

Vak 146 N^o 203

TAAL EN DENKEN

EEN THEORETIESE EN DIDAKTIESE BIJDRAGE
TOT HET VOORTGEZET ONDERWIJS IN DE
MOEDERTAAL, INZONDERHEID TOT DAT DER
GRAMMATIKA

AKADEMIES PROEFSCHRIFT TER VER-
KRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR
IN DE LETTEREN EN WIJSBEGEERTE AAN
DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM, OP
GEZAG VAN DE RECTOR-MAGNIFICUS,
Dr. H. A. VAN BAKEL, HOOGLERAAR IN DE
FACULTEIT DER GODGELEERDHEID, IN
HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN IN DE
AULA DER UNIVERSITEIT OP VRIJDAG
13 APRIL 1934, DES NAMIDDAGS TE 3 UUR

DOOR

MARTINUS JAN LANGEVELD

GEBOREN TE HAARLEM



BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN, DEN HAAG, BATAVIA, 1934

Welche Fachwissenschaft oder welche Gruppe der Fachwissenschaft es auch sein mag, die jeweils in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit gestellt wird — ohne den Uebergang in die Philosophie wird sie nie und nimmer zum organisierenden Prinzip eines Bildungsganges werden können. Es ist das eine Grundwahrheit, die positivistisch gerichtete Menschen und Epochen zeitweilig vergessen oder verleugnen konnten, die sich aber immer wieder und so auch heute mit unwiderstehlicher Kraft Bahn bricht.

*Litt: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung.
Berljin 1928. Blz. 12—13.*

Bij het voltooiën mijner universitaire studie is het mij een behoefte, allen die bijdroegen tot mijn wetenschappelijke vorming mijn erkentelijkheid te betuigen.

In de eerste plaats richt ik mij tot U, professor KOHNSTAMM, hooggeachte promotor, die gedurende al de jaren mijner studie mijn mentor waart in den diepsten zin des woords. Menigvuldige verplichtingen en een hartelijke genegenheid verbinden mij aan U en Uw huis, zonder dat het mij mogelijk zijn zou de omvang van de ene tegen de waarde van de andere af te wegen. Uw invloed op mij, zowel van persoonlijke als wetenschappelijke aard, kan in dit proefschrift slechts ten dele tot uiting komen. Moge het mij gegeven zijn, U overtuigende blijken van mijn dankbaarheid te geven in meer dan alleen deze vorm.

Daarnaast moet ik U noemen, hooggeleerde Pos, die mij meer dan men vragen mag maar toch altijd nog minder dan ik verlangde van Uw kostbare tijd geschonken hebt en in de loop der jaren in vele gesprekken, soms tot diep in de nacht, de gelegenheid gegeven hebt, de wijsgerige behandeling der taalproblemen te leren van een der grondleggers van deze tak van wetenschap. Ik prijs mij gelukkig, de invloed van Uw strenge tucht in denken en werken te hebben leren kennen en hoop deze te blijven ondervinden.

Het verheugt mij U, hooggeleerde STOETT, die hoofdzakelijk mijn studie in de vakwetenschap geleid hebt, te mogen danken voor Uw leerzame kolleges. Uw opvatting der tekstinterpretatie, uw grote kennis en zorgvuldigheid, maar ook Uw persoonlijke belangstelling en zorg voor het welzijn Uwer leerlingen, zullen mij tot voorbeeld zijn.

Onvergetelik zijn mij de lessen van wijlen professor R. C. BOER, onvergeteliker nog is mij echter zijn persoon. Deze toewijding, zichzelf in niets ontziende, aan de wetenschap en aan zijn studenten, deze feilloze beheersing van het onderwerp dat hij behandelde — ik weet niet wat dieper indruk op mij heeft gemaakt.

U, hooggeleerde BRUGMANS, FADDEGON en PRINSEN ben ik tot veel dank verplicht voor hetgeen ik van U mocht leren alsook aan vriendelijke bejegening mocht ondervinden.

Tenslotte een woord van dank aan U, Dr. J. A. VOR DER HAKE, aan wiens inzicht ik zo menigmaal het mijne toetsen mocht in kwesties van didaktiese praktijk.

INHOUD.

	Blz.
INLEIDING. Taalonderwijs en taalwetenschap. — Kennis en begrip. — Taalkunde, taalonderwijs, taaltheorie. — Taalonderwijs en taalpsychologie. — Taalpsychologie en denkpsychologie. — Taalvorming. — Ons onderwerp. — Opvatting daarvan. — <i>Litteratuur</i>	1—7
HOOFDSTUK I. Bezwaren tegen de gangbare grammatika	8—35
§ 1. Betekenis waarin wij hier het woord „grammatika” gebruiken. — Methode van kritiek	8
§ 2. Wetenschap. — Systeem. — Grondfeilen der gangbare grammatika	9
§ 3. „ <i>De gangbare grammatika gaat niet uit van goed geformuleerde steunpunten</i> ”. — Zin en woord. — Taalkundig en redkundig. — Definitie van een woordsoort-op-zichzelf, vb.: substantief	10—17
§ 4. „ <i>Haar uitspraken zijn veelal onderling tegenstrijdig</i> ”. — Zin en woord. — Definitie van woordsoorten. — Indeling van bepaalde woordsoorten en der woordsoorten in het algemeen. — Ontbreken ener criteriologie	17—21
§ 5. <i>Begrip en geval</i> . — Gezegde. — Naamwdl. gezegde. — Aktief en passief. — Meewerkend voorwerp. — Pronomen	22—26
§ 6. <i>Als geheel is de gangbare grammatika inadaequaat</i> . — Grammatika van een vormenrijke en die van een vormenarme taal. — Vorm en functie: meewerkend voorwerp, naamwdl. gezegde, modale hulpww.	26—30
§ 7. Resultaten van grammatika-onderwijs. — Afkeer van grammatika. — Vooroordeel der zinneloosheid. — Noodzaak van grammatika-onderwijs	30—35
HOOFDSTUK II. Schets ener grammatische theorie	36—80
§ 8. Noodzaak van dit hoofdstuk. — § 9. Wat is grammatika?	36—41
§ 10. Het element en het woord. — § 11. „Parallelisme” van het fonetische en het semantische of eenheid van die beide. — Eenheid en verbinding	41—46
§ 12. Begrip en taal. — Element en taal. — § 13. Elementen van verschillende orde. — Synthetische methode. — Element en stuk	46—50
§ 14. „ <i>Bijeenbehoren</i> ”. — Redkundig en taalkundig.	50—51

	Blz.
§ 15. <i>De beschouwingwijze der woordsoorten.</i> — Geen woordsoort opzichzelf definieerbaar. — Afhankelijkheid. — Rangorde. — Schema der woordsoorten	51—55
§ 16. Rationele en empiriese orde. — Rationeel en onrationeel taalgebruik. — Congruentie, rectie enz. — Zinsbouw	55—58
§ 17. Voorzetsel, Voegwoord e. d. — Woordsoortloosheid onmogelijk. — Gesloten woordsoorten en hun systeem. — Open woordsoorten. — Verhouding dezer beide. § 18. Integratie en integratieniveau's	58—65
§ 19. <i>De Beschouwingwijze der zinsdelen.</i> Logies ontstaan van de leer der zinsdelen. — Het semantiese en het grammatiese	65—67
§ 20. Bijeenhoren van het op elkaar aangewezenen. — Rangorde bij de interpretatie. — Integratie-eenheden en middelen der interpretatie. — Voorlopig karakter van primair etc. — Prioriteit van S—P. — Het objekt. — Gardiner's onjuiste methode	67—73
§ 21. <i>Enige opmerkingen over het wezen der taal in verband met de grammatiese theorie.</i> — Taal en tijd. — Begrip en tijd. — Taal als teken. — Taal en denken. — Grenzen der taal. — Taal en werkelijkheid	73—77
<i>Litteratuur</i>	78—80
HOOFDSTUK III. De betekenis van de ontwikkeling der taal voor de psychiese ontplooiing	
§ 22. (Noot:) Taal en „spraak”. — Genetiesparallelisme. — Taal-kunnen en intellektuele funkties. — Plan	81—108
§ 23. Ontwikkeling der denkpsychologie	81—83
§ 24. Associatiepsychologie hindert inzicht in genetiese verhoudingen	83—85
§ 25. Taal-en-denken; waarom niet; gevoel en wil?	85—86
§ 26. Taal en aanschouwing. — Taal, denken en aanschouwing. — Denken e. a. determinatietendenzen	86—87
§ 27. Genese der intellektuele funkties als grondslag der taal	87—91
§ 28. Verwerving der hogere intellektuele funkties en die der taal. — Aanschouwelijk-abstrakt, een graduele overgang. — Niveau-bouw der psyche. — Het aanschouwelijke hindernis voor het abstrakte. — Aanschouwelijke elementen in taalprocessen. — Taalontwikkeling en denk-ontwikkeling. — Doofstommen. — Abstrakte determinerende funktie. — Schemata. — Taal en aanschouwing.	91—93
	93—103

	Blz.
§ 30. Selz' zinschema's. — Taal en denken. — Resultaten van grammatische en psychologische beschouwing stemmen overeen.	103—106
<i>Litteratuur</i>	106—108
HOOFDSTUK IV. Het taalonderwijs in dienst van de geestelijke ontwikkeling.	
§ 31. Ons onderwerp. — Wat heeft vormende waarde?	109—111
§ 32. Vorming van het „taalapparaat”. — L. O. — Opleiding van de leraar. — Taalonderwijs bij het M. O.; doelstelling van Leest. — § 34. „Het heele Nederlands in het onderwijs”. — § 35. Positivistiese grammatika en taalkunnen. — Taalbeheersing. — Taalschoonheid. — „Eloquentie”. — Taalonderwijs in bepaalde delen: denkonderwijs	111—127
§ 36. Taalvorming en opvoeding. — Twee hoofdfuncties van taalonderwijs. — § 37. „Conditiones sine quibus non” van het taalonderwijs. — Niet misverstaan als te universitair. — § 38. Inhouden van het taalonderwijs en aanraking met andere dan esthetiese waardegebieden. — § 39. Rol der grammatika	127—137
HOOFDSTUK V. Een en ander over de plaats van het onderwijs in de moedertaal in het geheel van het leerplan der middelbare school.	
§ 40. Onderwijs in de moedertaal fundamenteelste vak. — In welken zin? — § 41. Bestaat een systeem der leervakken of (en) der wetenschappen, waarin plaats van dit vak bepaald? — § 42. Taak der school. — De universiteit. — Universiteit en paedagogiese vorming v. d. leraar. — „Leren” als totale vorming, niet als perifeer gebeuren. — § 43. Taalbeheersing <i>prakties</i> fundamenteel. — Tevens denkvorming. — Middelen daartoe nog weinig talrijk, nieuw te scheppen	138—147
HOOFDSTUK VI. Nadere beschouwing van enkele middelen bij het onderwijs in de moedertaal tans gebruikt.	
§ 44. Dictee. — Spreekonderwijs. — „Unterrichtsgespräch”. — Stijlonderwijs. — § 45. Het opstel. — Geen betrouwbaar selectie-middel. — § 46. Het lezen. — Eisen aan de stukken. — Gevaar van het emotionele karakter. — Kontrole op het begrijpen v. h. gelezene noodzakelik. <i>Bijlage</i> : Twee opstellen.	148—163 148—158 159—163
HOOFDSTUK VII. Een <i>prakties</i> onderzoek naar de betekenis van de z.g.n. „stil-leesmethode”	
	164—186

	Blz.
§ 47. Stil-lezen en luid-lezen. — § 48. Opzet van de proef. — Tekst. — Vragen daarbij.	164—172
§ 49. Opmerkingen over de vragenlijst. — § 50. Bespreking der antwoorden. — § 51. Het verslag en de opschriften. — § 52. Aard der fouten. — „Dommen” met goede resultaten bij stil-lezen. — § 53. Stil-lezen op het toelatingsexamen . . .	172—186
HOOFDSTUK VIII Appreciatie van het stil-lezen op grond van het in de hoofdstukken III en IV behandelde Nagaan en ander over enkele leermiddelen	187—193
§ 54. Stil-lezen en silent-reading. — § 55. Waarde van de stil-leesoefening. — § 56. De aequivalenties. — Synoniemie. — § 57. Vraag naar de middelen toegelicht aan het onderwijs omtrent dialecten. — § 58. Grammatika- en stijlonderwijs. — Tegen het encyclopedisme. — Ontwikkeling der beheersing van de intelligente middelen der taal, de fundamentele vraag . . .	187—193
PERSONENREGISTER	194

INLEIDING

Het besef, dat aan ons taalonderwijs iets ontbrak, is ontstaan tegelijk met de vernieuwing van onze taalkundige inzichten. Wat wij de mannen van „Taal en Letteren” danken is meer dan een aantal tijdschriftartikelen, is meer dan de verrijking van ons begrip van taal. Ons eresaluut geldt hun frisse en verjongde kijk op taal en taalonderwijs¹⁾.

Men kan niet zeggen, dat de toenemende taalkundige kennis gepaard gegaan is met een stelselmatig aanpassing van ons onderwijs. Dat zou ook waarlik wel wat te veel gevergd zijn, gezien de enorme groei der taalwetenschap en de historische remmingen, die de school als sociaal instituut nu eenmaal eigen zijn. In de taalwetenschap zelve was trouwens een gespletenheid ontstaan, die verhinderde, dat een volledig vruchtbare aanpassing van de school plaats greep. Men wist weliswaar onnoemelijk veel, maar men had niet meer een indringende kijk, een samenvattend begrip, een alles doorziende en alles omvattende interpretatie van de taal. De vakwetenschap bloeide, maar dit werd ten naaste bij een woeking, want de wijsgerige theorie, die dit ganse werk zijn grond en portee moest geven, was zeer ver verwijderd gebleven van de wetenschappelijke kennis omtrent de taal. Deze wijsgerige theorie van „Taal en Letteren” moge uiterst eenzijdig en grotendeels zeer vaag zijn geweest, haar enkele uitgesproken inzichten konden gedurende enige tijd die eenheid van kennis en inzicht dragen, welke nodig is om anderen inzicht bij te brengen. Kennis van feiten brengt nu eenmaal op zichzelf geen begrip. Of men al de taalvergelijking, de dialectgeografie, de fonetiek, de taalpsychologie in het taalonderwijs haalt, het zal ons wel geleerder maar niet wijzer maken. En daarin moeten wij de mannen van „Taal en

¹⁾ Vgl. o. a. Van den Bosch, Pleidooi voor de Moedertaal. 1893. De Vooys, Over de beginselen en de praktijk van een Nieuw Moedertaalonderwijs. 1910. In dit laatste allerlei litteratuur. Zie ook: Van den Bosch, Methodologie van het Moedertaal-onderwijs (1902) en in T. en L. XIII.

Letteren" eren, dat er — naast natuurlijk het loskomen van de klassicistische taalbeschouwing — altans een begin van inzicht was, dat men wat meer wilde dan loutere feitelijkheid, dat er een poging gewaagd werd de feitelijkheid te doorzien als noodzakelijkheid¹⁾, dat men zich niet alleen verdiepte in de verzameling en schifting van gegevens, maar ook over „de taal" zelf nadacht.

Het is een onderwerp op zichzelf, de taalfilosofie van deze mannen aan het licht te brengen en vorm te geven, vervolgens ook de invloed van hun arbeid na te gaan op de Nederlandse taalwetenschap en het onderwijs.

Wij rekenen dit niet tot onze taak. Hoe het ook zij: deze eenheid van begrip, waarvan wij spraken, is er sindsdien langen tijd niet op vooruit gegaan, integendeel zij ging grotendeels verloren en is zeker niet hersteld door de „encyclopediese grammatika", waarin met grote kennis en scherpzinnigheid een interessant en omvangrijk feitenmateriaal werd en wordt aangeboden.

Er is dus een grote spanning ontstaan tussen kennis van taal en begrip van de taal. Onderwijs zonder de basis van begrip is uitgesloten. Kennis heeft alleen zin op grond van en met het oog op dit begrip en zo zijn taalkunde en taalonderwijs evenzeer afhankelijk van het begrip der taal. De tak van wetenschap, welke dit begrip wil verwerven en in theorie brengen, kan men „theorie der taal" noemen of „taalfilosofie", wanneer men onder filosofie hier verstaat: de wetenschap die als laatste, uiterste, radikaalste theorie zich bezighoudt met het wezen van het Zijnde en het Zijn. Men kan ook in dien zin de „taalfilosofie" beoefenen, dat men onderzoekt met welke begrippen in de positieve taalwetenschap gewerkt wordt en dus een zekere kennistheorie of logika der taalwetenschap opbouwen. Men beweegt zich dan in de theorie der wetenschappelijke begripsvorming en daarmee dus in een zeker onderdeel der taalfilosofie, naar den zin waarin wij het begrip filosofie zoëven definieerden. Wij zullen ons bij voorkeur bewegen in de — laat ons aanduidender wijs zeggen: — „ontologiese" taalfilosofie, hoewel een aantal vragen die wij zullen aanroeren stellig ook in de kennistheoretiese richting der taaltheorie hun uitlopers hebben.

¹⁾ Met name Van Ginneken heeft, iets later, in dit opzicht zich verdienstelijk gemaakt, ook al was zijn werk in de eerste plaats psychologies.

Weer andere kwesties brengen ons ten duidelijkste op het terrein der wetenschappelijke begripsvorming. Wel is het echter onze overtuiging, dat de „ontologiese” taalfilosofie alleen bij machte is een grondslag te verschaffen, waarop taalwetenschappelijke begripsvorming als eenheid eerst weer mogelijk wordt. Zij is a fortiori ook de basis die, solide gelegd, het taalonderwijs weer tot een zinrijke bezigheid kan maken.

Voor de vernieuwing van het taalonderwijs is het echter nodig nog andere fundamenten te herzien. Wij zullen n.l. helder voor ogen moeten hebben, wat de taal, *parole* zowel als *langue*, betekent voor de vorming van de geest. Dit is dus in zekeren zin een vraag welke ons op het gebied van genetische psychologie brengt. Echter niet zó, dat wij de psychologische ontwikkeling van de taal in de species „mens” of bij het enkele individu zullen nagaan. Deze beschouwingwijze levert wel iets voor ons op, maar meer in het bijzonder gaat het ons toch om de vraag, hoe de geest — deze eenheid van verstand en het hogere gevoelsleven — door de taal gediend wordt en hoe de taal zich ontwikkelen moet, opdat het geestesleven het best gediend zij.

Wij onderscheiden dus wat voor ons de hoofdzaak is van de „psychologie der taal” zoals b.v. Stern die in zijn *Kindersprache* en op dergelijke wijze ten onzent Van Ginneken die beoefend hebben. Wij onderscheiden het ook van de taalpsychologie, opgevat als psychologie der uitdrukkingsbewegingen met de perceptieve, sensoriese, motoriese onderbouw daarvan, zoals b.v. Gutzmann die gegeven heeft in zijn *Psychologie der Sprache* (in het *Handbuch der vergleichenden Psychologie* II, 1). Phylogenetische gezichtspunten beheersen voor een deel Wundt's taalpsychologie, spelen ook een grote rol bij Bühler, doch in belangrijk mindere mate. Daarmee doen wij ons voordeel weer, maar ons eigenlijke onderwerp behandelen zij niet, al komt vooral de laatstgenoemde meer dan eens op ons gebied.

Ook onderscheiden wij onze bedoelingen van die taalpsychologie, welke de verschijnselen der taal als objektief systeem psychologies zoekt te verklaren. Tot deze soort van werken moeten wij goeddeels Van Ginneken's *Principes de linguistique psychologique* rekenen, al vindt men daar allerlei leerzaams van anderen aard bovendien.

Indien men onder de „psychologie der spraak” verstaat de psychologie van de spreek-functie, zoals men het ook over

de psychologie van de gezichtsgewaarwordingen hebben kan, de anomalieën daarin op kan sporen etc., dan zouden we ons onderwerp met deze titel niet durven aanduiden.

De taal als tekensysteem heeft haar psychologische praesupposities; de psyche moet een bepaalde structuur in zich gerealiseerd hebben, wil de taal als tekensysteem op kunnen treden en produktief funktionieren. Dit als het „subjektieve systeem” aan te duiden is niet geheel adaequaat, ook al vormt het zich in het subjekt op grond van de ontogenetische ontwikkeling en ten gevolge van het aantreffen van het objektieve systeem der taalgemeenschap. Er is van een „subjektief systeem” (liever: „— functie”) alleen sprake als benadering en potentiële basis van het op te nemen objektieve systeem en daarmee onscheidbaar verbonden. Mocht men dat ook met „spraak” (ook wel: „rede”) aan willen duiden, dan kan men daartegen niet te veel bezwaar hebben. De anomalieën van deze „spraak” interesseren ons ten zeerste en wij zullen niet versmaden, jazelfs wij zullen uitvoerig kennismaken van hetgeen Frohn e. a. ons leren, gebruik makende van gegevens die ons b.v. de taalverwerving der doofstommen levert. De doofstomheid, de minderzinnigheid als zodanig en de gestoorde taalontwikkeling als ontwikkeling der spreekfunctie, interesseert ons hier niet. In welk opzicht en in hoeverre de ontwikkeling van het „potentiële systeem” beïnvloed wordt, boezemt ons veel belang in, omdat daardoor de psychologische structuur die ten grond ligt aan het taal-kunnen te duidelijker begrepen kan worden.

Deze „psychologische structuur” kunnen wij niet gescheiden van de psychologie van het denken bestuderen, al interesseert ons in dit verband niet alles wat men tot de denkpsychologie zou mogen rekenen.

Ons gaat het dus noch om de taalpsychologie in den zin, waarin Gutzmann haar beoefend heeft, noch om die van Van Ginneken — om twee typen tegenover elkaar te stellen. Zonder twijfel zou men talrijke kwesties in die beide richtingen kunnen uitwerken en laten zien, welke kontrolerende instanties op die andere gebieden gelegen zijn. Een boek moet echter niet alleen een eerste, maar ook een laatste regel hebben. Zeker leren wij van allen, maar vooral toch van hen, die de denkpsychologische consequenties in de taalpsychologische verschijnselen gezien hebben of van hen, die het omgekeerde opmerkten. Stern werkt in dit opzicht de latere drukken van

zijn boek bij, maar toch blijft overwegend het accent op de genetie-psychologische kwesties rusten. Selz en zijn leerlingen, Lindworsky en de zijne zijn voor ons van bijzonder belang.

Kortom wij willen die taalpsychologie geven welke onmisbare veronderstelling is van alle taalpaedagogie en taal-didaktiek. De taaldidaktiek wortelt dus in een theorie der taal in ontologiesen zin en in een theorie der „taal” in psychogeneties-denkspsychologiesen zin. En nu herroep ik mijn woorden dadelik: hiervan zullen we slechts hoofdlijnen kunnen ontwerpen en *niet* de ontwikkeling in extenso bieden. Wij geven een eerste verkenning van het terrein, we brengen in kaart, we projekteren en stellen de eerste richtpunten vast — we voltooien niets anders dan die verkenning.

Maar ook dan zijn de onmisbare grondslagen voor het onderwijs in de moedertaal nog niet ten volle gelegd. Wij zullen immers, nadat we weten wat taal is en wat taal-kunnen betekent, nog moeten nagaan op welke wijze wij het taalbezit kunnen verrijken, kwantitatief en vooral kwalitatief.¹⁾ Wij vragen dan dus naar de taak en de mogelijkheden der taalpaedagogie, naar de wegen waarlangs zich de taalpaedagogie noodzakelijk zal moeten bewegen. Het is niet voldoende te weten hoe de taal ontologies en psychologies is. Het is ook nodig daaruit af te leiden, welke gezichtspunten principieel zijn voor het taalonderwijs, wil het zijn doel bereiken.

Bij eerste benadering zien wij dus ons onderwerp aldus:

1^o. de taaltheoretiese basis,

2^o. de taalpsychologische basis,

3^o. enkele fundamentele vragen van de didaktiek der Moedertaal.

Hoewel het op zichzelf zeker niet onbelangrijk is, elk dezer onderwerpen histories in te leiden, lijkt ons dit een taak, die afzonderlike behandeling vereist. Wij zullen slechts in kleine onderdelen de gang van zaken in het verleden kort samenvatten, indien ons daardoor een beter houvast gegeven wordt. In één opzicht echter wijken wij van dit plan af. Wij zullen n.l., vóór wij de taaltheoretiese grondslagen der „grammatika”²⁾ van de Moedertaal ter sprake brengen, nagaan wat tans als

¹⁾ Daarbij zal blijken, dat de taalvorming haar reuvenen afwerpt voor het geheel waartoe de taal behoort, zowel voor het individueel psychologies als voor het sociologies geheel.

²⁾ Over de betekenis waarin wij deze term gebruiken vgl. § 9. —

„grammatika” geldt en wat daarvan reeds nu verworpen kan worden als inadaequaat, onsamenhangend, innerlijk tegenstrijdig etc. Niet omdat het zo aangenaam is kritiek te oefenen, maar omdat men het bestaande niet dan tot zijn eigen schade en die der zaak stilzwijgend voorbij kan gaan. Bovendien heeft dit bestaande *recht* niet eer verworpen te worden dan nadat het onhoudbaar is gebleken. Kritiek maakt gauw de indruk licht spel te hebben, omdat zij „afbreekt”. Dat kunnen wij in ons geval wel van te voren reeds ontkennen. Neen, het is ons *niet* licht gevallen de bestaande „grammatika” en haar taaltheoretiese grondslagen te verwerpen, mitsgaders het onderwijs dat zich daarvan bedient. En wel om menige reden niet.

Een veelheid van leerboeken en -boekjes leverde weinig principiële verschillen op, maar moest toch bekeken worden. Hoe slecht een theorie ook is, de begaafde docent of grammatika-schrijver kan er iets aan verzachten, kan haar altans hanteerbaar maken, zij het in een nog zo elementair gebruik. Het is verder een hachelijke zaak, de theorie te bestrijden, die ons allen en onze bewonderde en vereerde leermeesters in vlees en bloed zit, zonder tevens de mens te raken. Maar er is nog iets anders. De bestaande theorie en praktijk hadden grote macht over ons eigen denken gekregen en het was in den beginne een periode van nihilisme, van een plotseling luchtledig waarin wij niet leven konden, toen we de oude grammatikale begripsvorming over boord gezet hadden en „tussen twee werelden” leefden, de oude reeds ondergegaan, de nieuwe nog niet opgekomen. De traditie heeft haar kracht doen gelden en men kon ten slotte niet geheel tevreden zijn met de eigen arbeid zolang het oude niet zijn plaats had gekregen *in* het nieuwe, zolang het oude niet een instantie was geworden, die weliswaar *opzichzelf* arm aan zin was, maar in het zinrijke geheel toch een betekenis kon behouden.

In de strijd om bij eigen onderwijs niet in een sleur te vervallen, de gevaarlijke sleur van hem die gevonden heeft hoe het met de oude middelen „nog best gaat”, in de strijd daartegen bleek langen tijd geen halte te bestaan en geraakten we in een afwijzender positie dan ons wel lief was. Het is, wanneer men positief werk wil doen, niet aangenaam noch produktief in de oppositie als aan lager wal te geraken. Dan moet men tot opbouwen komen, dan moet men *altans* komen tot het bebouwbaar maken van het terrein. Tot dit laatste,

het bebouwbaar maken van het terrein, daartoe moet dit werkje dienen. Het heeft dus sterk het karakter van voorlopigheid. Immers, wie bebouwen wil, reinigt wel de bodem, breekt wel het oude weg en spaart zover hij kan fraaie accentuaties in zijn terrein, maar hij wil op dat terrein iets nieuws laten verrijzen, waarin de gespaarde bomen en bosschages harmonies zijn opgenomen, zodat een nieuw landschap ontstaat en men het oude slechts als intiem kenner herkennen kan. De toestand van „schoongemaakte grond” moet voorbijgaan. Dat is voor de ontginner een weinig dankbaar werk, te meer wanneer hij weet, dat binnenkort een ander opnieuw zal gaan breken en dat dit het lot is van alle „cultura”, naar het woord zo duidelijk doet begrijpen. De grond bebouwbaar maken is immers slechts een onderdeel van onze taak, het graven van de fundamenten is van meer belang en het eist veel zorg en toewijding.

Doch genoeg tans van het beeld, keren wij terug tot het onoverdrachtelijke taalgebruik. Zo goed en zo kwaad als het kan, zullen wij tot de eerste positieve formuleringen moeten komen en dit staat uit den aard der zaak vast, dat wij in de loop der jaren tot definitiever inzicht en vertolking, tot definitiever theorie zullen moeten komen, wil de praktische vruchtbaarheid niet afnemen en tenslotte geheel verdwijnen. De praktische arbeid met het noodzakelijke resultaat werkt ook weer in op de theoretiese doordenking en op de voorbereiding van het omzetten in nieuwe werkelijkheid. Pas in de toekomst zullen we opnieuw dit terrein bewerkend, dan van alle mogelijke kanten tegelijk, tot het gerealiseerde geheel kunnen komen, waarvan nu niet meer dan een projekt gegeven kan worden. Tot zolang blijft het praematuur met een „didaktiek der grammatika van de moedertaal” voor den dag te komen.

LITTERATUUR.

Een enkele aanwijzing moge hier volstaan. De onderscheiding van parole en langue bestudere men allereerst bij *De Saussure, Cours de linguistique générale*. Parijs, Payot 1931, 3e dr., posthuum. Sedertdien herhaaldelijk bediscussieerd. Zie verder: *Gardiner, The theory of speech and language*. Oxford 1932. Clarendon Press. Wat het gebruik dezer termen betreft en de waarde die wij aan de onderscheiding hechten in het onderstaande, vgl. men §§ 19, 20 en de aantekening bij de titel van Hfdst. III.

HOOFDSTUK I

BEZWAREN TEGEN DE GANGBARE GRAMMATIKA.

§ 1. De analyse van een aantal der tans meest gebruikte grammatika's voor de middelbare school, — daarmede is steeds ook het gymnasium bedoeld —, ondernamen wij met een tweeledig doel. In de eerste plaats wilden wij vaststellen welk systeem — of schijnsysteem — van begrippen aan haar ten grondslag lag. Maar vervolgens was het voor ons van groot belang te onderzoeken in hoeverre dit begrippensysteem bij de verschillende grammatika's uiteenliep. Ten aanzien van deze laatste vraag was ons resultaat vrijwel negatief, met dien verstande dat wij het woord „grammatika” hier opvatten in de engere zin van „leer der woordsoorten, zinsdelen en wat *dies* meer zij”. Dit alles hier af te drukken zou weinig zin hebben, het materiaal ontleend aan één enkele grammatika uit te kiezen zou onrechtvaardig zijn en bovendien de schijn wekken, alsof het gekozen werk bij uitstek de afgekeurde eigenschappen bezat.¹⁾ Wij bouwen onze kritiek dus systematies op en ontleneu daarbij onze bewijsplaatsen nu eens aan dit dan eens aan dat werkje, hoewel men met elk der — al of niet aangehaalde — werkjes belangrijk meer zou kunnen demonstrenen. Helaas ontbreekt in dit proces, naast openbaar aanklager en beklagde, de getuige à décharge en de verdediger. Wat tot voorstudie gediend heeft, als achtergrond bij het neerschrijven van het onderstaande voortdurend aanwezig was, kan noch verdient alles afgedrukt te worden. Zo staan ook wij zelf voor de lezer als een beklagde zonder verdediger, zodat de zaak zelf ons hier zal moeten redden en niets dan deze.

¹⁾ Men denke aan hetgeen Gerlach Royen (Lev. Tal. No. 68, blz. 33) zeide: „Wat het Nederlands betreft, geven de herdrukken van bepaalde spraakkunsten mij de overtuiging, dat de taalopvatting uit de dagen van Brill en konsorten nog niet met ere begraven is.”

§ 2. Wetenschappelijk denken is methodies denken. Wordt het met goed gevolg beoefend, dan levert het ons tenslotte een ordening der „feiten”, welke op de ontdekking van de betrekkingen tussen deze berust. De oorspronkelijk losstaande feiten komen nu in een verband zodat, vergeleken bij de aanvangstoestand, een eenheid ontstaat. Ordening leidt hier tot systeem. Tegenover een „verzameling” van elementen staat dus een „geordende eenheid”.

Door klassificeren op zichzelf wordt geen ordening van deze valentie bereikt. Wanneer wij een woord subsumeren onder een bepaalde woordsoort, is al wat wij over dit woord weten niet meer dan hetgeen afgeleid kan worden uit de bepalende eigenschap van die woordsoort. Over dit afzonderlijke geval wordt ons door kennis van de andere leden van dezelfde klasse niets nieuws geleerd. Typies voor het geordende systeem is dat *bovendien* elk element *in* het geheel zijn speciale plaats heeft. Het element is m. a. w. niet alleen bepaald door zijn behoren tot deze eenheid, maar is *bovendien in* deze eenheid een *bepaald* element, dat op *deze* plaats staat. Het systeem is geen verzameling, maar een organisatie. In het systeem zijn de elementen geen loslopers, maar funktionarissen. Dit betekent, dat in een systeem de elementen naar elkaar verwijzen, elkaar veronderstellen. Zijn bepaalde eigenschappen van bepaalde elementen bekend, dan zijn daarmee zekere eigenschappen van andere elementen vastgelegd. Deze determinerende kracht bezitten de elementen van een verzameling niet t. o. v. elkaar. *Diezelfde* elementen echter, geordend in een systeem, bezitten haar wel. De determinering stamt dus niet uit de elementen, maar uit het ordenend principe, dat als relatie de elementen verbindt tot de orde, die het systeem is. Alle elementen van een systeem zijn dus in de orde-van-dat-systeem opgenomen. In dit verband veronderstellen en (of) bepalen ze elkaar, ook deze onderling bepalende relatie rust in het ordeningsprincipe van het systeem. Elk feit, dat door een element of een verband van elementen bepaald of verondersteld wordt, behoort tot het systeem dier elementen.

Ziehier enige elementaire, logiese gezichtspunten van waaruit wij de gangbare grammatika zullen onderzoeken. Zij treft ons door een beperkt aantal maar diep ingrijpende euvels:

- 1^o. zij gaat niet uit van goed geformuleerde steunpunten.
- 2^o. haar uitspraken bevatten tegenstrijdigheden.
- 3^o. tussen haar formuleringen („regels”, „definities” etc.)

en de gevallen die onder deze formuleringen gerangschikt worden, bestaan inadaequaties.

4^o. als geheel is zij inadaequaat, d. w. z. niet geschapen voor de nederlandse taal van deze tijd.

De twee eerste bezwaren zijn van logiesen, de twee laatste van empiriesen aard. Hoewel wij de vier rubrieken *achtereenvolgens* behandelen, ervaren wij in de praktijk veelal de last van enkele of alle vier tegelijk.

§ 3. „DE GANGBARE GRAMMATIKA GAAT NIET UIT VAN GOED GEFORMULEERDE STEUNPUNTEN”.

De grote samengesteldheid der geesteswetenschappen wordt allereerst en allerduidelikst merkbaar door de buitengewone bezwaren, die men ondervindt bij de poging, de inhouden systematies te ordenen en een „beginpunt” van ordening te vinden. In dien zin, waarin de wiskunde en sommige deelen der natuurkunde een axiomatic bezitten, heeft de taalwetenschap er stellig geen. Op de wijze, waarop uit axioma's stellingen en daaruit wéér stellingen voortvloeien, kunnen wij zeker geen ordening aanbrengen in de materie der taalwetenschap. Het is de vraag of deze wetenschap ooit een bouworde zal krijgen, waarin één bepaald uitgangspunt onder de inhouden zelf als volstrekt noodzakelijk optreedt. Van des te meer belang wordt het de uitgangspunten, de systeemvormende principes scherp te formuleren en streng vast te houden. Indien men, dit belang inziende, tot formulering overgaat, zal men *ergens* moeten beginnen. Dit veronderstelt echter reeds een eerste open blik voor het systeem der taalwetenschap, een — laat ons zeggen — vooruitziende, wijl op de zaak vooruitlopende blik. Deze *keuze* van te definiëren uitgangspunten geschiedt niet slechts op grond van zekere mate van kennis der taal, maar op grond van een fundamenteel begrip der taal.

