. Men
hvis det nødvendigt kun at gøre én af delene, vil det være mere gavnligt at
vise den rigtige vej fra begyndelsen end senere at råbe de elever tilbage som
har taget fejl og er faret vild. For det første lytter de nemlig bare til rettelser 3
hvorimod de bruger en disposition i deres forberedelse og i skriveprocessen.
For det andet vil eleverne hellere høre en lærer der giver dem gode råd, end
en der kritiserer dem. Specielt hvis der er lidt meget gang i nogle elever, ikke
mindst sådan som mentaliteten er i dag, reagerer de nemlig negativt på at
blive vist til rette og gør passiv modstand. Men det betyder alligevel ikke at 4
man ikke klart skal påpege fejl. Læreren skal nemlig også tænke på de andre
elever som går ud fra at det må være rigtigt som læreren ikke har rettet.

Men man skal kombinere de to metoder og bruge dem sådan som situa-
 5 tionen kræver det. Begyndere skal altså have et forud tilrettelagt stof som
 svarer til hver elevs evner. Men når eleverne ser ud til at have tilpasset sig
 6 forlægget godt nok, skal man vise dem nogle spor som peger fremad, og som
 de med egne kræfter kan gå frem ad uden stilladsering. Nogle gange skal de
 have lov til at stå på helt egne ben for at de ikke skal få den dårlige vane
 altid at efterligne andres arbejde så de ikke kan finde ud af at gøre et forsøg
 og finde på noget af sig selv. Når eleverne nemlig har fået et godt blik for
 7 hvad der skal siges, er lærerens arbejde næsten gjort; hvis de så igen laver
 fejl, må de igen følge deres leder. Vi kan iagttage fugle gøre noget lignende.
 Mens deres unger er små og svage, deler de føde ud til dem som de har
 samlet med deres eget næb. Men når ungerne ser ud til at være blevet store,
 lærer de dem at vove sig lidt væk fra reden og flyve rundt omkring den mens
 forældrene selv flyver forrest. Når de så har få indtryk af ungernes kræfter,
 overlader de ungerne til himlens frihed og deres egen selvtillid.

Udenadslære

7 Det er min helt klare opfattelse at følgende må ændres ved den praksis vi i
 dag har med de aldersgrupper vi her taler om: Det er forkert de skal lære alt
 det udenad som de har skrevet, og fremføre det som en tale på en bestemt
 dag sådan som det nu er praksis. Det er et krav som især fædrene stiller, og
 de tror at deres børn først rigtigt studerer når de fremfører taler så ofte som
 muligt, selvom fremskridt først og fremmest afhænger af grundigt arbejde.
 2 For lige så meget jeg gerne vil have drenge til at skrive og bruge meget tid
 på det arbejde, så anbefaler jeg endnu mere at de lærer udvalgte steder fra
 taler eller historiebøger eller andre slags bøger udenad som det er værd at
 3 bruge tid på. Det er nemlig en bedre øvelse for deres hukommelse at tilegne
 sig andres ord end deres egne, og elever som har øvelse i denne vanskeligere
 opgave, vil uden besvær få det de selv har skrevet, til at sidde fast i hukom-
 melsen fordi det allerede er fortroligt for dem. Så vil de også vænne sig til de
 bedste forfattere, de vil altid have noget de kan efterligne, og ubevidst vil
 4 de reproducere den type tale som de har gemt dybt i deres sind. Eleverne vil
 altså være rigt forsynede med det bedste ordforråd [*cópia verbórum*] og stof
 til komposition [*compositio*] og figurer [*figúrae*], der ikke skal findes frem,
 men som melder sig selv ligesom fra et forråds-kammer. Oven i disse fordele
 kommer der også evnen til referere andres kvikke bemærkninger, som både
 virker oplivende i en samtale og er nyttige i retten. De bemærkninger som
 ikke er forberedt af hensyn til den aktuelle sag, har nemlig større vægt, og
 de får tit større bifald end vores egne bemærkninger.

Alligevel skal eleverne sommetider have lov til at holde tale som de selv har skrevet, så de kan høste frugten af deres eget arbejde i form af det specielt eftertragtede bifald fra mange mennesker. Men det bør også først finde sted når eleverne har skrevet en bedre opgave end normalt så de får ligesom en belønning for deres anstrengelser og kan glæde sig over at de har fortjent at få lov til at holde tale. 5

Elevers talenter

8 Man plejer — med god grund — at betragte det som en særlig kvalitet når lærere omhyggeligt bemærker forskelle i evner hos de elever som de har påtaget sig at undervise, og når de ved i hvilken retning hver elevs anlæg peger. Her er der utrolig stor forskel, og der næsten lige så mange slags begavelser som der er forskellige kroppe. Det kan man også bemærke hos talerne selv; de adskiller sig så meget fra hinanden i talestil at ingen ligner de andre selvom de fleste af dem har øvet sig på at efterligne de forbilleder som beundrede. Derfor har mange lærere ment det var nyttigt at undervise hver elev sådan at de støttede hans egne naturlige anlæg med kundskaber, og så at elevernes talenter blev hjulpet i den retning som de selv pegede henimod. Ligesom hvis en dygtig træner kom ind på en sportsplads [gymnasium] fyldt med drenge og så efter at have testet deres krop og temperament på enhver måde, afgør hvilken disciplin hver af drengene skal stille op i, så vil retoriklæreren når han først med et skarpt blik har set hvis talent der bedst passer til en kortfattet og skarp talestil, og hvis der bedst passer til en talestil der er energisk, alvorlig, behagelig, rå, vittig eller elegant, indrette sig efter hver enkelt elev så eleven får lov at gøre fremskridt på det område hvor han er særlig dygtig, fordi naturlige anlæg træder stærkere frem når de bliver plejet, og den elev som bliver ledt i den modsatte retning, kan ikke præstere nok på de områder som han ikke har anlæg for, og han svækker sine medfødte talenter ved ikke at dyrke dem. 2 3 4 5

Efter min mening — man har nemlig lov til at være uenig i den gængse opfattelse hvis man følger fornuften — er dette synspunkt delvist rigtigt. Det er nemlig helt nødvendigt at skelne mellem talenters særlige egenskaber. Ingen skal tale mig fra at foretage et klart valg af studieområder også til disse unge mennesker. En elev egner sig bedre til historie, en anden er klar til digtning, en vil være god til jura-studiet ligesom nogle skal måske sendes tilbage til familiens gård.¹ På denne måde vil retoriklæreren træffe disse afgørelser ligesom træneren vil frembringe en løber eller en bokser eller en 6 7

¹Det almindelig også for velhavende romere var at have et landbrug og leve af det. Studier i byerne var for de færre og særligt interesserede eller talentfulde.

- 8 bryder eller noget andet fra de hellige lege.² Men den elev hvis fremtid er i retssagerne på torvet, skal arbejde flittigt ikke bare på et område, men med alt det hører til hans profession, også det der virker mere vanskeligt for eleven. Undervisning ville nemlig være helt overflødig hvis naturligt talent
- 9 [natúra] alene gjorde det. Men hvad nu hvis der dukker en elev op med et talent for det fordærvede og opblæste sådan som ret mange elever er, skal vi så acceptere at han bare fortsætter i den retning?³ Og skal vi ikke give næring til den tørre og magre elev og ligesom klæde ham på? Hvis det nemlig er nødvendigt at tage noget væk, hvorfor er det så ikke også tilladt at tilføje
- 10 noget? Naturligvis kæmper jeg ikke imod naturen. Jeg mener nemlig ikke at man skal opgive et medfødt fortrin, det skal tværtimod udvikles og have det
- 11 tilført som mangler. Da den meget berømte lærer Isócrates,⁴ hvis elever lige så godt beviser at han underviste godt, som hans bøger beviser at han talte godt, vurderede om Eforos og Theopompos⁵ at den første havde brug for et bidsel, den anden for sporer, var det så hans mening at enten trægheden hos den langsommere eller fyrigheden hos ham der næsten var ilter, skulle afhjælpes ved undervisning, når det han i virkeligheden tænkte, var at den enes temperament skulle blandes med den andens.
- 12 Derimod skal man være imødekommende over for mere talentløse elever så de kun føres i den retning deres anlæg taler for; så vil de nemlig bedre kunne præstere det lidt de kan. Men hvis man står over for et elevmateriale af højere kvalitet og som giver os berettiget håb om at kunne forme en
- 13 taler, skal man huske alle de opgaver en taler skal beherske. Selvom denne elev nødvendigvis er mere disponeret for nogle af disse opgaver, vil han alligevel ikke afvise de andre, og med denne indstilling vil han sørge for at blive lige så god i disse andre som i dem hvor han var særligt dygtig — ligesom hvis træneren, for nu at bruge det samme eksempel igen, har fået til opgave at uddanne en fribryder [pancratiástes], ikke kun vil undervise sin elev i at ramme med knyttet næve eller hælen eller bare i greb og blandt dem kun nogle bestemte greb i stedet for at undervise sin elev i alt det som hører til denne kampsport. Der vil også være nogle elever som ikke kan
- 14 forskellige ting; de skal især gå løs på det de kan lære. Man skal nemlig først

²Det er uklart om *de hellige lege* kun henviser til romerske lege i Rom, eller om de også dækker sportslege som de olympiske i Grækenland.