Elk systeem wordt meermalen gebouwd, het wordt verkennend opgezet, het wordt dan van de uitwerking uit herzien, verstevigd, aangevuld. Niet uitgaan van goed gefundeerde uitgangspunten is derhalve hetzelfde als niet systematies denken, of duidelijker: niet in een systeem denken. ¹⁾ Er ont-

¹⁾ dus: niet „systemhaft” denken zou men in 't Duits kunnen zeggen.

staan door het denken dat niet op 't systeem gericht is, weliswaar zekere klassificaties, ordeningen, maar eenheid, geslotenheid ontbreekt. De eenheid van ordeningsprincipe, de samenhang-als-eenheid van de verschillende ordeningsprincipes is echter wat de wetenschap maakt. Zeer treffend uit zich de zwakte van het systeem-denken in het ongebruikt laten van opzichzelf goede uitgangspunten, het voorbijgaan aan een vruchtbaar gezichtspunt, het niet zien van een — eventueel disjunctief — verband tussen nieuw gewonnen begrippen en vroeger opgestelde enz. Daarom kunnen allerlei onderdelen ener grammatika alleszins acceptabel zijn, terwijl niettemin het geheel onaanvaardbaar, ja soms waardeloos is.

Het is bekend dat een bevredigende definitie van de zin naar veler mening nog niet gegeven is; het is eveneens bekend hoe vaak men echter bij de opbouw der grammatika uitgaat van de zin. Nu zou stellig de vraag gesteld moeten zijn, waarom de definitie van de zin bij velen steeds op allerlei bezwaren stuitte, of dat wellicht ook aan de critici lag of aan de grammatici of aan de materie of aan de methode. Deze eerste methodiese vraag wordt echter niet gesteld en de bezwaren blijven dus bestaan, rechtmatige en onrechtmatige. Wel heeft men zich de completerende methodiese vraag gesteld, waarom men van de zin uit moest gaan en niet van het woord. De algemene opinie der moderne grammatika's is — met een enkele uitzondering — deze, dat de zin een konkreet taalgegeven, terwijl het woord een intellektuele abstraktie is. Het verst in dit opzicht gaat Overdiep¹⁾, die een zin omschrijft als een klank-complex dat *voor ons gehoor één geheel vormt* door melodie, accent, tempo en „een gevoel, een gedachte, of een combinatie van deze twee” uitdrukt. Het woord daarentegen berust geheel op een afspraak tussen schrijvers en lezers. Het heeft buiten de zin géén betekenis — en daarom alleen schijnt het te gaan —, altans die vast te stellen *buiten den zin* is onmogelijk. Tinbergen²⁾ definieert de zin analoog: „iedere reeks spraakklanken die een gedachte uitdrukt”. De zin is de geleding van verhaal of gesprek, het woord weer van de zin. „De ontleding van een zin in woorden is in het wezen der zaak iets anders dan ontleding

¹⁾ Moderne Nederl. Gramm. Zwolle 1928. Kursiveringen van O.

²⁾ Ndl. Sprkk. Zwolle 1932, 7e dr.

in klanken. Woorden zijn n.l. de kleinste delen van een zin waaraan betekenis is verbonden; de klanken stuk voor stuk op zichzelf beschouwd hebben geen betekenis". M. a. w. een woord heeft altans een zekere zelfstandigheid nog, al is ook volgens Tinbergen „de betekenis van een woord op zich zelf vaag, en „wordt de voorstelling¹⁾ pas scherp als het woord in zijn verband wordt gebruikt". Zo komen we zeer dicht bij b.v. Holtvast²⁾, die de zin opvat als „de uitdrukking of aanduiding van een gedachte (of een gevoel) door middel van woorden". Daarmede is in feite het begrip „woord" voorondersteld, dat pas in een volgende paragraaf gedefinieerd wordt als een „spraakklank met een meer of minder vage betekenis". In al deze gevallen beschouwt men dus het woord in samenhang met de zin en is het woord eerst *volwaardige taal*, wanneer het in een zin voorkomt.³⁾

Nemen wij eens een ogenblik aan dat dit ten volle juist was — hoe moet dat b.v. bij de eigennamen gaan, die toch wel vóór het schrift bestaan zullen hebben —, dan zou men bij de behandeling der woordsoorten toch duidelijk de doorwerking van de gewonnen inzichten moeten bespeuren. Dan zou men toch voortdurend de verwijzing naar de zin, de „konkrete", de „eigenlike" zin moeten vernemen. In principe zouden de behandeling der woordsoorten en die der zindelen onscheidbaar moeten zijn. De bespreking van woordsoorten op zichzelf, spreken over „zelfstandige naamwoorden" over „werkwoorden", zou een volstrekt abstrakte en voor de grammatika bijna verwaarloosbare aangelegenheid moeten zijn. Zelfs Overdiep echter bedient zich van de woorden als „middel van grammaticale beschrijving", die een „vorm" blijken te hebben of „vormen" en spreekt van „den meest voorkomenden vorm van een verbuigbaar woord". Afgezien van de vraag of ooit uitgemaakt is, welke vorm van een werkwoord — en van welke ww.! — het meest voorkomt, blijkt hier toch gesproken te worden van de vormen *van een* woord. Daarover te spreken is echter alleen zinvol, indien reeds in begrip het woord *als zodanig* is aanvaard. Dat bovendien achteraf de

¹⁾ Ik wijs hier in het voorbijgaan op een niet apart geanalyseerd gevaar der gramm., dat n.l. van het psychologisme, b.v. Tinbergen's Sprkk. leidt daaraan sterk.

²⁾ Bekn. Ned. Sprkk. Gron. 1929, 17e dr.

³⁾ Voor een theoretiese bestrijding van dit standpunt zie § 10. Hier volgt een overwegend empiriese.

„meestvoorkomende vorm” door „geleerde en ongeleerde taalkundigen” als „het woord” wordt betiteld, is niet het moment van ontstaan der categorie „woord”, maar berust reeds — naar we zoëven aanduiden — op het vigeren dezer categorie. Overdiep spreekt echter ook over „ontleende woorden” en „nieuwe woorden”, over samenkoppelingen die „als één woord gevoeld” worden. Dat het woord „boter” in een zin gebruikt zal zijn voor onze Germaansche voorouders het overnemen, is wel waarschijnlijk, maar wat doet dit toe of af aan het feit, dat het als nieuw *woord* opkwam en het bestaande *woord* „anke” verdreef? Naast woorden als *wand* en *weeg* kwam een nieuw, n.l. *muur*. Wat is hier van de onbruikbaarheid van de categorie „woord” te merken? Als elders — b.v. § 136 — over het lidwoord gesproken wordt, lezen we dat „het lidw. *overbodig* is” in bepaalde gevallen, dat het „van oudsher is *weggebleven*” in andere gevallen. Dat betekent alweer dat toch over een woord als element gesproken wordt. En — hier als in de vorige gevallen kan men zich niet redden door te zeggen: dat geldt nu alleen voor de geschreven taal. Het is niet in te zien, dat hier ten aanzien van de spreektaal minder van een element gesproken zou mogen worden. Omdat b.v. het lidwoord enklitisch gebruikt wordt? Maar dat veronderstelt, dat we verstaan als gehoorsfunctie identificeren met verstaan als intellektuele functie. Het veronderstelt, dat we over taal, zin, woord zouden kunnen spreken terwijl we „vorm” en „inhoud” scheiden.

Minder ver gaan, zoals we zagen, andere grammatici, doch bij allen wordt het woord pas „duidelik” in de zin — en daarom alleen schijnt het te gaan — . Wij willen voorlopig deze opvatting aanvaarden, maar vragen weer, welke gevolgen zij voor de behandeling der woorden meebrengt. Het schijnt dat die onduidelikheid er daar niets meer toe doet. Altans, van dit kenmerk van het woord, beschouwd als essentiële eigenschap, bespeuren we verder nergens iets. Nergens lezen wij de zin, die we met stelligheid verwachten: „Hier zijn we nu reeds aan de grens van wat wij over deze woordsoort kunnen zeggen. Pas tot nieuwe en vruchtbaarder gezichtspunten zullen wij komen, wanneer wij deze woorden in het zinsverband bestuderen. Pas dan zullen we tot het volle begrip dezer woorden kunnen komen”. In geen enkele grammatika troffen wij na elke paragraaf over een of andere woordsoort een complementerende paragraaf aan, die het woord in z'n

„eigenlike” milieu bestudeerde en ons gaf wat er te weten viel. Dit alles wijst er op, dat men klaarblijkelijk over de woordsoorten vrijwel uitgepraat raakte, terwijl men ze nog zuiver als elementen opvatte.

Men versta mij wel, wij bestrijden niet, dat woorden in zinnen voorkomen, noch dat er wel grammatici zullen zijn, die sprekende over b.v. het znw. voorbeelden in zinnen geven.¹⁾ Wat wij als methodies ontoelaatbaar aanwijzen is echter dit: men stelt voorop, dat het woord eigenlijk een secundair taalgegeven is, pas in de zin een volwaardig stuk taal wordt (resp. pas in de geschreven taal!!), komt men dan aan de bespreking der woorden toe, dan behandelt men ze volkomen als elementen. Dit is echter onverenigbaar met het uitgangspunt. *Indien* het woord als element een uiterst etheries wezen is, dan zou men toch ook alle redenen hebben om, of — gelijk Overdiep doet — de leer der woordsoorten, resp. die van het woord, geheel los te laten, of — zoals naar mijn weten geen enkel grammaticus doet — taalkundige en redekundige ontleding in elkaar over te laten vloeien, of juist nog: de eerste in de laatste te doen verdwijnen. Het geldt echter altijd voor een ernstige fout, wanneer men bijwoordelijke bepalingen met bijwoorden verwart. De verhouding van beide ontledingswijzen wordt trouwens nergens explicite tot probleem. Tinbergen b.v. definieert t. a. p. de bijwoorden als die woorden welke in staat zijn alleen een bijw. bepaling te formeren. Daar zit het probleem in — dat nog acuter wordt, wanneer de schr. ons leert, dat volstrekt niet alle bijwoordelijke bepalingen door een bijwoord worden gevormd. Dit probleem te stellen noch op te lossen heeft ingrijpende gevolgen, naar wij b.v. bij Van Wijk zien.²⁾ Het gezegde wordt daar gedefinieerd als „vorm van een werkwoord” en dan later het ww. als „gezegde-woord”. Zo definieert men in een kringetje rond. Heeft men nu bovendien nog de gehele leer van de zin opgehangen aan het ene punt „gezegde”, dan zweeft op die wijze het ganse redekundige deel der grammatika in de lucht.

De Alexandrijnse grammatici, met name b.v. Dionysius Thrax, hadden het nomen gedefinieerd als een zinsdeel met

¹⁾ Ofschoon b.v. Van Wijk, *De Ndl. Tl.*, Zwolle 1913, 3e dr. § 67, in de § over 't znw. *geen enkel* voorbeeld van een gewoon subst. in een zin geeft! Evenzoo trouwens b.v. Holtvast, Tinbergen e. a.

²⁾ t. a. p. blz. 26 en 90.

casus, dat een ding of een handeling aanduidt. Het is duidelijk dat men het kenmerk der casus in een moderne ndl. grammatika moest laten vallen. Daardoor bleef de semantiese definitie over, soms vervangen door of verbonden met het formele kenmerk, dat een znw. door een lidw. pleegt begeleid te worden.

Hoe moeilijk de definitie van een woordsoort-op-zichzelf wordt, nadat de formele kenmerken hun betekenis verloren hebben, blijkt wel duidelijk uit hetgeen over deze „makkelijke” woordsoort gezegd is in diverse grammatika's. Zo zegt o. a. Tinbergen: <De znw. zijn> „1^o. namen van personen, dieren, voorwerpen en stoffen; 2^o. namen van werkingen, gewaarwordingen, eigenschappen, toestanden, betrekkingen, hoeveelheden enz.” Na enige woorden genoemd te hebben volgt dan de toevoeging: „De eerste heten concreet, de tweede abstract”. Over dit laatste onderscheid had ik reeds eerder ¹⁾ gelegenheid een en ander op te merken en, hoewel dit zeer voor aanvulling en verbetering vatbaar is, laten wij het nu rusten, om ons tot het meer centrale te kunnen beperken. Is het inderdaad mogelijk in een eindig aantal substantiva de *volledige* betekenis­mogelijkheid van het znw. uit te putten? Indien dit het geval is, wat doen wij dan anders dan zeggen, dat substantiva woorden zijn net als die andere substantiva die we juist bezig zijn op te noemen? Maar nog iets anders kunnen wij opmerken: hoe valt uit te maken, wat onder personen enz., werkingen enz. verstaan mag worden? Is b.v. „holte” een betrekking of een eigenschap, „schaduw”, „ruimte” enz., wat zullen we daarvan maken? Indien het denken er niet a prima vista in slaagt uit te maken tot welke (N.B. :) **ontologische** categorie het b.v. „holte” rekenen moet, dan is er alle reden te twifelen of „holte” op grond van die ontologische relatie-tot-een-kategorie een substantief is. Het omgekeerde heeft in werkelijkheid plaats gehad: de taal spreekt allerlei bij name van substantief aan en zij verleidt er het taalkundig denken toe, dat gesubstantieerde voor substantie aan te zien, m. a. w. een grammatikale categorie ontologies au sérieux te nemen.

De ganse definitie van het substantief is dus in de boven gegeven vorm:

¹⁾ N. Tg. XXVI.

1^o. onmogelijk.

2^o. onjuist indien dat dan nog reden heeft gezegd te worden.

De formele definitie moest men wel laten vallen, de semantiese stelde men er voor in de plaats — maar zonder succes.

Nog een andere definitie komt voor, soms gekombineerd met de vorige. Men kenmerkt het znw. dan door wat er pleegt bij te komen of wat er bij kan staan of meestal bij staat: het lidwoord. Inderdaad brengen we het hiermee een heel eind. Edoch, laten we ons niet te haastig overgeven. Is er inderdaad geen verschil tussen het abstrakte znw. op -heid en het gesubstantiveerde adjektief, tussen de infinitief en het nomen actionis? Maar laat ons aannemen, dat dit weinig essentieel is, dan blijft nog iets anders over te vragen:

1^o. Is het niet een groot verschil of een woord een substantief *is* en *dus* een lidwoord voor zich hebben kan, of dat een woord een substantief *wordt* doordat wij er een lidwoord *voorzetten*? Alle woordsoorten kunnen gesubstantiveerd worden; wanneer zij zonder lidwoord voorkomen zijn ze dan meestal „zichzelf”. Zekere substantiva echter zijn zonder lidwoord óók „zichzelf”, d. w. z. substantiva.

2^o. Is het toetreden van een lidwoord wel het meest typische van een znw.? Treedt er niet allerlei toe? En zoals we onder 1^o zagen, is die toetreding geenszins kenmerk voor hetgeen er reeds stond, maar voor hetgeen er *daarna* is komen te staan. In ieder geval dwingt deze toestand ons tot het onderzoeken van dat ganse „bedrijf”, dat wij en passant als „toetreding” aanduiden. Daartoe zullen wij inderdaad in ons hoofdstuk over de taaltheoretiese basis der grammatika overgaan.

Tenslotte, wat zien we ook bij deze definitie weer? Doordat men het verschijnsel dier toetreding of verbinding ongeanalyseerd heeft opgenomen, niet heeft onderscheiden wat wij boven aanvoerden, is men blijven staan — toch weer — alleen bij een formeel kenmerk, iets dat ten naaste bij als een praefix van het znw. werd opgevat. Zo is tòch nog het oude zuurdesem niet uitgewerkt, wel was een andere formulering reeds gevonden en een die relatief juister was, maar nog niet een ander inzicht. Fundamentele definities worden lichtvaardig opgesteld, worden niet naar alle kanten getoetst en overwogen. Axiomatiese grondstellingen worden of over 't hoofd

gezien — als bij de verhouding van taal- en redekundige ontleding —, òf ongeanalyseerd opgenomen in een ander verband — als bij het verschijnsel der „toetreding” —, òf niet voldoende geanalyseerd — als bij de verhouding van woord en zin —, òf bovendien nog inkonsekvent gehanteerd — als bij de behandeling der woordsoorten etc. in strijd met de eigen axiomatiek. Wat op deze wijze tot stand kan komen is hoogstens een verzameling van groeperingen, geen systeem van systemen. De juistheid van deze konstatering blijkt te duidelijker, wanneer wij vast mogen stellen, dat de gangbare grammatika vol is van innerlike tegenstrijdigheden.

§ 4. „HAAR UITSPRAKEN ZIJN VEELAL ONDERLING TEGENSTRIJDIG”.

Onderlinge tegenstrijdigheid vatten wij hier zo ruim mogelijk op. Niet alleen een formele contradictie, maar ook de zichzelf onmogelijk makende theorie rekenen wij daartoe.

Vrij algemeen is de opvatting, dat het woord pas duidelijk wordt in de zin, de zin pas weer in het gesprek, de uiteenzetting, de situatie. Géén grammatika opent echter met een gesprek, hetgeen de enige konsekwente aanhef zijn kon, indien boven aangeduide theorie ten volle juist was. Men zou dan echter in grote moeilijkheden geraken, want ook dat gesprek hoort thuis in ruimer samenhangen van velerlei aard. In het verband van het leven van twee of meer personen en in het verband der talloze verbanden, die dáárin mogelijk zijn. In het verband der zaken, waarover het gesprek liep, maar nog in vele verbanden meer, die wij hier niet alle behoeven op te sommen. Dient men een gesprek, een uiteenzetting, een beschrijving ener situatie aan als laatste konkreetheid, dan begint men dus op een willekeurig punt. Wie van de zin uitgaat, doet niet willekeuriger. Of degeen die van het woord uitgaat *even* willekeurig zijn uitgangspunt kiest, daarover later. Zeker is tweeeërlei: 1^o. wie de konkreetheid opschuift van woord via zin naar gesprek, **enz.**) maakt elk begin onmogelijk; 2^o. wie dan toch met een zin begint — of zonder aankondiging: met een definitie — handelt inkonsekvent.

Zeer vele grammatika's beginnen met een of andere definitie van de zin, leiden daarmee de leer van de enkel-

voudige zin in, om daarna zonder de geringste aarzeling uit te gaan van een woordsoortelijk begrip, bij voorkeur dat van het werkwoord. Vooral treft dan bovendien weer, dat die definitie van 't ww. — als die gegeven wordt! — òf nietszeggend is, òf . . . reeds de zin als bekend veronderstelt! Van Wijk geeft — zoals wij boven zagen — geen definitie van het ww., Tinbergen doet iets zeer merkwaardigs. T. a. p. § 120 merkt hij allereerst op dat werkwoorden dienst doen als gezegdewoorden, dan versterkt hij deze definitie door aan te vullen, dat „het werkwoord beteekent een doen, een zijn of een worden”. Aan drie werkwoorden worden m. a. w. alle ww. gekorreleerd in drie groepen. De ww. die „doen”, die welke „zijn”, die welke „worden” betekenen. Zeer wel, maar . . . wat te doen met de ww. „doen”, „zijn” en „worden”? Stellen we die weer gelijk aan de groep, die eerst aan hen gelijk was gesteld? M. a. w. de beide delen van deze definitie zijn krachteloos.

Een wonderlike inkonsekwentie schuilt ook in het feit, dat men — zonder nadere verklaring — bij de behandeling der pronomina plotseling alle pronomina volledig opsomt, terwijl men bij de behandeling der nomina, verba, adverbia niet op dat idee schijnt te komen.¹⁾ Hetzelfde zien wij herhaaldelijk in de paragrafen over conjuncties en praeposities, waar een min of meer volledige opsomming pleegt voor te komen. Waarom hier wel en elders niet?

Doch laat ons verder zien. Om maar weer de zelfstandige naamwoorden te kiezen: deze kunnen volgens Rijpma voorafgegaan worden door een lidwoord en als onderwerp van een zin voorkomen. De eerste definitie van de eerste woordsoort uit het befaamde lijstje van tien. Een definitie dus gebaseerd op een *mogelijke* funktie van het znw. en op een *mogelijke* „toetreding”. Beide definiërende kenmerken worden nadrukkelijk als mogelijkheden aangekondigd. In „Jan zaagt planken”, herkent men de woordsoort, waartoe „planken” behoort dus doordat men dit woord in een andere zin en in een ander verband gebruikt, b.v. „De planken worden stevig aan elkaar

¹⁾ Deze opmerking is allermintst nieuw. In de grammatika heeft men haar echter nog nooit verwerkt. Het is mij bovendien niet mogelijk steeds aan te wijzen of ik iets en zo ja wat en van wie ik geleerd heb.

Vgl. verder hetgeen wij in Hoofdstuk II opmerken over de „open” en „gesloten” woordsoorten.

gespijkerd".¹⁾ Herkent men nu ook de woordsoort, waartoe *hard* behoort, door het in „Het ei is hard" te identificeren met dat wat in „Hij loopt zo hard hij kan" voorkomt? Men zegt van niet, maar waarom mag men methodes in het ene geval wel, in het andere niet toepassen?

Men verdeelt de substantiva wel in: 1^o. concreet-abstrakt, 2^o. verzamelnamen, 3^o. stofnamen, 4^o. voorwerpsnamen, 5^o. eigennamen-soortnamen. Met deze verdeling wordt gewoonlijk verder niets gedaan, zodat de vraag rijst waarom men ze gemaakt heeft. De verdeling naar concreet-abstrakt plaatst ons voor uitgesproken filosofiese problemen, is voor grammatici een nog nauweliks gesteld probleem. Maar, waarom scheidt men er eigenlijk na no. 5 uit met verdelen? We zien net zoiets wonderliks bij de adjectiva en adverbia, waar vele, ook „moderne" grammatika's een paar groepen vormen („stoffelijke adj."; „bijw. v. plaats, tijd etc."), om dan op 't onverwachtst de indeling te staken! Vullen nu de onderscheiden groepen elkaar aan? Geheel? Gedeeltelijk? De eerste wel de tweede, maar niet de derde, of 1 wel 3, maar 2 niet enz. enz.? Of . . . vullen ze elkaar niet aan — wat doen ze dan? Is de ene groep een onderverdeling van de andere? Is een eigennaam een soort voorwerpsnaam, of is een voorwerpsnaam een soortnaam, of een eigennaam? En is een verzamelnaam abstrakt of concreet? Indien deze indeling niet alle nomina of adj. of adv. raakt, wat gebeurt er dan met „de rest"? Wat „is" die rest? Als men ten slotte al deze vragen wenst en vermag te beantwoorden, dan is het prakties van te voren te overwegen, wat men met dgl. indelingen eigenlijk voor heeft. Brengt men ze echter ter sprake, dan zijn ze een toonbeeld van inkonsekwentie en wanorde.

Over indeling sprekende zou men de vraag licht stellen, hoe het met de indeling der woordsoorten zelve staat. Hoewel daarover de vorige, zowel als volgende paragrafen allerlei bevatten, is het hier de plaats de essentiële systeemloosheid van die indeling aan te wijzen.²⁾

Het is een „open groepering", d. w. z. er is geen principe van ordening, dat het optreden van nieuwe groepen buiten-

¹⁾ Niemand heeft bij mijn weten ooit in een grammatika duidelijk gemaakt, waarom een dgl. omzettingstechniek toelaatbaar is. Zie vlg. hfdst. onder De beschouwingwijze v. d. zinsdelen.

²⁾ Men raadplege vooral de bij het vlg. hfdst. genoemde werken van Jespersen, Hjelmslev en Brøndal.

sluit of determineert. Dit wijst bij een groepering op haar ordeloosheid, d. w. z. haar inkonsekwentie. Wat maakt het echter waarschijnlijk, dat de bekende woordsoorten inderdaad de — in onze talen — mogelijke zijn? Dit wordt alleen verzekerd door een ordeningswijze, die het woord benoemt door het *zijn* plaats aan te wijzen in een gesloten systeem. Een eis die te dringender wordt, wanneer we bedenken, dat de „overgangsgevallen” talrijk zijn, zòdat men steeds zit met de uitvlucht, dat „de taal niet logies” is. Een feit overigens dat de taalwetenschap niet beletten mag te zijn wat de taal niet is. op straffe van zelf niet meer dan taal te blijven, hetgeen voor een wetenschap zeer bedenkelijk is. Die overgangsgevallen kan men uit de weg ruimen: *a.* door ze bij een bepaalde groep „op te brengen” — „dit lijkt nog ’t meest op ’n”; *b.* door tussengroepen te maken — „dit heeft wel wat van een ww. en wel wat van een nomen, dan noemen we ’t een nominale werkwoordsvorm of een verbaal nomen etc.”; *c.* door nieuwe groepen aan de bestaande toe te voegen; *d.* door een ordening voor alle woorden te ontwerpen, die gebouwd is op het principe van continuïteit, zodat willekeurig interpolatie mogelijk is; een reeksbouw, die opzichzelf gesloten moet zijn, anders zouden we immers voor analoge moeilijkheden komen te staan. Voorbeeld van een dgl. reeks is die van de spectrale kleuren, van een zgn. „overall dichte” getallenrij, der toonhoogten enz. Alleen bij een dgl. ordening is principieel met de „overgangsgevallen” gerekend. In de andere gevallen worden de onverwachte reizigers òf in een volle wagon gestopt, òf worden twee wagons aan elkaar gespijkerd, òf verlengt men de trein met een nieuwe wagen van de oude makelij. D. w. z. òf het geval wordt genegeerd, òf men behandelt het als ware ’t in principe reeds voorzien. Zolang echter geen continue ordening is aangebracht, is géén enkel geval, dat niet onder de bestaande groepen valt, ooit te voorzien. Pas als de continuïteit der groepen is ingezien, kan men konsekwent ordenen, kan men een systeem opbouwen. Nu treft bovendien dat de definities der verschillende woordsoorten zich van de meest uiteenlopende middelen bedienen, een criteriologie schijnt niet te bestaan. Men definieert door de betekenis, door de funktie, door de vorm, door de zinsbouw, door het met-elkaar-voorkomen enz. ¹⁾ Nergens wordt

¹⁾ Onlangs ook opgemerkt door Gerlach Royen in Lev. Talen no. 77.

duidelik, waarom hier de criteria van de vorige woordsoort niet of niet ook gebruikt kunnen worden. Men *schijnt* zo willekeurig mogelijk nu eens in deze dan eens in die richting te zoeken. Wij kiezen weer een voorbeeld uit vele. Bijwoorden, zo leren vele grammatika's „bepalen" (begrip dat meermalen verzuimd wordt toe te lichten!) nooit „zelfstandigheidswoorden", maar alleen: ww., bijv. nw., bijw., telw. voorz. — De vraag of iedere woordsoort „bepaald" kan worden — b.v. de lidw. of voegw. — wordt nimmer gesteld. — Nu zijn voegwoordelijke bijwoorden (waartoe ze te onderscheiden?) een soort bijwoorden, „die tevens 't verband tusschen twee zinnen mee helpen aangeven, d. i. dezelfde dienst die ook de voegwoorden verrichten" (Rijpma). M. a. w. deze vgwdl. bijw. vervullen de functie van een voegw. Diverse woordsoorten worden naar hun functie gedefinieerd, waarom rekenen we nu plotseling deze vgwdl. bijw. dan ook niet tot de voegw.? Dit diene niet als aanprijzing van die oplossing, slechts als aanwijzing van de inkonsekventie die bij 't definiëren heerst. Wat is verder „verband tusschen twee zinnen"? Hoe maakt men uit of een woord er toe meehelpt dit aan te geven of niet? Als voorbeeld vinden we: „Je bent er wel geweest, ik heb je daar immers zelf gezien". Helpt „daar" hier niet mee? Zijn alle voornaamwoordelijke bijwoorden relatief gebruikt: voegwdl. bijw.? Is het een maatstaf dat men „daar" kan weglaten? Stellig niet, men kan „immers" eveneens weglaten. Ook het tweede „je" kan men vervangen b.v. door „'t" en zelfs „zelf" kan nog weg.

Telkens en telkens treft ons de chaotiese, innerlik tegenstrijdige bouw der grammatika. Geen schrijver slaagt er in deze oneffenheden te effaceren, of liever: men slaagt er wel in compromissen te vinden, men slaagt er niet in de fundamentele ordening, die door de talloze bezwaren heenschemert, tot haar recht te laten komen. Inderdaad zijn zeer vele opvattingen, formuleringen, groeperingen, als zodanig juist, maar niet al het juiste is ook wezenlijk, niet al het juiste is — en daar gaat het in de wetenschap om — bovendien methodies verankerd. Het blijft alles onverbonden staan, het is incidenteel juist en soms verzwelgt het eenzijdig volhouden van een regel, een manier van ontleden etc. belangrijke delen der materie, d. w. z. tevens ontnemt het de inhoud aan bepaalde delen der grammatika. In principe staan wij dan voor de vraag naar de verhouding van het begrip (resp. de theorie, de „regel") en het daarin begrepene.

§ 5. BEGRIP EN GEVAL.

Het gezegde definieert men wel als het zinsdeel, dat „bestaat uit den persoonsvorm, al of niet vergezeld van andere woorden, waardoor iets wordt meegedeeld van het onderwerp”. Aldus b.v. Rijpma. In de leer der zindelen, valt het „deel” niet samen met een woord. Indien in boven aangehaalde definitie „woorden” het antecedent is van „waardoor”, dan geldt zij alleen voor de zg. „naamwoordelijke gezegden”, waar de woorden die het gezegde vergezellen inderdaad iets van het onderwerp plegen te zeggen. In het t. a. p. genoemde voorbeeld: „Weldra gaf de gewonde den geest”, zegt „den geest” niets van „de gewonde”. Wellicht moet dus „persoonsvorm” als antecedent van „waardoor” worden opgevat. De bedoeling is dan dus deze: het gezegde is een persoonsvorm, die iets van het onderwerp meedeelt en bij de persoonsvorm staan soms nog andere woorden <dan het onderwerp!>. Indien dit laatste bedoeld is — wij laten het gaarne gelden zonder het voor „af” te houden — rijst een andere vraag. Die n.l. *in welk opzicht* het onderwerp anders hoort bij het gezegde dan de „andere woorden”, wàt m. a. w. ons het criterium levert om het onderwerp van het lijd. voorw. te onderscheiden in hun beider betrekking tot het gezegde. Enkele grammatika's zien dit min of meer in en behandelen deze vraag, maar zeker niet alle.

Duidelijk komt echter de afstand tussen begrip en materie aan het licht bij de behandeling van het „naamwoordelijk gezegde”. Gewoonlijk zegt men, dat zekere werkwoorden één geheel kunnen vormen met een ander — nominaal — woord. Die ww. zijn de zgn. koppelwerkwoorden, wier betekenis zo ongeveer die van „zijn” benadert! ¹⁾ Meestal volgt dan een lijstje van de bewuste ww. Ook *zat*, *valt* etc. kunnen op deze manier tot de koppelww. gerekend worden, b.v. in „De bankier zat verlegen om geld”, „Die jongen valt wat driftig”. De generale noemer waartoe al dgl. ww. dus herleid worden is het ww. „zijn”. Vóór alles dient echter opgemerkt, dat dit ww. „zijn” ook weer in zijn aller-bleekste betekenis genomen moet worden, niet n.l. in die van het existentiële „zijn”, maar van het copulatieve. Het copulatieve is het louter verbin-

¹⁾ Vgl. het historische art. van J. E. v. d. Laan, N. Tg. XXVII, 8 en daar genoemde litt.

dende, het inhoudelijk betekenisloze. De methode andere ww. op *dit* „zijn” te herleiden is daarom in 't algemeen verwerpelijk. „Jan blijft soldaat” is niet te herleiden op de copula + een bepaling („is bij voortduring”), dit is n.l. iets geheel anders dan de copula en bovendien geen taal. De herleiding van de „koppelwerkwoorden” op het betekenisloze als zodanig zou aannemelijker zijn, als daarmee niet het ganse verschil tussen koppelww. en een aantal andere ww. verdween. Tinbergen, t. a. p. blz. 71, wijst hierop terecht. Ook in *Ik vind dat boek mooi. Ik acht die handelswijze verkeerd. Ik noem dat oneerlijk*, heeft het ww. geen distinkte betekenis meer. Maar nu de kwestie, waarmede wij ons in deze § meer in 't biezonder bezig te houden hebben. Is „zat verlegen” inderdaad méér één geheel dan „zat te slapen”? Hoe maken wij dit uit? Theoreties zowel als prakties-didakties is dat een niet onbelangrijke vraag.

De eerste zin de beste die Rijkma in de oefeningen bij dit onderwerp geeft, luidt aldus: „Jaap schijnt een slordige jongen”. Vormt hier *iets* één geheel met „schijnt”? Er bestaat geen uitdrukking „een slordige jongen zijn of schijnen of blijven etc.” Is het een tegenargument, dat men niet kan zeggen: „Jaap schijnt”? Kan men wel zeggen: „De agent vindt” of iets dgl.? Men kan zeggen: „De bankier zat”, al is dat niet geheel duidelijk, men zal gaarne toegevoegd zien of horen „. . . . te slapen”, „. . . . te werken”, „. . . . verlegen” etc. Indien nu het geval *schijnen* in „Jaap schijnt een slordige jongen” niet aan de definitie van „één geheel vormen” beantwoordt, dan is het hier dus géén koppelww. Hetzelfde bewijs laat zich leveren voor tientallen erkende gevallen van naamwoordelijke gezegden.

Dat de onderscheiding van naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegden in de gangbare grammatikale beschouwing van onze taal geen zin meer heeft, is door Van Wijk in zijn grammatika reeds jaren her gezegd.¹⁾ Daaruit trok men echter geen konklusie, misschien terecht, doch ook dit bleek niet.

Tegen de omzetting van de aktieve in een passieve <would-be>zin wordt in sommige grammatika's — b.v. Holtvast — een enkel geval aangevoerd, waarbij deze bewerking niet lukt. Hoe men aanmoet met de lijd. vw. bij ww., waarbij deze omzetting niet lukt, blijft echter in het duister. Nu geeft

¹⁾ T. a. p. blz. 41. Vgl. ook zijn art. T. en L. XIV, XV en N. Tg. III.

Rijpma het voorbeeld: „Mijn broer schreef mij een brief” en stelt die gelijk aan „Die brief is door mijn broer geschreven”. Dat deze vertaling in 't passief een weinig inadaequaat is, kunnen we daarlaten, het wijst er slechts op, *hoezeer* dit alles in denksleur geschiedt. Belangrijker is echter de vraag, of deze hele omzettingstechniek wel geoorloofd is, want in feite is de passieve zin talloze malen *niet* het equivalent van de actieve. Dat maakt ons wel beducht voor de bewijswaarde van de gewijzigde zin voor zijn origineel. In de taal bestaat de — in de grammatika gepretendeerde — equivalentie, maar zéér ten dele. In feite zijn de beide types empiries niet in elkaar converteerbaar, blijven het *twéé* zinnen. Daardoor wordt de bewijskracht van de lijdende voor de bedrijvende zin hoogst dubieus en . . . de bedrijvende zin blijft evenals nu „niets bewijzen” voor de lijdende zin. Tenzij men een equivalentie van anderen — niet empiriesen — aard opstelt en op voorzichtiger wijze gebruikt.

Een soortgelijk probleem rijst bij de gewone behandeling van het zg. meewerkende of belanghebbende voorwerp. Dit — zo zegt men — kan men daaraan kennen, dat men er zonder veel verandering van betekenis *aan* of *voor* vóór kon zetten, of deze woordjes — zoals b.v. Rijpma toevoegt — kan weglaten. Een enkele grammatika spreekt nog van verschillende woordorde bij gebruik van 't voorzetsel voor een pers. vnw. en zonder gebruik daarvan. Het is echter bekend, dat men in een aantal gevallen pertinent on-Nederlandse grammatika-taal krijgt, wanneer men „aan” of „voor” toevoegt („Ik gaf 'm 'n trap” → „Ik gaf een trap a a n h e m”!). *Als* men zich houdt aan wat in het Nederlands mogelijk is, dan overschrijdt men hier dus de grenzen. Houdt men zich hieraan echter niet, dan is er geen enkele grens meer en krijgt men de beroemde ontlederij, van alles wat er „wel zou kunnen staan”, maar er intussen niet staat.¹⁾ Er is dus veel voor, dat men zich houdt aan hetgeen in het Nederlands mogelijk is. Besluiten wij daartoe, dan hebben wij in het genoemde voorbeeldje een geval geüsurpeerd, niet bewezen. *Indien* er een begrip van het indirekte objekt in de grammatika onzer moedertaal mogelijk is, indien „'m” in 't aangehaalde geval zo'n meew. vw. is, dan valt dit laatste slechts vast te stellen door middel van dit begrip.²⁾

¹⁾ Vgl. mijn art. over de Tussenwerpsels in de N. Tg. XXV, 6.

²⁾ Grammatikaal is het niet gerepresenteerd.

Dit begrip is blijkbaar in de gangbare definitie niet aanwezig, want met behulp daarvan vermog men dit en talrijke soortgelijke gevallen niet te determineren.

Over zekere discrepanties tussen begrip en inhoud bij de substantiva spraken wij reeds in § 4, wij kiezen daarom nog een enkel geval uit andere woordsoorten. Van de voornaamwoorden wordt meestal gezegd dat ze dienen tot aanduiding van een zelfstandigheid. Op zichzelf is dit alleen te handhaven voor de zelfstandige voornaamwoorden. Rijpma b.v. voegt er daarom nog aan toe, dat de vnw. ook — er staat niet bij of deze mogelijkheden een alternatief vormen — gebruikt kunnen worden „als een bepaling, die een toevallig kenmerk van een zelfstandigheid aangeeft”. Deze „toevalligheid” is een hoogst bedenkelijk criterium, dat ons in de klas menige discussie heeft opgeleverd aan de hand der gevallen. — Lang en in spanning hebben wij gezocht naar een ontbrekend bewijsstuk in handschrift van de dader, eindelijk vinden we het en roepen uit: „Zijn hand!” Een kunsthistoricus herkent de bewonderde meester: „Zijn vlotte streek!” Verontwaardigd roept de leraar uit: „Die onzin!” Het karakter van toevalligheid kan men hier niet dan op hoogst gekunstelde wijze bij te pas brengen. Wie spreekt van: zijn zoon, mijn man, mijn vader enz., bedoelt het tegendeel van wat toevallig mag heten. Evenmin is er sprake van een „toevallig kenmerk” en evenmin van een „zelfstandigheid” (hand, streek, onzin). De Alexandrijnse en scholastieke grammatika is opvallend taai en volkomen „modern”¹⁾. Kluyver heeft eens, even volmaakt terecht als vruchteloos, aangetoond dat „modaliteit” een filosofies „fremdkörper” was in de grammatika. Stutterheim heeft de aanvallen herhaald met gelijk succes²⁾, maar begrippen als „zelfstandigheid”, „toevalligheid”, „copula” behoren eveneens in de filosofie thuis. Of juist: indien de grammaticus ze wil gebruiken, zal hij moeten uitmaken of hij ze kan en mag gebruiken, daarvoor zal hij de „wissenschaftslehre” en voor zijn vak ook de metafysika moeten bestuderen. Het mag een eer voor de taalwetenschap genoemd worden, dat zij in een „grundlagenkrisis” en een „aufbaukrisis” geraakt. Het zou er op wijzen, dat zij toch niet ontkomen is aan de ontwikkeling der cultuur. Dat zij, m. a. w. niet slechts feitenverzameling

¹⁾ Zie ook § 4.

²⁾ N. Tg. XXIV.

gebleven is, maar dat ook voor haar het systeem-zoekend stadium is ingetreden.

Jespersen heeft gevraagd welke „zelfstandigheid” wel door het vragend vnw. werd „aangeduid” („Wat gebeurt daar?”), door het onb. vnw. in „Ik zeg niets meer”. Welk toevallig kenmerk wordt genoemd door het bijvoegelijk gebruikt vrag. vnw. in de zin, die gij nu juist leest? Is het niet heel vreemd, de bepaling *aankondigende* vnw. zo rijk te zien, dat ze ook vnw. omvatten, die *terugslaan* op iets dat al vroeger genoemd is. Hoewel sommige grammatici op dit verschijnsel wijzen, trekken zij daaruit geen konklusie voor het begrip. — „Alle(n)” wordt een onbepaald hoofdtelwoord genoemd evenals „geen”. Onbepaald is ’t echter slechts in zoverre, dat het ’t aantal niet noemt, ook waar dit noembaar is. Volkomen bepaald is het echter, zodra men let op de onmogelijkheid „alle(n)” voor „enkele(n), sommige(n)” te houden. Het laat evenmin als „geen” een misverstand toe. Over de onbepaalde rangtelwoorden „laatste” en „middelste” kan men analoge opmerkingen maken. Men zou zich overigens de vraag kunnen stellen of „onbep. telw. : bep. telw. = vnw. : znw.” en in welke zin die gelijkheid van verhouding geldt.

Men krijgt uit de voortdurende inadaequaatheid der begrippen over de taalverschijnselen woord, woordverbinding, zinsdeel, zin, de sterke indruk, dat dit ganse begrippenapparaat *in wezen* — en dus niet incidenteel — ontoepasselijk is, in een relatief vrijld verband staat met de tegenwoordige Nederlandse taal. Daaraan zullen wij nog onze aandacht moeten schenken.

§ 6. ALS GEHEEL IS DE GANGBARE GRAMMATIKA INADAEQUAAT.

Het is bekend, dat onze gangbare grammatika een op het Nederlands toegepaste Latijnse is. Men heeft gemeend dit gebrek op verschillende manieren te kunnen verhelpen. Men heeft zijn demonstratie-materiaal der grammatikale regels allereerst geput uit de beschaafde omgangstaal, men heeft laten zien dat daar de taal herhaaldelijk zich niet stoorde aan de geijkte regels, men heeft zijn feiten-materiaal uitgebreid door oudere taalvormen en dialecten in de grammatika te betrekken. Toch bleef het begrippen-apparaat relatief ongewijzigd, zoals duidelijk blijkt uit een vergelijking van de klas-

sieke en de gangbare moderne grammatika. De trekken der grammatika ener morfematische taal zijn nog overal herkenbaar. ¹⁾ Principieel leeft de oude grammatika vooral voort in de grammatiese *bewerking* der taal. Was deze oorspronkelijk, b.v. in het vormenrijke Latijn weinig anders dan de groeperingen naar formele kenmerken en berustte de toewijzing van een bepaald geval aan een bepaalde klasse op de formele onderscheidenheid der woordsoorten, ook nu nog draagt de ganse grammatika het karakter der subsumptie van 't geval onder zijn groep, zijn klasse.

¹⁾ Met grote instemming namen wij kennis van het *Rapport inzake Samenwerking in het taalonderwijs*, uitgebracht in opdracht v. h. Gen. v. Leer. a. Ndl. Gymn., opgenomen in no. 13 van de 30ste jrg. (= 29 Nov. '33) van het Weekbl. v. Gymnas. en Mdlb. Onderw. De concentratiegedachte, welke ten grondslag ligt aan genoemde publikatie evenals aan de bijdragen van de heren W. Kramer en A. J. Schneiders in *Levende Talen* van Maart 1933 alsook aan de besprekingen der *Nederl. sectie der Ver. v. Ler. in Lev. Talen* gepublic. in genoemd tschr. (o. a. Gerlach Royen, no. 68, vooral p. 37), lijkt ons biezonder belangrijk. Het komt ons echter voor, dat de samenstellers van eerstgenoemd rapport niet voldoende duidelijk hebben doen uitkomen, welke hun opvatting is over de centrale positie die zij het Latijn toewijzen op het gymnasium. Zonder deze positie in het geding te brengen, kan men vaststellen dat sommige uitspraken aanleiding geven tot ernstige bezwaren. Zo leest men b.v. blz. 297, dat men zich „in abstracto een „universeelen” grammaticalen leergang <zou> kunnen denken, die het Latijn als basis nemende, het Nederlandsch en het Fransch in de eerste klas daarmee gelijk deed opgaan . . .” etc. Daaraan wordt blz. 298 o. a. toegevoegd, dat men „soms ook op verschillen” met de Latijnse grammatika dient te wijzen. Op blz. 317 t. a. p. lezen wij een andere formulering, die onze instemming niet heeft: „De klassieke talen, met name het Latijn, moeten de brug zijn, waarover de leerling komt tot beter begrip van de andere talen . . .”

Tenzij samenstellers hier doelen op de anticipatoriese funktie van *alle* werkelijke grammatikale begripsvorming. In *dat* geval echter wordt het onderwijs in de grammatika der *andere* talen een louter negatieve afgrenzing tegen de Latijnse. Dit lijkt ons hoogst belangwekkend, maar voor de leerling niet te hanteren. Derhalve heeft de commissie dit niet bedoeld en dus toch de Latijnse grammatika, die als grammatika ener morfematische rijke taal neerkomt op de subsumptie van woordvorm onder woordsoorten, terwijl dit essencieel onmogelijk en dus principieel onjuist is voor talen als Nederlands en Engelsch. Vgl. Jaspersen, Ph. o. Gr. en System o. Gr., passim.

Over een en ander raadplege met het vlg. hoofdstuk alsook in 't biezonder het daargenoemde artikel Ueber den Aufbau der grammatischen Interpretation van Prof. Dr. H. J. Pos.

Op blz. 14 vlg. zagen wij reeds, hoe de oude definitie van het znw. is overgenomen en voortleeft in latere formuleringen. Maar niet alleen in de leer der woordsoorten treffen wij herhaaldelijk deze overleveringen aan, ook in de leer der zindelen vindt men ze. Zo b.v. in de gewone behandeling van het indirekt objekt, die geheel tot een formeel foefje is ingeschrompeld. Alleen talen, die voor de dativus een aparte vorm hebben, kennen de moeilijkheid der onderscheiding van lijdend en meewerkend voorwerp niet. Daaruit mag de konklusie nog niet zijn, dat men *dus* 't recht verloren heeft die twee objekten te onderscheiden. Hierover zijn we het dus niet met Van Wijk eens, die beweert dat dit onderscheid uitsluitend enig prakties nut zou hebben voor de <oude> spelling. ¹⁾ Ook al bestaat er in de spreektaal bij een aantal werkwoorden niet de minste aanwijzing meer, dat we met een datief te doen hebben; ook al is het onmogelijk de beide soorten voorwerpen streng t. o. v. elkaar af te grenzen enz., toch is in een aantal gevallen van vb. fin. + ind. obj. + dir. obj. stellig een verschil aanwijsbaar in de verhouding van verbum — direkt objekt en verbum — indirekt objekt. ²⁾ Alleen wij hebben het recht niet meer daar van „derde naamval” en „vierde naamval” te spreken, evenmin, het wegvallen der formele onderscheidenheid te maskeren door een ander *schijn*middel van formele aard, het trucje van toevoeging of weglating van „aan” of „voor”. Deze beide voorzetsels („op een voorzetsel volgt altijd de vierde naamval”, leert 't boekje) zijn niets anders dan de modellen van in 't Nederlands vertaalde klassieke dativi, wichelroeden voor formeel verscholen derde naamvallen, die er niet meer zijn. Een relict van de echte Latijnse grammatika, dat ons niet alleen de indirekte objekten op de slechtst denkbare en meest onkritiese wijze voorstelt, maar dat ons bovendien aan een ander gevaar blootstelt. Immers wat gebeurt: de leer is, dat de meewerkende voorwerpen in de *derde* naamval staan, om ze op te sporen gebruiken we vaste modellen, vinden we nu met behulp van die modellen een meerv. vw., dan verklaren we nu zonder aarzeling ook, dat ze in de „derde naamval” staan. Het is als met de wichelroedeloper, die een schat uit de grond haalt, welke hij er eerst zelf ingestopt had.

¹⁾ T. a. p. blz. 43.

²⁾ Dat geeft Jespersen ook toe, wanneer hij opmerkt, dat het ind. obj. makkeliker achterwege gelaten kan worden dan het dir. obj. Vgl. System of Grammar, Londen 1933, blz. 20.

Men laat zich telkens nog verleiden om *te doen alsof* de onderscheiden in het Nederlands nog morfematies vast te stellen waren.

Analoge moeilijkheden rijzen bij de onderscheiding van adverbiale bepalingen en b.v. het naamwoordelijk deel van het gezegde, of van dit laatste en 't lijdend voorwerp. Van geval tot geval — dat geven diverse grammatika's wel toe — kan men twijfelen. In „De zoogdieren vormen een belangrijke klasse van de gewervelde dieren” spreekt men niet van een naamwvl. gez. in „De zoogdieren zijn een belangrijke klasse van de gewervelde dieren” wel.¹⁾ Louter op grond van 't rijtje koppelww.; het Nederlands wettigt geen enkel fundamenteel verschil tussen *deze* gevallen. Het naamwvl. gez. „staat in de eerste naamval” („Dat is hij”) en het rijtje koppelww. schrijft 't ons reeds voor wat we vinden zullen, zonder dat we het beweerde verschil op het *Nederlands* funderen. Is er inderdaad een verschil in betekenis-relatie tussen verb. fin. + adv. bep. en verb. fin. + nw. dl. v. h. gez. in: „hij werkt ijverig” en „hij is ijverig”? Welnu, dan dienen wij dat verschil niet te laten terugvallen op het voorkomende ww. *opzichzelf*. Dan echter verdwijnt ook alle gewicht van de bewering, dat het „naamwoordelijk gezegde (!)” in de „eerste naamval” staat, dat 't ene „ijverig” een adverbium is, het andere een adjektief. Daarmee is alweer niet gezegd, dat in een ander verband niet toch verschillen aanwijsbaar zouden zijn, maar dan niet verschillen die *niets* anders opleveren dan reeds door Van Wijk als nutteloos aangewezen — spellingsverschillen van een op morfemisme verliefd spellingssysteem of — evenzeer nutteloze — toewijzing van een woord aan een klasse. Hetgeen van belang genoemd mag worden is de *funktie*, die een bepaald woord, een bepaalde woordverbinding etc. in de taal verricht.²⁾ In dat opzicht valt aan de stylistiek-grammatika van Overdiep allerlei te waarderen.

Een teer punt zijn ook de zg. „modale hulpwerkwoorden”, die o. a. de wijze van een werkwoord helpen vormen, naar het heet. Zij helpen inderdaad de Latijnse conjunctivus of de Griekse optativus vertalen! Maar zij geven ons geen recht van

¹⁾ Vb. van Van Wijk, t. a. p. 42.

²⁾ Dit wordt *allerm minst* verhinderd door de bezwaren welke Gerlach Royen t. a. p. tegen een dgl. criterium van groepering aanvoert. Voorlopig definiëren wij alleen de term: „Functioneren” in de taal is: bepalen en (of) bepaald worden.

die wijzen in het Nederlands te spreken. Wat wij in het Nederlands vermogen weer te geven, zij het met hoge graad van benadering, mag nog niet in onze taal als *táál*-kategorie worden „hineininterpretiert”. Al wat als denk- of voorstellings- of gevoels-kategorie voor de mens toegankelijk is, behoort daarom nog niet tot de kategorieese gevormdheid van zijn taal. Het denk-, gevoels- en voorstellingsleven is gekompliceerder dan het korresponderend materiaal der taal. De taal, die tegenover de discursieve denkwereld met haar direkte wereldbeeld treedt, die tegenover het impulsieve en hoog gedifferentieerde gevoelsleven met haar hoe fijn ook geschaakte toch altijd nog weer te arme uitdrukkingmogelijkheden optreedt, die tegenover het abstrakte of fantastiese voorstellingsleven ondanks haar ver gaande bruikbaarheid en volstreekte onmisbaarheid toch altijd weer te kort schiet. Het is de noodlottige fout van diverse grammatici, dat zij het denkbare, voelbare, voorstelbare houden voor het in onze taal categoriaal ook vastgelegde. De — laat ons het zo ruim mogelijk gebruiken: — „*denk*-kategorie: wens”, wordt zo ver-taald in een „*taal*-kategorie: conjunctivus of optativus”. Daarin leeft de tyrannie der oude grammatika nog altijd voort, de tyrannie van de vormenrijke talen, waarin vormgroepen opgesteld konden worden, waarop vervolgens een in hoge graad van benadering juiste grammatika gebouwd kon worden. Het is *niet* zo, dat onze taal géén morfematische groepen meer kent, het is echter met de verdwijning dier formele onderscheidenheid wel zover gekomen dat het formele — en géén formeel — gezichtspunt meer als fundamenteel mag worden aangenomen. Het woord in zijn behoren tot een klasse, de zinsontleding als een verkapte naamvalsleer is onhoudbaar geworden. Een *ander* gezichtspunt van groter draagkracht zal op moeten treden. Kortom, wij komen tot dezelfde konklusie als Jespersen in zijn *Philosophy of grammar*, waar hij Sonnenschein bestrijdt met de voor de bestredene onplezierige maar toch juiste en pittige opmerking: „. . . it has been overlooked that Sonnenschein's system is found full-fledged as early as 1586”. Wij zouden in plaats van de naam van Bullokar dan die van een Nederlands grammaticus kunnen zetten.

§ 7. Het is, als we het voorgaande nog eens overzien, geen wonder, dat het grammatika-onderwijs tot zo twijfelachtige resultaten leidt. Dat het geen groter taalbegrip of taalbeheer-

sing brengt, het blijkt maar al te duidelijk uit de uit alle delen der taalwetenschap bijeengebrachte stof, die *wel* ontwikkelend schijnt te zijn. Zeker kunnen kinderen ook nu enkele elementaire begrippen als substantivum, verbum, subjekt-praedicaat etc. opdoen. Maar welke andere winst werpt dit af dan een zuiver pragmatiese? Men kan Kaegi-Sormani's Griekse schoolgrammatika nu lezen, men kan het verschil tussen *der* en *den Baum* nu opnemen etc., maar het denken en a fortiori nog minder de geest van het kind worden door dit taalonderwijs gevormd. Natuurlijk komt er van een beïnvloeding van het emotionele en voorstellingsleven bij ons huidig taalonderwijs, voorzover het ernstig en met bekwaamheid gegeven wordt, meer terecht — al is ook hier een duister tasten, uitgegeven voor intuïtie, maar al te vaak de „ondergrond” van het eigenlijk onderwijs. Een onderwijs dat dan belangrijk afhankelijker is gemaakt van individuele aanleg en invallen en momentele dispositie dan zelfs voor deze zijde van ons onderwijs nodig is.

Uit dit alles begrijpen we weer iets van het geringe succes van het onderwijs in de moedertaal, dat — het wordt in krantenartikels en -diskussies te vaak vergeten — zéér veel meer kanten heeft dan alleen die, waarmede wij ons in casu bezighouden. Ook helpt het ons de *hekel* verklaren van leerlingen niet alleen, maar ook van studenten en . . . taalleraren aan het „vak” grammatika, dat zo weinig oplevert voor het begrip, zo chaoties en willekeurig aandoet, zo vol van schoolmeesterlike spitsvondigheden zit. Zo begrijpen we dat een uitstekend denker als Betz van de betekenis der grammatika niets zien kan dan slechts haar waardeloosheid voor het kunnen-praten in de moedertaal. Dat dit moeilijk het hoogste doel ener — die naam waardige — grammatika zijn kan, schijnt niet bij hem op te komen. Versperd als zijn uitzicht is door een blijkbaar volkomen formeel grammatika-onderwijs, wellicht nog niet eens verzoet door een interessant encyclopedies taalonderwijs, zoals dat tans veelal gegeven wordt.

In zijn *Psychologie des Denkens* ¹⁾ wijdt hij enkele bladzijden

¹⁾ Lpz., Barth, 1918. Vgl. t. a. p. blz. 339. Men leze in dit verband ook hetgeen de bekende Amerikaan S. L. Pressey (prof. of educ. ps.) in zijn onlangs verschenen *Psychology an the new education* (Harper & Br., Londen 1933) in zijn § over Transfer problems in English grammar and composition, t. a. p. blz. 510 vlg. op grond van een

aan taalproblemen en spreekt daarbij een zin uit — klacht ook van diverse taalleraren bekend, o. a. Weisgerber, Engelmann, het Rapport over The teaching of English in England enz. — die ons het vuur uiterst pijnlijk nabij de schenen legt. „Dasz man — zo zegt hij — durch philologischen Grammatikbetrieb nicht denken lernen kann, braucht in diesem Buch nicht weiter ausgeführt zu werden”. Zo staat het er en het schijnt een bijna vanzelfsprekende konklusie uit het gehele boek te zijn. „Die Muttersprache lernt man ohne jede grammatische Unterweisung, und den grössten Teil des Wortschatzes, über den man später verfügt, erwirbt man beim Lesen aus dem Zusammenhang ohne Lexikon und ohne jedesmal zu fragen”. Ik ben de laatste om dit te bestrijden, te minder ben ik daartoe aangewezen, wijl ik zelf nooit enig onderwijs in de grammatika van de moedertaal genoten heb tot ik op de universiteit kwam. Indien dus de betekenis van ons taalonderwijs en in engeren zin van ons grammatika-onderwijs niets anders was dan „een Nederlander z'n taal leren praten” — dan zou Betz een heel eind heen gelijk kunnen krijgen. Maar laten we de zaak eens van meer nabij bezien.

Het is zeker niet waar, dat ieder kind in een milieu opgroeit, waar het een algemeen en beschaafd Nederlands leert. Mij heeft bij mijn onderwijs reeds herhaaldelijk getroffen, hoe arm en vooral hoe rommelig de spreektaal van velen mijner leerlingen was en . . . dat was aan een school, waar zeker twee-derde van de kinderen afkomstig was uit gegoede en zeer gegoede milieus. Taalverzorging is geen liefhebberij, die de Nederlander aangeboren is of die hem in het algemeen eigen pleegt te worden. Des te zwaarder taak komt te liggen op de schouders van onderwijzers en leraren. Hun is de gelegenheid tot een grondige taalvorming grotendeels ontnomen.

zeer omvangrijk maar vrijwel geheel waardeloos onderzoek beweert. Men zou volgens hem tot de conclusie moeten komen, dat men, om goed Engels te leren niet de grammatika van deze taal moet leren, maar die van een andere en omgekeerd! Bij hem is „grammar” evenals bij Betz een volkomen arbitrair stel formele regels van minimale bruikbaarheid. Zijn onderzoek is dientengevolge hoogstens een bewijs voor de waardeloosheid van het grammatika-onderwijs, dat hij kent. Zijn experimenteel materiaal bewijst voor grammatika, zoals zij wel degelijk denkbaar is, niets. Vgl. ook Spencer's uitspraak over „that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children”. En vgl. Bally, *l'Enseignement de la langue maternelle*, in: *Le langage et la vie*. Parijs, 1926.

Het aantal beschikbare lessen altans op de middelbare scholen en de gymnasia is — naar een woord van Prof. Dr. J. de Vries — „belachelijk gering”. En tevens: het aantal lessen dat ieder docent te geven heeft, is aanmerkelijk te groot. Wie acht en twintig of dertig lessen heeft en volle klassen, *kan* van zijn onderwijs nog slechts te hooi en te gras eens iets werkelijk *goeds* maken. Tijd, energie en . . . geld ontbreekt de jonge docent, die zijn taak ernstig opvat, om zich in dienst van zijn onderwijs te verdiepen in taalkundige, letterkundige, esthetiese, paedagogiese problemen. Hij dreigt een korrektie-molen, een doceer-machine te worden of een vlakke routinier. Hij *kan* zijn 250 à 275 leerlingen niet leren kennen, hij *kan* alleen grosso modo hun een beetje oefenen, hij *moet* goeddeels het fijnere, persoonlijke beschavingswerk — het waardevolle voor de Neerlandicus! — laten gaan. Hij is vervaardiger van een massa-produkt geworden, met alle psychiese reflexen van dit systeem behept. Een wisselwerking van systeem en persoon drijft beide in steeds volstrechter onvruchtbaarheid. In twaalf of meer klassen komt hij per week twee of — op de H.B.S.-A en in de laagste klassen der H.B.S. e. d. — een enkel uur meer. Uit dat ganse verband van *feiten* wordt duidelijk, dat de leeraar in de moedertaal de taal zijner pupillen weinig beïnvloeden kan, in ieder geval belangrijk minder dan voor zijn gevoel van eigenwaarde aangenaam is om aan te nemen. Hoe zal van het fundamenteelste kultuurmiddel iets terecht kunnen komen, wanneer men de studie daarvan niet een royale plaats inruimt? ¹⁾

En dat is nu wat ons in Betz' beweringen weinig bevalt; zeker men leert al sprekende zijn moedertaal en ook vreemde talen. Men leert ze — om het tot één zijde te beperken — altans *praten*, zeker nog niet *spreken* en stellig niet *schrijven*. De taal als middel der kultuur blijft grotendeels ontoegankelijk voor ons, wanneer wij haar slechts uit de praktijk kennen. Het praten-kunnen is geheel verschillend — schoon natuurlijk niet gescheiden — van het beschaafd zich bedienen van een kultuurtaal. Dat verschil bemerkt men weinig, daar ook in de geschreven taal, niet slechts een gemakkelijke, losse toon heerst, maar veelal een mentaliteit van je-doe-maar en als-

¹⁾ N.B. Wij zien, dit diene toegevoegd, de redding niet in een vermeerdering op zichzelf van het aantal lessen voor ons vak. Verdieping en concentratie zijn primair.

het-er-maar-uit-is. Maar er is nog meer dan beschaafd en met gevoel spreken in een kultuurtaal; taal is niet alleen *middel* van kultuur, maar ook een middel tot kultuur. Taal is niet slechts een neutraal medium, dat zekere inhouden, onafhankelijk van haar opgedaan, overbrengt aan belanghebbenden. Taal mengt zich in hetgeen zij uitdrukt. „Noch nie hat ein Mensch etwas gedacht, das nicht nach Ursprung, Gehalt und Ausgestaltung irgendwie *der Sprache* verpflichtet gewesen wäre, die für ihn das allgegenwärtige Medium seiner geistigen Existenz bildete”.¹⁾ Dit betekent, dat de taal behalve medium ook resultaat of liever „produkt” is van een wereldbeschouwing; niet alleen produkt echter is van een direkt „denken”, maar ook vruchtbare bodem voor het denken dat zich van haar bedient. Het denken in ruimsten zin des woords — te ontwikkelen, hoe zal dat kunnen geschieden zonder de beschaafde mens de vruchtbare bodem der taal te leren exploiteren, de middelen die de taal het denken biedt, te leren hanteren, de processen der taalvorming en denkontwikkeling waar ze nog in een oer-grond geborgen liggen te verzorgen, te cultiveren en dienstbaar te maken aan de ontplooiing van het psychies leven?

Een elementair maar essentieel inzicht in de structuur der taal als middel van uiting en verstandhouding, in de taal als wereldbeeld, als wereldinterpretatie, hoe bescheiden ook, moge niet ontbreken. Pas wanneer elke vraag van taalonderwijs, met betrekking tot inhoud en vorm daarvan, geconfronteerd wordt met de essentiële grondslagen, komen wij los van encyclopedisme of schools-brave oppervlakkigheid en wordt het mogelijk werkelijk de taal en daarmee het denken van de jonge mens te vormen. Hoe zal men de geest ontwikkelen zonder zijn voornaamste middel van leven en verkeer, de invloeden daarop uitgeoefend en daarvan ondervonden, bewust te maken? Is een blind rondtasten, een in den blinde hanteren van zijn voornaamste instrument wel een cultuurmens waardig en dienstig? Hoe zal men en waar zal men eer en gelegener de kans krijgen hem af te leren de categoriese ontologische gevormdheid, welke de taal hem voortvoert, au sérieux te nemen? Waar zal men hem moeten leren, de diepten van wereldbegrip in de taal verborgen te erkennen en aan te wenden, dan bij de bestudering der taal? Er zal een

¹⁾ Litt: Wschft, Bildung, Weltansch., Lpz.—Bln. 1928, blz. 16

groot gebied van denken dood blijven, een belangrijke functie van de geest zal ongeïoefend en blind blijven. Maar inderdaad, z'n praatje zal men nog kunnen houden. Waar echter bewust de kultuur tot doel is geworden, daar is de taal probleem geworden en het onbewust verkeren in een troebele, onklare middenstof aangetast door het helderheid zoekende denken.

Zodra nu onderwijs iets meer is dan het bijbrengen van enige feitenkennis, zodra het zijn taak ziet *in dienst der kultuur*, zal men niet meer stil kunnen blijven staan bij het pragmaties winstje van onze huidige spraakkunstlessen. En in feite staan we daar ook al lang niet meer, hebben aktieve leraars al lang gezocht naar reëler, konkreter, effectiever inhouden voor hun taalonderwijs. Alleen, dit centrale begrippenapparaat bleef in wezen onaangetast, men wist er weinig weg mee. Het zal daarom ten spoedigste bijgewerkt moeten worden. De voorgaande paragrafen echter zullen, naar wij hopen, tot het inzicht bijgedragen hebben, dat hier met „bijwerken” niets meer te redden valt, dat er *opnieuw* gebouwd moet worden en dat in 't nieuwe gebouw nog wel iets te herkennen valt van het oude, máár . . . de bouwmeester zal met zorg die oude stukjes inbouwen in het nieuwe.

HOOFDSTUK II

SCHETS ENER GRAMMATIESE THEORIE.

§ 8. De titel van dit hoofdstuk kan niet bescheiden genoeg gekozen worden. De goede voorbereiding van een essentiële verantwoord „grammatika”-onderwijs vereist echter meer dan de negatieve constatering der onhoudbaarheid van de gangbare grammatika. Wat daartegenover positief als grondslag dienen kan, moeten wij — hoe moeilijk dit ook zijn moge — in het algemeen schetsen.

De uitwerking van hetgeen als bovenbouw op deze fundamenten rusten moet, hoort tuis in de middelenleer der didactiek en wel in de speciale leer der *middelen* van het onderwijs in de moedertaal. Zover reikt onze opgave tans niet.

Hoezeer beperking ook hiervan noodig zijn zal, toch zullen we, zij het in beknopte vorm, een aantal kwesties daarom niet mogen voorbijgaan. Wij verwachten niet, in het volgende de oude theorie *geheel* te weerleggen en — wat meer is — haar opnieuw de haar toekomende plaats in de nieuwe beschouwing te geven. Het voorbereidend karakter, bovendien de didactiese bedoeling van dit boek, maakt dit onmogelijk. Een afzonderlijk werk over dit onderwerp zou stellig gewenst zijn, hoewel o. i. daarvoor de tijden nog niet rijp zijn. Intussen echter kan de school niet wachten en zullen wij het voorlopige moeten aangaan. Wij aarzelen te minder dit te doen, bedenkende dat het niemand onzer schaden zal te weten dat zijn medewerking onmisbaar is voor de verdere ontwikkeling der grondslagen, waarop het onderwijs (*en* in zekere delen de wetenschap) rusten moet. Aldus vermindert het gevaar, dat de onderwijspraktijk der grammatika tevens de uiterste grens onzer eigen inzichten wordt of blijft.

Wie menen mocht, dat de oude grammatiese theorie spelenderwijs overwonnen werd, even licht als hetgeen van haar in de schoolgrammatika's te vinden is, zou bedrogen uitkomen. Men heeft allereerst de plicht die theorie zover eerlijk

zelf door te denken als zij te handhaven is. Bovendien, een beschouwingswijs die vele eeuwen de tijd gehad heeft wortel te schieten, staat zelfs na geheel verdord te zijn nog vast. Vele hulpmiddelen steunen de oude boom. Doch genoeg van het beeld: de kracht der traditie onderschatten wij niet, zeker als wij zijn er nog niet in geslaagd te zijn radikaal vrij te komen van haar invloeden. Eigen opleiding en studie is doortrokken van de „oude” grammatika, hoe bewust wij ons ook zijn van de nieuwe inzichten welke de moderne taalwetenschap aan haar heeft toegevoegd. In wezen is er echter aan de oude schoolgrammatika, aan haar gebruikelijk begrippenapparaat **niets** veranderd.

Een zuiverder keuze van materiaal, vooral ook een veelzijdiger keuze en onderzoek, een leren waarnemen ¹⁾ — het is toegevoegd, want nog altijd is het begrippenapparaat waarmee men tans deze gegevens bewerkt hetzelfde gebleven. Verrichtte men vroeger uitsluitend sectio in cadavere, tans verricht men deze aan het levende lichaam . . . maar met dezelfde methoden, alsof de anatomiese ontleding en de physiologie van het levende lichaam niet door onoverbrugbare kloven gescheiden waren. Zo wordt de oorspronkelijke *winst* aan concreetheid toch op den duur weer tot een verlies aan adaequatie en wordt het verwijlen in „de” „feiten” veelal een hindernis uit zeker positivisme los te komen. Hindernis van psychologiesen, maar ook van kennis-theoretiesen aard en daardoor in staat de vorderingen onzer wetenschap en de vruchtbaarheid van ons onderwijs in hoge mate te belemmeren.

§ 9. Wat grammatika is, schijnt duidelijk, doch verdient gezien verschillende opvattingen die elkaar bestrijden, enige nadere belangstelling. Schuchardt's uitspraak in de aankondiging van De Saussure's *Cours de linguistique* kent men: „. . . es gibt nur eine Grammatik, und die heisst Bedeutungslehre oder wohl richtiger Bezeichnungslehre — die Lautlehre ist nur eine Beigabe, die „Lautgesetze” sind Wegmarken, uns durch den dichten Wald zu geleiten. Das Wörterbuch stellt

¹⁾ Dit is de rechtvaardiging der overigens zeer aanvechtbare doelstelling van het spraakkunstonderwijs, door De Vooy's klassiek geformuleerd en basis van veruit het meeste modernste taalonderwijs: „de spraakkunstles is een botaniseren in de klas” (Begins. e. pr., blz. 27).

keinen andern Stoff dar als die Grammatik; es liefert die alphabetische Inhaltsangabe zu ihr" ¹⁾). Men kent eveneens Jespersen's verwondering over deze opvatting, ²⁾ een afkeuring die begrijpelijk mag heten bij de geleerde voor wie „any linguistic phonomenon may be regarded either from without or from within" ³⁾). Wij moeten hier de partij van de laatste spreker kiezen, want inderdaad leidt Schuchardt's opvatting tot de meest onhoudbare konsekwenties. Wat als element in het semantiese aanwezig is, hoeft grammaties nog geenszins tot uitdrukking te komen. Ook al mag men de morfologiese zijde der taal, de „klank" — ruimer gezegd — als arbitrair („θεσις") beschouwen, daarom is het nog niet geoorloofd de bestaande samenhang geheel te verwaarlozen. Dit leidt tot veronderstelling van naamvallen, wijzen etc. ook wanneer deze geenszins over morfologiese correlaten beschikken. Zo wordt „met een beitel" een instrumentalis, „op zolder" een locativus, „Jan!" tot een vocativus, „Als ik jou was" tot een aanvoegende of voorwaardelijke wijs, „Ik volg hem" tot een accusativus en „Ik gehoorzaam hem" tot een dativus, „Ik volg *zijn* lessen" tot een accusativus en „Ik gehoorzaam *zijn* bevelen" tot een dativus! Op deze wijze kan men een grammatika schrijven over alles wat men wenst en indien deze wens door de traditie van leerboeken en het prestige der klassieke talen beperkt wordt, ontstaat vrijwel wat men zo in de wandeling een „Nederlandse" grammatika noemt. Juist het „Zuordnungscharakter", het karakter van naar-elkaar-verwijzen ontnemt in zekeren zin het arbitraire aan de „vorm". Indien het volledig arbitrair is dat deze vorm deze functie heeft, betekent dit dat deze functie evengoed een andere vorm aan zich toegevoegd zou kunnen zien. Ware dit zo, dan zouden wij de basis der taal zoals zij voorkomt verlaten hebben en elke grammatika dientengevolge zuiver speculatief gemaakt hebben.