³Meningen er at eleven så vil udvikle sig i retning af den asiatiske stil.

⁴Isócrates (436–338 f.Kr.) var en athensk taler og lærer som fik stor betydning. Målet med hans undervisning var at lære elever at overveje og diskutere almene og praktiske emner; man har sagt at hvor Pláton ville lære eleverne hvad de skulle tænke, lærte Isócrates dem at argumentere.

⁵Efóros (ca. 405–330 f.Kr.) fra Kyme og Theopómpos (ca. 378–320) fra Chios skrev anerkendte historiske værker i en retorisk stil, men udmærkede sig ikke som talere.

og fremmest undgå disse to farer: 1) Prøv ikke noget som er uladsiggørligt. 2) Flyt ikke en elev fra noget han gør perfekt, til noget han ikke er så dygtig til. Men hvis den elev der kommer, er ligesom Nikóstratos,⁶ som jeg i min ungdom mødte da han var en gammel mand, vil træneren undervise ham ligeligt i alle disciplinens dele og gøre ham uovervindelig i fribrydning og boksning ligesom Nikostratos var det hvorved han fik førstepladsen i begge discipliner ved de samme lege. Hvor meget mere må den kommende talers lærer ikke sørge for samme brede uddannelse? Det er nemlig ikke nok bare at tale kortfattet, enkelt eller skarpt ligesom det heller ikke er nok for en sanglærer kun at være fremragende i det høje, det mellemste eller det dybe register eller kun delvist i et af disse registre. For det er med talen som med en citar, den er kun perfekt hvis den stemmer hele vejen fra den dybeste til den højeste streng. 15

Elevernes ansvar

9 Efter jeg nu har talt meget om lærernes pligter, har jeg foreløbig kun ét råd til eleverne, og det er at være lige så glade for deres lærere som for deres studier, og de skal opfatte dem som forældre, ikke til deres krop, men til deres tanker. Denne form for hengivenhed vil gavne deres studier meget. Med den indstilling vil de gerne lytte, de vil stole på hvad lærerne siger, de vil prøve at ligne dem, de vil glade og fulde af energi gå til klassen, de vil ikke blive sure over at blive rettet, de vil glæde sig over ros, og de vil med deres indsats gøre sig fortjent til at lærerne holder meget af dem. Ligesom det nemlig er lærernes opgave at undervise, er det elevernes at komme i skole med lyst til at lære. Uden det ene lykkes det andet ikke. Og på samme måde som et menneskes undfangelse sker ved at begge forældre bringes sammen, og man spreder såsæd forgæves hvis såfuren ikke først er gjort våd og blød så den tager kærligt imod såsæden, så kan veltalenhed ikke slå rod uden gensidig harmoni mellem ham der giver, og ham der tager imod. 2 3

Øvelsestalers metode og nytte

10 Når eleven er blevet undervist godt og øvet nok i disse første opgaver, som ikke i sig selv er ubetydelige, men en slags lemmer og dele af en større helhed, nærmer tiden sig for at tage fat på de rådgivende og juridiske talers temaer. Men før jeg går i gang med dem, må jeg sige lidt om øvelsestalers metode [declamáandi rátio], den sidst opfundne af alle øvelser, men samtidig

⁶Nikóstratos var den sidste der ved de samme olympiske lege vandt både boksning og fribrydning; det skete i 37 e.Kr.

2 langt den nyttigste. Den indeholder nemlig næsten alle de ting som jeg har
 omtalt, og den giver det mest realistiske billede af det virkelige liv; derfor er
 den blevet så populær at mange synes den i sig selv er nok til en uddannelse
 i veltalenhed. Man kan ikke nævne nogen værdifuld egenskab — i hvert fald
 ikke ved sammenhængende tale¹ — som ikke også er en del af denne taleø-
 3 velse. Nok er denne beskæftigelse, og det er lærernes skyld, sunket så dybt at
 øvelsestalendes ubegrænsede frihed og uvidenhed er blandt de væsentligste
 årsager til at veltalenheden er i forfald.²

4 Men det som af natur er godt, kan man også bruge godt. Lad derfor
 de fiktive emner være så virkelighedstro som muligt, og lad øvelsestalen så
 vidt det overhovedet er muligt, efterligne de taler som den skal være en træ-
 5 ning til. Lad os derfor i øvelser om juridiske kautionsforpligtelser og prætors
 pålæg³ blive fri for troldmænd, pestepidemier, orakelsvar, stedmødre som
 er ondere end i nogen tragedie, og andre endnu mere fabelagtige ting. Men
 hvad så? Skal vi aldrig lade unge mænd behandle disse urealistiske eller, for
 at sige det mere præcist, digteriske temaer hvor de kan sprænge de sædvan-
 6 lige rammer, glæde sig over stoffet og ligesom gå i kødet på det? Det kunne
 være helt fint, men lad temaerne være storslåede, ja tilmed oppustede, men
 på den anden side ikke tåbelige og latterlige for en tilskuers kritiske blik.
 Hvis det altså skal tillades, så lad ham der holder øvelsestale, puste sig op
 engang imellem så længe han bare ved at på samme måde som kvæg med
 maven fyldt af luft på grund af grønt fodder behandles med åreladning og på
 den måde igen kan få fodder der styrker dem, således bliver han også nødt
 til at slanke sig og skille sig af med den rådne væske han har ophobet, hvis
 7 han igen vil være sund og stærk. I modsat fald vil hans tomme oppustethed
 blive afsløret ved første møde med en opgave i det virkelige liv.

De personer som mener at hele arbejdet med øvelsestaler på enhver måde
 adskiller sig fra virkelighedens retssager på torvet, har ikke engang gennem-
 8 skuet grunden til at denne øvelse blev opfundet. For hvis denne øvelse ikke er
 en forberedelse til retssager på torvet, er det bare ligesom en sceneoptræden
 eller en sindssygs skrigeri. Hvad nytter det nemlig at forberede en dommer
 som ikke er der, at fortælle noget som alle ved ikke passer, eller at fremføre
 beviser for en sag som ingen skal afsige en kendelse om? Og dette er endda
 kun spild af tid. Men at fyldes med vrede og føle sorg, hvilken spot og hån

¹Quintilian nævner sammenhængende tale her som modsætning til logik; taleren skal også kunne noget logik, men det må han lærer ved en anden slags øvelser.

²Et af Quintilians hovedsynspunkter er netop at dårlig undervisning og naiv tiltro til medfødt talent ødelægger uddannelsen i retorik, og disse fejl træder særlig tydeligt frem i øvelsestaler når dårlige lærere bruger dem forkert.

³Her er der tale om tekniske dele af romersk retspleje.

er det ikke anledning til medmindre vi forbereder os til en virkelig risiko og en ægte fight med disse træningskampe?

Skal der så ikke være nogen forskel mellem retstalens genre og denne øvelsesgenre? Ikke hvis talen er om at gøre fremskridt. Jeg ville ønske at denne traditionelle praksis kunne udvides til at vi brugte rigtige navne, at der blev opfundet mere indviklede sager som krævede en længere behandling, at vi ikke var så bange for ord fra dagligsproget, og at det blev almindeligt at bruge nogle vittigheder. Det er nemlig noget vi møder som begyndere i retssager på torvet ligegyldigt hvor meget vi i skolen er blevet øvet i andre ting.