De strijd tussen Schuchardt en Jespersen vinden wij ook in ons land en onze litteratuur terug. Hij wordt pas vruchtbaar, wanneer men zich uitgesproken heeft over de structuur van deze samenhang van vorm („without") en functie („within").

¹⁾ Lit. blatt f. germ. u. rom. Philol. 38, p. 9. — Brevier, p. 127.

²⁾ Philos. o. Gr., Londen 1925, blz. 32.

³⁾ t. z. p., blz. 33. Evenzoo in The System o. Gramm., Londen—Kopenhagen 1933, blz. 46.

Logici zowel als grammatici hebben op andere wijze de grammatika gedefinieerd. Zij gaven een „differentiële” definitie, waarin de ene tak van wetenschap geschaduwd werd door de andere. Soms ook werd een intiem verband gelegd.¹⁾ Ons interesseert hier echter meer een definitie van nog weer anderen, pragmatiesen aard: „Die grammatischen Begriffe sind Hilfsmittel der Interpretation, da sie dem Zweck des Verstehens untergeordnet sind” (Pos in: Ueb. d. Aufbau d. gramm. Interpr. — Bl. f. deutsche Philos. 1932; VI, 3). De grammatikale begrippen kunnen echter nog op andere wijze gesubsumeerd worden en wel onder het begrip van de theorie der taal. De theorie is zelve niet weer „zweckdienlich”, — tenzij men zich in een wilsmetaphysika begeeft,²⁾ maar ook dan zou een onderscheid van „theorie” en „doel” mogelijk zijn.

Het direkte verstaan dat stuit en tot stilstand komt, wordt voortgeholpen door het begrippensysteem der grammatika. Wat niet onmiddellik op zichzelf duidelijk is, kan slechts langzamerhand, stap voor stap duidelijk worden. „Umleiten über den Umweg des schrittweisen Eroberns von Verständnis ist Zerstückelung des Textes, in der Erwartung nachher gelingender Synthesis”. Uit het aanvankelijk verlies wordt dus winst, de winst n.l. van het verstaan. De verbrokkeling van de tekst brengt het element als een *noodzakelijk* kwaad te voorschijn. Het element echter dat buiten zijn tekst is geraakt, kan slechts aan dit begrip dienstbaar gemaakt worden door het toch weer onder een omvattend begrip te vangen. Dit omvattende begrip is echter *niet* het begrip van het niet-verstaan dezer

¹⁾ Vgl. over deze vragen o. a. Marty, Ges. Schr. I, II. Unters. üb. Grdl. d. all. G. u. Spr. phil. I. — Ziehen, Lhrb. d. Log., blz. 236 vlg., 402 vlg. — Sigwart, Logik I, § 4, 5, 6; blz. 46 vlg. — Trendelenburg, Gesch. d. Kategorienlehre, 1846 (nog steeds zeer belangrijk naast jonger werk als dat van H. Maier), vgl. p. 209. — Ook L. Jordan, La logique et la linguistique in: Ps. d. Lang, Parijs 1933, en daar genoemde litt.

Petrus Ramus, Aristotelicae Animadversiones. Ed. op. J. Th. Freigii, Basel. z. j., p. 112 vlg.

Clauberg, Logica vetus et nova. Op. omn. Amstelod. 1691. Proleg. § 122 en Pars III.

Hobbes, De Corpore, I, 3, § 7 en 8. — Andere meer bekende plaatsen zijn niet genoemd, vgl. vooral Leibniz.

²⁾ Hetgeen bij deze schr. niet te verwachten is, blijktens p. 24 van *Het apriori i. d. geesteswetensch.* (Inaug. rede. Amst. 1932).

tekstplaats, maar een begrip dat weer *in-het-spoor-van-verstaan* brengt. Voorzover deze „ingleisende” begrippen, begrippen omtrent taal zijn — en niet b.v. stammen uit de intellectuele inhoud van de tekst — zijn dit dus grammatikale begrippen. Begrippen echter die noodzakelijkerwijs gewonnen zijn aan begrepen taal. In deze begrepen taalmaterie was echter het begrijpen van het daardoor uitgedrukte, niet de enige mogelijkheid van begrip. Deze andere mogelijkheid is die van het grammatikale begrijpen, het zuiver theoretiese.

Uit de stoornis van het direkte verstaan werd de kennis van het *element* gewonnen. Dit begrip „element”, dat met de grammatische theorie ontspringt, zal ons later uitvoerig bezighouden. Van de aanvang af is het grammatikale begrijpen op elementen gericht. Het ziet de eenheid als verbinding. Dit is het typies theoretiese daaraan, dus niet het specifiek grammatische. Deze elementen als elementen der taal te beschrijven, te ordenen, d. i. onder begrippen te brengen is het bedrijf der grammatika. Ze onder zodanige begrippen te brengen, dat het ontspoorde of stagnerende verstaan weer voort kan, is niet anders dan ze onder adaequate begrippen te brengen. Adaequaat aan wat? Aan het wezen der taal¹⁾ en haar verbezoendering in de onderhavige taal.

Daarmede bedoelen wij allermint de wederinvoering ener *grammatica universalis* te bepleiten, wel de strenge onderscheiding van hetgeen essencieel is voor taal van de morfologische contingenties. Daarbij is het van belang zich in het algemeen een heldere voorstelling te verschaffen van de eigenaardige wereldopvatting, welke de taal gevormd heeft en vormt.²⁾ Men zal dan niet licht een der twee leden van de eenheid vorm-en-functie onderschatten, daarbij gewaarschuwd worden voor zekere traagheid in de „taalmaterie” voor het uitdrukken van het intellectueel reeds verworvene. Hoewel omgekeerd ook de taal herhaaldelijk het denken haar vormen ten dienste stelt. Ook al ontplooiën taal en denken zich in een dialektiese verhouding, toch staat het denken stil

¹⁾ Hierbij is dus een nadere uitspraak nodig omtrent de taal zelf. Voorlopig voldoende geven de 3e, 4e, 5e alinea van § 11. Zie verder dit hfdst. passim, vooral § 21. — Schr. stemt geheel in met Kruisinga's woorden: „... alle taalonderwijs berust op een al of niet bewuste opvatting van het wezen der taal”. *Lev. Tal.* no. 77, blz. 301.

²⁾ Vgl. *Cassirer*, *Phil. d. symbol. Formen*. I. Teil, *Die Sprache*, Bln. 1923.

zodra het de gegeven taal als zijn uiterste mogelijkheid aanvaardt. Dit betekent echter dat de ontwikkeling der taal afhankelijk is van wat het denken — in den ruimsten zin des woords — in haar tot uitdrukking brengt. Zich uitdrukkende ervaart het denken de taal als basis, vervolgens als grens, daarna als begrenzing, beperking, welke tenslotte overschreden wordt . . . om weer grens te worden.

§ 10. HET ELEMENT EN HET WOORD.

Men is geneigd de term „element” aanstonds te gebruiken in de betekenis van „woord”. Het is echter niet moeilijk in te zien welke bezwaren daartegen bestaan. Een zin, een eenheid van gesprek — hoe men die dan ook definiëren mag — kan men uiteen doen vallen in losse woorden. Komt in die zin een aantal malen hetzelfde woord voor, dan vermindert dit niet het aantal elementen, wel het aantal woorden. Een bezwaar zal echter gemaakt worden tegen die methode van „uiteen laten vallen”. Men zal dit „kunstmatig” noemen. Er is echter, indien het direkte verstaan uitblijft, geen enkele andere dan een „kunstmatige” weg tot het bereiken van begrip mogelijk. Andere bezwaren kunnen zwaarder wegen. Men wijst dan op de fonetische eenheid, die niet dan gewelddadig in stukken verdeeld kan worden. Het woord wordt dan als een abstraktie, een willekeurige isolatie beschouwd (zie Hfdst. I). Daartegen is wel een en ander aan te voeren. Een bedenkelijk dualisme verliest hier de taal als fonetisch-semantische samenhang van eenheden uit het oog, stelt daarvoor een soort parallelisme van de fonetische en de semantische faktor der taal in de plaats. Dit zien wij gebeuren b.v. in de theoretische, eerste hoofdstukken van Over die p's *Moderne Nederlandsche grammatica*¹⁾.

§ 11. Bij zijn behandeling van *Spreken en Schrijven* (§ 1 vlg.) en de *grammatikale funkties* (§ 10 vlg.) gaat de M. N. G. uit van een tweehed van „taalvorm” en „taalinhoud”, welke laatste ook „voorstelling” en „betekenis” genoemd wordt. Op grond van die scheiding gaat zij bij de beantwoording van de

¹⁾ Tj. Willink, Zwolle 1928. — Voor het onderstaande vgl. men vooral Reichling's uitstekende artikelen N. Tg. XXVII, 4 & 5. Vele argumenten daargenoemd herhaal ik hier niet.

vraag, hoe men een grammatika van de gesproken taal zou moeten schrijven, weerom uit van de „hoorbare klanken” (§ 2). In zo'n geheel van hoorbare klanken zouden dan klank-complexen te onderscheiden zijn, die „voor ons gehoor” (§ 2) een geheel vormen. Drukt nu dit hoorbare geheel „een gevoel, een gedachte of een combinatie van die twee” uit, dan is het een zin (§ 2). Toon, accent en tempo geleden deze zin tot spreekmaten. Daarna zouden wij de daarbij behorende betekenis moeten vaststellen en zo zouden we ons materiaal bijeenkrijgen voor een grammatika. Helaas is het prakties onmogelijk deze grammatika inderdaad te schrijven. Alle bezwaren verdwijnen echter (§ 3), wanneer we — noodgedwongen dus — een grammatika willen geven van de geschreven taal.

Alvorens verder te gaan kan men zich hier eerst afvragen, van welke waarde voor de taalwetenschap, datgene is wat het <begriploze> gehoor als een samenhangend geheel opneemt. Het „gehoor” dat het taalverstaan dient, is louter physiologies middel in een wezenlik onphysiologies proces. Zoals men in de logika en kennistheorie strijdt tegen de „psychologismen” zo doet men het hier tegen de „physiologismen”, die even als de vorige in de axiomatiek der taalwetenschap oorzaak zijn van menige ontsparing. Immers, is er nog sprake van taal, wanneer men „hoorbare klanken” en „voorstellingen” als parallele reeksen naast elkaar zet, zoals dat hier gebeurt?

Het is een feit, dat de fonetiek zich vrijwel uitsluitend met de taal als klank bezighoudt. Indien zij er echter van afziet in haar materiaal nog iets *anders* dan klank te zien, n.l. taal, dan houdt zij op fonetiek te zijn en wordt fysika van het geluid, een tak der fysika zoals er ook fysika van het licht of de warmte bestaat.

Anderzijds is het spreken over „zuivere betekenissen”, betekenissen *los* van een fixeringsvorm, *indien* het ooit mogelijk is, zeker geen taalwetenschap. Spreken van „taalinhoud” betekent: spreken over een inhoud die alleen in taal pleegt voor te komen en voorzover hij dat niet doet, geen onderwerp der taalwetenschap is.

In de taalwetenschap gaat het steeds om een materiaal, dat niet „klank” of „betekenis” is zonder meer, maar taal, de eenheid van die beide: de foneties-semantiese *eenheid*.

Door dit „parallelisme” komt de M. N. G. er toe in § 3 het „woord” te omschrijven als een „afpraak tusschen schrij-

vers en lezers" ¹⁾). Het „woord" immers heeft op zichzelf geen betekenis. Buiten de zin is het onmogelijk de betekenis van een „woord" vast te stellen (blz. 7). Het wordt in de zin geïsoleerd, herkend als telkens <nagenoeg> gelijke klankvorm. Dit alles maakt het woord ongeschikt als middel van grammatikale beschrijving. Te meer is dit het geval, wanneer men in het oog houdt, dat er naast onverbuigbare ook verbuigbare „woorden" bestaan. Welke vorm is dan „het" „woord"? Gewoonlijk kiest men dan — aldus nog steeds de M. N. G. — de meest voorkomende vorm.

Ons schijnt dit alles slechts een deel van de waarheid, ten dele ook is het niet juist. Indien inderdaad het woord „stoel" pas begrijpelijk wordt, wanneer het in een zin staat en deze pas weer doordat hij in een verband voorkomt . . . en dat verband doordat het in een gesprek voorkomt . . . dan is er geen reden hier halt te maken. Er is steeds nog een verdergaande verduideliking mogelijk en deze wordt ook inderdaad gegeven. Men denke zich het woord „kunst" zonder de omvangrijke structuur van integrerende specificaties. Overigens . . . slechts hoogst zelden zal een woord zuiver, d. w. z. doelbewust, buiten enig verband besproken worden. Stellig is „stoel" — nu doelbewust op zichzelf gesteld — niet te verwarren met „boek", „andersom" of „fietsen". Dat er, *indien* deze woorden in een zin (etc.) gebruikt worden, nadere onderscheidingen in de betekenis optreden, valt niet te bestrijden, maar verhindert evenmin dat het mogelijk is, ook zonder deze in de discussie te betrekken, tot zekere klaarheid omtrent genoemde woorden te komen. Maar het woordje „die" dan? Stellig, dat gaat minder goed. „Die man", „Die daar?" „Die!", „Die man, die . . ." enz., welke kant moeten we uit?

Juist dit verschil in het gemak, waarmede wij woorden onafhankelijk van andere taalelementen kunnen hanteren, wordt voor ons een probleem, dat klaarblijkelijk ontstond terwijl wij over losse woorden nadachten. De negatieve constatering: „*die* is op zichzelf onduideliker dan *stoel*", blijkt dus een positief resultaat op te leveren. Er moet n.l. zoiets als een verhouding, een ordening, een rangorde der woorden zijn, waarin men zich de meest zelfstandige bovenaan denken kan,

¹⁾ Vgl. hierover Reichling t. a. p. 4e afl., blz. 167 vlg. en daargenoemde litteratuur.

de meest afhankelijk onderaan.¹⁾ „Stoel” komt hoog op deze ladder, „die” „ofschoon” „er” laag. Het woord als kleinste foneties-semantiese eenheid is *relatief* duidelijk (resp. onduidelijk). De herkenning in de fonetische stroom van herhaaldelijk terugkerende <nagenoeg> gelijke klankcomplexen — verschijnsel door Overdiep aangenomen — vooronderstelt reeds de relatieve, tans geheel naar het semantiese verschoven, autonomie van het woord. Bovendien, hoe zou men homophonen kunnen onderscheiden?

Men zou misschien menen het zich gemakkelijk te maken, wanneer men ter verdediging van de <relatieve> autonomie van het woord, fonetische eenheden koos als de interjekties. B.v. de roep „Hé!”, die dan als eenheid zonder moeite te herkennen zou zijn in de fonetische stroom, omdat hij geïsoleerd voorkomt. Dan zou men echter bedrogen uitkomen, want juist van de interjekties — ook al worden ze volkomen ten onrechte wel als *uitgangspunt* der grammatika gekozen — moet toegegeven worden dat ze, hoewel fonetisch vaak zelfstandig, semantisch in hoge mate, ja vrijwel in de hoogst mogelijke mate afhankelijk zijn. Ze missen bijna elk typisch effect van mensentaal. Men kan er niets mee mededelen, men kan het niet losmaken van de *ene* concrete situatie waarin het voorkwam, het mist alle intellectuele, alle tijd-ontstijgende, alle objektiverende kracht. Het is nog geheel en al aan de onderkant der taal, aan de *taaldrempel*. Een grammatika op dit verschijnsel baseren betekent de toegang tot en het begrip van de eigenlijke „Leistung” der taal te bemoeilijken, ja te versperren. Wij zeggen dus noch dat het losse woord één betekenis „hebben” zou, noch dat het onmogelijk zijn zou het losse woord buiten de zin te begrijpen. Het ganse probleem wordt ook hier — evenals bij de onderscheiding van „klank” en „inhoud” — opgelost door uit te gaan van de kleinste foneties-semantiese eenheid, genaamd „woord”. Dit woord heeft vele betekenissen, maar is er telkens slechts één. Ook wanneer het opzichzelf genomen wordt en daartegen is géén bezwaar, want *niets* verzet zich er tegen dat ik het los gekozen woord „vel” opvat als eenheid van bladzijden en niet als

¹⁾ De bescheiden lezer zal hier *Jespersen's* idee van ranks in enigermate uitgebreider vorm herkennen. Het is niet mogelijk steeds te citeren wat en van wie ik leren mocht. Zeker mag ik niet verzuimen ook *Prof. Dr. H. J. Pos* te noemen.

„huid”. Geen zinsverband verbiedt mij dit waar alle zinsverband ontbreekt. Grammaties vertoont zich niets bijzonders. Grammaties vertoont zich precies hetzelfde, wanneer er „rim-pelig” en wanneer er „bedrukt” toetreedt. Maar men zou ook „ik” of (en) „de boom” kunnen toevoegen. Gebeurt dan niet iets principieel anders? Er gebeurt inderdaad iets anders, toch niet iets essentieel anders, omdat „vel” niet *tegelijk* als znw. en als ww. opzichzelf wordt opgevat. Het is een *mogelijkheid*, zowel tot het ene als het andere, met de binnen de gekozen specificatie gelijksoortige mogelijkheid van verbinding met andere taalelementen. Dat die verbinding nadere precisering der betekenis biedt, de mogelijkheid vastlegt in één feitelijkheid, zegt niets tegen de autonomie die het woord dan behoudt als element waarover q. q. gesproken kan worden, of het nu „<rim-pelig> vel”, „<bedrukt> vel” of „vel <de boom>” is. Zeker niet in de eerste plaats door gehoor (of schrift!) wordt hier het ene *vel* van het andere onderscheiden. En indien al de woordgroep, het woord *zijn* specifieke betekenis toewijst, dan wordt te sterker daardoor het element op zichzelf gesteld. Daarin ligt ook juist het merkwaardige van het element ener eenheid, dat men het er uit losmakende de eenheid breekt tot verbinding, terwijl een andere toegang tot de eenheid niet mogelijk is. Ontkent men de relatieve autonomie van het element (i. c. het bestaansrecht der grammatikale categorie „woord”), dan heeft men daarmee *principieel* de theoretiese toegang tot de eenheid gesloten. Inderdaad is de zandhoop meer en anders dan een samenvoeging van korreltjes, inderdaad is het organisme meer en anders dan een samenvoeging van delen, maar niettemin moet men de korreltjes of de delen bijeenvoegen wil de metamorphose in eenheid tot stand komen. De elementen zijn klaarblijkelijk niet onessentieel voor de eenheid, want zij komen er weer uit te voorschijn wanneer men dat wil. De eenheid daarenboven is allerm minst reliefloos. Hoe zou een ideografies schrift voor concreta, hoe hiërogliefen denkbaar zijn zonder de relatieve autonomie aan het ontstaan daarvan voorafgaande. Bezwaarlijk kan men de in zich gesloten eenheid van het woord „stoel”, „Attila” etc. beschouwen als een resultaat van het schrift. De foneties-semantiese eenheden die de eenheid der taal vormen, worden niet slechts door toon, accent of tempo, maar ook door hun „Zuordnungs”-verband semanties gerele-veerd. Het te onderscheidene kan wel niet gescheiden worden

alsof het element buiten *elk* verband staan kon, maar als taal-element — aangewezen op *nadere* specificaties — kan het dienst doen.

Het is dan heel wat minder hachelik om ten slotte *toch*, zoals de M. N. G. doet, z'n toevlucht te nemen tot het woord, ook al worden de woorden in soorten verdeeld „al naar hun kenmerken van *vorm*”. En dan verder te gaan, terwijl men door de verbinding van *woorden* — conventie van schrijver en lezer — *zinnen* laat ontstaan. Door illegitieme taalelementen wordt dus een legitiem verband geschapen.

Blijft dus het „element” als een fundamenteel probleem en begrip bestaan. ¹⁾

§ 12. Het redelijke denken dat zich met de taal bezighoudt, laat haar niet zoals ze is. Aanvankelijk verliest het denken dat de eenheid niet vatten kan. Taal is niet woorden, is niet zinnen, maar over taal valt te denken noch te spreken zonder deze elementen. Het denken is niet in staat de taal als ongebroken stroom in de tijd te verwerken. Taal als „dit spreken van mij nu” laat geen ruimte aan het taalbegrip nog bovendien. Zelfs over dit spreken denkende komt het denken te laat. Begrip-van-taal en taal volgen elkaar in de tijd. Steeds ontsnapt iets, dat weer vervolgd opnieuw niet zonder rest begrepen wordt. Al wat het achterblijvende begrip in deze wedstrijd tot zijn winst vermag te ondernemen is: van de tijd te profiteren. Dit is uitsluitend mogelijk door het voortgaan van de taal te vertragen of te verhinderen. Terwijl nu echter de taal langzamer „geschiedt”, gebeurt iets, dat het denken niet beoogde: de taal valt uiteen in stukken en houdt daarmee op geheel zichzelf te zijn. Hoe meer het begrip remt, hoe minder de taal blijft. De gesproken zin stukt na het eerste woord en als na lange poze het volgende komt . . . is het eerste verloren gegaan. Naar deze ervaring regelt zich het begrip: niet *te* langzaam, dat helpt evenmin als *héél* vlug, desnoods af en toe het geheel herhalen. Dit laatste is vooral slim, want het laat

¹⁾ Het loont de moeite *Aristoteles'* ideeën over het woord en zijn zelfstandigheid te doordenken. Enkele typiese plaatsen: *Eth. Nic. VI, 10, 1142b. 11*; *De interpr. I, 16a. 3*; *Metaph. Z, 15, 1040a. 9*; *t. z. p. Θ, 2, 1046b. 13*; *De anima III, 6, 430a. 27*. — Vgl. over taal-element ook *Mannoury, De Uitdrukkingsw. d. Wtsch. Gron. 1933, p. 9*. — *Pos, Aufb. d. gr. Interpr. t. a. p.*

de vluchteling terugspringen, het denken geeft de taal een handicap, wordt echter voorlopig telkens toch nog ingehaald, maar laat opnieuw de wedloop beginnen. Daarmee wint het begrip op de eerste vervreemding der taal van zichzelf iets terug. Het begrip wordt steeds meer: begrip *van* taal, het wordt adaequater. Intussen wordt dit stukje taal doodgejaagd, maar gelukkig laat mijn spreken het telkens weer te voorschijn komen of treedt iets anders er voor in de plaats.

Eén van die vervangingen van het gesprokene door andere taal is het in definitie uitgesproken begrip van het zoëven gesprokene. Begrippen omtrent taal doen zich voor in taal en onderscheiden zich daardoor van alle andere begrippen. Dat maakt de leer der woorden en hun verbindingen tot een hoogst merkwaardige en uiterst „spannende” wetenschap, geeft tevens een stempel van onbetwistbare zelfstandigheid aan de taalwetenschap te midden der andere wetenschappen.

Het begrip van taal gaat dus over het element, noodzakelijkerwijs. Dit geldt zowel voor het doordenken van het wezen der taal als voor het doordenken van een bepaalde taal. Het onmiddellike verstaan van deze of gene taal verlangt geen afzonderlijk apparaat van begrippen omtrent taal of deze taal. Voor het onmiddellike verstaan is elke wetenschap overbodig. Het middellike verstaan behoeft de steun van een begripsvorming, die als middelaar het verstaan kan bewerkstelligen. Het goed recht van Pos' definitie komt hierdoor voor den dag. De middelen tot het begrijpen van taal worden — zoals wij reeds zeiden — gewonnen aan begrepen taal. Ze ontstaan dus op grond der suppositie dat taal redelijke uitdrukking is. Het emotionele en volitionele wordt slechts via de intellectuele vormen of hun transformaties uitgedrukt, resp. geïnterpreteerd. Een „grammatika” voor emotionele en volitionele expressie is derhalve geen „grammatika” in de betekenis, waarin wij deze term bij voorkeur gebruiken.¹⁾

§ 13. Zeker is het geoorloofd elementen van verschillende orde te onderscheiden; element immers kan zijn: het geïsoleerde buiten elk verband, ofschoon het begrip element aangewezen is op het begrip geheel. Element zijn is element zijn

¹⁾ Significi en sommige beoefenaars stylistiek zullen hier velerlei van hun gading vinden. Van de laatsten stellig niet allen, gezien de menigvuldige en zeer verschillende opvattingen omtrent deze tak van wetenschap.

van iets. Het woord nu is niet in gelijken zin element als het zinsdeel praedicaat, subjezt etc. En indien wij voorlopig vluchtig en naar schatting vast zouden moeten stellen van welke „orde” het element „woord” is, dan zouden we het als méér geïsoleerd dan het steeds op een ander element aangewezen zinsdeel, in verhouding tot dit laatste een element van de tweede orde moeten noemen. Wat echter elk element als element kenmerkt, kenmerkt ook hier beide, dat dit element wel onderscheiden als eenheid en identiek te kennen is. Dit is het geval met het woord zo goed als met het zinsdeel. Dat het subjezt is aangewezen op het praedicaat etc. is geen bewijs van het tegendeel.¹⁾ Dat het woord in fonetische conglomeraten en eenheden voorkomt, bewijst voor dat geval evenmin het tegendeel, gelijk wij boven aanduidden. Een woord als dit element komt als eenheid en identiteit hier en daar en elders voor, dient als element het middellike begrijpen, als element van andere orde het onmiddellike. Zou het inderdaad slechts een secundaire, ja een ontoelaatbare en t. o. v. taal onwezenlike abstraktie zijn, dan zou het als element niet kunnen bestaan. Dat het als zodanig beslist bestaat, blijkt onmiddellik wanneer het als onbegrepen geval in de tekst staat. Dat het opzoeken in een woordenboek *zin* heeft, komt niet omdat daar „de” betekenis van dit woord toch niet in staat — wat het geval zou zijn als het woord slechts willekeurige abstraktie was!! —, maar omdat dit woord als element zijn identiteit met andere gevallen, waarin het voorkomt, handhaaft; a. h. w. zijn identiteit door zijn toepassing in alle mogelijke gevallen heen redt. Zo kan men Pos' scherpe formulering begrijpen: „Wenn im strengen Sinn jeder Zusammenhang die Elemente ändert, so lässt sich kein Element mehr von einen anderen unterscheiden, da jedem alles passieren kann”.

Niet iedere verbinding van elementen wordt taal. De synthetische bestudering der taalelementen is een experimenteren met de mogelijkheden der taal zonder vast te liggen aan de empirische feitelijkheid. Deze alleen beslist waar het er om gaat vast te stellen, welke mogelijkheden gerealiseerd zijn. Het is juist voor het bijbrengen van inzicht in de taal een der fundamentele gezichtspunten, dat deze moedertaal die wij spreken, een mogelijke eenheid van taalgroepering is, niet *de*. Met deze laatste onjuiste veronderstelling verhindert men het eigen

¹⁾ Zie daarover Pos, o. c.

onderwijs tot zijn recht te laten komen in zijn anticiperende functie, anticipatie n.l. op het begrijpen van vreemde talen.

Bij dit experimenteren met mogelijke verbindingen treedt dus ook het zinledige op. Dit behoedt er voor, de theorie met de taal te verwarren. Het zinledige als negatieve grens der taal maakt de theorie over het wezen der taal noodzakelijk en zo blijkt, dat men in de theorie van het begrijpen der taal niet kan blijven buiten de theorie der taal zelve. Een kontakt, waarnaar men in de gangbare grammatika's tevergeefs zoeken zou.

Kortom, in de leer der verbinding der elementen blijkt dat alles wat waar is en zin heeft nog niet zonder meer in de taal ook voorkomt. Geen voortreffelijker logiese scholing dan het doordenken van deze samenhangen; een eerste functie van het onderwijs in de moedertaal, stellig gewichtiger en tevens fundamenteler dan de zoëven aangeduide.

Is in de theorie van het begrijpen der taal („grammatika”) het begrip „element” onderscheiden van het begrip „woord”, ook is het „element” wat anders dan een „stuk”. Een stuk kan een element zijn, een element een woord. Dit wijst op hun oorsprong uit de analyse. Dat het stuk niet noodzakelijk noch in de eerste plaats een element is, wijst op de verschillende bedoeling waarmee stuk en element zijn voortgebracht. De zin „Een man een man, een woord een woord” bevat acht elementen doch drie woorden. Het stuk kenmerkt zich door zijn openheid („een man een”), zijn zinloosheid („nma”). Het verdient trouwens overweging of het „stuk” wel door het analyserende denken in het aanzijn geroepen wordt, of daaraan niet veeleer een arationeel hanteren schuldig is. Zoals reeds eerder is opgemerkt steekt het begrip element af tegen de negatieve grens der taal: het betekenisloze. Het stuk kan betekenisloos zijn.

Bij de vaststelling van de elementen die een zin of samenhang uitmaken valt op, dat daarbij afgezien wordt van de volgorde der woorden. Het eerste, derde, vijfde, zevende element is hetzelfde woord, het tweede en 't vierde, het zesde en het achtste evenzo. Zodra van de volgorde wordt afgezien, is een groepering, een *klassificatie* begonnen. Zo horen „man” en „man” bijeen; in een klassificatie van hoger orde, d. i. is van hoger abstraktie ook weer „man” en „woord”. De stukken van de gesproken zin of samenhang worden als elementen vastgehouden, die elementen blijken, schoon gescheiden ge-

ordend, toch één woord, die woorden blijken één woordsoort, eventueel blijkt die soort weerom species van een genus van hoger omvatting.

§ 14. „BIJEENBEHOREN”.

Het is van belang dit „bijeenhoren” tans nader te beschouwen, want ook dit kan op geheel verschillende wijze het geval zijn. Het afzien van de volgorde bij de klassificatie wijst er op, dat een gelijkstelling plaats heeft. Het derde is het eerste, het tweede is het vierde, maar ook het zesde en het achtste. Bij het tot begrip brengen van de onbegrepen zin, dus bij het middellike, interpreterende taalverstaan, wordt het onbegrepen element gesubstitueerd, de onbegrepen constructie omgezet op de ideale volgorde. Ook deze laatste omzetting is een gelijkstelling. De zin: „... zoo in uw eeuwig licht / me gij laat binnengaan” is gelijk aan de zin: „... zoo gij laat binnengaan me in uw eeuwig licht”; „... die men gevallen zou / uit weenende oogen wanen” is gelijk aan: „die men gevallen zou wanen (resp. zou wanen gevallen) uit weenende oogen”.¹⁾ „Men” hoort bij „zou”, en omgekeerd, „uit weenende oogen” hoort bij „gevallen”, en omgekeerd. „Men” hoort echter niet in dien zin bij „zou”, dat waar „men” staat ook „zou” te vinden is, of strenger: „Men” hoort niet zó bij „zou”, dat het een voor het ander staan kan, dat „men” „zou” is. Dit is echter wel het geval met man-woord, in zekeren zin is man woord, die zin is de zin der ganse ordening van de groep der substantiva tot soort. Duideliker valt het nog op door de substitutie bij middellik verstaan. „Man” is niet gelijk aan „woord” in lexicologies-semantiesen zin, maar „man” kan voor „woord” staan in semanties-grammatiesen zin. Dat is het schema der ganse woordvoorraad: een substitutieverband, welks leden in een scala van afnemende substitutiegeschiktheid geordend zijn.

Dit laatste in aanmerking nemende valt op, dat juist „men” dat bij „zou” hoort daarvoor niet in de plaats gesteld kan worden.²⁾ M. a. w. bestaat in de konkrete zin de ordening

¹⁾ Beide zinnen ontleend aan Gezelle, Ego Flos, Laatste Verzen en Hoe zeere vallen ze af, Rijmsnoer, II.

²⁾ Verschillende inzichten dank ik aan een onuitgegeven Colloquium van Prof. Pos. Het is niet wel mogelijk telkens aan te geven welke en in hoeverre.

der zinsdelen (S, P, O, B) als *doorbreking* van de ordening der woorden. Geen zin is mogelijk waarin het ordeningsprincipe der woorden volledig zegeviert, want <een empiriese> zin zijn betekent dat het *niet* substitueerbare bijeenhoort. „Men” hoort bij „zou”, maar alleen mits „men” \neq „zou”. Wat syntakties bijeen behoort, staat semanties gescheiden. Wat in de „redekundige ontleding” bijeenhoort, hoort in de „taalkundige” gescheiden. Hoe geringer men dit verschil maken wil, des te onuitwisbaarder blijkt het. Pas waar de herhaling alle onderscheid wegneemt, maar dan ook geen nieuws meer oplevert, geldt onze stelling niet meer.

Methodies ontspringen beide beschouwingwijzen uit de gelijkstelling, de substitutie, men moet echter anderzijds hun onderscheid erkennen, zodra men ziet dat hogerop een vertakking ligt. De gelijkstelling in het syntaktiese maakt juist gebruik van een omzetting, welke het in de rij der woorden gescheidene als bijeenhorend beschouwt; een gelijkstelling dus welke berust op een onderscheid. Tegelijk met de samenhang van de leer der zinsdelen en die der woordsoorten wordt hun onderscheid duidelijk (zie verder § 19).

Onzes inziens beslist dan ook over dit onderscheid niet de vrijheid waarmee allerlei woorden en woordvormen in verschillende syntaktiese functies optreden zoals Brøndal meent.¹⁾ Het gaat er niet alleen om welke vrijheid daar bestaat <en welke beperking daarvan> maar het gaat — voor het onderscheid der beide beschouwingwijzen — om de principiële beperking, die ten grond ligt aan alle syntaktiese eenheid, die n.l. van het verschil der elementen. Daarmede is de noodzakelijke samenwerking van syntaxis en leer der woordsoorten vastgesteld, maar tevens hun onderscheid bepaald.

§ 15. DE BESCHOUWINGSWIJZE DER WOORDSOORTEN.

In het vorige hoofdstuk hadden wij bij herhaling de gelegenheid over verschillende woordsoorten, b.v. het substantief, te spreken. Daar bleek de klassieke zowel als de gemoder-niseerde definitie niet meer houdbaar, ofschoon een rest van geldigheid erkend moet worden.

¹⁾ Brøndal, l'Autonomie d.l. syntaxe. Actes d. II. Congr. d. ling. Parijs 1933, blz. 153 en uitvoeriger, maar zonder de discussie, in: Psychol. du Lang. Parijs 1933, blz. 217 vlg. Zie ook zijn *Ordklasserne*.

Het is, na het voorgaande, duidelijk dat géén woordsoort op zichzelf, los van alle andere definieerbaar is. Ook in de definitie der woordsoorten straalt dus de geslotenheid van systeem, de *interne* betrekking tot elkaar door. De tot nog toe — zij het slechts schetsmatig — ontwikkelde begrippen „element”, „gelijkstelling”, „substitutie” dwingen ons er toe steeds woordsoorten te zien als *tegen elkaar* afgegrensde groepen. In de gangbare schoolgrammatika was dit voelbaar geweest, doordat men daar altijd met overgangsgevallen „zat”.

Om het onderscheid der woordsoorten te leren kennen (= de woordsoorten te leren kennen) is het niet twijfelachtig waar men zoeken moet, n.l. in een syntaktiese samenhang, omdat daar de semantiese discrepantie blijken kan, secundair ook de morfologiese. Dit laatste echter is niet noodzakelijk, immers bij een adv. staat weer een adv., bij een werkwoordsvorm kan zijn morfologies polaire tegendeel staan, het nomen, maar ook dan nog is niet zeker dat deze verschillen in feite aanwijsbaar zijn. Naarmate een taal armer aan vormen wordt, neemt de laatgenoemde zekerheid af. — Als we nu zo'n syntaktiese samenhang kiezen, b.v. „het rode boek”, dan is het onderscheid van *rode* en *boek* niet te miskennen, maar *hoe* is dat onderscheid? ¹⁾ Empiries is — op z'n minst houdbaar — een verschil in volgorde, dieper ligt echter een verschil in rangorde, dat het verschil in volgorde pas van betekenis maakt, een verschil in rangorde van zelfstandigheid, resp. afhankelijkheid. Afhankelijk is het woord dat een ander bepaalt (*rode*). „Dit voorzetsel regeert de datief” drukt dus de *onvrijheid* van dit voorzetsel uit in de uitoefening zijner functie. ²⁾ Hetgeen bepaald wordt, is het meer zelfstandige (*boek*). Mocht men opmerken, dat in elke zin steeds *alle* woorden elkaar bepalen en laten wij deze bewering — die stellig onjuist is — zo gelden, dan weerlegt dat onze opvatting allerminst, omdat over absolute zelfstandigheid niet gesproken is. In „rode boek” kunnen wij echter niet twijfelen aan de rangorde, *rode* (2) komt bij *boek* (1) en niet omgekeerd. Als voortschrijdende differentiatie kan men zich b.v. het volgende denken: „grote rode boek” (2 + [2 + 1]), „hel rode boek” (3 + 2 + 1), „fijne weemoedige boek” ([2 + 2] + 1).

¹⁾ Het is duidelijk, dat wij ons herhaaldelijk bewegen op gebieden door Jespersen behandeld of aangeduid zowel in zijn *Phil. o. Gr.* als in zijn *System o. Gr.*

²⁾ Over dit begrip „onvrijheid” vgl. § 16.

In deze rangorde is het woord „boek” niet a priori op een bepaald rangnummer vastgelegd. Bovenaan staan is: die plaats innemen *in verhouding-tot* de andere woorden. Niet anders is het met de woordgroep, die niet als groep zich verschuift, z'n plaats echter inneemt *in verhouding tot* de andere woordgroepen. Dat onder zo'n groep klassificeerbare woorden ook elders geplaatst kunnen voorkomen, doet zien dat deze woordgroepen doorgaand, continu geordend zijn. Aangezien deze ordening — als *b.v.* die ener overal dichte getallenreeks — volledig streng is, geeft ze nooit aanleiding tot het ecarteren van twijfelgevallen. De leer der woordsoorten wint daardoor tegelijk abstrakte en konkrete spankracht; een hoge graad van toepasselijkheid in elk geval, een onaangetast principe van klassificatie in elk geval.

In de onderscheiding naar afhankelijkheid, resp. zelfstandigheid herkennen we steeds de woordsoorten *tegenover* elkaar, in casu: substantief en adjectief. Dit is voor onze talen, morfeem-arm als ze zijn, het primaire middel van woordsoortbehandeling. Morfematische kenmerken beheersen niet meer de groepering der woorden tot soorten. Dat „schoon” secundair is en „schoonheid” primair, staat niet a priori vast, het kan functioneel blijken, het kan ook anders zijn. *To καλον* vertalen wij het duidelijkst door „de schoonheid”, „het schone” echter kan volkomen hetzelfde betekenen. „Schone schoonheid” is een tautologie. Hier is functioneel hetzelfde, wat uiterlijk tweeërlei lijkt. De taalvorm suggereert semantische discrepantie, de syntaktische samenstelling bedriegt ons hier; we hebben er de grens van de syntaktische verbinding bijna in bereikt: de verbinding van het identieke, de herhaling. Een grens die echter pas bereikt is, waar het empiriese verschil, dat dus accidenteel is, niet meer bestaat, n.l. in: „het schone schone”. Hier is pas het grondschema, de oervorm der taalverbinding bereikt. Het tweede „schone” wordt echter evenals „schoonheid” in de vroeger genoemde verbinding substantief *vanwege* het toegevoegde. Noodzakelijk is dat niet, immers het gesubstantiveerde adjectief in het Latijn krijgt als bepaling een *adverbium* bij zich, d.w.z. het houdt zijn karakter van adjectief.

De volgorde der elementen is dus onafhankelijk van de rangorde der woorden, die *rangorde* is onomkeerbaar. Dat is echter iets zeer gewichtigs, omdat ons ordenen uitsluitend berust op de strenge ordening in het scala zelfstandig-afhankelijk. De

empiries beperkt vrije volgorde staat tegenover de grammaties absolute. De rangorde vertegenwoordigt dus op zichzelf een ordeningsprincipe, d.w.z. een begrip. En het gaat om dit ordeningsbegrip in de grammatika. Ook de leer der woorden kent dus een ideale ordening. Voor wij tot een aanduiding van de plaatsing der woordsoorten in de orde overgaan, dient in herinnering gebracht, dat de één-dimensionele ordening gekompliceerd wordt door het voorkomen van „even afhankelijk als iets anders” en „horen-bij meer dan één woord”.¹⁾

Als grondslag voor latere complicatie en eventuele correctie kan men het vlg. schema van de orde der woordsoorten gebruiken:

- I. *Naamwoorden*:
 1. Zelfstandige naamwoorden.
 2. Voornaamwoorden.
 3. Bijvoegelijke naamwoorden.
 4. Telwoorden.
- II. *Werkwoorden*, met uitzondering van de nominale vormen.
- III. *Verbindingswoorden* en *woorden die bij een hele zin kunnen staan*:
 1. Voorzetsels.
 2. Voegwoorden.
 3. Bijwoorden.
- IV. *Uitroepwoorden*. Deze hebben alleen betekenis in een concrete samenhang. Zij zijn meestal zelfs in het geheel niet grammaties afhankelijk, maar afhankelijk van een zakelijke situatie.

Bij Groep III dient opgemerkt te worden, dat de gekozen benaming in hoge mate aanvechtbaar is. Zou men ze echter als typiese bepaalwoorden willen aanduiden dan zou dat primo veel op een tautologie gelijken en secundo zou ook dan geen verwijzing naar het eigenlijk typerende van deze woorden gegeven zijn. Verbinding in taal is bepaling, dat behoeft geen nader betoog. „Bepalen” door de funktie van „verbinden” is

¹⁾ Dit brengt een tweetal vragen met zich, welke wij hier niet kunnen behandelen:

1^o. hoe blijkt empiries de plaatsing van het tweezijdig afhankelijke;
2^o. hoe is de verhouding van die plaatsing tot de rationele ordening. — Enkele belangrijke kwesties met betrekking tot deze vragen worden in het volgende nog nader besproken Vgl. § 16 en § 18.

zeker kenmerkend voor deze woordgroep met uitzondering van de „bijwoorden”, zolang wij die aanduiding zonder meer lieten staan. Vele bijwoorden verbinden inderdaad en zijn als zodanig „voeg-woorden”, met de gewone voegwoorden hebben zij gemeen als bepalers van ganse zinnen op te kunnen treden. Daarbuiten staat echter de niet verbindende zinsbepaling en de bepaling van reeds afhankelijke woorden (zeer (3) mooi (2) boek (1)). Binnen elke groep bestaat dus weer gradatie. Dat is juist principieel voor deze klassificatie.

§ 16. Voor wij kunnen overgaan tot de bespreking van enkele voorbeelden dienen wij nog tweeërlei te overwegen, dat de theorie der woordsoorten volkomener maar tevens iets ingewikkelder maakt. Zoëven stelden wij de vraag naar de empiriese plaats van het tweezijdig afhankelijke. Die vraag was tweeledig, want zij vroeg tevens naar de verhouding daarvan tot de rationele, de ideale ordening. „Daar gaat een afgezant heen” kan men als zinnetje kiezen, dan is de afhankelijkheidsorde: 3 + 2 + 1 + ?¹⁾ Het laatste element immers behoort niet bij één woord alleen, maar bij „daar” en „gaat” tegelijk. Indien men al schippert en zegt: „Ja, maar het hoort toch *meer* bij 't een dan bij 't ander” dan is daarmee niets weerlegd, integendeel. Nu blijkt empiries, dat de tweezijdige afhankelijkheid niet in de plaats tot uitdrukking hoeft te komen. Daarvoor geldt dus hetzelfde als voor de ganse volgorde der woorden in de zin. In het algemeen vindt men dat het eerste niet voorop hoeft te staan, het tweede niet op de tweede plaats enz. Daarom is de grammatika ook zo duidelijk het middellike verstaan, het „umwegige” verstaan, dat de niet begrepen ordeningseenheid omzet in de ideale ordening om de eerste voor het begrip open te leggen. Zij schoeit de zin over op een leest van gelijke complicatie maar ongelijke bouw. Dat de ideale, d. i. rationele ordening niet de empiriese is, komt door de onvrijheid in het empiriese gelegen. De taal dwingt het gelijktijdige, het veelzijdig vertakte achter-een-volgend mee te delen. Het denken lijdt niet minder onder die omzetting dan het gevoel. Wie spreken wil is echter van te voren overgeleverd aan de normen die de taal door volgorde, woordvoorraad etc. aan de gedachte

¹⁾ Hiermede hangt samen het probleem van de eenheid van het woordcorpus, dat in een theorie over het woord in extenso, tuis zou horen.

— in ruimsten zin — oplegt. Wie verder gaat en ook *begint* te spreken beslist reeds door zijn aanhef het verloop van zijn expressie. De taal als objectief systeem is tegelijk norm, discipline voor het sprekende subjekt en hindernis, weerstand, materie waarin zich de tegenstelling van gedachte en objectief systeem uit. Elke rationelere ordening gaat gepaard met een verlies aan idiomatische eigenaardigheid, omdat het denken van de taal de rationele, d. i. op discreet ¹⁾ begrip rustende ordening verlangt. Hoe zuiverder het gelukt een woord zijn plaats in de ideale rangorde, resp. in de rationele zinsorde aan te wijzen, des te meer nadert ook elk element in de zin een intellectueel, objectief, rationeel gebruik. ²⁾ Het verschijnsel der onbepaaldheid van het rangordenummer wijst dus op een onrationeel, subjectief taalgebruik. Dit laatste is niet „geen taal”, zoals men overijld zou kunnen menen! De woordtheorie kan echter niet tevreden zijn met die gevallen van onbepaalbaarheid, altans van slechts vage bepaalbaarheid. Zij verlangt daarom een uitbreiding door een theorie van het rationele en het onrationele taalgebruik. In de praktijk herkennen we dit laatste taalgebruik aan het feit, dat geen *zakelijk* verschil optreedt, wanneer we het woord in kwestie weglaten. Wat evengoed niet als wel gezegd kan worden, kan rationeel geen functie hebben. „’t Is nu eenmaal hinderlik zo te moeten reizen” kan rationeel gelijk zijn aan: „’t Is hinderlik te moeten reizen”. Accent, tempo, zinsmelodie maken hier nauwkeurig het verschil duidelijk tussen een rationeel en een irrationeel „nu”, „eenmaal”, „zo”. Als irrationele elementen staan zij noodzakelijk onderaan in de scala der afhankelijkheid. Zeggen we niet te weinig en zou men ze niet geheel *buiten* de scala moeten plaatsen? Inderdaad komt men een ogenblik in de verleiding, maar dan kan men nog laten gelden, dat — altans in bepaalde gevallen — door irrationele taalelementen emotionele of volitionele nuancering aangebracht wordt („Dat is zo” als konstatering met klemtoon op „is”, t. o. „Dat is nu eenmaal zo” als aanvaarding van het gekonstateerde). Deze irrationele elementen blijken onder een

¹⁾ Vgl. voor de betekenis van deze term het art. *Begrip* in de Encycl. Winkler Prins, 5e dr. door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.

²⁾ De schriftconstructies, b.v. de integraalformules e. d. verlaten, gebruik makende van de intellectuele mogelijkheden van het schrift, de bovenste grens der taal. Zoals wij van een „taaldrempel” spraken, zouden wij hier van een „taallimiet” kunnen spreken.

ander gezichtspunt *zekere* bepalende kracht te hebben, doch *niet* als „nu” (nunc) en „eenmaal” (semel). Zou men dit „nu” in verhouding tot andere gebruikswijzen moeten classificeren dan komt het dus in ieder geval zeer laag te staan.

Een geheel andere vorm van irrationeel taalgebruik hebben wij in de geslachten, congruentie, casusrectie, flexie bij voorafgaand of volgend pronomen, pluralis na telwoorden etc. Irrationeel is dit alles, omdat op deze wijze verbindingen ontstaan, waarin de elementen noodzakelijk een of andere vorm aannemen, zonder dat dit enige redelijke winst oplevert. Vruchtbaar is een verbinding, als haar elementen ook in andere verbindingen kunnen voorkomen. In „het ei” is *ei* op *het* aangewezen, ofschoon deze noodzaak niets oplevert. Waren de elementen der verbinding vrij ook in andere verbindingen op te treden, dan zou de eerste rationeel geweest zijn. Van „het ei” kon de rationaliteit bewezen worden door het voorkomen van „de ei” in een andere betekenis. De *vaste* verbinding bevat echter geen winst. In de congruentie: la vieille femme, δ *ἀγαθος* *ἀνθρώπος* verdubbelt zich de zinneloosheid. De onvrijheid der elementen blijkt uit de declinatie. Het mannelik lidwoord van bepaaldheid, eerste naamval δ is weer in *ἀνθρώπος*, ook in *ἀγαθος* gerepresenteerd. Het moet zo terugkeren, bij *ἀνθρώπος* moet <*ἀγαθ-*>-os staan, bij deze beide is weer δ noodzakelijk. Het element zit vast in een bepaalde verbinding zonder dat die beperking winst oplevert. Hetzelfde zien we bij verba als *medeor alicui*, waar de datief rationeel zou zijn, als *aliquem* mogelijk was in betekenis onderscheiden van het vorige. En dgl. rationele combinaties zijn allerminst louter theoretische constructies. Men denke b.v. aan got. *anahaitan* + acc. „aanroepen”, + dat. „berispen”, *uskusan* + acc. „beproeven”, + dat. „verwerpen”. Alle idetalen kennen bij bepaalde voorzetsels herhaaldelijk meer dan één naamval in gedifferentieerde betekenis. B.v. got *in*, *at*, *und* enz., hd. *in* en dgl., gri. *ἐπι* met drie nv. in verschillende betekenis. Zinneloos is echter het casus-verschijl bij *ἐπιλαμβάνομαι τινος* en *προσιδεμαι τινι*, bij *ἀποστερω τινι τινος* en *ἀφαιρεομαι τινος τι*, „ik berooft iemand *van iets*” maar „ik neem iets *van iemand* af” en „ik ontnem iemand iets”. In wezen is „transitief (of intransitief) zijn” reeds een irrationele beperking. Herhaaldelijk kan men intransitieve in transitieve constructies omzetten of vertalen, hetgeen men bij de lessen in vreemde talen telkenmale vast kan stellen (approcher de =

naderen etc.). Het abstracte denken heeft voorkeur voor het gebruik van verba, terwijl het van het verplichte objekt afziet („denken”, „bedoelen”, „betekenen” enz.).

Ook de zinsbouw is doortrokken van irrationele elementen. „Ik en doet iet” zeide men eens, gelijk in Frankrijk nog, terwijl „ik” van „doe”, „en” van „iet” gescheiden is. „Ik ga daar morgen, als . . . , nog wel even *heen*”, enz. enz. Elke scheiding van wat bijeen behoort, doorbreekt de ideale orde. Empiries is dit met vrijwel alle zinnen het geval.

Uit dit alles blijkt, dat de theorie van het (ir-)-rationele taalgebruik niet een aanhangsel van de theorie der woordsoorten is, maar een integrerend deel, dat het gezichtspunt der rangordering (zelfst.-afh., gelijk afh., tweezijdig afh.) noodzakelijk aanvult, doordat zij handelt over talloze zeer veel voorkomende verbindingen van bepaler + bepaalde, die bovendien ten dele zelf weer als bepaler of bepaalde kunnen optreden.

Op het gebied van het irrationele zagen wij dus zowel een gebrek als een overvloed. De dichter stelt beide, armoede en overvloed, onder een nieuw doel van expressieve en suggestieve waarde. Exact rationeel taalgebruik is een taalgebruik, dat voortdurend zich explicite rekenschap geeft van de implicite functies in de taal. Doet men dat dan blijkt in de taal onverwacht veel meer te zitten dan het alledaagse taalgebruik vermoedde. De taaltheorie zal deshalve voor degen, wiens denken boven het alledaagse taalgebruik weinig uitstijgt, vele verbazing-, ja ergerniswekkende uitspraken bevatten. Niettemin zal de taaltheorie alleen veilig opgebouwd kunnen worden, wanneer zij het alledaagse taalgebruik doorbreekt, d. w. z. haar rationele ordening stelt tegenover de wanorde van de laatstgenoemde.

§ 17. Uit de toelichting van de derde groep zal nog een laatste completerend gezichtspunt gewonnen kunnen worden. We kozen als voorbeeld een zin met o. a. het woordje „nu”, in rationeel of irrationeel gebruik. Het komt echter ook nog voor, dat „nu” rationeel gebruikt wordt en tevens een hele zin bepaalt. Naast:

„Nu moeten we zien wat dat betekent” (rat.) en

„Nu moeten we zien wat dat betekent” (irr.) staat

„Nu we zover gekomen zijn, moeten we zien wat dat betekent” (= Nu we zover gekomen zijn, *nu* moeten we zien wat dat betekent).

In dit laatste geval wijst „nu” over de hele zin heen naar de volgende. Hetzelfde kennen wij in gevallen als „Een wagen houdt stil voor de deur” en „Voor ik naar huis ga, wil ik . . .”¹⁾ Het verschil in zelfstandigheid tussen het eerste en het laatste „voor” is duidelijk. Het eerste immers bepaalt een element — of als men wil: is afhankelijk van twee elementen —, het laatste is afhankelijk van een hele zin. M. a. w. het verschil tussen voorzetsel en voegwoord is een graadverschil: het voorzetsel is meer zelfstandig, het voegwoord minder. Uit het voorafgaande vloeit voort, dat wij de zg. „bijwoorden” eveneens uiteen laten vallen in een groep van „bijwoorden”, die als bepaling bij een hele zin staande deze verbinden met een andere (verbindingswoorden dus) en een groep van die, welke een element bepalen. Deze scheiding is even diep als die tussen voorzetsel en voegwoord.

Dat we bij *voor*, *toen* e. d. van een graadverschil spreken, wijst op de veronderstelling, dat we met één woord te doen hebben. Daar is niets tegen als we beseffen, dat het rangschikken onder een bepaalde woordsoort afhankelijk is van de toegekende graad van zelfstandigheid, vooropgesteld dat geen morfologische verschillen optreden.²⁾ De in de taal aangetroffen, maar contingente woordsoorten, rusten op essentiële verhoudingen. Het verschijnsel der verschuiving van een bepaald woord door verschillende categorieën heen is daarom fundamenteler dan het behoren tot één woordcategorie. Dit betekent niet dat elk woord op elke plaats in de rangorde kan komen te staan. In dat geval n.l. wordt een woordsoortloze taal verondersteld, waarin ieder woord zuivere functie (reine Funktion) zou zijn. In ieder geval is dat in het Nederlands niet zo en het is de vraag of het in enige andere taal wel zo is. Zolang nog morfologische, ja zolang nog woordcorpusverschillen bestaan, zal functiever-schil mogelijk zijn.³⁾ Waar vol-

1) „Voor” als bijw. laat ik buiten beschouwing, omdat het geen nieuwe gezichtspunten van betekenis oplevert.

2) Het komt mij voor dat we hier in overeenstemming zijn met wat Jespersen over de „base” als grammatische categorie gezegd heeft, hoewel wij hier voor „voor, toen” e. d. geen aparte categorie wenssen te scheppen. Dat is, wanneer men de continue ordening streng neemt, in ’t geheel niet nodig. (Vgl. Jespersen, *System o. Gr.*, blz. 43).

3) Daarmede is geenszins bedoeld, dat morfologische kenmerken ook q.q. het naar betekenis bijeenbehorende begrenzen!

komen homonymie bereikt is, houdt de taal op te bestaan.¹⁾

Woordsoortloos is dus géén taal. Aangezien bij een volledige synoniemie de ganze taal slechts één betekenis op zou leveren, sluit ook dit het bestaan van taal uit. Noch homonimie noch synoniemie mogen een zekere grens overschrijden in concreto,²⁾ dit is een levensvoorwaarde der taal. Onderscheidenheid naar vorm en betekenis — keerzij der beide unificerende processen — maken echter de grammatika het bestaan mogelijk.

Het verschijnsel der „multifunctionaliteit” van *voor*, *toen*, *nu* brengt ons op een belangrijke onderscheiding binnen de woordsoorten, die ons tevens de beperkte vrijheid van verschuiving (langs de scala) der woorden duidelijk laat zien.

Door afleiding, samenstelling en spontane vorming ontstaan zelden nieuwe praeposities, conjuncties, pronomina e. d. Daarentegen komen talrijke nieuwe substantiva, verba, adjectieven en adverbia voor. De voorzetsels b.v. zijn niet extensief rijker geworden, maar alleen werden zij rijker aan intern onderscheidingsvermogen. Twintig kunnen er zestig worden, maar *principiëel* is hun aantal niet eindeloos. Daartegenover staat dat het aantal znw., ww. etc. niet telbaar is. Het geringe getal b.v. der voorzetsels wordt begrijpelijk, wanneer we overwegen, dat rationeel de voorzetsels alle hetzelfde betekenen. Het denken laat vrijelijk „voor” tot „achter”, „boven” tot „onder”, „tot” tot „van” worden. Als elementair relatie-systeem is het systeem der voorzetsels volkomen gesloten, daaraan iets toe te voegen niet mogelijk. Evenmin slaagt men er in nieuwe soorten vnw. te bedenken, die niet reeds in de bestaande voorgetekend waren. Daarentegen slaagt men er wel in, intensieve structuurverrijking te ontwerpen, extensief vermag men niets nieuws te brengen. Dezelfde rationele „converteerbaarheid” die wij bij de voorzetsels aantreffen,

¹⁾ „Diejenige Sprache ist am weitesten entwickelt, die den ganzen Reichtum der Gedanken durch ein Minimum verschiedener Formen, und doch kurz, auszudrücken versteht”. *Schlick*, Allg. Erkenntnislehre. Bln. 1925, blz. 63.

Scherper nog *Jespersen*: „the ideal state <of a language> in which the same grammatical sign has always the same meaning or function, and the same notion is always expressed by the same means”. *System of Grammar*, blz. 8.

²⁾ Men kent deze kwesties uit de geschiedenis van het Chinees en de moeilijkheden die *mede* geleid hebben tot het ontstaan van het Kuo-Yü (vgl. Utr. intreerede van prof. Th. T. H. Ferguson. 1933).

constateren wij ook nu weer bij de pronomina: „deze” is ook „die”, „ik” ook „jij” en „hij” enz.¹⁾ Een begin van een systeem der voornaamwoorden vindt men in de meeste schoolgrammatika's reeds, omdat men daar altans „die” tegenover „deze” en „gene” zet, soms ook „hier, daar, ginds” er naast plaats, terwijl de grammatika der klassieke talen de tabellen der correlativa kent. Voorlopig is dat nog niet meer dan een ordelijke verzameling. Meer geeft Jespersen al in zijn *System of Grammar* § 16—18.²⁾

Bij de voegwoorden — en hier zijn nu de „verbindingswoorden” bijgerekend — staan we voor een analoog geval als bij de voorzetsels, wat ons niet verwondert wanneer we de grote verwantschap van die beide groepen in het oog houden.³⁾ Relatief het eenvoudigst is het systeem der telwoorden. Elk volgend zelfstandig naamwoord is hier bepaald door het principe van bouw van de orde der getallen. Deze bepaaldheid geeft het systeem het gesloten karakter, waarin wij de eigenschap der intensieve gedetermineerdheid van de vorige systemen herkennen. De onbeperkte uitbreidingsmogelijkheid der telwoorden is met dit laatste echter in strijd, die hoort tuis bij de nomina, verba etc. Zo blijken er dus twee groepen van woordsoorten te bestaan, die men als „gesloten” en „open” kan aanduiden.

Tussen deze beide woordgroepen is geen levendig verkeer, geen komen-en-gaan. Slechts een *enkel* znw. dringt inderdaad in de gesloten groep door,⁴⁾ b.v. *spijt, middels, trots*. Deze immigranten hebben bovendien een beperkte gebruiksfrequentie en waren in principe reeds aanwezig, zijn in eigenlijken zin niet „nieuw”. Het abstraktere „middels” was er al als „door”, het abstraktere „spijt” als „tegen”. Omgekeerd is er een zeer beperkte mogelijkheid voor de woordsoorten der „gesloten” groep deze te verlaten.⁵⁾

¹⁾ Zie ook Pos, *Het onbepaalde in de taal en in de taalkunde*. Amst. 1929 en Jespersen, *P. o. Gr.*, s.v. pronouns.

²⁾ Hoewel het zeer aantrekkelijk is, kunnen wij hier niet overgaan tot de ontwikkeling van een dgl. systeem.

³⁾ Vgl. in zeer beknopte vorm, beide uitbreiding behoevend: Pos, *Impliciete functies i. d. taal*, Assen 1928 en Jespersen, *Philosophy o. Gr. Londen 1929*³, s.v. conjunctions.

⁴⁾ Interessant is dan te zien op welke wijze. Grosso modo kan men zeggen, dat b.v. het subst. daar pas komt via de lagere niveau's van het scala.

⁵⁾ Naar te verwachten is hier via de hogere niveau's van het scala. Ook hiervan zien wij af, gedwongen door ons onderwerp.

zie de
p. 56 27 29 1/2
p. 60 13

§ 18. Wanneer de ontwikkeling der gesloten woordsoorten er een is van intensieve distinctie, verwondert het ons ook niet meer dat wij in gevallen als „nu, toen, die” een aantal gebruikswijzen aantreffen wier systematische verhouding er een is van „niveau-verschil”. Deze woorden hebben als gemeenschappelijk kenmerk, dat zij de vormwoorden zijn, naast de woordsoorten der open groepen, die inhoudswoorden zijn. De formele verfijning der taal wordt uitgedrukt in de eerste groep, de materiële verrijking in de laatste. De intellectuele expressie — en dus ook andere expressievormen welke zich grotendeels van de middelen der eerstgenoemde bedienen — registreert haar winsten in de integrerende semantiek van de formele bouw der taal. Dit betekent niet, dat de open woordsoorten geen integrerende semantiek kennen, ook daar bestaat een niveau-structuur van toenemende zuivere onderscheidenheid. De ontwikkeling der taal toont als geheel de toenemende stilstaande of afnemende, eenzijdige of veelzijdige integratie.¹⁾ De integratie in de open woordsoorten drukt zich echter syntakties niet uit. Dezelfde syntaxis dient de concrete en de abstracte inhoudswoorden, terwijl de integratie der vormwoorden tot grote syntaktiese reorganisaties aanleiding geeft. Om in een primitieve taal een wiskunde-leerboek te schrijven ontbreken niet de inhoudswoorden en mochten zij ten dele ontbreken dan zouden ze uit de aanschouwelijke taal op het niveau der abstractie gebracht kunnen worden. Zo is het met alle abstracta gegaan. Hoe men echter de vormwoorden zou moeten „maken” kan men zich niet voorstellen, daar moet men nieuwe-vorming aan de ontwikkeling der integrerende semantiek dier taal — d. w. z. aan de sprekers daarvan — overlaten. Een taal, waarin de vormwoorden grotendeels ontbreken, staat op het niveau der vroege kindertaal, komt in konstruktie-mogelijkheden weinig verder dan deze. Tevens blijkt hier de — intellectuele — onmisbaarheid der gesloten categorie, tegelijk een aanwijzing voor haar primaire intellectuele functie. Hun stabiele structuur doet ons hun apriories karakter vermoeden.²⁾ Zodra inhoudswoorden los zijn gekomen van hun gebondenheid aan het concreet-aanwezig

¹⁾ Belangwekkend in dit verband: Pos, De taal als symbolische functie in: De Uitdrukkingsw. d. Wtsch., Gron. 1933. En Cassirer's werken.

²⁾ Aan demonstratie hiervan valt niet te denken in het ons toegewezen bestek. Een enkel argument geeft aan in welke richting ik de formulering van mijn verantwoording zoek.

gegevene en verbanden tussen woorden¹⁾ mogelijk worden, kan dit verband aanvankelijk slechts door de groepering uitgedrukt worden doch ook vervolgens explicite *formele* expressie vinden. Dat veronderstelt echter reeds de prioriteit der verhouding. Zodra wij méér hebben dan volstrekke, werkelijkheidsgebundene taal, hebben wij implicite en in nuce het relatiesysteem. Hetgeen — naar bekend mag zijn — niets zegt over het historische *optreden* der vormwoorden, dat stellig zeer laat is. Immers ook hun ontwikkeling begint in het volstrekt concreetste, verheft zich echter tenslotte boven die van vrijwel alle inhoudswoorden als „relatie-dirigenten” van deze.

Een enkel voorbeeld moge het gezegde verduideliken. Een vormwoord als „dat”, „toen”, „zoo” etc. slaat in zijn meest elementaire gebruik („1e niveau”) op iets *buiten* de taal. Het zou daarom eventueel door een gebaar (= niet taal) vervangen kunnen worden, ja zelfs geheel achterwege kunnen blijven, door de loutere situatie-gebondenheid vervangen. Zij slaan nog op niets binnen de taal. Op een volgend niveau geraakt „dat”, doordat *de taal zelf* het ontbrekende complement ver-schaft: „dat huis”.

1e niveau: dat		toen		zo
2e „ : dat huis		toen regende 't		zo groot

Beide elementen der verbinding op het 2e niveau winnen bepaaldheid; door de samen-stelling van een inhoudswoord met een vormwoord komt het geheel los van de aanschouwing,²⁾ de drempel der taal is overschreden. Nog een verdere integratie is mogelijk. Slaat „dat” in „dat huis” reeds op meer dan alleen het aanschouwde, maar óók op een taalelement, het is mogelijk „dat” op nog meer te laten slaan, d. w. z. de formele draagkracht, spanning te vergroten. De oervorm — we zagen het reeds — van taalverbinding is de herhaling. Proberen we dat hier, dan krijgen we een onvruchtbare herhaling „dat huis, dat huis”. M. a. w. de tweede relatie is vrij en vruchtbaar te maken door het tweede „dat” op een *ander* inhoudswoord te betrekken. Alleen dan treedt in het schema der loutere herhaling iets nieuws op: „Dat huis, dat staat”. Uit

¹⁾ N.B. foneties-*semantische* eenheden.

²⁾ Vgl. de vorming van inhoudswoorden door samenstelling van inhoudswoorden met tot vormwoord geworden inhoudswoorden: mensheid, mense-lik etc. Deze woorden ook ontwikkelen zich in de overgrote meerderheid der gevallen in abstrakte richting.

het principe der herhaling ontstaat dus een nieuw soort zinnen, maar tevens is een nieuwe integratie aan de vorige toegevoegd: het tweede „dat” is niet meer = het eerste. Het *kan* dat zijn, maar dan is er geen nieuwe integratie geboekt („Dat huis, dat hotel”, „Die man die zei, dat . . .”). Zo krijgen we dus drie integratieniveaus:

1. dat,
2. dat huis,
3. dat huis dat staat.

Men kan eventueel als tussenstadium nog wijzen op de integratie van „dat huis” aan „staat”: „dat huis staat”.

In „Zo heer, zo knecht” hebben wij een integratie van de hoogte van „Dat huis, dat <op de gracht> staat”. Immers in „zo” hadden we de eerste nog op aanschouwing aangewezen trap. Het ontbrekend complement wordt geboden door „zo heer”. Wanneer bij een volgende trap het woord *op zichzelf betrokken wordt*: „zo . . . zo”, dan hebben we een hoger niveau bereikt. Door de verwijzende herhaling, waarin deze betrekking is uitgedrukt, wordt hier de aanschouwing verzwakt — immers „zo” wijst op zichzelf — en is in een oordelende, rationele functie opgetreden. Wordt „zo” eerst met een inhoud verbonden, vervolgens eerst met één dan met een andere — het eenheidvormende, het eigenlijk rationeel verband leggende niveau bereikt „zo” pas door het elkaar integreren van de beide „zo’s”. Er is dan pas wéér één zin, maar nu een innerlijk meer gelede.

Dit verschijnsel der herhaling van het vormwoord en de dubbele integratie daarvan ligt ten grond aan alle samengestelde zinnen. Laat ons dit nog toelichten aan het voorbeeld „toen”.

„A kwam toen”. Vergelijken we dit eerst met „A kwam haastig”, dan blijkt allereerst dat we „toen” en „haastig” niet beide als adverbia mogen aanmerken. Immers, wij hebben in het laatste geval een inhoudelijke bepaling van „komen”, in het eerste niet; daar hebben we dus met een vormwoord te doen. Dit „toen” wijst terug naar iets dat voorafgaat: „Toen . . . , toen kwam A”. Dit *toen* is, wat de moderne psychologie een „Teilgestalt” zou noemen, een deel dat om aanvulling vraagt. Door een contingente eigenschap van het Nederlands — daarom niet van minder belang om te konstateren en te verklaren — is het verstaan van deze constructie als een eenheid enigszins belemmerd. De inversie in de hoofdzin verbergt

de symmetrie. „Toen B ging, <toen> A kwam” luidt in het Ndl.: „Toen B ging, <toen> kwam A”. Recapituleren we nog eens de verschillende etappes:

1. A kwam toen. — B ging toen. — Relatie uitgedrukt:
2. A kwam, toen B ging. — Bijzin voorop:
3. Toen B ging, kwam A (Inversie).

De herhaling, de verwijzende herhaling der voegwoorden is geen regel, maar niettemin verbreid — vooral in de spreektaal — op zeer afwisselende wijze: „toen . . . toen”, „als . . . dan”, „ofschoon . . . toch”. Daarbij houde men steeds in het oog dat wij de herhalende woorden *niet* als „gewone” „bijwoorden” beschouwd hebben, maar als naaste verwanten der voegwoorden. Wordt geen herhaling uitgedrukt, dan staan ons niettemin implicite de „verwijzers” ter beschikking.

Opbouw van hogere eenheden geschiedt dus door de herhaling der vormwoorden en hun merkwaardige hoogste integratie-mogelijkheden: te slaan niet slechts op hetgeen buiten de taal ligt, noch slechts op een inhoud der taal, maar op een relatiekenmerk der taal zelf. Door deze herhaling geleedt zich de eenheid tevens. Er ontstaat geen complicatie maar integratie.

Het zou in hoge mate aantrekkelijk zijn onder dit gezichtspunt de gehele bouw en ontwikkeling onzer taal te bestuderen en vooral ook de door volitioneel en emotioneel taalgebruik geschapen integraties op de ondergrond der intellectuele taalstructuren te plaatsen, hun beiderzijdse verschillen, hun spel van overeenstemming en onderscheid als die van schaduwen op een ondergrond te observeren, te beschrijven en te bestuderen.

§ 19. DE BESCHOUWINGSWIJZE DER ZINSELEN.

In het slot van § 13 zeiden wij: „Zodra van de volgorde wordt afgezien, is een klassificatie begonnen.” Het tot stand komen dier klassificatie en haar aard begonnen wij in de daarop volgende paragraaf te onderzoeken, om vervolgens in de §§ 15 t. m. 18 over te gaan tot een eerste opzet van positieve aard, noodzakelijk geworden na het voorafgaande negatieve hoofdstuk. Voortbouwende op Jespersen's idee der „ranks” kwamen we, na de gelijke-afhankelijkheid en de tweezijdige ontmoet te hebben, tot het eerste completerende gezichtspunt van het rationele en irrationele taalgebruik. De vraag naar

contingentie of essentialiteit van woordsoorten („kan elk woord op elke plaats staan in de rangorde?“) bracht ons terloops tot de vragen van homoniemie en synoniemieke verschijnselen in hun systeem. Het onderzoek der gesloten groepen bracht de intensieve verrijking door de verschillende integratie-niveau's aan het licht. Met de bestudering daarvan kwamen wij terug bij de omvattende eenheid, en de leer der woorden gaf ons op die wijze de oorspronkelijk, naar het scheen, verloren geraakte, ja doelbewust vernietigde eenheid weer terug. Belangrijk is voor ons — en dit maakt het mogelijk in het volgende korter nog te zijn dan in het voorafgaande — dat het verband van de leer der woordsoorten en die der zinsdelen vanzelf voor den dag is gekomen: ook deze laatste kan niet direkt de eenheid zelve hanteren, *moet* via het deel, echter via het deel als „Teilgestalt“. Want wij zagen bij de bespreking der integratie methodies de zin als integratie*geheel* voorondersteld en vervolgens als zodanig *opgebouwd*. Voor de theorie bestaat geen andere weg, zoals wij reeds eerder zeiden. Hetzelfde geldt a fortiori voor de samengestelde zin.