Men hvis øvelsestaler skal forberedes som en sceneoptræden, må vi i hvert fald være lidt imødekommende over for tilhørernes fornøjelse. For også i de taler som uden tvivl beskæftiger sig med virkelige begivenheder, men som er lagt an på at underholde folk (for eksempel de rosende festtaler [panegyricus] og hele genren lejlighedstaler [génus demonstratívum]), er der mulighed for at bruge mere udsmykning, og hele den kunst, som man mange gange må skjule i juridiske taler, er det muligt ikke bare at vedgå, men også at vise frem for et interesseret publikum. I det omfang øvelsestalen [declamátio] er et billede af domstolene og politiske forsamlinger, skal den ligne det virkelige liv, men i det omfang den rummer elementer fra lejlighedstalen [epidicticón], skal den forsyne sig med mere elegance.

Sådan gør skuespillerne i komedierne; de hverken siger deres replikker sådan som vi plejer at tale til daglig, for det ville ikke være kunstnerisk, og alligevel fjerner de sig ikke for langt fra det naturlige (den fejl ville nemlig ødelægge efterligningen af virkeligheden), men pynter på dagligsproget med scenens skønhed.

Men også på denne måde opstår der nogle problemer fra de temaer vi opfinder, først og fremmest er mange detaljer stadig uklare som vi så fastlægger sådan som det passer os, for eksempel alder, ressourcer, børn, forældre, selve byernes styrke, love og skikke osv.⁴ Det går så vidt at vi sommetider også udleder argumenter fra manglerne ved de forelagte temaer.⁵

Men mere om dette emne når vi kommer til det.⁶ For selvom hele sigtet med dette arbejde som jeg har planlagt, er at uddanne en taler, så for at ikke nogen særligt interesserede skal savne noget, vil jeg alligevel ikke i forbifarten springe over noget selvom det er noget der kun vedrører skoleundervisning.

⁴I oldtiden var den politiske enhed ofte bystaten, og derfor betød byernes stærke og svage sider meget.

⁵Dvs. at ham der skal holde øvelsestale, selv supplerer med selvopfundet stof fra områder som det forelagte tema ikke oplyser noget om.

⁶Se 7.2.54.

Er undervisning i retorik nødvendig?

- 11 Hér má jeg så gå i gang med den del af talekunsten som de der er sprunget over de forudgående dele, plejer at begynde med. Imidlertid kan jeg se at nogle allerede stiller sig i vejen for mig på dørtærsklen fordi de tror at veltalenhed slet ikke har brug for den slags regler. Veltilfredse med deres talent og kun den almindelige øvelse fra skoleundervisningen går de så langt som til at le ad min omhu idet de følger de kendte læreres eksempel: Såvidt jeg er orienteret blev en af dem spurgt hvad en figur [schéma] og en pointe [nóema] var, og han svarede at det vidste han godt nok ikke, men
- 2 hvis det var relevant, så var det med i hans øvelsestale. Da en anden af dem blev spurgt om han var tilhænger af Theodórus eller Apollodórus, sagde han: “Mig? — Jeg holder med gladiatorerne fra Thrakien.”¹ Han kunne ikke mere elegant være smuttet uden om en indrømmelse af sin uvidenhed! Eordi disse personer bliver anset for at være fremragende takket være deres rige talent og har brølet mange bemærkninger som er værd at huske, har de
- 3 mange ligemænd i deres sjuskeri og meget få i deres talent. Så de praler med at tale ud fra deres inspiration og at udnytte deres styrke: Der er nemlig, siger de, hverken brug for bevisførelse [probátio] eller ordning af stoffet [dispositio] ved fiktive temaer, men derimod for noget der kan fylde auditoriet, altså imponerende sentenser, og de bedste af dem finder man ved
- 4 at være risikovillig. Fordi de heller ikke ved hvordan de skal tænke metodisk, enten venter de, ofte i flere dage, på at noget af sig selv dukker op mens de sidder og kigger op i loftet, eller ophidsede af deres uarticulerede mumlen som de hører som et signalhorn, begynder de at bevæge kroppen energisk, dog ikke for at tale, men for at det skal hjælpe dem til at finde på noget at
- 5 sige.² Allerede inden de har fundet frem til talens idé, beslutter nogle sig for bestemte indledninger, som så skal have tilføjet nogle kvikke bemærkninger bagefter; når de så har øvet sig i lang tid, først stille for sig selv og så højt, mister de troen på at kunne finde et samlende tema og kasserer deres plan for at vende sig mod den ene kliché efter den anden, alle lige banale og trivelle.
- 6 De som lader til at være mere metodiske, bruger ikke deres kræfter på selve sagerne, men på almene emner [lóci], og selv ved dem sørger de ikke for helheden, men slynger om sig med løse brokker i den rækkefølge de har fået
- 7 fat i dem. Derfor kan den opbrudte tale der er sammensat af uens dele, ikke

¹Theodórus, der var lærer for den kommende kejser Tibérius, gik ind for en mere fri komposition af taler, modsat Apollodórus, den kommende kejser Augustus' lærer, som gik ind for en meget regelbunden komposition. Med sit svar afslører den pågældende person at han er enten uvidende eller helt uinteresset i retorikkens teori.

²Det var normalt for en antik taler at bevæge kroppen med væsentligt større energi

hænge sammen, og den ligner skoledrenge notesbøger hvor de skriver de sætninger ned som fik ros da andre holdt øvelsestaler. De udstøder alligevel storslåede sentenser og, som de plejer at prale, “nogle fede bemærkninger”; men det kan barbarer og slaver³ også udstøde, og hvis det er nok, er der slet ikke nogen metodisk retorik.

12 Jeg vil heller ikke bestride at den følgende opfattelse tit bliver konsekvensen, nemlig at dem uden uddannelse ser ud til at tale med mere styrke. Denne misforståelse skyldes for det første ukyndige kritikere som tror at der er større styrke i det som mangler kunst og teknik — ligesom de mener det gør et stærkere indtryk at slå døre ind end at lukke dem op, at rykke noget i stykker end at løse det op og at trække afsted med noget end at lede det på vej. De kalder også en gladiator stærkere når han uvidende om våbenbrug kaster sig ud i en slåskamp, og en bryder stærkere når han lægger hele sin vægt ind i det greb hvor han først én gang har fået fat, selvom denne bryder tit bliver kastet hen langs jorden af sine egne kræfter, og gladiatorens modstander parerer hans voldsomme overfald med en smidig undvigemanøvre. På vores område er der imidlertid også ting som ifølge sagens natur snyder uerfarne kritikere. For selvom den klare opdeling af stoffet betyder så meget i retssager,¹ giver den alligevel et indtryk af mindre styrke på samme måde som det rå ser stærkere ud end det fint pudsede, og ting der ligger smidt omkring, ser ud til at være flere end når de er ordnede. Så er der også et slægtsskab mellem dyder og laster som gør at nogle opfatter uforskamthed som frejdighed, en dumdristighed som mod og en ødselhed som velstand. Men en udannet person taler uforskammet oftere og mere iøjnefaldende, endda også til fare for sine klienter og tit også for sig selv. Det fremmer også den udannede talers anseelse at mennesker med største fornøjelse lytter til ord de aldrig selv ville have sagt. Den udannede taler har også sværere ved at undgå den modsatte faldgrube som har med den sproglige udformning [elocutio] at gøre: Han prøver desperat, og så sker det sommetider at han som altid søger det overdrevne, finder noget flot. Men det lykkes kun sjældent og kan ikke kompensere for hans indiskutable fejl.

En anden grund til at uskoledede talere engang imellem ser ud til at have flere ressourcer, er at de siger alt hvad de har, mens skoledede talere udvælger og begrænser sig. Hertil kommer at uskoledede talere smutter uden om besværet med at fortælle hvad de vil bevise. På den måde undgår de de fordærvede domstoles kølige modtagelse af spørgsmål og beviser, og de søger kun det

end vi kender.

³I oldtiden mente man at barbarer, dvs. folk der ikke havde græsk eller latin som modersmål, og slaver, der ofte kom fra fremmede lande, var dem der kunne mindst.

¹I IV,5 forklarer Quintilian at opdelingen af stoffet skal gøre talen klar og tydelig.

- 7 som kan lefle for tilhørernes ører med usund lyst. Selve de smarte sentenser som er det eneste de stræber efter, fremstår også tydeligere når alt omkring dem er beskidt og simpelt, ligesom lys stråler klarere, ikke 'i skyggen' som Cícero siger, men i totalt mørke.² Lad dem bare kalde sig talentfulde hvis det gør dem glade, så længe vi er enige om at det er en fornærmelse at rose
- 8 en virkeligt veltalende person med det ord. Men man må alligevel indrømme at uddannelse fjerner noget ligesom en fil fjerner noget fra en ru overflade, en slibesten noget fra en sløv knivsæg og alderen noget fra vin, men det er fejl uddannelse fjerner, og det som er blevet poleret at boglig uddannelse, har kun mistet så meget som det er blevet bedre.
- 9 Disse mennesker søger også med deres fremførelse af talen [pronuntiatio] at få ry for at tale med mere styrke: De både råber hele tiden og brøler alt ud 'med opløftet hånd' som de siger,³ der er megen løben frem og tilbage, sukken og stønnen, voldsom gestikulation med hele kroppen og hovedrysten
- 10 som var de sindssyge. At klappe i hænderne, trampe i jorden og at slå sig på låret, brystet og panden, alt dette gør stor lykke hos tilskuerkredsen i simpelt tøj.⁴ Men ligesom den uddannede taler i sin tale forstår at sænke stemmen, variere sin stil og at disponere sit stof, så forstår han også i sin fremførelse af talen at afpasse sine handlinger efter tonen i hver del af talen, og hvis der er en regel der fortjener konstant opmærksomhed, så er det såvel at være som
- 11 at synes at være mådeholden. Men mine modstandere kalder det for styrke som snarere bør kaldes voldsomhed. Indimellem kan man altså komme ud for ikke bare sagførere, men også — og det er endnu værre — lærere som kun lidt øvede i at tale glemmer alt om metode og tumler støjende omkring derhen hvor deres første indskydelse fører dem, samtidig med at de kalder de talere som har haft mere respekt for studier, for tåbelige, støvede, lunkne, vattede eller ethvert andet skældsord som de kom i tanke om.
- 12 Men lad os da så ønske disse mennesker til lykke med at de uden besvær, metode eller øvelse er blevet så veltalende. Fordi jeg mente det var den værdigste afsked at stoppe på et tidspunkt efter eget ønske, har jeg for længe siden bedt mig fritaget for undervisningsopgaver og også for at virke som sagfører; jeg ønsker blot at nyde mit otium ved at udforske og skrive om uddannelse og retorik sådan som jeg tror det vil være nyttigt for ordentlige og fornuftige unge mænd og helt sikkert til glæde for mig.

²Cícero i *De oratore* 3.101.

³Se 11.3.119.

⁴De fornemme talere og dommere, som var korrekt klædte i toga, så ned på jævne tilhørere i enklere tøj.

Der er ingen faste love i retorik

Men ingen skal af mig forlange den slags regler som man finder i mange forfatteres lærebøger som om jeg skulle udstede nogle love som en urokkelig nødvendighed gjorde evige, til retorik-studerende: Under alle omstændigheder en indledning [prohóemium] og af bestemt slags, lige efter det beretningen [narrátio] og loven om at berette, påstanden [propositio] efter den eller, som nogle foretrækker, en digression [excúrsio], så en bestemt rækkefølge af spørgsmål [questiónes] og alle de andre ting, som nogle følger ligesom på befaling, og som om det ville være en synd at gøre det anderledes. Retorik var nemlig ganske enkel og banal hvis den kunne rummes i en enkel kort forskrift. Men mange ting afhænger af omstændighederne, tiderne, mulighederne og nødvendigheden. Og derfor er omtanke [consílium] en særlig vigtig egenskab hos en taler fordi omtanke fleksibelt tilpasser sig det der er specielt ved en situation. Forestil dig at du giver gode råd til en general hver gang han stiller sine tropper op til kamp, om at han skal gøre slagordenen lige, rykke fløjene frem på begge sider og placere rytterne foran fløjene. Det vil måske være den perfekte plan når den var mulig, men den skal tilpasses efter terrænforholdene hvis der er et bjerg foran, hvis en flod ligger i vejen, eller hvis generalen hindres af bakker, skove og andre vanskeligheder i terrænet. Fjendens karakter vil ændre planen, og det vil den øjeblikkelige fare ved situationen også. Snart skal der kæmpes med en lige slagorden, snart med en kileformet, snart med hjælpetropper, snart med legionens romerske soldater, nogle gange er det tilmed en god ide at vende om under foregivelse af flugt.

Det er sagerne selv der vil vise om en indledning [prohóemium] er nødvendig eller overflødig, og det skal være kort eller længere, om der skal tales henvendt til dommeren hele tiden eller noget af tiden henvendt til en anden ved hjælp af en talefigur,¹ om beretningen [narrátio] skal være kortfattet eller bred, sammenhængende eller opsplittet, ligefrem eller i omvendt orden; det samme gælder for spørgsmålenes rækkefølge da det tit i den samme sag sker at den ene part har glæde af at stille et spørgsmål først, og den anden part et andet. Disse regler er ikke besluttet hverken ved lovforslag eller beslutninger på folkeforsamlingen; det er derimod den praktiske nytte der har fundet frem til deres indhold. Jeg nægter ikke at de mange gange er nyttige, for ellers ville jeg jo ikke skrive om dem. Men hvis den praktiske nytte overbeviser os om noget andet, skal vi rette os efter den og glemme de læreres råd som vi opfatter som autoriteter.

Min hovedregel er denne, og ‘jeg vil sige det atter og atter og lægge dig

¹Se 9.2.38 om talefiguren *bortvenden* [avérsio].

dette på sinde'.² I alt hvad taleren gør, skal han have to ting for øje, nemlig hvad der passende, og hvad der er nyttigt. Og tit er det nyttigt at lave noget om på den vedtagne og traditionelle rækkefølge,³ og sommetider er det også passende, sådan som vi også på statuer og malerier at påklædning, ansigtsudtryk og stilling er forskellige. En lodret krops skønhed er nemlig meget lille: Ansigtet ser på den måde lige frem, armene hænger ned langs siden, fødderne er samlede, og hele værket står stift fra top til fod. Statuers bøjning og jeg ville næsten sige bevægelse skaber en slags handling og følelser. Af samme grund udformes deres hænder ikke med samme facon, og i ansigtet er der tusinde udtryk. Nogle statuer er i løb og kaster sig frem, andre sidder eller ligger ned, disse er nøgne, dem derovre har tøj på, andre er halvnøgne. Hvilken statue er lige så fordrejet og omhyggeligt udarbejdet som Mýrons diskoskaster?⁴ Men hvis en betragter kritiserede dette værk for ikke at stå lodret nok, ville han så ikke afsløre mangel på indsigt i kunst hvor netop nytænkning og sværhedsgrad fortjener speciel ros?

Den samme skønhed og glæde skaber figurer, både tanke- og ordfigurer. De giver nemlig en variation fra det direkte udtryk, og de har den særlige kvalitet at de skaber afstand til dagligsproget. På et maleri kommer hele ansigtet til syne. Alligevel viste Apélles Antígonos' ansigt kun i profil så hans grimme manglende øje blev skjult.⁵ Er der ikke også på samme måde emner der skal holdes skjult i en tale, enten fordi de ikke bør afsløres, eller fordi de ikke kan udtrykkes som de fortjener det? Hvis jeg husker rigtigt, var det Timánthes fra Kythnos der gjorde sådan på det maleri som han vandt over Kolótes fra Téos med i en konkurrence.⁶ Da han på sit billede Ofringen af Ifigénia havde malet en trist Kálkhas, en endnu tristere Odýsseus og havde givet Meneláos det mest sorgfulde udtryk hans kunstneriske evner kunne frembringe, mærkede han at han havde opbrugt sine evner til at udtrykke følelser og ikke kunne finde ud af hvordan han kunne fremstille faren Agamémnons ansigtsudtryk rigtig; så tilhylede han Agamemnons ansigt og

²Citat fra Vergils Æneide 3.436.

³Det er mest sandsynligt at Quintilian her tænker på delenes rækkefølge i talen, men det kan også være han har hele systemet med regler og underregler for en tale i tankerne.

⁴Græsk kunstner, aktiv ca. 470–440 f.Kr. og berømt for sin evne til at lave figurer i bevægelse.

⁵Apelles (født ca. 380–70 f.Kr.) var oldtidens mest berømte maler, man sagde at han malede heste så livagtige at levende heste bøjede sig for hans malerier. Antígonos (ca. 382–301 f.Kr.) var en makedonsk adelsmand der bl.a. ledede provinser i Alexander den Stores rige. Som det fremgår, havde han mistet sit ene øje.