Door dit alles is onbetwistbaar de „leer der zinsdelen“ reeds ontstaan vóór wij het daarover meenden te zullen hebben. Dit is een onwillekeurig bewijs van haar onmisbaarheid. Bij de bestudering der integratie-niveau's bleek de zuivere herhaling van alléén het vormwoord geen hogere integratie op te leveren. Ook de herhaling van het vormwoord levert niets op en breekt tot verschil, valt uiteen in tòch niet loutere herhaling, zodra zinvolheid optreedt. Het semanties gelijke komt in herhaling pas tot iets nieuws, tot een nieuwe eenheid door een grammatische gebrokenheid. Een morfologies verschil verbergt soms de onvruchtbare herhaling („schone schoonheid“). Iets nieuws wordt dus pas bereikt door de verbinding van het semanties verschillende. Dit semanties verschillende *behoeft* nog niet morfologies te verschillen, maar grammaties zeker. Het herhaalde substantief, kan intellektueel lage herhaling zijn, maar kan ook uiteenvallen tot primair en secundair en alleen in dit laatste gevallen ontstaat de winst der nieuwe eenheid, hetzelfde geldt voor elke andere herhaling.

De herhaling van het vormwoord eist de betrekking tot een inhoud om winst op te leveren. De inhoud doorbreekt hier het semanties — aanvankelijk — gelijke en schept daardoor tegelijk de hogere integratie. Het herhaalde identieke werd gebroken tot . . . een hogere eenheid. Het tweede „dat“ is niet

langer het eerste, de semantiese breking bouwt ook hier de zin. Of wat hetzelfde is: het semanties verschillende staat bijeen („Men zou...”; „goedheid”). Of wat weerom op hetzelfde neerkomt: het syntakties bijeenhoren rust op semantiese discrepantie.

Uit de empirie weten we, dat de elementairste taalverbinding paratakties is. Dat mag ons er echter niet blind voor maken, dat ook de enkelvoudige zin reeds een „hypotakties” geheel is, waarin diverse graden van afhankelijkheid gerepresenteerd zijn, die tezamen een eenheid van integratie vormen, ook al is *hoger* integratie mogelijk. Waar dit ontbreekt, zijn we in eigenliken zin des woords aan de taaldrempel gekomen en blijft alleen een op de werkelijkheid als complement aangewezen spraakklank. De taal mist daarbij haar meest essentiële effect, het aanschouwde uit zijn tijd-ruimtelijke konkreetheid te bevrijden.

§ 20. De zinsdelen, zo zagen wij in § 14, „horen bijeen” zoals ook de woorden, doch niet op gelijke wijze. Nu wij aan de leer der zinsdelen toegekomen zijn dient dit uitvoeriger toegelicht. Ook hier hoort bij het eerste element een tweede, doch als *complement*, niet als het meer afhankelijke. Bij de successievelike onderscheiding der woordsoorten bedienen wij ons van een criterium, dat tevens hun bijeenhoren in een volledig strenge volgorde doet zien. Ligt aan de onderscheiding der zinsdelen niet ook een volgorde ten grondslag? Immers alléén indien dat het geval is, krijgt het indirecte verstaan andere middelen dan in de aangetroffen onbegrepen volgorde reeds besloten liggen. Met de onbegrepen volgorde valt — zonder de beschikking over een principe van omzetting (= een *andere* volgorde) — niets anders te doen dan haar langs te lopen bij het begin beginnende en zo maar voort. Daaruit kan het begrip slechts het inzicht winnen in het verband dezer volgorde met het verloop van de tijd. De interpretatie, d. w. z. de analyse van de zin moet dus geschieden door toepassing van een *bepaalde* volgorde, die n.l. welke tevens is de orde van het bestaan. Dit moet een orde zijn welke het op-elkaar-aangewezen, het elkaar completerende bijeenzet. „Men” is semanties volkomen onderscheiden van „zou”, het is er echter op aangewezen als op zijn integrerend complement. Door dit bijeen te zetten ontstaat een ordening, welke tweeërlei winst oplevert: 1^o. het op elkaar aangewezen voor het verstaan

staat bijelkaar; 2^o. daardoor geraakt het verstaan in voortschrijdende beweging van *a* naar *b* enz.

Terwijl dus, zoals wij in de vorige paragraaf zagen, de empiriese zin gebouwd wordt door de doorbreking van het semanties bijeenhorende (*identificeerbare*), berust de methode van het indirecte verstaan van de zin op het bijeenplaatsen van het elkaar semanties *completerende* (juist semanties onderscheidene). Staat dit completerende in de zin gescheiden, dan doorbreekt de interpretatie deze volgorde om de ideale orde te bewerkstelligen.

Het bijeenhorende in completerenden zin integreert zich aan elkaar. De integratie is niet anders dan het noodzakelijk verband dat de elementen op elkaar aangewezen doet zijn. De volgorde der elementen is niet zonder meer volgorde, maar bouwt eenheden op, ook die van de zin. Daarmede is niet bedoeld, dat de zin door aaneenschakeling of verbinding „gemaakt” wordt. Het discursieve denken, dat zich met die eenheid bezighoudt, maakt de zin tot verbinding. Alleen zo is de zin *denkbaar*. Indien de elementen, welke in de zin veréén-igd worden, daaruit niet meer terug konden keren, dan was inderdaad deze beschouwing van de zin inadaequaat. Op de eenheid zonder meer staart het denken zich blind, geeft haar prijs om uit dit verlies de winst aan begrip der elementen, der **eenheden** te puren. Pas daarna keert de eenheid langs de weg der verbinding als onbenaderbare, aldoor benaderde volheid terug.

Welke integratie-eenheden zijn in onze talen mogelijk? Allereerst dient in herinnering gebracht, dat de integratie van vormwoord aan vormwoord de interne differentiatie van het vormwoord ten gevolge had. Dan blijven de volgende mogelijkheden:

1. Inhoudswoord en inhoudswoord.
2. Inhoudswoord en vormwoord.
3. Zin en vormwoord.
- [4. Vormwoord en vormwoord]. *Reeds boven genoemd.*

De combinaties nomen + zin, verbum + zin zijn geen nieuwe gevallen, zover ik zie. Niet afzonderlijk genoemd zijn hier de samenstellingen of afleidingen, welke eveneens van gelijken aard zijn als opgesomde eenheden. Bij de eenheid „nomen-vormwoord” houde men in het oog, dat de vormwoorden niet gebonden zijn aan een bepaalde plaats in de scala, zoals met name duidelijk te zien is bij de pronomina.

Op deze schemata zetten we „Caesar Gallis subactis Romam redit” om tot „Caesar redit Romam Gallis subactis”. Maar, zo zal men vragen, waarom zet het middellike verstaan niet „Caesar, Romam, Gallis” bijeen? Dat doet het inderdaad ook. Daar n.l. waar het onbegrepen element als *woord* behandeld werd.

De eenheden van integratie onzer talen zijn niet van gelijken aard, ook niet waar ze op gelijk niveau staan. De taalwetenschap kent reeds lang de eenheden, die het verstaan in zich tot <relatieve> stilstand brengen en die welke het verder dwingen te gaan. Men heeft ze aangeduid als „geschlossene” en „offene Wortverbindung”, als „nexus” en „junction”. Vooral Jespersen heeft deze kwesties uitvoerig behandeld.

Men heeft ten onrechte een van beide vormen wel eens als *de* vorm, de „eigenlike”, de „ten grondslag liggende” aangewezen. Het is duidelijk, dat aan beide vormen *dezelfde* orde ten grondslag ligt, dat beide logies gelijk oorspronkelijk zijn. De ongelijkheid der eenheden is van *anderen* aard. De open verbinding is de typies afhankelijke, die naar elders verwijst, die een integrator buiten zich aanwijst, terwijl reeds een zekere interne integratie is bereikt. De gesloten verbinding toont een eenheid naar buiten, die doorbroken wordt door explicities van *zich* uit, terwijl de open verbinding haar integratie van buiten geboden worden. Wie „De timmerende man” zegt,¹⁾ heeft een enorm veld van mogelijkheden vergeleken bij dat van „De man timmert (. . . .)”.

De integratie-eenheden *bevatten* de middelen van de „ontleding”, d. w. z. van het verstaanbaar maken van de zin. De eenheid: Inhoudswoord-Inhoudswoord bevat verscheidene mogelijkheden als b.v. S—P, P—O, P—B. Integratie-eenheden *zijn* dus niet zonder meer de middelen der interpretatie. De verbinding S—P heeft echter zin *als* integratie-eenheid. Deze meer-omvattende eenheden helpen het indirecte verstaan juist niet verder door hun veel-duidigheid. Die voortgang veronderstelt dus *binnen* deze eenheden een één-duidige orde, dit is de orde S—P—O—B.

In welke betekenis is ook deze orde er een van primair, secundair enz.? Zeker niet in denzelfden zin waarin deze ook bij de woorden en woordsoorten voorkwam. Immers subjezt

¹⁾ Ik kies met opzet dit „houtgerige” voorbeeld om de nabuurschap der samenstellingen te doen gevoelen.

en objekt van een zin kunnen als nomina beide „primair” zijn, terwijl deze gelijkheid de interpretatie dezer elementen als zinsdeel nu nog niet verder geholpen heeft. „Primair” en „secundair” betekent in de leer der zinsdelen, behalve dezelfde toepassing ener bepaálde volgorde in de analyse, dat het eerste een tweede *veronderstelt*, het tweede een derde en zo voort. In het als eerste aangewezen wordt geanticipeerd op een tweede, dat dit eerste tot lid ener eenheid makende zijn prioriteitskarakter ontnemt. Het aanwijzen van een element als „eerste” is *voorbijgaand*, het draagt die prioriteit over aan de eenheid waarin het opgenomen wordt. Ten opzichte van deze is de volgende eenheid secundair. Verbonden echter met de primaire eenheid is ook dit secundaire op zijn beurt weer primair ten opzichte van een volgende eenheid, de tertiaire. Beginnen we met S, die we voorlopig fixeren als iets waarbij een tweede gezocht moet worden, dan effaceert het horen bij P de oorspronkelijke prioriteit en wordt S—P het primaire. Daardoor wordt O het in de interpretatie secundaire, verbonden met P, die zelf secundair was. Elke verdere eenheid is ten opzichte van de eenheid P—O weer secundair. Zo ontstaat een doorlopende, interpretatieve ordening van 1 naar 2, van 2 naar 3, van 3 naar 4.

De eerste vraag is nu echter, waarom men van S uit zou moeten gaan. Jespersen heeft aangetoond, dat het subjekt steeds een „1^o” is. ¹⁾ Deze waarheid wordt echter pas bruikbaar voor de interpretatie, wanneer duidelijk is, dat het objekt niet verward *kan* worden met het subjekt.

De prioriteit van het subjekt, wij zeiden het reeds, is wel van nauw verwanten, maar toch anderen aard dan die van het *woord* dat als subjekt of objekt functioneert. Waarin is dan die prioriteit gelegen?

Het Subjekt — en dus zijn aangewezenzijn op het Praedikaat — is „het eerste” der interpretatie, omdat wij nu eenmaal van te voren weten, dat deze relatie de zin beheerst, d. w. z. het verstaan maximaal dienen kan. ²⁾ Vervolgens is het van belang, dat het subjekt veelvuldig aan het begin van de zin staat. ³⁾ Verder maakt ook, wat Pos noemt: de „opzich-

¹⁾ Zie ook zijn verdediging tegen Brøndal in: Syst. o. Gr. p. 23.

²⁾ De vraag of dit „van te voren weten” essenciëel of contingent is voor de zin laat ik hier geheel buiten beschouwing.

³⁾ Jespersen, Ph. o. Gr. p. 151 vlg.

tigheid" van deze verbinding, haar biezonder geschikt als uitgangspunt. Zij bevat immers de uitersten in grammatikaal gedrag.¹⁾ Ten slotte is zij als *gesloten* verbinding begrensd, welke begrenzing haar tot steun van het verstaan doet zijn. Als „gesloten" verbinding is zij echter niet onuitbreidbaar, juist haar explicities brengen het verstaan weer verder naar secundaire en tertiaire zinsdelen.

Gaat men van P uit, waar een S is, dan wordt het verstaan toch weer eerst teruggeleid daarheen. Gaat men van O uit, dan is O slechts begrijpelijk als afhankelijk van P. Voor B geldt m. m. hetzelfde.

Zo is dus duidelijk S het primaire in de interpretatie van de zin.

De tegenwerping is juist, dat talloze zinnen niet alle elementen van de ideale rij (S—P—O—B) bevatten. Deze orde is echter die van de interpretatie, die van het indirekte verstaan, dat op deze wijze zijn doel bereikt. Zij zegt omtrent hetgeen men empiries vindt of zou moeten vinden niets. Zij zegt ook niets omtrent de inhouden, die haar relaties vullen. Immers de belasting der definities van de zinsdelen met kenmerken der inhouden maakt ze minder bruikbaar voor gevallen wier eigenschappen niet voorzien zouden zijn. En juist in die bruikbaarheid ligt de anticiperende kracht dier begrippen, dus tevens de waarde voor de interpretatie. In ruil voor definitoiriese tegenstrijdigheden houden we een ordeningsprincipe over, dat de feitelijke volgorde omzet op de ideale orde.

De afzonderlike kenmerken van het bijeenhoren zal men, al naar de taal is, moeten verzamelen en uit het hoofd leren.

Gardiner heeft in zijn *Theory of Speech and Language*²⁾ de functie van het objekt afgeleid uit het feit dat handelingen een *ontologies* resultaat of doel hebben en deze ontologiese entiteit zou in de taal gerepresenteerd zijn als een complement bij het verbum. Deze methode is echter in hoge mate onbetrouwbaar, omdat zij een samenhang tussen taal en werkelijkheid veronderstelt, waarin de taal in zekeren zin de werkelijkheid afbeeldt. Dit heeft zolang een schijn van juistheid als men de „werkelijkheid" ziet naar het beeld dat de taal van

¹⁾ De Eenheid der Syntaxis, p. 6.

²⁾ Oxford 1932, § 44.

haar geeft. Omgekeerd van de werkelijkheid naar de taal loopt de weg minder eenvoudig.

Bovendien bestaan objekten, die in 't geheel geen ontologies correlaat hebben. Het geïntendeerde kan niet zonder meer dienen tot verklaring der gebruikte taalvormen. Gardiner's poging de zin en zijn delen te reserveren voor de „speech”, de subjektieve aktiviteit en de woordsoorten voor het objektieve systeem („language”) leidt hier dus tot onhoudbare konklusies. „Every relation between words rests genetically upon a relation of non-verbal fact”, zegt Gardiner. Daarmede is echter de ganse leer van de zin buiten de taalwetenschap geplaatst. De taal is dan ook niet *ten dele* subjektieve aktiviteit *ten dele* objektief systeem, maar steeds beide *tegelyk* in niet te ontwarren eenheid, waarin deze tweespalt wel aan het licht gebracht kan worden, maar steeds als inhaerentie van wat één is. Dit is de basis der eenheid van de taal en van de taalwetenschap.

Het relatief zichtbaarder worden dier tweespalt in de structuur der verbinding van elementen-met-betekenis tot omvattende eenheden-met-betekenis komt voort uit het feit, dat dit verbinden in groter mate een „aaneenrijgen van delen” is dan de grammatika, die van de eenheid van de zin als basis uitging, toe kon geven. Wat aan de zin de eenheid is, is noch meer noch minder oorspronkelijk dan de eenheid van het woord. Evenmin is zij oorspronkeliker dan het vermogen van het woord verbindingen aan te gaan en eenheden van hoger complicatie en integratie te helpen vormen. Dit samenvoegen, dat de eenheid voorbereidt, is niet van andere oorsprong dan de eenheid des woords.

Wat in het voorgaande aldoor gezien is als de strijd van het intellektuele, of ruimer: de geest met de taal, is wat ons in *speech* en haar aequivalenten bestaansrecht schijnt te hebben in de grammatische theorie. Wat als aktiviteit wordt aangeduid is alleen relevant voor ons *voorzover* het taal vormt, *voorzover* het *in* de taal zich bemerkbaar maakt. Dat is echter alleen dynamies denkbaar en niet in een participatie van statiese eenheden. De voortdurende verwarring van taal en rede (spraak), waarover Gardiner klaagt, komt voort uit hun onscheidbaarheid, uit de onmogelijkheid één gebied der taal als *het* gebied van de rede aan te wijzen. De ordening der elementen *vrij* van hun grammatis-morfologische eigenaardigheden, zuiver naar de beschikking van de geest heeft alleen plaats in

de grammatische theorie waar ze syntheties beoefend wordt.

Zo blijft dus de noodzaak het objekt te bepalen op de wijze die wij boven beschreven. Als explicite van het praedicaat verwerft het daarvan zekere onafhankelijkheid. Het intransitieve werkwoord is het meer aan de tijd gebundene, het transitieve „verzet zich” a. h. w. tegen de tijd in zijn objekt.

Door zijn samenhang met het verbum is het objekt onderscheiden van het praedikaatsnomen, door de confrontatie van deze beide met het subjekt wordt de positie van dit laatste nog duidelijker. Jespersen liet zien, dat het praedikaatsnomen nauwer betrokken was bij het subjekt en algemener was dan dit. ¹⁾ Is het objekt dus gelieerd met het praedicaat, het praedikaatsnomen met het subjekt, dan wordt het subjekt opnieuw herkenbaar als primair zinsdeel.

§ 21. ENIGE OPMERKINGEN OVER HET WEZEN DER TAAL IN VERBAND MET DE GRAMMATIESE THEORIE.

Het direkte verstaan dat in een zin tot stilstand werd gebracht, maakte gebruik van een omweg. Deze omweg was de techniek van het indirecte verstaan. Dit indirecte verstaan werkte de onbegrepen samenhang successievelik om en maakte daarvan een begrijpelijke.

Wat wordt van de onbegrepen volgorde niet begrepen? Dat de inhouden van deze bepaalde volgorde (1, 2, 3) nu juist *a, b, c* zijn. Toch is aan de onbegrepen volgorde ook iets wel begrepen: de lege volgorde, het lege schema van de tijd n.l. wordt *wel* begrepen. De tijd, de voorwaarde van uitdrukking en verstaan, komt hier voor den dag.

Het begrip staat dus voor een gespletenheid, het begrijpt de lege orde, tevens ontgaat de inhoud. Hoe komt het begrip over dit dualisme heen? Immers begrijpen van de zin is meer dan begrijpen van de lege volgorde alleen. Het discursieve denken, dat juist de eenheid van orde en inhoud zoekt, geeft een nieuwe versmelting van deze beide *door middel van* de omzetting. Het resultaat van die omzetting is tweeledig:

- 1^o. is de inhoud niet meer buiten het begrip,
- 2^o. de lege volgorde niet meer buiten de inhoud, maar in deze overgegaan.

¹⁾ Vgl. ook Syst. o. Gr. p. 22 vlg. naast de bekende plaatsen uit Ph. o. Gr.

De omzetting beoogt dus het onderscheid tussen de volgorde als inhoud en de lege volgorde op te heffen. Achtereenvolgens wordt daartoe tweërlei op elkaar betrokken: de leden van de lege orde (1, 2, 3) op de elementen van de inhoud, en de elementen van de inhoud op de leden van de orde.

Deze toeordening moet geleid worden door een principe dat het doel in het oog houdt. Zou de toeordening willekeurig zijn dan stonden we voor een dubbele moeilijkheid, daar ook de empiriese reeds willekeurig was, dat immers was juist haar onbegrijpelijkheid. Dit principe is noodzakelijk het volgende:

de elementen moeten zo aan elkaar verbonden worden, dat de orde der elementen van de inhoud parallel loopt met die van het lege schema van de tijd, z o d a t zij de schijn wekken niets anders te zijn dan dat schema.

Is dit laatste bereikt dan is tevens het doel bereikt: de weerstand van de inhoud tegen de lege volgorde is opgeheven, orde en inhoud *vloeien samen*, dat wil zeggen: het verstaan is bereikt. Verstaan is dus niets anders dan de weerstandsloze voortgang van de geest door de inhouden van de orde van de tijd.

Taal is echter niet tijd en de vraag is gewichtig hoe zij zich in de tijd openbaart. In de tijd is het haar taak de gebondenheid aan de tijd (het tijdelike) te overwinnen, zij doet dit als *teken*.

Een teken staat voor iets anders, het niet presente. De taal nu als teken heft de „stomme” wereld boven de konkrete gebondenheid uit, daarbij gebruik makende van de orde van de tijd en de middelen der integratie.

De taal scheidt haar nieuwe wereld, die geen andere is dan de aanschouwelijke, doch dezelfde in de vorm van het begrip.

Zo dient de taal de verrijking dezer aanschouwelijke wereld, tevens dient zij het begrip.

Het is allermint zo, dat de taal alleen het begrip zou beïnvloeden, of — zoals men wel hoort: — het denken misvormen. ¹⁾ Zeker geeft iedere konkrete taal haar hindernissen als praeëxistent geheel, maar zonder deze zelfde taal zou het denken geheel machteloos zijn. Ook de hoogst abstracte significatieve systemen van kwantitatieven of topologiesen aard zijn niet zonder voorbereiding door de taal ontstaan.

Omgekeerd beïnvloedt het denken de taal verregaand. Alles

¹⁾ Vgl. *Spruyt*, Leerboek der formele logica, Hrlm 1903, blz. 62 vlg.

wat wij als integratie hebben leren kennen, aan ontwikkeling tot het abstrakte bij de inhoudswoorden, is een verovering der taal *op grond van* een bereikt niveau van intellektualiteit.¹⁾ Het motto van Dr. G. J. Nieuwenhuis' boek:²⁾ „Taal is soms klank, soms teken, maar altijd gedachte” is daarom een onjuiste vereenvoudiging van een samengestelder feit. Taal heeft stellig klank, maar dat is haar wezen noch haar „Leistung”, zij is wezenlijk teken, maar is dat bij uitstek als begripdienend en door het begrip gevormd teken.

Dit inzicht is zeer oud, o. a. reeds bij Aristoteles te vinden, belangrijke voorbereiding vindt men in de aan hem voorafgaande logika, waar metafysische praesupposities — als bij Aristoteles zelf — weliswaar als een bolster om de pit sluiten, maar niettemin de kern bevatten.³⁾ Zo geheel een openbaring is de „Schlüsselsatz von der Zeichennatur der Sprache” zoals Bühler dit heeft geëtiketteerd dus niet.⁴⁾ Het gebrek aan vertrouwdeheid met de fundamentele grondstelling der taalwetenschap heeft tot allerlei eenzijdigheden aanleiding gegeven. „Taal is klank”, „Taal is denken” hebben als strijdleuzen tegen elkaar en „Taal is spelling” hun uitsluitend recht van bestaan . . . gehad, naar wij hopen. „Taal is teken” lijdt aan het gevaar de laagste vormen van taalgebruik te hoog te klassificeren. Wat als kreet de situatie begeleidt, los daarvan volkomen vaag wordt, los daarvan niet geproduceerd kan worden — tenzij als „Darstellung” b.v. in het toneelspel, de weergave altans der situatie —, verliest het karakter van verwijzing-naar en nadert het afbeeldende.⁵⁾ Met Jessurun de Mesquita o. c. ben ik van mening dat Bühler's Auslösung als „suggestion”⁶⁾ de Kundgabe, als expliciete intentie-uiting de Darstellungsfunktion nadert, tot „signe” wordt. Door deze overweging wordt weer duidelijk hoe essentieel het voor de taal is haar ordeningsschema als continu, „relatiefsysteem” op

¹⁾ Vgl. Graebner, *Das Weltbild der Primitiven*, München 1924, Kap. IV; Thurnwald, *Psychologie des primitiven Menschen*, dito 1922, Kap. Sprache.

²⁾ Bronnenboek v. h. nieuwe taalonderwijs in Indië, Gron. 1925.

³⁾ Vgl. Hoffmann, *Die Sprache u. d. archaische Logik*. Tüb. 1925; Cassirer, *Phil. d. Symb. Formen*, I. Einl., Berlin 1923.

⁴⁾ *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften*. in: *Kant-Studien* XXXVIII, Heft 1—2, blz. 19—90.

⁵⁾ Zie J. Jessurun de Mesquita, *Over Bühler's theorie der taal*. *Ts. v. Wijsbeg.*, jrg. 1932, afl. 2, blz. 105.

⁶⁾ Paulhan, *La double fonction du langage*. Parijs 1929.

te bouwen. Tevens doet het ons zien waar de *grens* der taal ligt, niet ieder geluid door spraakorganen voortgebracht, is reeds daardoor taal. De onderste grens der taal is het gebied, waar de klank door spraakorganen voortgebracht dermate afhankelijk is van het buiten de taal gelegene, dat de taal door een zwiigen en in de situatie zijn te vervangen is. Het verwijzende karakter van de klank als teken is nog niet bereikt, de angstkreet zegt over de situatie niets, is niet „ablösbar”. „Es zeigt sich, dass der biologische Quellpunkt der Zeichenproduktion zu finden ist überall dort und nur dort im höheren Gemeinschaftsleben der Tiere, wo eine situationsgerechte Kooperation von Individuen die *Erweiterung des Horizontes* der gemeinsamen Wahrnehmungen verlangt” (Bühler, t. a. p. blz. 25).

Wat slechts binnen de gemeenschappelijke waarneming betekenis heeft, is dus nog geen taal, is *taaldrempel*. Taal als teken is dus niet zonder meer een kopie, een herhaling van de aanschouwing of voorstelling. Indien zij dat was en niet meer, zou zij tot géén enkele abstraktie de mogelijkheid scheppen, zou zij bij het eerste „elementaire” geval stilstaan en nooit verder komen. De beschrijving van een steen is — zonder abstraktie van talloze konkrete kenmerken — volmaakt onmogelijk, onvoleindbaar. Bovendien bleef dan de taal steeds louter aangewezen op haar origineel en kwam niet verder dan een uiterst elementair reproductief schema, zonder betrouwbare waarde. De taal doet meer en minder dan reproducieren. Zij doet minder door oneindig veel niet uit te drukken, ten opzichte van dat niet uitgedrukte bevindt zij zich in tweeërlei positie: 1^o. als potentieel instrument het alsnog uit te drukken, 2^o. in principiële onmacht het ooit uit te drukken, waarbij dan ten dele konstruktieve symbolsystemen bij machte zijn het beoogde vast te leggen (algorithmiek, chemie, topologie etc.), ten dele het beeld het onzegbare aanduidt.¹⁾ Zij doet anderzijds veel meer doordat zij als interpretatie van de aanschouwing en voorstelling, de buiten- en de binnenwereld, eenheden schept, omvattende en fundamentele, beperkte en elementaire. Haar kracht ligt in haar produktiviteit niet in haar reproductiviteit. Dit voorkomt ook dat de vermeerdering van kennis — gesteld dat die mogelijk zou zijn bij zuiver

¹⁾ Vgl. L. E. J. Brouwer, Willen, weten, spreken, in: *De Utdrukkingswijze d. Wtsch.*, Gron. 1933. — Ook: Victor Cordier, *Die chemische Zeichensprache einst und jetzt*, Graz 1928.

reproduktieve taal — niet leidt tot een louter ophoping van woorden, zinnen en feiten, maar tot ordening, ontplooiing, integratie. Het is overigens niet in te zien, hoe een taal, waar de werkelijkheid serviel gevolgd werd, het belangrijke van het onbelangrijke, het wezenlike van het bijkomstige, het gevolg van de oorzaak zou kunnen onderscheiden, omdat er slechts één eindeloze parataxis mogelijk zou zijn: een volkomen relief-loze opvolging!

* * *

Als grondslag van „syntheties” grammatika-onderwijs (vgl. laatstelijk opstellen van Kramer, A. J. Schneiders, Peperzak e. a. in Lev. Talen 1933) is het boven ontwikkelde begripssysteem m. i. zeer geschikt. Doch laat ons, om misverstand te voorkomen, het eenmaal duidelijk uitspreken: het voorgaande is bedoeld als grondslag voor het grammaties denken van de leraar. Hij dient hierover grondig nagedacht te hebben, hij moet het uitbouwen, completeren, konkretiseren. Zijn leerlingen hoeft hij met probleemstellingen van dit niveau niet lastig te vallen. Doch principieel verantwoord is zijn onderwijs naar onze mening slechts, wanneer hij zelf zich tot deze diepte doorgraaft. Ook indien wij grove fouten maakten — dan blijft de opgave, ernstig te trachten *zelf* de problemen radikaal door te denken. Misschien zal dit onze opgave worden na één of andere kritiek van een vakgenoot, welnu — het zij zo, wij zullen er ons niet aan onttrekken.

Zijn ll. biede men, waar het nodig is theorie, doch streng en sober, over deze onderwerpen een minimum van causerie. Maar in hoofdzaak late men hen *implicite* de — door de docent — verworven inzichten in praktische taal oefening omzetten in taal-kunnen. Ten aanzien van de theorie onderschrijven wij gaarne m. m. de restricties, welke F. G. A. Stemvers opgesomd heeft. ¹⁾ Veel van wat tot deze impliciete beoefening behoort, zou men misschien geneigd zijn tot „stijl-onderwijs” te rekenen. Welnu, daarover zullen wij niet twisten, dat blijft een kwestie van terminologies belang en derhalve weinig verontrustend zolang één Neerlandicus beide „vakken” onderwijst, neen . . . : zolang één Neerlandicus één ding onderwijst — één veelvormig, één velerlei vorming verschaffend vak.

¹⁾ Lev. Talen no. 75, blz. 194 vlg.

LITTERATUUR.

In het onderstaande overzicht werden hoofdzakelijk recente publicaties genoemd. Daarvan waken wij soms af, wanneer een werk ons bijzonder belangrijk leek of, hoewel minder belangrijk, toch te weinig bekend. Bibliografische aanwijzingen in verschillende genoemde werken completeren het hier gegevene, dat slechts een keuze is. Overbekende lektuur (Paul, Wundt, Bally, De Saussure, Sécheyne, Sheffield, Ries, Sapir etc.) noemden wij niet. Soms bleven werken niet genoemd omdat zij ons weinig opleverden bij de voorbereiding van eigen werk. Dit betekent geenszins dat wij ze daarom waardeloos vonden.

- Actes du Congr. intern. des sciences phon. (1932) uitg. in: Arch. néerl. de phon. exp. 1933, tome VIII—IX.
- Actes du IIIème Congr. intern. d. ling. (1931). Parijs 1933.
- AMMANN, H., Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen. 2 dln. 1925—1928. Lahr i. B.
- ARISTOTELES, Zie tekst.
- BALLY, Les notions gramm. d'absolu et de relatif. in: Psychologie du Langage. Parijs 1933. Andere werken bekend.
- BOUMAN, A. C., Het probleem van de „inwendige taalvorm”. N. Tg. XXII.
- BRØNDAL, V., Ordklasserne. Kopenhagen 1928 (met Frans résumé, ook afzonderlijk).
- , l'Autonomie de la syntaxe in: Ps. d. L. Hetzelfde, beknopter in Act. d. II. Congr. d. ling., zie boven.
- BRUNOT, La pensée et la langue. 1926, 2e dr.
- , Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales. Revue Universitaire XXIX, 2, 1920 en XXX, 1, 1921.
- BÜHLER, Zie tekst.
- CASSIRER, Zie tekst.
- , Die Begriffsform im mythischen Denken. Lpz.—Bln. 1922.
- , Sprache und Mythos. Lpz.—Bln. 1925.
- COUTURAT, La logique de Leibniz d'après des documents inédits. Parijs 1901.
- , Opuscules et fragm. de Leibniz. Parijs 1903.
- , Des rapports d. l. logique et d. l. ling. Rev. d. Mét. et d. Mor. 1911.
- , Sur la structure logique du langage. Bull. d. l. Soc. d. Phil. Parijs 1922.
- , Pour la logique du langage, t. z. p. 1913.
- DELACROIX, Le langage et la pensée. Parijs 1924.
- FUNKE, Innere Sprachform. Reichenberg. 1924.
- , Stud. z. Gesch. d. Sprachphil. Bern 1927.
- GARDINER, Speech and language. Oxford 1932.
- GELB, Remarques génér. sur l'utilisation des données pathologiques pour la psych. et la philos. du lang. in: Ps. d. L. Parijs 1933.
- GOLDSTEIN, l'Analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage, in: Ps. d. L. Parijs 1933.

- HJELMSLEV, Principes de grammaire gén. Kopenhagen 1928, Høst & Søn.
- HOFFMANN, Zie tekst.
- HUSSERL, Logische Untersuchungen. Halle a. S. 2e dr. 1913—1921.
- JESPERSEN, Zie tekst. Vgl. ook: A grammatical miscellany offered to Otto Jespersen on his seventieth birthday. Kopenhagen 1933.
- JORDAN, L., La Logique et la linguistique, in: Ps. d. L. Parijs 1933.
- KALEPKY, Neuaufbau der Gramm Lpz. 1928.
- PAULHAN, La double Fonction du langage. Parijs 1929.
- Pos, Zur Logik der Sprachwissenschaft. Heidelb. 1922.
- , Vom vortheoretischen Sprachbewusstsein, in: Philosoph. Anz. 1925.
- , Implicite Functies in de taal. Assen 1928.
- , Het onbepaalde in de taal en in de taalkunde. Amst. 1929.
- , De eenheid der syntaxis. Amst. 1930.
- , Opmerkingen over het adj., in: Don. nat. Schrijven.
- , Ueber den Aufbau der gramm. Interpretation, in: Deutsche Bl. fuer Philos. 1932.
- , De taal als symbolische functie, in: De Uitdrukkingswijze der Wetenschap, z. d.
- , Quelques perspectives philosophiques de la phonologie, in: Arch. néerl. d. phon. exp. tome VIII—IX (1933).
- , Contributions à une théorie génér. des synonymes, in: Recherches philosophiques 1933.
- , Les particules, leurs fonctions logique et affective, in: Rech. phil. 1934.
- REICHLING, Enkele notities bij de syntakties-stylistiese methode. I & II. N. Tg. XXVII, 4 & 5. Vgl. daargen. litt., met name van RIES.
- SECHEHAYE, La pensée et la langue ou comment concevoir le rapport organique de l'individuel et du social dans le langage? in: Ps. d. L. Parijs 1933.
- SPAIER, La pensée concrète. Essai sur le symbolisme intellectuel. Parijs 1927.
- STENZEL, Ueber den Einfluss der Griechische Sprache auf die philos. Begriffsbildung. Neue Jahrb. 24 (1921).
- , Philosophie der Sprache. München 1934.
- STENZEL en AMMANN, Stenzels Satztheorie, in: Philos. Anz. 1929.
- THUROT, Notices et extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'hist. des doct. gramm. du moyen âge, publ. par l'Inst. de France, vol. XXII, IIIème partie, 1874.
- De *Uitdrukkingswijze* der wetenschap. Kennistheoretische openbare voordrachten. Gron. 1923. Hierin: Brouwer, Clay, Manoury, Pos.
- VOSSLER, Gesammelte Aufsätze zur Sprachphil. Mchn. 1923. Vgl. over Vossler, Marty e. a.: O. Funke, Studien z. Gesch. d. Sprachphil. Bern 1928.
- WEISGERBER, Vorschläge z. Meth. u. Terminol. d. Wortforsch. I. F 46.
- , Muttersprache u. Geistesbildung. Göttingen 1929.