⁶Timánthes var en berømt maler som virkede i sidste del af 5. og første del af 4. årh. f.Kr. Kolótes ved vi ikke ret meget om.

overlod det til hver enkelt tilskuer at forestille sig dets udtryk.⁷ Der er en 14
parallel til dette hos Sallúst: “Hvad angår Carthágo, mener jeg det er bedre
at tie stille end at sige for lidt.”⁸

Derfor har jeg altid plejet at binde mig så lidt som muligt til de regler
som man plejer at kalde καθολικά, det vil sige (for nu at oversætte det så
godt som jeg kan) ‘universelle’ eller ‘evige’; man finder nemlig sjældent en
sådan slags regler at man ikke i en eller anden henseende kan få dem til at
vakle eller falde sammen.

Men jeg vil behandle dette emne grundigere når det er relevant.⁹ Lige 15
nu vil jeg forhindre at unge mænd mener at de er færdiguddannede hvis de
har lært en af de små tekstbøger udenad som er i omløb, eller føler sig på
den sikre side ved hjælp af reglerne fra nogle lærebogsforfattere. Talekunsten
[ars dicéndi] bygger på hårdt arbejde, uafbrudt studium, alsidig øvelse, lang
erfaring, dyb visdom og en vågen strategisk fornemmelse. Men talekunsten 16
kan også have gavn af regler hvis bare reglerne peger på en hovedvej og
ikke et smalt hjulspor så enhver der mener det er en synd at træde uden
for det, må finde sig i at gå lige så langsomt som en linedanser. Vi forlader
jo også ofte den vej der er anlagt med militært ingeniørarbejde for at skyde
den genvej,¹⁰ hvis broer som er ødelagte af oversvømmelser, har afbrudt den
direkte vej, er vi nødt til at gå en omvej, og hvis en brand spærrer en dør,
trænger vi ud gennem væggen.¹¹

Min opgave er bred, mangfoldig, ny næsten hver dag og en som det sidste 17
ord aldrig er sagt om. Jeg forsøger derfor at fremlægge den traditionelle lære,
hvad af den der er bedst, og hvad det er bedre at ændre, tilføje eller fjerne.

⁷På vej mod Trója blev den græske flåde ifølge myten holdt tilbage ved Aúlis af uvejr. Agamémnon fik så det orakelsvar at han skulle få sin datter Ifigénia til stedet og ofre hende til gudinden Ártemis, så ville vejret tillade flåden at sejle videre. Ingen af grækerne brød sig om situationen, heller ikke præsten Kalkhas, Odýsseus, onklen Meneláos eller hendes far Agamémnon. Ifølge nogle versioner af myten blev Ifigénia dog ikke ofret. I sidste øjeblik sørgede Ártemis for at en hind blev lagt på alteret, og i stedet blev Ifigénia Ártemis’ præstinde i gudindens tempel dér.

⁸Sallúst i *Krigen mod Jugúrtha* 19.2. Quintilian citerer her efter hukommelsen sådan som man tit gjorde i antikken, bl.a. fordi det tog tid at rulle en skriftrulle frem til tekststedet, og fordi man lagde mindre vægt på præcision i citater.

⁹Her peger Quintilian på at han mange steder i dette værk nævner at den firkantede teori må tilpasse sig den praktiske erfaring.

¹⁰Quintilian tænker på kompliceret anlagte veje der er ført ad omveje for at være brede og have en jævn hældning. De er gode til vogne, men hvis man er til fods, kan man med fordel skyde genvej ad en stejlere og mere uvejsom rute.

¹¹Romerske huse var bygget meget mindre solidt end vores så vi hører om både tyve og elskere der bare trængte gennem murværket.

Til 11.3.

Litteratur

Aristoteles' Retorik oversat med introduktion af Thure Hastrup. København 1983.

Friis Johansen 1998 Karsten, Den europæiske filosofis historie. Antikken. København.

Lausberg 1960 , Heinrich, Handbuch der literarischen Rhetorik I og II. München.

Reinhardt/Winterbottom 2006 , Tobias og Michael, Quintilian. Institutio Oratoria Book 2. Oxford.

Retorik til Herennius oversat af Søren Hindsholm. København 1998.

Indeks

- accent [sonus], 39
accentuering [accentus], 37
accentuering [prosodia], 37
accentus [accentuering], 37
Accius, 62
Accius, Lucius, 58
Achilleus, 71
actio [fremførelse], 70
adjectio [tilføjelse], 34–36, 40, 41
adminiculum [stilladsering], 100
adseveratio [bifaldsudtryk], 30
adspiratio [aspiration], 34
adverbium [adverbium], 29
Aelius Stilo, Lucius, 54
Aemilius Paulus, Lucius, 73
aetiologia [årsagsforklaring], 65
affectus [appel til følelserne], 99
afledning [tractio], 30
afstraffelse, 24
Agamemnon, 110
alder [vetustas], 47, 54
Aleksandria, 18, 25
Alexander d. Store, 14
almene temaer [thesis], 82, 92
ambitioner, 20
ammer, 10, 11, 13, 71
Amor [Cupido], 92
amplificatio [forstørrelse], 97
analogi [analogia], 47–50, 52
analogi [proportio], 48
analogia [analogi], 47–50, 52
anaskeue [gendrivelse], 90
anastrofe [omflytning], 41
annaler [annales maximi], 90
annales maximi [annaler], 90
ansigtsudtryk [vultus], 75
Antigonos, 110
Antonius Gnipho, 51
Antonius, Marcus, 11
Apelles, 110
apex [hat], 27, 56
Apollodorus fra Pergamon, 106
Apollonios Rhodios, 36
appel til følelserne [affectus], 99
appellatio [appellativ], 29
appellatio [substantiv], 29
appellativ [appellatio], 29
apte dicere [passer til situationen (tale som)], 32
Archimedes, 74
Archytas, 69
Argonautika, 36
argumentandi ratio [argumentationsteknik], 95
argumentation [argumentattio], 96
argumentationsteknik [argumentandi ratio], 95
argumentattio [argumentation], 96
argumentum [bevis], 93
argumentum [realistisk fortælling], 88
Aristarchos, 29
Aristofanes, 69
Aristofanes fra Byzans, 12
Aristoteles, 14, 25, 29, 52

- Retorikken
 1355b, 72
 1404b, 74
 Aristoxenus, 69
 aritmetik, 66
 ars dicendi [talekunst], 111
 ars rhetorica [talekunst], 87
 Artemis, 111
 articulus [artikel], 29
 artikel [articulus], 29
 asiansk stil, 102
 aspiration [adspiratio], 34
 astronomi, 25, 66
 atticismos [attisk kvalitet], 62
 attisk kvalitet [atticismos], 62
 auctoritas [autoritet], 47, 55
 Augustus, 11, 50
 Aulus Gellius
 3.19.3, 53
 autoritet [auctoritas], 47, 55

 barbarer, 107
 barbarisme, 33, 36
 barbarisme [barbarismus], 34, 63
 barbarismus [barbarisme], 34, 63
 barndommen, 77
 begavelse, tidlig, 22
 begynderstof til retorikken [primordia dicendi], 64
 beklædning, 108
 bekræftelse [kataskeue], 90
 beretning [narratio], 96
 beretning [narratio], 87, 90, 109
 beskæring af træer, 89
 betoning [tenor], 37
 betoning [tonos], 37
 bevis [argumentum], 93
 bevis [probatio], 99
 bevisførelse [probatio], 106
 bevægelser [gestus], 75

 bifaldsudtryk [adseveratio], 30
 bindeord [conjunctiones], 29
 biseksualitet, 18
 bogstavsindlæring, 14
 boy [puer], 31
 bredhed i udtalen [plateasmos], 39
 brevitats [kortfattethed], 96
 bronzestøbning, 83
 brydere, 107
 bystaten, 105
 bærestole, 18
 børneoplært [paidomathes], 79
 børns udviklingstrin, 13

 Caecilius, 62
 Caelius Rufus, Marcus, 44, 52, 55
 Calvus, Gajus Licinius, 55
 carmina [digte], 88, 90
 Cato, Marcus Porcius, 55, 59, 98
 Catul
 84, 37
 97
 6, 34
 Chiron, 71
 chironomi [loven om gestus], 76
 chria [chria], 65, 93
 Chrysippus, 10, 13, 24, 71, 76
 Cicero, 27, 41, 44, 52, 58–60, 62, 66,
 83, 98
 Brutus
 172, 35
 210, 10, 11
 De inventione
 1.3.4, 7
 De oratore
 1.157, 20
 2.88, 89
 3. 45, 11
 3.56–81, 7
 3.93, 95

- 3.101, 108
 3.108, 8
 3.123, 8
 3.220, 77
 frg.orat.
 XVI. 11, 35
 Leg.Man., 95
 Orator
 3–6, 66
 7–10, 66
 100–01, 66
 154, 45
 155, 50
 157, 42
 160, 28
 Pro Fundanius, 28
 Pro Murena
 22, 92
 Pro Scauro
 20, 34
 Topica
 35, 52
 Tusc.
 1.4, 69
 citatteknik i oldtiden, 111
 comparatio [sammenligning], 91
 complexio [sammenfatning af stavelser], 34, 36
 compositio [komposition], 97, 100
 conjunctiones [bindeord], 29
 conlocatio verborum [ordstilling], 70
 consilium [omtanke], 109
 consuetudo [sprogbrug], 47, 50, 52, 55, 57, 60
 controversia [kontrovers], 82, 93, 94
 convinctiones [forbindelsesord], 29
 copia dicendi [ordferråd], 7
 copia verborum [ordferråd], 100
 Cornelia, 10
 Crates, 65
 Cupido [Amor], 92
 Cæsar, 59, 60, 61
 declamandi ratio [øvelsestale], 103
 declamandi ratio [øvelsestalers metode], 95
 declamatio [øvelsestale], 19, 99, 105
 decor [smukt sprog], 50
 definitio [definition], 52
 definitio [definitio], 52
 Demetrius fra Faleron, 95
 deminutio [diminutiv], 48
 Demosthenes, 75, 98
 detractio [udeladelse], 34–36, 40, 41
 dialectica [dialektik], 72
 dialectus [dialekt], 39
 dialekt [dialectus], 39
 dialektik, 66
 dialektik [dialectica], 72
 dialektiklærere, 95
 dianoia [tanke], 63
 diatese, 31
 dictio [vending], 33
 Didymos, 64
 digamma, 26, 59
 digression [excursio], 109
 digte, 19
 digte [carmina], 88, 90
 dilucida oratio [klar tale], 32
 diminutiv [deminutio], 48
 Diogenes fra Babylon, 11
 Dion, 73
 Dionysios, 73
 diskoskasteren (af Myron), 110
 dispositio [ordning af stoffet], 106
 dispositio [ordningen af stoffet], 8
 dispositio [divisio], 99
 divisio [disposition], 99
 divisio [logisk opdeling], 19

- divisio [opdeling af stavelser], 34
 divisio [opdeling af talen], 96
 dovenskab, 20
 drenges karakter, 88
 dualis [dyikon], 41
 Duilius, C., 57
 dyd [virtus], 33
 dyder [virtutes], 32, 89
 dyikon [dualis], 41
 dårlige lærere, 85
- Eforos, 102
 efterligning [imitatio], 22
 egennavn [nomen], 42
 egentlige ord [propria verba], 46
 Egeria, 91
 elegi, 61
 elleipsis [udeladelse], 41
 ellevestavelser [hendecasyllabi], 61
 elocútio [sproglig udformning], 97
 elocutio [sproglig udformning], 7, 8, 96, 98, 107
 eloquentia [veltalenhed], 62
 emendata oratio [korrekt tale], 32
 emendatio [rettelser], 19
 emner og kategorier [loci communes], 82, 83, 92, 93, 106
 Empedokles, 25
 enkyklios paideia, 66
 ennaratio [fortolkning], 25
 Ennius, 28, 49, 62
 Annales
 126, 35
 enthymema [entymem], 72
 entymem [enthymema], 72
 epicoena [navneord med fælleskøn], 30
 epidicticon [lejlighedstalen], 105
 Epikur, 25
- episynaliphe [sammenfatning af to vokaler til én], 36
 epos, 61
 Eratosthenes, 13
 erstatning [inmutatio], 34, 35, 41
 ethologi [ethologia], 65
 ethologia [ethologi], 65
 etymologi [etymologia], 47, 52
 etymologi [notatio], 52
 etymologi [originatio], 52
 etymologi [veriloquium], 52
 etymologia [etymologi], 47, 52
 Euenos, 69
 euphonia [velklang], 33
 Eupolis, 69
 eurythmia [passende og tiltalende måde at bevæge kroppen på], 70
 excursio [digression], 109
- Fabius Pictor, 49
 fabula [legende], 88, 90
 facundia [formuleringssevne], 9
 fagtrængsel, 77
 fejl [vitia], 33
 fejl [vitium], 33
 festtale, rosende [panegyricus], 105
 fides [tillid], 96
 Fidias, 86
 figur [schema], 106
 figura verborum [talefigur], 97
 figurae [figurer], 33, 34, 63, 100, 110
 figurae dianoeas [tankens figurer], 63
 figurae lexeos [talens figurer], 63
 figurer [figurae], 33, 34, 63, 100, 110
 figurer [schemata], 43, 63
 figurlig måde at tale på [schematismus], 63
- Filip II af Makedonien, 14
 filosofi, 25

- fingertælleri, 72
 flid, 20
 Foinix, 87
 forandring [mutatio], 27, 36
 forbindelsesord [convictiones], 29
 forensia negotia [opgaver på torvet], 78
 formuleringsevne [facundia], 9
 fornuftgrunde [ratio], 47, 49, 50
 forstørrelse [amplificatio], 97
 fortitudo [tapperhed], 7
 fortolkning [ennaratio], 25
 fremførelse [actio], 70
 fremførelse [pronuntiatio], 8, 70, 76, 108
 fremførelsen [pronuntiatio], 96
 fribryder [pancratiastes], 102
 frisure, 97
 frygisk melodi, 71
 fællesnavn [prosegoria], 30
 fællesnavn [vocabulary], 29
 Gallien, 34
 Gallus, Cornelius, 34
 Gavius Bassus, 53
 gendrivelse [anaskeue], 90
 genus [køn], 30
 genus demonstrativum [lejlighedstale], 105
 genus eloquentiae [stil], 8
 geometri, 66, 71
 geometri [geometria], 71
 geometria [geometri], 71
 gestikulation [gestus], 70
 gestus [bevægelser], 75
 gestus [gestikulation], 70
 Geta, 6
 gladiatorer, 107
 glossai [glosser], 16
 glossemata [glosser], 63
 glosser [glossai], 16
 glosser [glossemata], 63
 gode lærere, 85
 Gracchus, Gajus Sempronius, 10, 70, 98
 Gracchus, Tiberius Sempronius, 10, 98
 grammaticae, 25, 60, 63, 64
 grammaticae [grammatik], 81
 grammatici [kommentatorer], 64
 grammaticus, 19, 25, 26, 60, 78, 79, 81, 83, 96
 grammatik, 66
 grammatik [grammaticae], 81
 griffel [stilus], 15
 Grundtvig, N.F.S., 84
 gymnasium [sportsplads], 101
 halvvokal, 26
 harpe, lille [psalterium], 71
 hat [apex], 27, 56
 heksameter [heroisk versemål], 38
 hellig ret, 94
 hendecasyllabi [ellevestavelser], 61
 hensigt [volúntas], 93
 heroisk versemål [heksameter], 38
 Hesiod, 12
 historia [historiebøger], 100
 historia [historien], 88
 historiae [indhold], 25
 historiebøger [historia], 100
 historien [historia], 88
 historikere, 91
 hjemmeundervisning, 17, 87
 Holberg, 62
 Homer, 35, 45, 61
 Iliaden
 4.25, 47
 9.443, 87
 Odysseen