EENIGE BELANGRIJKE KLASSIEKE, SCHOLASTIEKE EN
HUMANISTIESE GRAMMATICI:

- APOLLONII DYSCOLI, Quae supersunt, rec. R. Schneider et G. Uhlig
Lpz. 1878—1910.
DIONYSI THRACIS, Ars grammatica, ed. G. Uhlig, Lpz. 1883.
Grammatici graeci, rec. c. app. crit. instr. 7 vol. Lpz. 1867—1910
(hier in beide vorige opgenomen).
Grammatici latini, ex rec. H. Keilii. 7 vol. Lpz. 1855—1880.
SCALIGER, De causis linguae latinae l. XIII. Lugduni 1540.
DUNS SCOTUS, De modis significandi sive gr. spec. Quaracchi 1902.
THUROT, Zie Alg. bibl. bij dit hfdst.

HOOFDSTUK III

DE BETEKENIS VAN DE ONTWIKKELING DER TAAL VOOR DE PSYCHIESE ONTPLOOIING. 1)

§ 22. De vraag in de titel van dit hoofdstuk geformuleerd brengt ons zowel op een aanpak van phylogenetische als op een van ontogenetische aard. En ook al hebben wij van William Stern geleerd voor het psychische de biogenetische grondwet liever als „geneties parallelisme” op te vatten, van dezelfde leren wij deze parallelen allermintst als epiphenomenen te beschouwen.²⁾ Vooral waar gegevens uit de ontogenese te kort schieten hebben wij dus reden en recht naar materiaal om te zien in de phylogenese. Trouwens, reeds Selz spreekt een juist voor ons belangrijk „parallelistisch” oordeel uit in het tweede deel van zijn *Gesetze des geordneten Denkverlaufs*³⁾: „Sowohl die motorischen als die intellektuellen Leistungen einer Gattung wie einzelner Individuen sind eine Funktion

1) Het is in het psychologische hoofdstuk niet mogelijk de termen „rede” (= „spraak”) en „taal” gescheiden te gebruiken, zonder voor elk geval apart telkens rekenschap af te leggen.

1^o. Doordat de rede (functie) zich uitsluitend aan de taal concreetiseert, een afzonderlijke differentiatie dus slechts twee psychologies waardeloze stukken zou opleveren.

2^o. Omdat deze termen in de psychologie van taal en denken nooit onderscheiden worden, zodat wij — om den wille ener taalontologies misschien waardevolle onderscheiding — alle materiaal opnieuw zouden moeten analyseren, een taak op zichzelf die echter psychologies weinig winst voor de taalkunde op zou leveren.

3^o. gaat het hier om het „taal-kunnen”, d. w. z. de eenheid-van-functie van rede en taal.

De rede is een organisatie der intellektuele functies met betrekking tot en naar aanleiding van het aangetroffen taalsysteem. De rede is „intellekt” (juister ware: „intellektuele psychische functies”, plur.) voor zover basis van taalgebruik. Men zie verder het voorgaande hoofdstuk.

2) Person und Sache I (Lpz. 1906), blz. 299 vlg. Ook: Kindersprache (Lpz. 1928, 4e dr.), p. 310.

3) Bonn 1922: Psychologie d. prod. Denkens u. d. Irrtums, p. 605.

der im Laufe der Stammesentwicklung oder individuellen Entwicklung erworbenen, mehr oder weniger allgemeinen, einfachen und zusammengesetzten Operationen und ihrer reflexoidalen Zuordnungen. Den stufenweisen Erwerb dieser Operationen und ihrer reflexoidalen Zuordnungen zu erforschen, is eine Aufgabe, in die sich die Tierpsychologie, die Kinder- und Jugendpsychologie, die Psychologie der individuellen Differenzen (beim Ervachsenen), die Psychologie der objektiven Kulturleistungen und andere Zweige einer Entwicklungspsychologie zu teilen haben".

Voor ons die in hoofdzaak ons willen beperken tot de intellektuele funktie der taal is de samenhang van taal en denken hun wederkerige beïnvloeding bij de ontwikkeling van biezonder belang. We zouden daarom als titel ook „Psychologie van het taal-kunnen" boven dit hoofdstuk hebben kunnen zetten. Nu is, naar bekend is, de kindertaal en de daarin tot uiting komende vorming der kategorieën van het denken voorbeeldig door Stern onderzocht. Piaget hield zich óók bezig met oordelen en redeneren van het jonge kind. Er is echter reden zich van zijn resultaten met voorzichtigheid te bedienen door de vaak onkinderlik, „anachronisties" gestelde vragen. Wil men de niveau's van hoger abstraktie in het kind aktiveren dan gaat het er om de interesse emotioneel te wekken; een elementaire didaktiese waarheid. Deze uit het oog verloren te hebben kan men Piaget als bezwaar tegemoet voeren. Op grond daarvan komt hij tot konklusies, welke niet in overeenstemming zijn met elders opgedane ervaringen.¹⁾ De vraag is echter of wij op grond van een taalonderzoek, dat slechts tot het zevende jaar loopt, ons een voldoende opinie kunnen vormen voor het doel dat wij trachten te bereiken. Stellig zal dit op tweeërlei wijze gekompleteerd dienen te worden: 1^o. door een inzicht in wezen en ontwikkeling der intellektuele funkties in 't algemeen, waarbij zich 2^o. vanzelf de vraag naar de niveau-bouw van die funkties aansluit. Daarin vervlochten zitten de taalkwesties, die men in een gekunsteld isolement brengen zou door ze hieruit los te maken. Fakties gaat de denkpsychologie nauw samen met de taalpsychologie²⁾

¹⁾ O.a. nog niet gepubl. proeven van ll. v. h. Nutsseminarium te Amst. en de observaties van Susan Isaacs in haar *Intellectual Growth in Young children*. London 1930.

²⁾ Vgl. Ach, Ueber die Begriffsbildung (Bamberg 1921) en wat hij als „Fusionseinheit" aanduidt.

en eveneens fakties liggen taal en denken geneties ingebed in eenzelfde oergrond, emancipeert het denken zich in hogere lagen verregaand van de taal. Maar hoe zelfs dan nog de taal-schema's intellectuele, anticiperende kracht hebben en in hoge mate abstrakt funktioneren, we zullen het te zijner tijd zien.

Wij willen beginnen in enkele hoofdlijnen te schetsen, hoe langzamerhand het probleem der intellectuele funkties op de juiste wijze gesteld werd (§ 23), hoe — vooral — de associatiepsychologie het doorbreken van een produktieve kijk op deze kwestie lange tijd hinderde. Ook belemmerde zij het uitzicht op ontwikkelingsvragen, die van evengroot gewicht zijn voor ons onderwerp (§ 24). Of wij ons niet te eenzijdig alleen maar met taal-en-**denken** bezighouden, deze vraag rijst in het voorbijgaan een ogenblik en dient in 't kort beantwoord te worden (§ 25). Dan gaat de bestudering van het denkproces en zijn relaties tot de taal, alsook de bestudering dezer laatste zelf verder, waarbij verder de leer der „Schichtung” ter sprake zal komen.

* * *

§ 23. Wij hoeven niet ver terug te gaan om de eerste waardevolle studies over de psychologie van het denken te vinden. Wie bij geval bij W u n d t — omdat men als filoloog nu eenmaal nog van weinig andere psychologen pleegt te horen — naar een denkpsychologie mocht gaan zoeken, zou bedrogen uitkomen. Stellig is er bij een geniaal man als hij was iets te vinden. Men kent zijn afwijzen van alle substraatbegrippen in de psychologie, zijn daarmee samenhangende opvatting van het zieleleven als „reines Geschehen”, verder zijn apperceptie-leer *tegenover* de associatie-theorie. Intussen komt met de apperceptie toch weer een begrip in zwang dat bedenkelijk veel aan een substraatbegrip doet denken. Altans, zij wordt ons beschreven als een kracht, die de voorstellingsprocessen richt. De mechanistische associatie-theorie is door dit richtende, dit teleologische principe onmogelijk gemaakt. Daarmede is nu tevens de toegang geopend tot een juist inzicht in de hogere geestelijke funkties.

Het denken — Wundt spreekt logicisties vaak van „urteilen” — is geen samenstellen van voorstellingen, maar een oorspronkelijk nog ongelede totaliteit van voorstelling wordt door het denken (resp. urteilen, „Urteilung”) zó gestruktuureerd dat een duidelijke verhouding tussen de delen ontstaat.

Maar wat nu? Nu staan wij met Wundt ras aan het einde, wijl zijn methodies inzicht niet verder reikt. Alle introspectie verwerpt hij, uitsluitend een fysies, fysiologies en instrumenteel gedacht experimenteel onderzoek levert legitiem materiaal. Daarmee komen we dus tot een grens die ons doet denken aan soortgelijke beperkingen die de Amerikaanse behaviouristen zich opleggen. Voor Wundt blijft weinig over dan de bestudering der uitdrukkingsbewegingen, der tijdrelaties in het verloop der denkprocessen e. d. Zijn compensatie zoekt hij in de bestudering der geobjektiveerde resultaten van deze hogere geestesprocessen, in de doorvorsing dus der taal, der kunst, van de mythe, religie, het recht enz.

Een vooruitgang is bij Meumann te bespeuren, hoewel in de drie delen van zijn Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik — daar zouden wij voor ons doeltans juist iets belangrijks zoeken — amper tien bladzijden gewijd zijn aan het denken van het kind. Het gewichtige uur in de geschiedenis der psychologie komt dan echter reeds snel naderbij; Wundt's grote leerling Oswald Külpe sticht de „Würzburger“ psychologen-„school“, waartoe Ach, Bühler, Messer, Selz e. a. behoren. Daarmee is de grote stoot gegeven en nu zien we al spoedig ook elders het nieuwe, de nieuwe methodiese inzichten en de nieuwe probleemstellingen doorbreken. Ook bij Wundt's andere belangrijke leerling en opvolger, Felix Krueger komt iets nieuws voor den dag. De idee der „Ganzheit“ treedt bij hem in het centrum der belangstelling, zoals bij Wertheimer-Köhler die der „Gestalt“, bij L. W. Stern die der „Person“. Wat Külpe, maar ook wat Stern in zijn Differentielle Psychologie of Johannes Lindworsky S. J. in zijn Experimentelle Psychologie over de methoden der psychologie zeggen, dat moest bij Wundt wel — voorzover hij dit nog alles heeft kunnen beleven — op hevig verzet stuiten. Edoch . . . wij hebben met de „misverstanden“ van Wundt's bewonderende tegenstanders reeds lang onze voordelen gedaan en zullen in de ingeslagen richting wel voortgaan. Bij hen allen komt de introspectie als methode weer op de voorgrond en daarmee wordt de bestudering der hogere geestesfuncties tevens pas goed mogelijk. In zijn Vorlesungen über Psychologie ¹⁾ zegt Külpe ergens: „Wie die eigene Erfahrung

¹⁾ posthuum, uitgeg. door Karl Bühler, Lpz. 1920; 2e dr. '22.

die Grundquelle, so ist die Selbstbeobachtung die Grundmethode der beschreibenden Psychologie. Alle Fortschritte derselben beruhen hauptsächlich auf der Anwendung dieser Methode" ¹⁾). Men kan zich de moderne denkpsychologie noch de relaties van deze met de taalpsychologie, noch deze laatste zelf, noch de moderne ontwikkelingspsychologie zonder deze precedenten denken.

§ 24. De introspectie en de daarop berustende methoden — b.v. de zoekmethode van Ach met aansluitende meedeling van het innerlik gebeurde — werden dus beslissend voor de ontwikkeling der moderne denkpsychologie. Het bleek zelfs mogelijk met tamelijk jonge kinderen proeven te doen, welke gebruik maakten van de introspectie. Toch blokkeerde de associatiepsychologie nog geruimen tijd de toegang tot de problemen der ontwikkeling van het denken en de betekenis van de taal daarvoor. Een kinderpsycholoog als Preyer waagt de bewering, dat het kind „viele Eindrücke <hat>, Wahrnehmungen macht, Merkmale vereinigt zu Begriffen ohne Worte" en dat nog wel „schon längst"! Kenmerkend zijn de titels van twee hoofdstukken: „Die Begriffsbildung ohne Worte" en „Die Logik ohne Worte".

Het is duidelijk dat de term „begrip" hier eigenlijk in discussie wordt gebracht. Dat het kind, zonder woordgebruik, allerlei „begrijpt" is nog niet hetzelfde als dat het kind van allerlei „begrippen" vormt. De beïnvloeding van mensen over en weer (de „Steuerung") kan een heel eind gaan zonder dat explicite begripsvorming plaats heeft. Velerlei kan, zonder dat eigenlike begripsvorming optreedt, zinvolle reacties uitlokken, kan zich afspelen in de gebieden der aanschouwelijke voorstellingen en hun reproductie, terwijl „der Vorstellung im Bewusstseinsverlauf keine tragende oder bestimmende Funktion zugewiesen werden kann, vielmehr das Denken in der Hauptsache unanschaulich ist; . . . im allgemeiner ein Gegenstand erst dann Gegenstand des Denkens werden kann, wenn er durch ein „Repräsentationsmerkmal" oder durch eine „Bewusstheit" im Bewusstsein gegeben sein kann; die Repräsentation durch eine Vorstellung . . . nur Begleiterscheinung

¹⁾ t. a. p., 2e dr. p. 45—46. Spatiëring van Külpe. Zie nog de restricties bij Brentano, Ps. v. emp. Standpunkte (nieuwe uitg. Lpz. 1924).

sein <kann>"¹⁾). Bij dit meest elementaire herkennen en reageren, dat nog vaak op de grens of zelfs binnen de grens van dressuur ligt, is van „begrippen" dus nog geen sprake. Het ontstaan daarvan veronderstelt een ontwikkeling welke reeds een stuk van de taalontwikkeling omsluit. Zijn de eerste woorden niet meer dan tekens van bekendheid-met, de bewuste herinnering volgt pas daarop en de verbinding van de vele gevallen, het prakties besef van de eenheid van betekenis van het woord, het naambegrijpen enz. zijn nog verre. Zolang men echter het essentiële onaanschouwelijke karakter van het denkproces niet kende, nog geen begrip had van de gedetermineerde processen, zolang kon men in deze ontwikkelingsvragen niet verder doordringen, men kon zich tevreden stellen met het idee dat 't denken een aaneenrijgen van voorstellingen was. Het typies menselijke kon men in de intellektuele processen op die manier moeilijk aanwijzen en even rijst tans ook voor ons de vraag of wij het denken niet te veel eer bewijzen door er ons zo omstandig mee bezig te houden.

§ 25. Zouden wij niet groter aandacht moeten besteden aan het „gevoel" of aan de „wil"? Ten eerste valt daartegen op te merken, dat het onderwerp van dit boek reeds meer op het gebied van de intellektuele taalproblemen ligt, dan op dat der volitionele of op dat van taal-en-„gevoel". Vervolgens dienen wij er op te letten, dat omtrent de psychologie der gevoelens en van de wil nog belangrijk minder bekend is dan over die van het denken. De discussie over de wil als een proces, uit een bepaald soort bewustzijnsverschijnselen van eigen karakter opgebouwd (Ach, Geyser, Jodl, Lipps, Meumann e. a.) of als biezondere kompositie van diverse elementen reeds uit *andere* psychiese verschijnselen bekend (Ebbinghaus, Ziehen, Wundt) kan men nog niet als afgesloten beschouwen. Op het gebied der gevoelsleer is echter nog veel meer onzekerheid en verschil van mening, al hebben o. a. Scheler, Stumpf (Gefühle u. Gefühlsempfindung. 1928), Störing (Ps. d. menschl. Gefühlsl. 1916), Krueger (Das Wesen der Gefühle. 1930), nieuw leven in de studie dezer onderwerpen gebracht.²⁾

¹⁾ *Simoneit*, Beitr. z. Psychol. d. Denkens. Arch. f. d. ges. Ps. LV, p. 197.

²⁾ Litteratuur over gevoelstheorie, zie Kelchner: Arch. f. d. ges. Ps. 18: Störing z. bov.; vgl. ook McDougall's Outline o. Ps., chap. XI, XII.

Verder weten wij dat de taal, zolang zij overwegend emotioneel-volitioneel gebonden is,¹⁾ tot eigenlijke kultuurdoeleinden niet bruikbaar is. Dit betekent niet, dat de taal ooit buiten een bedoeld-zijn, een zich-richten-op kan en als men dat een volitionele faktor noemen *wil*, welnu dan zou men ook hier zien, dat de hogere niveau's de lagere niet uit- maar insluiten. Tenslotte moeten wij overwegen of de taal een wezenlijke emotionele, volitionele of intellektuele functie heeft. Daarbij moet men bedenken, dat ook bij de taal als expressie van gevoels- en wilsleven, voorzover niet loutere Kundgabe plaats heeft, de essentiële prestatie gelegen is in het fixeren, het zelfstandigmaken en vastleggen, onafhankelijk maken van de konkrete situatie, van tijd en ruimte. Een prestatie dus van intellektuele aard.

§ 26. Keren wij tans terug tot hetgeen wij aan het slot van § 24 zagen en wat daar voorlopig als these bleef staan over het denken, dat geen aaneenrijgen van voorstellingen zijn zou enz. Inderdaad heeft de moderne denkpsychologie aangetoond, dat de voorstellingen en hun verbindingen niet richtinggevend zijn voor het intellektuele psychiese gebeuren, maar de houding, de gedragsvorm, de aanpak, de operatievorm, de ordeningsvorm. De aksenten springen dus over van de inhouden naar de vormen, die voor verschillende inhouden geschikt zijn, maar in talrijke variaties voorkomen.²⁾

Nog geheel op de grondslag van de oude associatiepsychologie berust hetgeen Dr. J. L e e s t³⁾ in zijn overigens in vele opzichten zeer te waarderen boekje op blz. 49—50 geeft als „populaire taalpsychologische beschouwing”. Natuurlijk, populair en voor de klas bestemd als dit paragraafje is, mag men het niet hoger aanslaan dan het zich prijst, maar, pertinent onjuist mag het gepopulariseerde niet zijn. En dat is hier het geval, men doet de associatie-psychologie enig onrecht wanneer men haar voor deze voorstelling van zaken geheel verantwoordelijk zou stellen; G. E. Müller of Th. Ziehen zouden, schoon streng in de leer als laatsten der Mohikanen, de zaken nooit zo voor hun rekening hebben durven nemen. We hebben

¹⁾ Kohnstamm, P i. W. § 47 vlg.

²⁾ Gevolgtrekkingen voor het *leren* vgl.: A. Herrmann, Ueber die Fähigkeit z. Selbständ. Lernen u. d. natürl. Lernweisen z. Z. d. Volksschulreife, in: Z. f. Ps. 109 (1928), p. 116 vlg.

³⁾ Het voortgezet onderwijs in de moedertaal. Gron. 1932.

hier echt te doen met schijnpsychologie en niet met alleen maar gepopulariseerde psychologie.

We lezen bij Leest het volgende: „A komt bij een brandend huis; een beeld ontstaat in zijn oog; zekere werking, die wij prikkel noemen, beweegt zich langs de gezichtszenuw naar de hersenen en terstond daarop *ziet* A de brand. Er ontstaat bij hem een innerlike afbeelding van de brand, die hij nog of weer ziet, als hij straks thuis er over vertelt. Zo'n innerlike afbeelding noemen we een „voorstelling”. Als een soort „foto's" zijn die in ons „geheugen" opgeborgen. „Bepaald ongelooflik klinkt het, dat wij een middel bezitten om allerlei foto's uit het magazijn van een ander te voorschijn te laten springen en die ander te dwingen naar ze te kijken. Dat middel is: het uitspreken van de naam die bij de foto hoort; als ik zeg: „paard", „kerktoren" of „horloge", dan verschijnt bij ieder van de hoorders, of hij wil of niet, de afbeelding die bij die klanken, bij die naam behoort, en wel zo duidelijk, dat hij ze best zou kunnen natekenen". Laat men dat door een aantal personen doen dan blijken grote verschillen te bestaan. „De verklaring hiervan ligt voor de hand: ieder bewaart de „innerlike foto" van het paard, de kerktoren, het horloge enz., dat hij het vaakst of best gezien heeft, en dat is bijna nooit bij twee mensen hetzelfde".¹⁾

De prikkel die langs de gezichtszenuw zich beweegt, leidt geenszins zonder meer tot het „zien" van „brand". Daarvoor is nog heel wat meer nodig en dat „meer" is juist het intellectuele moment in het proces. Er „ontstaat" allerm minst een „innerlike afbeelding" en de toeschouwer ziet slechts onder zeer bepaalde omstandigheden zo'n beeld — onder zeer bepaalde omstandigheden ontstaan! — later net zo weer. En *die* „innerlike afbeelding" is juist géén „voorstelling". Het uitspreken van de „naam die bij zo'n foto hoort" — een relatie welke *op die wijze* niet bestaat overigens — leidt *geenszins* tot het intellectuele taalgebruik, hoogstens tot een associatief aaneenschakelen in misschien psychoanalytisch interessant verband. Met taal heeft dat niets van doen. Nog erger wordt de zaak, wanneer beweerd wordt dat men de bewuste voorstelling best na kan tekenen en dat het verschil der resultaten te ver-

¹⁾ Ik zie van verdere citaten af, hoewel in de § „Klankvoorstelling en klank", „Horen en verstaan" enz. soortgelijke ideeën het betoog beheersen.

klaren is uit de „innerlike foto” van het paard etc., dat ieder het vaakst gezien heeft!!! Laat men een aantal volwassenen — zodat men met enige zekerheid de eidetiese verschijnselen dus buitengesloten heeft — deze proef doorstaan, dan kan men daar een amusant uurtje mee beleven, vooral omdat blijkt, dat ook de beste paardenkenner er niets van terecht brengt en dat men steeds van iedereen — een enkele op uit 't hoofd tekenen gedresseerde **misschien** uitgesloten — schema's krijgt van een vierpotig, langkoppig, met-of-zonder-manig, met-of-zonder-staartig, met-of-zonder-hoefig brontosaurus- tot krokodilachtig zoölogies monstrum. Maar die leer van naam-roept-voorstelling is zelfs in de associatiepsychologie van vóór de strijd over de kompleks- en konstellatietheorie. Het is hier niet de plaats de associatiepsychologie — en nog niet eens die — nog eens te weerleggen, daarvoor kan men de bestaande handboeken raadplegen; ook een goed schoolboekje als de *Hoofdstukken uit de Psychologie* van Bigot en Kohnstamm (Groningen 1933) licht daaromtrent voldoende in.

Was reeds — zoals wij zagen — bij Wundt een kern van verzet tegen de associatiepsychologie aanwezig, er waren toch nog gewichtige stappen te doen. Zolang men zich op het gebied der gewaarwordingen, het meer elementaire psychiese „leven”, bewoog, kon men nog een heel eind met de associatieler komen. Maar op de psychologie van het denken had men, methodologies, achteraf begrijpelijk, weinig vat. De titel van August Messer's boek, „Empfindung und Denken”, dat hij in 1907 uitgaf, is daarom typerend voor een histories keerpunt in de psychologie.¹⁾ En kenmerkend is ook, dat hij van de 208 blz. er een 27 aan de „empfindung”, maar ruim 170 aan het „denken” besteedt. Nogmaals kenmerkend is, dat daar weer de taalproblemen een grote rol spelen (p. 92—130), evenals — zoals we zullen zien — bij de hele reeks van denkpsychologische onderzoekingen, die omstreeks dien tijd en later ondernomen worden en die ons ook prakties velerlei kunnen leren.

De bestrijding der associatiepsychologie was immers niet alleen van betekenis doordat zij de toegang tot de psychologie van het denken (en willen) opende, maar tevens doordat zij het inzicht in de intellektuele functie der taal mogelijk maakte.

¹⁾ Laatste druk 1928, Quelle & Meyer, Lpz.

Men experimenteerde met behulp van de taal en leverde daardoor tegelijkertijd belangrijke bijdragen tot de taalpsychologie. Men toonde de proefpersonen woorden, met de opdracht een nevenschikt, omvattend of ondergeschikt begrip daarbij te zoeken. Onmiddellijk daarna liet men hen, hun ondervindingen bij het waarnemen en begrijpen van het gegeven woord en bij de oplossing van de opdracht meedelen. Daarbij bleek, dat reeds het verstaan der woorden in 't geheel niet bestond in het opduiken van een aanschouwelijke voorstelling van het door 't woord aangeduide objekt (resp. relatie, complex van relaties), zoals men toch volgens de sensualistische veronderstellingen — en die welke nog voor Leest vigeren — had moeten verwachten.¹⁾ Herhaaldelijk ontbraken dgl. aanschouwelijke voorstellingen geheel, maar niettemin was de betekenis van het woord volledig helder en strikt bewijsbaar aanwezig! Of, als aanschouwelijke voorstellingen opdoken, waren ze vaag en onbepaald en moest er nog een intellectuele opvatting als dit bepaalde bijkomen. „Dunkle Vorstellung von einem ganz undefinierbaren Tier. Es könnte ein Ochs, Pferd, Hund gewesen sein”, bericht een proefpersoon. Wat deze *onbepaalde* aanschouwelijke inhouden een bepaalden zin geeft, dat is zelf iets onaanschouwelijks. Hetzelfde zag men bij het begrijpen van gehele zinnen. „Verstehen Sie den Satz: Das Denken ist so ausserordentlich schwer, dass manche es vorziehen zu urteilen?” wordt aan een proefpersoon gevraagd, waarop deze aldus antwoordt: „Ich wusste gleich nach Beendigung des Satzes, worauf ankommt. Doch war der Gedanke noch ganz unklar. Um zur Klarheit zu kommen, wiederholte ich den Satz langsam, und, als ich damit fertig war, war auch der Gedanke klar, den ich jetzt so wiedergehen kann: Urteilen heisst hier gedankenloses Sprechen und Fertigsein mit der Sache im Gegensatz zu dem Selbstsuchen des Denkens. Ausser den gehörten und von mir dann reproduzierten, Worten des Satzes war nichts Vorstellungsmässiges (d. i. Anschauliches) im Bewusstsein”. De denk-„Akte” en wil-„Akte” blijken dus ondergeschikt te zijn aan gerichtheden, determinanten, regulatieven, doelen, doelstellingen.

Van groot belang is nog, dat de proefpersonen onwille-

¹⁾ J. Schäfer (Arch. Ges. Ps. 61; 1928) liet zelfs zien dat er een bepaalde techniek voor noodig is om die aanschouwelijke voorstellingen, te voorschijn te roepen!

keurig of op grond van ervaringen zekere methoden van oplossing ontwikkelden. „Denken” is een organisatie-verschijnsel, een richting geven, veronderstelt een „windwijzer, die wijst aan de wind hoe hij waaien moet”. Men verwondert er zich dan ook allermintst over dat die gedetermineerde psychische functies als zodanig onderwerp van studie werden, dat A c h niet alleen voor de begripsvorming, maar ook over de wil, dat L i n d w o r s k y eveneens niet alleen over het „schlussfolgernde Denken”, maar ook over „Der Wille, seine Erscheinungen und seine Beherrschung” schreef. Minder op de voorgrond trad voorlopig nog dat wat in Selz’ woorden in het begin van dit hoofdstuk aangeduid is met de „stufenweise Eroberung”. Wèl raakte men vertrouwd met „niveau-structuur” van de psyche en wij zullen zien hoe gewichtig die kennis juist voor ons onderwerp is. Marbe worstelde met dit begrip, de psychoanalyse bracht er kanten van aan het licht, de leer der „determinerende tendenzen”¹⁾ gaf het aanzijn aan de „Determinationspsychologie”.

De eerstvolgende etappe der problemen kan dus als volgt worden vastgelegd: 1^o. de „schichtung” van de begripsvorming als zodanig moest worden onderzocht; 2^o. de verwerking, trapsgewijze en de daarmee samenhangende structuurverrijking der totale persoonlijkheid en in ’t bijzonder van het denken, zijn van het grootste belang.

§ 27. Voor het kleine kind tot hóógstens zeven jaar zijn wij in dit opzicht *vrij* goed ingelicht, zelfs met een aantal aanwijzingen omtrent de rol die de taal in die periode speelt. Nu stellen zowel P. V o g e l (in: Untersuchungen über die Denkbeziehungen in den Urteilen des Schulkindes. Giessen, dissertatie 1911) als L. O b e r e r (Untersuchungen über die Entwicklung intellektueller Funktionen im Schulalter. Tübingen, diss. 1930) vast, dat bij het kind van zeven jaar alle denkrelaties aanwezig zijn, die men ook bij dat van dertien jaar vindt. Er treedt differentiatie op, maar geen verrijking met nieuwe categorieën. O b e r e r somt (t. a. p. blz. 317) de vlg. „Denkbeziehungen” op:

1. Klassifizieren: (Es gibt Strohhüte, Filzhüte und Stoffhüte).

¹⁾ Streng te onderscheiden van „perseveratietendenzen”, die het intentionele karakter der determinatietendenzen missen!

2. Tätigkeit: (Das Kind spielt).
3. Eigenschaft: (Das Messer ist Scharf).
4. Besitz (Haben): (Mein Bruder hat ein Taschenmesser).
5. Ganzes-Teil: (Der Hut hat ein Band).
6. Mittel-Zweck: (Das Messer ist zum Schneiden).
7. Ursache-Wirkung: (Der Kaminfeger wird von den meisten Kindern gefurchtet, weil er so schwarz ist).
8. Entstehung und Werden: (Das Schwarzbrot wird beim Bäcker hergestellt. — Der Bach wird immer breiter und tiefer).
9. Substanz: (Der Hut ist aus Filz).
10. Existenz: (Am Bach ist ein Geländer).
11. Raum: (Der Bach fließt durch Wiesen).
12. Zeit: (Das Schwarzbrot wird morgens vom Bäcker gebacken).
13. Zahl und Maß: (Das Taschenmesser hat zwei Klängen. — Das Messer ist ungefähr 15 bis 20 cm. lang).
14. Vergleichung: (Das Schwarzbrot ist gesünder als Weiszbrot).
15. Zustand: (Das Messer ist verrostet).
16. Wertung: (Das Schwarzbrot ist gut).

De schrijver reduceert later al deze relaties tot de ene grondvorm van geheel-deel, een proces waarbij wij hem niet volgen. Hoofdzaak is voor ons te zien, dat een *inventaris* van denkvormen nog zo weinig oplevert voor ons doel. Slechts drie feiten zijn voor ons van belang:

1^o. van zeven tot dertien jaar heeft een differentiatie van het analytische denken plaats, nieuwe relaties worden niet opgedaan, het hanteren van de aanwezige wordt geoefend en vervolmaakt;

2^o. over de betekenis van bepaalde denkvormen, resp. psychische processen voor de produktiviteit van het denken is nog niets gezegd;

3^o. wel de uitdrukking van die denkrelaties in de taal is door Oberer beschreven, maar *niet* de betekenis der taal als steunpunt voor de ontwikkeling daarvan!

Gegeven echter dat met zeven jaar de denkrelaties in nuce aanwezig zijn, ¹⁾ dat het slechts gaat om de intensieve ver-

¹⁾ Het is wel zeker dat dit reeds eerder het geval is, vgl. Helga Eng, Abstr. Begr. i. Spr. u. Denken d. Kindes, Lpz. 1914, blz. 15.

fijning daarvan, dan blijft nog een onderzoek naar het synthetische denken van belang. Maar met zeven jaar is ook de taal alleen nog voor structuurverfijning vatbaar, het apparaat is er. Dan is de enig mogelijke konklusie deze, dat men — a fortiori na het dertiende jaar — de betekenis der taalontwikkeling, van abnormale gevallen afgezien, niet hoeft te zoeken in het feit, dat zij a. h. w. de uiterlike vorm zou aanbieden van nog te winnen en in haar neer te leggen denkrelaties. De genesis van het denken heeft tot haar beschikking een wat haar bouw betreft volledige apparatuur van de taal. De vraag wordt dus meer en meer: welke rol speelt de taal als zodanig voor het denkproces als zodanig, d. w. z. als factor in de psychogenese van het begrip. Dit betekent tevens als vooronderstelling der ontwikkeling van alle hogere kultuurleven (vgl. nogmaals § 25).

§ 28. Wij kunnen deze vraag, die zoals we zullen zien ten nauwste samenhangt met de „stufenweise Eroberung”, de „niveau-structuur” van de psyche, welke beide weer direkt samenhangen met de kwestie der betekenis van de produktiviteit van zekere psychiese processen, niet beter beantwoorden dan door de verhouding van taal, aanschouwing en denken na te gaan. Indien immers de taal in hoge mate gebonden was aan de begeleidende aanschouwing dan zou ook het denken, dat zich zo veelvuldig met behulp van de taal ontwikkelt, aan de voorstellingsprocessen vastgekoppeld zijn. Het is dus van het grootste belang voor dat deel van het onderwijs in de moedertaal, hetgeen intelligente taalbeheersing bij wil brengen, niet alleen de psychologie der taal of die van het denken of die omtrent beider samenhang te onderzoeken, maar ook de samenhang van taal, denken en aanschouwing.¹⁾

We leerden reeds eerder Ach's uitdrukking voor de eenheid van begripsinhoud en woord daarvoor, de „Fusionseinheit” kennen. Dat wij hier niet de gehele waarheid in mogen zien blijkt uit het voorkomen van woordloos denken. Voorzover echter taal voorkomt is één van haar specifieke funkties die van het verwijzen-naar, het be-tekenen. Een verhouding welke men uitvoerig bij Karl Bühler, laatstelijk in zijn

¹⁾ Voor het verband van deze problemen met het leerproces zie: *Kohnstamm*, Aanschouwing en abstractie als momenten van „leeren denken”. Gron. 1932 en zie verderop genoemde litt., vooral Frohnl

artikel over *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften* (*Kant-Studien* 38, 1—2; 1933), kan nalezen. De vraag naar de rol der aanschouwing voor het denken wordt dus tot die naar het al of niet — en zo ja, hoe en wanneer — aanschouwelijk in het bewustzijn gerepresenteerd zijn van datgene waarnaar in de taal in haar intelligente gebruik verwezen wordt.

De ontwikkelingspsychologie of een onderdeel daarvan, de genetiese kinderpsychologie, wekt bij ons het vermoeden, dat men de rol van het aanschouwelijke lang niet op elk niveau van psychies leven gelijk mag achten. Wie dus beweert, dat de aanschouwing voor „het” denken geen enkele rol speelt, kan tegelijk gelijk en ongelijk hebben. Gelijk kan hij hebben voor het wetenschappelijke, het Westeuropese denken van normale, intellektuele volwassenen. Ongelijk kan hij hebben voor het denken van natuurvolkeren, kinderen, onontwikkelde of abnormale volwassenen. Ongelijk kan hij ook hebben voor de wijze waarop het begrip ontstaat bij een overigens hoogst ontwikkeld etc. persoon, die zich in een voor hem geheel nieuwe materie inwerkt. Wij weten voldoende hoe belangrijk aanschouwelijke momenten zijn voor het primitieve, resp. kinderlike denken. Wij kennen de daarop berustende bezwaren tegen het aanschouwelijk onderwijs.¹⁾ Wij weten dat b.v. de talen van vele primitieve of lagere kultuurvolken, overrijk zijn aan benamingen van konkrete kenmerken, maar juist daarin zit hun handicap zodra het er op aankomt abstrakte relaties en begrippen tot uitdrukking te brengen. Deze overwegingen bereiden ons dus voor op het feit, dat men bij de drievoudige verhouding van taal-aanschouwing-denken telkens zou moeten aangeven over welk niveau van psychies leven men het heeft. Ook al zal men tevens konstateren, dat de hogere psychiese functies de lagere niet uitsluiten, maar in zich opnemen.²⁾

Het is Jakob Sassenfeld geweest, die ons een duidelijk inzicht verschaft heeft in de niveau-struktuur der psyche bij de normale, ontwikkelde Westeuropese mens, waarmee wij zeker in de eerste plaats te maken hebben. Frohn, eveneens leerling van Lindworsky, gaf ons echter een inzicht in de

¹⁾ Vgl. Kohnstamm, *Pers. i. Wording*, § 49. Enkele formuleringen in die paragraaf gaan mij wat ver, de algemene strekking is echter ook m. i. volkomen juist.