- 9.394, 47
 homoseksualitet, 18
 Horats, 3, 61
 Epoderne
 2.1.192, 43
 Om Digtekunsten
 311, 33
 388, 3
 Satirerne
 1.6.104, 43
 Hortensia, 11
 Hortensius Hortalus, Quintus, 11, 35,
 83
 hukommelse, 13
 hukommelse [memoria], 16, 22, 76, 100
 hulhed i udtalen [koilostomia], 39
 humanitas [velopdragen korrekthed],
 84
 husmure, 111
 hyperbaton [omflytning], 41
 Hyperbolus, 69
 højtlesning [praelectio], 19
 håndskrift, 15
 hårfjernelse, 97
 hårjern, 97
 hårnåle, 97

 i-udtalefejl [iotacisme], 39
 idræt, 80
 idrætslege, 102
 Ifigenia, 110
 imitatio [efterligning], 22
 improprium [uegentlig brug], 42, 63
 improvisation, 93
 indhold [historiae], 25
 indledning [prohoemium], 96, 109
 ingenium [talent], 9, 19–22
 injuria [ulovlig krænkelse], 24
 inmutatio [erstatning], 34, 35, 41
 instrumentalis, 31

 interjectio [interjektion], 29
 interjektion [interjectio], 29
 inventio [stofsamling], 96
 inventio [stofsamlingen], 7, 8
 inversio [omflytning], 41
 iotacisme [i-udtalefejl], 39
 ischnotetes [tyndhed i udtalen], 39
 Isocrates, 102
 iustitia [retfærdighed], 7

 jugerum, 73

 Kalkhas, 110
 kanon, 25
 karakterdannelse, 91
 karakteren [mores], 16
 kardinaldyder, 7
 kasus, 31, 44
 katapeplasmaenon, 75
 kataskeue [bekræftelse], 90
 khalinoi [tungevidere], 16
 klar tale [dilucida oratio], 32
 klarhed [lux], 96
 klarhed [perspicuitas], 55, 86
 klassestørrelse, 19
 koilostomia [hulhed i udtalen], 39
 Kolotes, 110
 komedien, 62, 74, 88, 105
 kommentatorer [grammatici], 64
 komposition [compositio], 97, 100
 konkurrencelyst, 20
 konsonanter, 26, 27
 kontrovers [controversia], 82, 93, 94
 koppa, 26
 korporlig afstraffelse, 24
 korrekt og smuk udtale [orthoepi], 39
 korrekt tale [emendata oratio], 32
 kortfattethed [brevitas], 96
 kritisk tegn, 25
 kunst, skjult, 74, 96

- køn [genus], 30
- l-udtalefejl [lambdacisme], 39
- læreevne, 9
- lærevillighed, 78
- læseundervisning, 15
- læsning, 15
- Labienus, Titus, 34
- Laelia, 11
- Laelius, Gajus, 11
- lambdacisme [l-udtalefejl], 39
- landbrug, 101
- latinske retoriklærere [praeceptores Latini], 95
- leg, 23
- legende [fabula], 88, 90
- legesyge, 23
- lejlighedstale [genus demonstrativum], 105
- lejlighedstalen [epidicticon], 105
- Lepidus, Marcus Aemilius, 11
- levende ord [vox viva], 84
- lexis [tale], 63
- Licinius Crassus, Lucius, 77, 95
- Licinius Murena, Lucius, 92
- linedanser, 111
- Linus, 67
- Livius, Titus, 43, 59, 91, 98
 - 1.19, 91
 - 1.21, 91
 - 1.21.1, 41
 - 1.4, 91
 - 26.19.7, 91
- loci communes [emner og kategorier], 82, 83, 92, 93, 106
- locutio [udtryk], 33
- logisk opdeling [divisio], 19
- love i retorik, 109
- loven om gestus [chironomi], 76
- lovforslag [rogatio], 94
- Lucilius, 43, 62
 - 357, 48
 - 364–365, 58
 - 367, 58
- Lucretius, 25
- Lupercalia, 45
- lux [klarhed], 96
- lydmaleri [onomatopoiia], 47
- Lykurg, 68
- lyrikere, 61
- malerier, 110
- Manilius, Gajus, 95
- Marcus Vitorius Marcellus, 3, 6
- melodi [melos], 69
- melodi, frygisk, 71
- melos [melodi], 69
- memoria [hukommelse], 16, 22, 76, 100
- memoria [mnemoteknik], 8
- Menander, 62
 - Hypobolimaíos, 69
- Menelaos, 110
- Messala, Marcus Valerius Corvinus, 44, 55, 59, 60
- metafor [translatio], 97
- metaplasmus [omdannelse af ord], 63
- metode for øvelsestaler [ratio declamandi], 95
- metrum [versemå], 25, 63
- Mithridates, 95
- mnemoteknik [memoria], 8
- moderne elever, 99
- modløse elever, 89
- modus, 31
- Molière, 62
- mores [karakteren], 16
- most af druer, 89
- mure, 111
- musice [musik], 25
- musik, 66, 67

- musik [musicæ], 25
 mutatio [forandring], 27, 36
 Myron, 110
 mådehold [temperantia], 7
 måneformørkelse, 73
- narratio [beretning], 96
 narratio [beretning], 87, 90, 109
 natur [natura], 22
 natura [natur], 22
 natura [naturligt talent], 102
 naturligt talent [natura], 102
 navneord [nomen], 30
 navneord med fælleskøn [epicoena],
 30
 navneord med fælleskøn [promiscua],
 30
 Nikias, 73
 Nikostratos, 103
 nóema [pointe], 106
 nomen [egennavn], 42
 nomen [navneord], 30
 nomen [nomen], 29
 nota [tegn], 52
 notatio [etymologi], 52
 Numa, 69
 Numa Pompilius, 91
 nyttige (det), 110
- obelos, 25
 Octavian, 11
 Odysseus, 110
 offentlig ret, 94
 officium oratoris [talerens opgave], 8
 ombytning [transmutatio], 34, 35, 40
 omdannelse af ord [metaplasma], 63
 omflytning [anastrofe], 41
 omflytning [hyperbaton], 41
 omflytning [inversio], 41
 omtanke [consilium], 109
- onomatopoiia [lydmaleri], 47
 opdeling af stavelser [divisio], 34
 opdeling af talen [divisio], 96
 opgaver på torvet [forensia negotia],
 78
 opimum, 26
 optimum, 26
 oratio [tale], 32
 ord [verba], 33
 ord [vox], 33
 orddeling, 57
 ordforråd [copia dicendi], 7
 ordforråd [copia verborum], 100
 ordning af stoffet [dispositio], 106
 ordningen af stoffet [dispositio], 8
 ordstilling [conlocatio verborum], 70
 Orfeus, 67
 originatio [etymologi], 52
 ornata oratio [smykket tale], 32
 ornatus [udsmykning], 33, 63
 orthoepeia, 39
 orthoepeia [korrekt og smuk udtale], 39
 orthographia [retskrivning], 56, 57
 otium, 108
 overdragelsesforretning mellem skole-
 systemer, 87
 overførte ord [tralata verba], 46
 Ovid
 Forvandlingerne
 13.1, 41
- Pacuvius, 45, 62, 80
 paedagogus, 11, 19, 21, 24, 65
 paidomathes [børneoplært], 79
 Palæmon, 29
 pancratiastes [fribryder], 102
 panegyricus [festtale, rosende], 105
 panegyricus [rosende festtale], 105
 partes orationis [sprogets dele], 42
 participium, 42

- participium [participium], 29
 passende (det), 110
 passende og tiltalende måde at bevæ-
 ge kroppen på [eurythmia],
 70
 passer til situationen (tale som) [apte
 dicere], 32
 pauser, 23
 Pedianus, Asconius, 59
 pensionering, 108
 Perikles, 73
 Persius, 34
 person (grammatisk), 31
 personificering [prosopopoeia], 81
 perspicuitas [klarhed], 55, 86
 Phidias, 86
 philosophos [visdomselsker], 7
 plateasmos [bredhed i udtalen], 39
 Platon, 68, 69, 73, 79
 Lovene
 795d–796e, 76
 Staten, 68
 Timæus, 68
 Plautus, 62
 Bacchides, 11
 Miles Gloriosus
 28, 43
 pleonasme [pleonasmus], 41
 pleonasmus [pleonasme], 41
 pligt, elevernes, 103
 Plotius Gallus, Lucius, 95
 Plutarkh
 Moralia 520c, 97
 poema [poesi], 63
 poesi [poema], 63
 pointe [nóema], 106
 Pollio, Gajus Asinius, 34, 43, 55, 62
 Pompejus Magnus, Gnaeus, 95
 praeceptores Latini [latinske retorik-
 lærere], 95
 praeceptores Latini [retoriklærere, lat-
 inske], 95
 praelectio [højtlesning], 19
 praepositio [præposition], 29
 præposition [praepositio], 29
 praktisk erfaring over for teori, 111
 primordia dicendi [begynderstof til re-
 torikken], 64
 privat ret, 94
 probatio [bevis], 99
 probatio [bevisførelse], 106
 processkrivning, 89
 prohoemium [indledning], 96, 109
 promiscua [navneord med fælleskøn],
 30
 pronomen, 42
 pronomen [pronomen], 29
 pronuntiatio [fremførelse], 8, 70, 76,
 108
 pronuntiatio [fremførelsen], 96
 proportio [analogi], 48
 propositio [påstand], 109
 propria verba [egentlige ord], 46
 prosegoria [fællesnavn], 30
 prosodia [accentuering], 37
 prosopopoeia [personificering], 81
 prudentia [visdom], 7
 psalterium [harpe, lille], 71
 pseudographia [skinbevis], 72
 psi, 27
 Publius Pulcher, Clodius, 94
 puer [boy], 31
 purpur, 18
 pusterum, 23
 Pythagoras, 25, 68, 71, 79
 pædagogiske overvejelser, 88
 påstand [propositio], 109
 quadrivium, 66
 questio [spørgsmål], 109

- quiz, 23
- Ramée, Pierre de la, 27
- ratio [fornuftgrunde], 47, 49, 50
- ratio declamandi [metode for øvelses-
taler], 95
- ratio scribendi [skriveteknik], 25
- realistisk fortælling [argumentum], 88
- recte scribendi scientia [retskrivnings-
viden], 56
- regler i retorik, 109
- retfærdighed [iustitia], 7
- retning af elevpræstationer, 89
- retorik, 66
- retorik [rhetorica], 72
- Retorik til Herennius
1
12–13, 88
- retoriklærere, latinske [praeceptores
Latini], 95
- retoriklæreren [rhetor], 64, 66, 81–83,
87, 88, 95, 96
- retskrivning [orthographia], 56, 57
- retskrivningsviden [recte scribendi sci-
entia], 56
- rettelser [emendatio], 19
- rhetor [retoriklæreren], 64, 66, 81–83,
87, 88, 95, 96
- rhetorica [retorik], 72
- rhythmos [rytme], 69
- rhythmus [rytme], 25
- rogatio [lovforslag], 94
- Romulus, 91
- rosende festtale [panegyricus], 105
- rytme [rhythmos], 69
- rytme [rhythmus], 25
- rådgivende tale [suasoria], 81, 82, 92,
94
- salierne, 54, 69, 77
- Sallust, 98
Krigen mod Jugurtha
19.2, 111
- sammenfatning af stavelser [comple-
xio], 34, 36
- sammenfatning af stavelser [synaire-
sis], 36
- sammenfatning af to vokaler til én
[episynaliphe], 36
- sammenligning [comparatio], 91
- schema [figur], 106
- schemata [figurer], 43, 63
- schematismus [figurlig måde at tale
på], 63
- Scipio Africanus, 59, 91
- scriptura continua, 57
- seksuel misbrug, 24
- Seneca
Brev 114, 97
- sentens [sententia], 65, 93
- sententia [sentens], 65, 93
- skarlagen, 18
- skinbevis [pseudographia], 72
- skjult kunst, 74, 96
- skoleundervisning, 17, 87
- skriftlige opgaver, 99
- skriveteknik [ratio scribendi], 25
- skriveundervisning, 15
- slaver, 11, 24, 31, 78, 107
- smukt sprog [decor], 50
- smykket tale [ornata oratio], 32
- Sokrates, 76
- solformørkelse, 73
- Solitaurlia, 45
- soloecisme, 33, 36, 39, 43, 63
- soloecisme [soloecismus], 41, 50
- soloecismus [soloecisme], 41, 50
- sonus [accent], 39
- sonus [udtale], 34
- Sophron, 69

- sotadeiske vers, 61
 spørgsmål [questio], 109
 spadix [strenginstrument], 71
 Sparta, 76
 spiritus (åndetegn), 26
 sportsplads [gymnasium], 101
 sprogbrug [consvetudo], 47, 50, 52, 55, 57, 60
 sprogets dele, 29
 sprogets dele [partes orationis], 42
 sproglig udformning [elocutio], 97
 sproglig udformning [elocutio], 7, 8, 96, 98, 107
 statuer, 110
 stavelser [syllabae], 29
 stil [genus eloquentiae], 8
 stilladsering [adminiculum], 100
 stilus [griffel], 15
 stofsamling [inventio], 96
 stofsamlingen [inventio], 7, 8
 stoikere, 29
 Stoikerne, 68
 strenginstrument [spadix], 71
 suasoria [rådgivende tale], 81, 82, 92, 94
 substantiv [appellatio], 29
 substantiv [vocabulum], 42
 Sulpicius Gallus, Lucius, 73
 Suovetaurilia, 45
 syllabae [stavelser], 29
 syllogimus [syllogisme], 72
 syllogisme [syllogimus], 72
 symbolon [tegn], 52
 synairesis [sammenfatning af stavelser], 36
 syndesmos, 29
 Syv underværker, 86
 Tacitus
 Dialogus de oratoribus
 29, 10
 tal (grammatisk), 31
 tale [lexis], 63
 tale [oratio], 32
 talefigur [figura verborum], 97
 talekunst [ars dicendi], 111
 talekunst [ars rhetorica], 87
 talens figurer [figurae lexeos], 63
 talent, 101, 106
 talent [ingenium], 9, 19–22
 talerens opgave [officium oratoris], 8
 tanke [dianoia], 63
 tankens figurer [figurae dianoeas], 63
 taperhed [fortitudo], 7
 teater, 80
 tegn [nota], 52
 tegn [symbolon], 52
 temperantia [mådehold], 7
 tenor [betoning], 37
 teori over for praktisk erfaring, 111
 Terents, 62
 Andria
 129, 32
 Phormio
 36, 59
 terningspil, 80
 Themistokles, 69
 Theodektes, 29
 Theodorus fra Gadara, 106
 Theopompos, 102
 thesis [almene temaer], 82, 92
 tidlig begavelse, 22
 tilføjelse [adjectio], 34–36, 40, 41
 tillid [fides], 96
 Timagenes, 67
 Timanthes, 110
 Timotheus, 86
 Tinga Placentinus, 35
 toga, 108
 Tolv Tavler, 49

- tonos [betoning], 37
 tractio [afledning], 30
 tragedie, 61
 tragedie [tragoedia], 88
 tragoedia [tragedie], 88
 tralata verba [overførte ord], 46
 translatio [metafor], 97
 transmutatio [ombytning], 34, 35, 40
 triumvirerne, 11
 trivium, 66
 troper [tropoi], 63
 tropoi [troper], 63
 tungevidere [khalinoi], 16
 tyndhed i udtalen [ischnotetes], 39
 tællen med fingrene, 72

 udeladelse [detractio], 34–36, 40, 41
 udeladelse [elleipsis], 41
 udenadslære, 100
 udglatning af hud, 97
 udsmykning [ornatus], 33, 63
 udtale [sonus], 34
 udtryk [locutio], 33
 uegentlig brug [improprium], 42, 63
 uforberedt tale, 93
 ulovlig krænkelser [injuria], 24
 uopdragne elever, 99

 Valerius Corvus, Marcus, 91
 Valerius Messala Corvinus, Marcus,
 36
 vanskabninger, 97
 Varro, 49, 54
 Varro Atacinus, Publius
 frg.
 10, 36
 Varro, Marcus Terentius, 25
 veje, 111
 velklang [euphonia], 33
 velklang [vocalitas], 33

 velopdragen korrekthed [humanitas],
 84
 veltalenhed [eloquentia], 62
 vending [dictio], 33
 Venus, 92
 verba [ord], 33
 verba [verber], 29, 30
 verber [verba], 29, 30
 Vergil, 58, 59, 61
 Æneiden
 1.1, 38
 1.2, 36
 1.365, 41
 1.46, 37
 1.742, 67
 2.1, 41
 3.436, 110
 4.254–55, 38
 4.525, 38
 6.179, 31
 10.1, 32
 10.770, 45
 12.208, 47
 Eklogerne
 1.11, 32
 1.15, 47
 3.69, 47
 6.62–63, 39
 Georgica
 2.74, 39
 2.272, 23
 3.243, 38
 veriloquium [etymologi], 52
 versemål [metrum], 25, 63
 vetustas [alder], 47, 54
 vinfremstilling, 89
 vir bonus, 6
 virtus [dyd], 33
 virtutes [dyder], 32, 89
 visdom [prudencia], 7

visdomselsker [philosophos], 7
vitia [fejl], 33
vitium [fejl], 33
vocabulum [fællesnavn], 29
vocabulum [substantiv], 42
vocalitas [velklang], 33
vokaler, 26, 27
vokaler, stumme, 26
volúntas [hensigt], 93
vox [ord], 33
vox viva [levende ord], 84
vultus [ansigtsudtryk], 75

Zeus-statuen i Olympia, 86

Æsop, 64

øvelsestale [declamatio], 19, 99, 105
øvelsestalens metode [declamandi ratio], 103
øvelsestalers metode [declamandi ratio], 95

åndetegn, 26
årsagsforklaring [aetiologia], 65