²⁾ Men zie: Werner, *Einf. i. d. Entwicklungspsychologie*, Lpz. 1929, blz. 30 vlg.

genetiese verhouding, in de verschillende funkties der onderscheidene lagen bij elementaire en hogere denkprocessen. Hun beider werk dienen wij dus allereerst te beschouwen.

Sassenfeld's *Versuche über Veränderungsauffassung* (in: Archiv f. d. gesamte Psychologie. Dl. 50; 1925) hadden ten doel vast te stellen, hoe in een bekende en verwachte figuur aangebrachte veranderingen verwerkt werden. Daartoe werden eerst zinloze figuren ingeprent, veranderd, dan gereproduceerd en de verandering als zodanig opgenomen. Is een heldere voorstelling aanwezig dan wordt de konklusie daarvan a. h. w. afgelezen. Dit is zeker niet de hoogste intelligente prestatie. Bovendien blijkt een niet alleen opzichzelf maar ook voor ons hoogst interessant feit. Zwakke herinneringsbeelden, die a. h. w. op de achtergrond staan in het bewustzijn, zijn voor de kennis vaak juist dan van groot belang, wanneer de aandacht *niet* speciaal op ze gericht wordt. We hebben daar dus met steunpunten in hogere intellectuele processen te doen, die bij apperceptieve aanpak verdwijnen. Indien, zoals niet onmogelijk is, de voorstellingen, welke bij het woordbegrijpen (sprekend of horend) *kunnen* voorkomen, van dezen aard zijn, blijkt wel hoe ver we van voorstellingen af zijn, die men eventueel „uit zou kunnen tekenen”. Hoe het ook zij, er zijn niet alleen voorstellingen van primaire helderheidsgraad — die N.B. dan nòg niet getekend kunnen worden, dat kan alleen met de „subjektieve aanschouwingsbeelden” of „eidetiese beelden” zoals Urbantschitsch, Jaensch en Kroh ons die leerden kennen —, maar ook van belangrijk geringer duidelijkheid. Zo konstateert Sassenfeld, dat soms een weten optreedt onafhankelijk van voorstellingen. Dan blijkt ook een weten te bestaan dat steunt op onduidelijke herinneringsbeelden (dit zijn dus géén oorspronkelijke maar verwerkte voorstellingen). Tenslotte is er een weten dat afgelezen wordt van zeer heldere, duidelijke voorstellingen. Op deze feiten steunend komt hij nu tot het opstellen der theorie der bewustzijnsverdiepingen.

In de „onderste” laag slibben de oorspronkelijke voorstellingen aan, die dus, welke wij onmiddellik — i. c. — aan de figuur ontwikkelen, terwijl alle relatiebesef volkomen op de achtergrond blijft. Bij de reproductie duikt ook louter het zintuigelijk gewaargewordene op. Op deze laag rust een tweede, reeds minder aanschouwelijke, waarin voorstellingen van de onderste laag met elkaar in betrekking zijn gebracht en ten

dele verwerkt. Ten dele zijn ook zekere relaties reeds opgenomen. Hier spelen bij reproductie de onduidelijke herinneringsbeelden een rol, waarvan zoëven sprake was. Een hoogste verdieping verheft zich hierboven, het aanschouwelijke element is nog meer op de achtergrond getreden. Hier vinden we de intentionele, betekenis-relaties, o. a. de begrippen. Of zij gehéél onaanschouwelijk zijn laat Sassenfeld in het midden, wel merkt hij op, dat de voorstellingen, welke soms na het tot stand komen van een begrip in het bewustzijn opduiken, waarschijnlijk als inhouden van de laagste en middenste laag opgevat moeten worden. En wel zouden zij bestanddelen zijn van het complex, waarin het begripwoord tengevolge van zijn „Geläufigkeit” bij de reproductie alleen maar een bevoorrechte positie inneemt.

Het abstraktere denken wordt belemmerd door een eventuele noodgedwongen afdaling in de diepere lagen. Zo min mogelijk aanschouwelijke elementen dienen nog aanwezig te zijn. Verkeer tussen mensen zou, indien wij uitsluitend over de eerste laag en zijn inhoud beschikten, slechts in zéér beperkte mate mogelijk zijn, omdat hetgeen medegedeeld moest worden zich niet objectiveren liet. Tenzij men — dit dient toegevoegd — een eindeloze namenrij van concreta, zonder zelfs de integratie der inhoudswoorden tot abstracta, voor hanteerbare taal zou houden!

Belangrijk is nog de wijze, waarop Sassenfeld zijn houding bepaalt ten opzichte van Moore en Agnes Mc. Donough¹⁾. Moore heeft n.l. vast kunnen stellen, *dat de betekenis bij het woordbegrijpen (z. bov.) eerder opduikt dan een aanschouwelijke voorstelling*. Dit nu is zeer begrijpelijk, wanneer men inziet, dat de betekenis een complex van „Sachverhalten” is en gereproduceerd wordt uit de hoogste, resp. middelste laag. Het in dieper lagen tuishorende aanschouwelijke beeld wordt eerst secundair onder de determinerende richting van de „hogere” laag naar boven gehaald („mit Mühe”). Dat is alweer iets anders dan: het voorstellingsproces en zijn verhouding tot de taal zoals Leest die beschreef. Agnes Mc. Donough stelde het bestaan vast van drie trappen van betekenisontwikkeling. Op de eerste komt de betekenis door aanschouwelijke voorstellingen tot stand („komt tot stand”, d. w. z. wordt sprekend

¹⁾ Vgl. haar deeltje in *Psychological Monographs*, dl. 27. En vgl. Moore, *The process of abstraction*. Univ. o. Calif. Vol. I, no. 2 (1910).

of horend begrepen als dit of dat be-tekenend). Op de tweede verschijnen betekenis en aanschouwelijke voorstelling gelijktijdig. Op de derde wordt de betekenis zonder de bemiddeling van aanschouwelijke voorstellingen bereikt. Dit laat zich wonderwel verbinden met de drie etages van Sassenfeld en de drie soorten voorstellingen, welke hij onderscheidt: de oorspronkelijke, de verwerkte en de uiterst vervaagde, schematische, onduidelijke „smeltende” (n.l. voor de aandacht).

Het verloop van intellectuele processen is dus niet zonder meer als „onaanschouwelijk” te kenmerken. Wel zal men kunnen zeggen, dat, naarmate het intellectuele karakter zuiverder bereikt wordt, het aandeel der aanschouwelijke processen evenredig afneemt. Ook het omgekeerde is waar. Van dit gezichtspunt uit wordt ons Wilhelm Frohn's uiting duidelijk, wanneer hij in zijn *Untersuchungen über das Denken der Taubstummen* (*Arch. f. d. ges. Psychol.* LV) op blz. 506 tot de konklusie komt: „. . . , dass die in Bezug auf das schlussfolgernde Denken schlechten Leistungen sich durch den anschaulichen Charakter der Inhalte auszeichnen”. Uiting, die hij aldus commentarieert: „. . . die Neigung, mit den Worten anschauliche und konkrete Sachverhalte zu verbinden <hemmt> die Wirksamkeit der Aufgabe zu schliessen”. Doordat het taalgebruik aan een bepaald niveau blijft vast zitten — het niveau waarop naar Leest's voorstelling de taal bij uitstek in haar element is —, komt het denken niet tot bepaalde daarvan verlangde prestaties. Het is duidelijk, dat ook Frohn hier op de drie-verdiepingen-theorie komt en daarin de oplossing van het ontstane vraagstuk vinden kan. Het ontbreekt de doofstomme niet aan een intensief voorstellingsleven, zoals door oudere psychologen ten onrechte werd aangenomen, wel verre integendeel daarvan ontbreekt het hem aan de hogere bewustzijnslagen, aan de abstraktie. Een abstraktie, die reeds door het jonge kind gehanteerd wordt. Een lange weg scheidt de individuele, d. i. concrete voorstelling van de abstrakte begrippen zoals wij die in het gewone spreken en lezen hanteren. Gebruikt de omgeving van het kind een bepaald woord in de meest uiteenlopende samenhangen dan wordt daarmee het ontstaan van de meest uiteenlopende voorstellingen bevorderd en de macht van de concrete, individuele voorstelling gebroken. Het kind echter dat buiten het verkeer der taal op moet groeien, ontbeert deze hulp volkomen en blijft verwijlen

in de kring en op het niveau der individuele voorstellingen. De taal als onmisbaar middel, als praesuppositie der ontwikkeling van de lagen des bewustzijns waarin de processen van hogere abstraktie zich afspelen, kan alleen haar taak volbrengen, indien . . . uit „Individualvorstellungen”, „verarbeitete” en uit „verarbeitete” weer „undeutliche” ontstaan.¹⁾ De doofstomme beschikt ten volle over de mogelijkheden dit verijlingsproces te doen plaats hebben, slechts ontbreekt hem de **enorme** oefening die daartoe nodig is en welke geboden wordt door de taal zoals die door een volwassen, normale omgeving van een kultuurvolk gesproken en geschreven, resp. gehoord en gelezen wordt.

Taalontwikkeling is dus niet identiek maar wel congenitaal-verbonden-met denkontwikkeling en ontwikkeling der hogere geestesprocessen in het algemeen. Dit laatste blijkt ten duidelijkste uit het algemeen bekende en psychologies door Stern voortreffelijk onderzochte geval van Helen Keller en uit het ten onrechte nog minder bekende, maar zo uitstekende beschreven en bestudeerde geval van Dikkie Nanninga, waarover het proefschrift van zijn moeder — tevens arts — „Psychologische ontwikkelingsmethoden van het doofstomme kind”²⁾ voortreffelijk inlicht. Men kan niet zeggen dat het denken zich onafhankelijk van de taal kan ontwikkelen, ook al kan het zich op hoger niveau vaak buiten de taal om bewegen en op lager niveau in een ander fixeringsmateriaal (de direkte waarneming) opereren. Men kan ook niet zeggen dat de taal zich kan ontwikkelen, indien de niveauontplooiing stagneert, ook al is taalgebruik op het niveau der oorspronkelijke voorstellingen mogelijk. Tenslotte kan men wel zeggen, dat het denken zowel als de taal in hun abstrakte functie — en we zagen dat die „abstraktie” niet het privilege is der wetenschap, maar dat het alledaagse taalgebruik er reeds voor een belangrijk deel op teert — in geringe mate nog resten van aanschouwelijkheid

¹⁾ Een der essentiële fouten die ten grondslag liggen aan de bewering, dat een kind voor z'n 14e j. geen „abstrakt” taalgebruik kent, is in het bovenstaande aangewezen: alle taal die loskomt van de Individualvorstellung is reeds abstrakt en wat wij „abstracta” noemen ligt alleen op vlg. niveau's van integratie!

²⁾ Gron. Wolters 1929. Voor een tweede deel bestaat belangrijke kopie, waarvan wij zeer hopen dat de ongunst der tijden een publikatie niet zal verhinderen.

bezitten. Maar tevens moet men opmerken, dat taalgebruik, sterker aanschouwelijk gesteund, ook voorkomt en op in toenemende mate elementaire psychiese niveau's tuishoort. Het is hierdoor duidelijk, waarom het sociale milieu zo bijzonder sterk zijn stempel niet alleen op de taalomvang zet maar vooral ook op de taal-, „diepte”. D.w.z. niet alleen woordenschat e.d. worden er door beïnvloed, maar ook wat oneindig veel belangrijker is: de hoogte, het niveau van abstractie, waarop het taalgebruik geheven is. Dat het kind bij de primitieve volkeren zich intellectueel, of juist: algemeen geestelijk niet boven het niveau van zijn stam verheft, is mede toe te schrijven aan het niveau van concreetheid, waarop de taal van zijn volk staat. Vandaar dat het leren van een Westeuropese taal, altans van een taal, waarin abstracties van groter vlucht dan in zijn eigen taal uitgedrukt kunnen worden, geen schade maar een winst kan betekenen. Daar komt nog de zeer gewichtige omstandigheid bij, dat het „voorstellings-denken”, het denken dus in de onderste laag, buitengewoon makkelijk slachtoffer wordt van afleidende, ontsprende (transitief!) associaties, zoals men in Frohn's publikatie overvloedig kan vaststellen. Geeft hij zijn proefpersonen een uiterst eenvoudig verhaaltje te lezen en vraagt hij hen daarna het geval met eigen woorden weer te geven, dan ontstaan de geweldigste voorstellingswoekeringen.

Oorspronkelijk verhaaltje:

Hänschen.

Hänschen setzte Vaters Hut auf den Kopf und nahm Vaters Spazierstock in die Hand. „Leb wohl Mutter ich geh' jetzt weit, weit fort” sagte Hänschen.

Weergave door pp.:

Vaters Hut war lang. Vaters Hut wiegte der Kopf. Der Sturm, Luft, Vaters Hut fort. Vaters Hut lief fort. Vaters Hut war schmutzig. Hänschen putzte Vaters Hut ab.

Vergelijkt men hiermede de resultaten bereikt met horende leeftijdgenoten of jongeren, dan is het volkomen duidelijk, dat de gerichtheid, de determinerende kracht van de opgave bij deze kinderen belangrijk sterker ontwikkeld is. Dat zij m. a. w. het vermogen, opduikende aanschouwelijke en deviërende factoren te onderdrukken, aanmerkelijk meer ontwikkeld hebben

dan hun doofstomme kameraadjes. Uit de hogere laag komt een richtingaanwijzer, een apperceptiens, waaronder als bijzonder geval een apperceptum valt. Een inperkende, afsnijdende tendenz gaat dus van de hoogste laag uit. Funktioneren de hogere lagen slechter dan woekert het voorstellingsleven weliger, het perseveratieve en associatieve staat lossen van determinerende tendenzen. Zodra het denken deze leiding mist, duikt het terug naar de oorspronkelijke voorstellingen en is gedwongen zich daaraan de ontbrekende relaties (b.v. betekenissen) opnieuw te veroveren. Hoe feillozer de woordbetekenis, de abstracte zinschema's, de hoogste integraties en integratierelaties functioneren, hoe groter ook de geordendheid van het denken en hoe beter de resultaten bij abstracte opgaven en eisen aan het denken gesteld.

Van hoeveel belang dit alles is, niet alleen voor het intellectuele geestesleven, maar ook voor het morele en emotionele, begrijpt men bij een bestudering van ontwikkelingspsychologische parallelen duidelijk. Werner drukt dat in zijn meerge-noemd boek¹⁾ aldus uit:

„Für die gehobene geistige Verhaltung besteht eine sehr wesentliche Geschiedenheit zwischen der Funktion des sinnlichen Gestaltens und Wahrnehmens und der Funktion des logisch-begrifflichen Denkens. Nicht so beim naiven und primitiven Menschen: hier ist das Sinnliche, das Gestalten der Wahrnehmung, und das eigentliche Begreifen und Urteilen in einer sehr eigentümlichen Weise ein undifferenziertes Ganzes. Was als besondere Schichten im ausgeprägten geistigen Bewusstsein des Kulturmenschen übereinander liegt, wie das Sinnliche und die begrifflich-logische Setzung, ist dem primitiveren Erleben gewissermassen einschichtig undifferenziert gegeben". Waar waarnemen en denken dooreenlopen wordt niet meer zuiver waargenomen en nog niet zuiver gedacht, leggen zich aan de waarneming tendenzen op die niet slechts in het intellectuele maar evenzeer in het morele tot volledige desoriëntatie kunnen leiden.

§ 29. De determinerende funktie van abstracte herkomst dienen wij nog even nader te onderzoeken.

Willwoll²⁾ heeft aangetoond, dat zeer plastiese voorstel-

¹⁾ blz. 141.

²⁾ Begriffsbildung, Lpz. 1926.

lingen in de overwegende meerderheid der gevallen hinderend werken voor het denken. Hetzelfde toonde Kirek¹⁾ voor de eidetische beelden aan. Dienstbaar wordt de aanschouwing pas wanneer de oorspronkelijke voorstellingen misvormd worden en aangepast aan de momentele opgave van het denken, zoals wederom door Frohn in zijn *Ueber Begriffsbildung und Wortbedeutung*²⁾ is aangetoond. Voor het denken is dus iets nodig van min of meer schematiesen aard. Schemata zijn — volgens de definitie van Karl Bühler in zijn artikel *Denken* in het *Handbuch der Naturwissenschaften II* (Jena 1933) — „abstrakte Vorstellungen, die eine anschauliche Anordnung oder Zuordnung von Gegenständen gestatten”. Na kennisgemaakt te hebben met de „leer der verdiepingen” is het ons zonder meer duidelijk dat de mate van abstraktheid dier voorstellingen gradueel verschillen kan. Willwoll heeft o. c. nog weer verschillende soorten schemata onderscheiden, een onderscheiding die ook voor ons voor het volgende van belang zal blijken. Hij spreekt van „formele” en „materiële schemata”. Formele schemata symboliseren b.v. het verloop van een denkproces. Een proefpersoon produceert het formele schema van twee wijkende lijnen voor de moeite die hij heeft twee gegeven begrippen onder één omvattend begrip te brengen. Materiële schemata symboliseren de inhoud voor de begrippen waarvan momenteel het denken vervuld is. Zo ontstaat bij een pp. voor de inhoud „hypothese” het symbool van een opwaarts kronkelend iets, dat heen en weer buigt en zich zo een weg baant. Verloopt het denken in nog weer hoger lagen dan kunnen ook deze laatste resten, deze steunpunten van minimale aanschouwelijke vulling verdwijnen.

De schemata wijzen a. h. w. naar iets buiten zichzelf, het gaat niet om de kronkelende lijn, maar om „een hypothese heeft zoiets aan zich”. Juist het typiese van de hypothese, het onvaste, moeilijk zich voortbewegende wordt in het schema uitgedrukt. Meestal zijn de schemata ruimtelik, soms ook motories. Bij het intensiefste denken verdwijnen ze veelal, wat niet betekent dat nu het bewustzijn „leeg” is, wat overblijft is de puurste vorm der denkactiviteit: een bepaalde gerichtheid op objekten (reële, ideële of werkelijke³⁾), intenties, eenvou-

¹⁾ In: *Unters. z. Ps., Phil. u. Päd.*, hrsg. von N. Ach, dl. V, Göttingen 1925.

²⁾ *Zt. f. Kinderforsch.* 33 (1927).

³⁾ Zie voor dit onderscheid mijn *Op weg naar wijsgerig denken*, V. U. B. (Haarlem 1933), blz. 102.

dige of ingewikkelde relatiebeseffen. We staan dan voor datgene, wat Speich zo uitstekend aldus geformuleerd heeft: „Ohne die Annahme einer psychischen Aktivität, die eine aufgabebezogene oder überhaupt objektbezogene Stellungnahme des Ich ermöglicht, welche sucht, vergleicht, Beziehungen schafft und kombiniert und welche störende Tendenzen zu unterdrücken imstande ist, kann ein geordneter Denkvorgang gar nicht verstanden werden" ¹⁾. Deze aktiviteit in haar meest gereinigde vorm vervult dan het bewustzijn met haar „spanningen”.

In de twee meest typerende vormen van samenwerking tussen taal en denken: 1^o. het formuleren van het emotioneel, volitioneel (en) of intellectueel innerlik aanwezige, dat men niet louter in de kreet uit, maar „darstellend” uitdrukt; ²⁾ 2^o. het verstaan van het gehoorde of gelezene, — in deze beide gevallen treedt het aanschouwelijke volstrekt op de achtergrond. Zeker is er een artistiek taalgebruik, dat bepaalde aanschouwelijke voorstellingen wekken wil en de oefening van het verstaan daarvan is stellig niet zonder waarde, ofschoon het ook overschat kan worden. Dat heeft K. O. Erdmann reeds zo treffend gezegd in zijn boekje over betekenisleer: „Und der ist sicher für den Genuss einer Dichtung verloren, der seine Phantasie nicht passiv ihrer Einwirkung überlässt, sondern aus falsch verstandener Theorie seine Einbildungskraft künstlich ausformt, jedes gehörte konkrete Wort in eine mühsam erzeugte Anschauung umzusetzen" ³⁾. We zien zelfs, wanneer men proefpersonen afzonderlike woorden aanbiedt met de opdracht ze te verstaan, dat zich dan daarbij opvallend weinig in het bewustzijn afspeelt. Hoe is zulks te rijmen met de bewering, dat in dit geval allerlei visuele, motoriese, auditiëve voorstellingen zouden opduiken? Eenvoudig door in aanmerking te nemen, dat de proefopdrachten: „Versta deze woorden" (= „Begrijpt U dit woord?") en: „Wat stelt U zich bij dit woord voor?" *volkomen* verschillend zijn. De eerste heeft betrekking op waarlik centrale processen in de psychologische structuur der taal, de laatste echter maakt geheel ten onrechte van een bijkomstige factor, die geneties

¹⁾ Archiv f. d. Ges. Psych. 59 (1927).

²⁾ Voor de terminologie zie Bühler's werken en mijn samenvattend art. in N. Tg. XXIII.

³⁾ Die Bedeutung des Wortes. Lpz. 1922, blz. 214.

alleen van groter betekenis is, een centrale kwestie voor de status quo. Geheel ten onrechte zoals wij zagen en zoals sedert ruim vijf en twintig jaren tans bekend kan zijn, zij het dan ook dat in de laatste zes, zeven jaren onze kennis desbetreffende aanzienlijk verfijnd is.

Ook bij het verstaan van eenvoudige zinnen treedt verwonderlijk weinig in het bewustzijn. Pas bij te gecompliceerde zinnen, die een bijzondere denkprestatie eisen worden de bewuste processen als opgeroepen steunpunten duidelijker. Er is dus ook om deze reden weer, geen sprake van, dat een keten van voorstelling samen de zinbetekenis vormen zou. Bovendien is de ontwikkeling der gedachte niet strikt aan de woordorde gebonden. Zo kan het begrijpen halfweg in een zin zijn aangrijpingspunt vinden. Om dit punt heen groepeerst zich het overige dan tot een eenheid van begrip. Voorzover daarbij iets aanschouwelijks optreedt, geschiedt dit meestal *na* het tot stand komen van de gedachte-eenheid. Van belang is voor ons, vooral ook voor de didaktiek, dat voor de opbouw van de gedachte niet alleen de woorden, maar ook de eenheden van integratie, de woordorde, de zinsmelodie, het zinsaksent, de flexie enz. van grote betekenis zijn.

§ 30. Het is nuttig dat wij nog even stilstaan bij hetgeen Selz ons leert in zijn meergenoemde werk over het geordende denken. Allereerst blijkt ook bij hem de autonomie — men weet hoe wij dit woord verstaan — van het woord. Die was overigens reeds uitstekend aangetoond door Pick¹⁾ en nog vroeger door Karl Bühler²⁾. Maar hoogst belangwekkend is vooral wat wij leren over de aard en de betekenis van het zinschema voor het verloop van denkprocessen. Ook daarvoor was alweer door Bühler³⁾ en zijn echtgenote Charlotte Bühler⁴⁾ de weg bereid, al levert Selz' werk behalve veel *andere* zaken ook een veel uitvoeriger opzet en veel ruimer verband. Na het voorgaande over de drie-lagen-theorie en de schema's kunnen wij betrekkelijk kort zijn in onze samenvatting van hetgeen uit Selz' te omvangrijke werk voor ons doel geschikt en onmisbaar lijkt. Vooral daar een niet onbe-

¹⁾ In zijn boek: Die agrammatischen Sprachstörungen, Bln. 1913.

²⁾ Arch. f. d. ges. Ps. XII.

³⁾ Ber. III. Kongr. f. exp. Ps. (1909).

⁴⁾ Ueber Gedankenentstehung, Zt. f. Ps. 80. En: Ueber die Prozesse der Satzbildung, Zt. f. Ps. 81.

langrijk aantal experimentele, didaktiese studies uit zijn school voortkwam, is het wenselijk in het algemeen de aard van zijn ontdekkingen te leren kennen.

De zinschema's, waarover Selz spreekt, zijn van volstrekt abstrakten aard, horen dus in de hogere lagen thuis, waar aanschouwelijke elementen geen rol meer spelen. De schemata van zinsbouw blijken nu een anticiperende kracht te hebben, zij preformeren wat gezegd zal en kan worden. Er is echter veelal een wisselwerking aanwijsbaar: de reeds in taal vastgelegde formulering bepaalt enerzijds de richting waarin de gedachte zich zal ontwikkelen, maar omgekeerd heeft elke etappe der vorming van het begrip zekere formuleringsprocessen ten gevolge. Duidelijk merkbaar is de invloed der taal op de volgorde waarin de afzonderlijke bepalende factoren abstraktief losgemaakt worden uit het ongeanalyseerde geheel. Bij de opdracht „Definieer” spreekt de proefpersoon achtereenvolgens een aantal malen het schema van een *is*-zin uit: „X is . . . , X is . . . , X is” Herhaling verhoogt de determinerende werking van het schema. Geanticipeerd wordt hier niet slechts op „een” woord, maar op een bepaald woord, een substantief en wel voor een omvattend soortbegrip. Achtereenvolgens wordt de anticiperende waarde van verschillende konstrukties nagegaan. Op het moment dat het ontbrekende begrip (resp. begripskomplex) opduikt, volgt dan weer de taalformulering, een etappegewijze vormgeving met wederzijdse beïnvloeding doet zich dus voor. Het denken stroomt vooruit, maar . . . in de bedding der taalvormen. Daarbij is het van belang op te merken, dat óók bij de eerste, voorlopige, innerlike — dus „zwijgende” — formulering de rededelen reeds op de plaats plegen te staan, die zij volgens de grammatikale gewoonten normaliter ook innemen. Dit wijst wel weer op de verregaande abstraktheid der zinschema's. Van een konkrete „Gesamtvorstellung”, die — zoals W u n d t meende — in de zin geëtaleerd werd, is m. a. w. geen sprake. Selz heeft zelfs aangetoond, „dasz die phasenweise Formulierung schon zu einer Zeit zu beginnen vermag, wo von dem konkreten Gedankeninhalt des Satzes überhaupt noch nichts feststeht” (p. 339). De eerste determinatieve richtlijnen van een gedachte die nog bezig is te ontstaan zijn reeds aangewezen op een bepaald zinschema. Dit wordt in de allereerste plaats geaktualiseerd, om vervolgens anticiperend de gedachteontwikkeling te steunen. „Dit moet een definitie worden” is aangewezen op een „*x-is-y*”-zin.

Zonder hetgeen wij boven meedeelden over de determinatiepsychologie is dit alles niet te begrijpen. Het bedoelde zinschema funktioneert dus niet slechts als grammatikaal schema, maar tegelijk als zin-(Sinn)-schema of logies schema van de zin (Satz). De formulering gaat verder zodra de betrekking van de toekomstige gedachteninhoud tot de voorafgaande bepaald is door de voortschrijdende gedachtenontwikkeling. Met het vaststellen van deze betrekking is tevens het bijbehorende taalschema aangewezen. Taal en denken werken hier niet ieder voor eigen rekening samen, maar hun beider anticipaties vormen een gesloten schematies geheel met de geanticipeerde *konkrete* bestanddelen van de zin. Ook de hoorder opereert met zo'n anticiperend schema, loopt daardoor met de spreker mede en met hem vooruit, vult eventueel het ontbrekende aan, daarbij gebruik makende van wat Bühler de „Vorkonstruktion” heeft genoemd. De logies-grammatiese vorm van de zin hangt dus niet af van een bewustzijn van het bestaan van zekere regels, noch van konkrete voorstellingen, maar van de vaak zeer abstrakte bepalende factoren van de gedachteninhoud als ook van de voorafgaande of geanticipeerde taalinhoud.¹⁾ Deze dubbele afhankelijkheid wijst duidelijk op de grote abstraktheid dezer relaties. Belangwekkend daarbij is nog de verschillende aard der denkprocessen en der formuleringprocessen. Alle processen van zinsbouw zijn syntheties, terwijl dit bij die van de gedachtenvorming geenszins het geval is! Een analyties opgesomd stel begripskenmerken wordt syntheties tot een geheel verbonden en verheven. Bij de proefopdracht: „Definieer: oorlog”, zegt de pp. stil-denkend: „strijd . . . , volk . . . , wapenen . . .”, maar *niet* hun betrekking (vgl. de taal van primitieven en kinderen), die relaties zijn nog ongeëxpliceerd, maar de synthese in taal brengt hun explicite mee. Dus eerst het logies-grammatiese intentionele schema: dit moet een definitie worden:

(1) „Oorlog is . . . substantief”. Dan:

(2) „. . . strijd . . . volk . . . wapenen”, tenslotte:

(3) „Oorlog is een strijd **van** volkeren **met** wapenen”.

De integrerende woorden behoren tot een laag van hoger abstraktie, hoe belangrijk moet

¹⁾ N.B. „Taalinhoud” dus onderscheiden van „gedachteninhoud”, ieder kent de voortdurend nauwkeuriger benadering van de gedachteninhoud door aanvulling van de taalinhoud.

de training der integratie-functie dan wel niet zijn voor de ontwikkeling van het denken!

Hier sluit dus het experimenteel gewonnen denk- en taalpsychologies materiaal prachtig aan bij hetgeen wij aan de ontologische structuur der taal reeds zagen. Het wordt nu nogmaals duidelijk in welken zin de beide interpretatieve middelen der „grammatika” verschillend van aard zijn. Het vaststellen en opsommen der empiriese ordeningsmogelijkheden van S—P—O—B blijkt volkomen bijkomstig, immers de gedachtenontplooiing houdt zich aan uitermate doorgetrainde en „geläufig” geworden schema’s van betrekkelijk conventionelen aard. Als descriptieve en histories-descriptieve methode is het belang van de vaststelling der ordeningsmogelijkheden duidelijk, als grammatikale methode is zij bijkomstig. Ook als aesthetiese analyse kan deze techniek van waarde zijn.

LITTERATUUR.

- ACH, N., Ueber die Begriffsbildung. Bamberg 1921.
 ———, Ueber die Willenstätigkeit u. d. Denken. Göttingen 1905.
 Bericht üb. d. XII. Congress d. deutsch. Ges. f. Psych. (Hamburg 1931), uitg. Jena 1932.
 BÜHLER, K., Die geistige Entw. d. Kinder. Jena 1924, 4e dr.
 ———, Tatsachen u. Probl. z. e. Psych. d. Denkvorgänge. Arch. ges. Psych., 9 u. 12 (1907—’08).
 ———, Ueber d. Sprachverständnis v. Standp. d. Normalps. aus Ber. 3 Kongr. exp. Ps. 1909.
 ———, Kritische Musterungen der neueren Theorie des Satzes. Idg. Jhrb. 6 (1918).
 ———, Das Wesen der Syntax. Festschr. Vossler, Hdlb. 1922.
 ———, Ueber den Begriff d. sprachl. Darstellung. Psych. Forsch. 3 (1923).
 ———, Krise der Psychologie. Jena 1929, 2e dr.
 ———, art. Denken. — Aufmerksamkeit, in: Hdb. d. Ntwschften. Jena 1932 vlg.
 ERDMANN, B., Umriss z. Ps. d. Denkens. Tüb. 1908, 2e dr.
 FLACH, A., Ueber symbolische Schemata im produkt. Denkproz. Arch. ges. Ps. 52 (1925).
 FROHN, W., Ueber Begriffsbildung u. Wortbedeutung. Zt. f. Kinderforsch. 33 (1927).
 ———, Unters. üb. d. Denken von Taubstummen. Arch. ges. Psych. 55 (1926).
 HELLPACH, W., Elem. Lehrb. d. Sozialpsychologie. Berlin 1933; I, C.
 HENNING, H., Assoziationslehre u. d. neuere Denkpsychologie. Z. f. Ps. 81 en 82 (1919).

- HERRMANN, A., Ueb. d. Fähigk. z. selbständig. Lernen u. d. natürl. Lernweisen z. Z. d. Volksschulreife. Z. f. Ps., 109 (1928).
- HOENIGSWALD, R., Die Grundl. d. Denkps. Lpz. 1925.
- HUSSERL, E., Logische Untersuchungen. Halle 1922, 2e dl.
- JAENSCH, Die Eidetik u. d. typol. Forschungsmeth. i. ihr. Bedeut. f. d. Jugendps. u. Päd. Lpz. 1933, 3e dr.
(Van deze schr. vele belangr. public. daarna).
- KOFFKA, K., Die Grundl. d. ps. Entw. Osterwieck 1925, 2e dr.
- , Zur Anal. d. Vorstell. u. ihrer Gesetze. Lpz. 1912.
- KÖHLER, E., Kindersprache u. Begriffsbildung, in: Beitr. z. Probl. gesch. d. Ps. Jena 1929.
- KOHNSTAMM, PH., Aanschouwing en Abstractie. Gron. 1933.
- , Denken en leeren denken. Gron. 1932.
- KÜLPE, O., Ueber die moderne Ps. d. Denkens. Intern. Monatschr. f. Wsch., Juni 1912.
- , Vorlesungen üb. Ps., hrg. v. Bühler. Lpz. 1922, 2e dr.
- LIEPMANN, Ueb. Ideenflucht, Halle 1904.¹⁾
- LINDWORSKY, J., Das schlussfolgernde Denken. Feiburg 1916.
- , Zur Ps. der Begriffe, in: Philos. Jhrb. 1919.
- , Zum Problem der Begriffe, in: Ber. 9. Kongr. exp. Ps. (1926).
- MARBE, Exp.-psych. Stud. üb. d. Urteil. Lpz. 1901.
- MESSER, A., Empfindung u. Denken. Lpz. 1928, 3e dr.
- , Exp.-ps. Unters. ü. d. Denken. Arch. ges. Psych. 8 (1906).
- MOSKIEWICZ, Zur Ps. d. Denkens. Arch. ges. Psych. 18 (1910).
- MÜLLER, G. E., Zur Anal. d. Gedächtnistätigk. u. d. Vorstellungsverlaufes. Lpz. 1924.
- OBERER, L., Unters. ü. d. Entw. intell. Funkt. i. Schulalt. Lpz. 1930, diss.
- ORMIAN, H., Das schlussfolgernde Denken des Kindes. Wien—Bln.—Lpz. 1926.
- PIAGET, Le lang. e. l. pensée chez l'enf. Neuchâtel 1923.
- , Le jugem. e. l. raisonnement. chez l'enf. Neuchâtel 1924.
- PILLSBURY en MEADER, The psychology of language. New-York en Londen 1928.
- ROLOFF, H. P., Vgl.-psl. Unters. ü. kindl. Definitionsleistgn. Lpz. 1922.
- SAND, G., Ueber d. Erz.barkeit v. Intelligenzleist. b. schwachbeg. Kindern. Arch. ges. Ps. 76 (1930).
- SASSENFELD, J., Versuche üb. Veränderungsauffassung. Arch. ges. Ps. 50 (1925).
- SCHÄFER, J., Die erlebte Wortbedeutung bei Darbietung von Einzelwörtern. Arch. ges. Psych. 61 (1928).
- SELZ, Ueb. d. Gesetze d. geordn. Denkverlaufs I. Stuttg. 1913.
- , II. Zur Ps. d. prod. D. u. d. Irrtums. Bonn. 1922.
- , Komplex- u. Konstellationstheorie. Z. f. Ps. 83 (1920).
- SPEARMAN, The nature of intelligence a. t. principles of cognition. London 1923.
- STERN, Die Kinderspr. Lpz. 1928, 4e dr.

¹⁾ Hierbij aansluitend de droomstudies van Hacker en P. Köhler Arch. ges. Ps. 21. 23.

- STÖRRING, Exp. Unters. ü einfache Schlussprozesse. Arch. ges. Ps. 11 (1908).
- TAYLOR, Ueb. d. Verstehen v. Worten u. Sätzen. Z. f. Ps. 40 (1906).
- VARENDONCK, J., Ueb. d. vorbewusste phantasierende Denken. 1922.
- WATT, H. J., Exp. Beitr. z. e. Theorie des Denkens. Arch. ges. Ps. 4 (1904).
- WERNER, H., Einf. i. d. Entw.ps. Lpz. 1926.
- , Ueb. allg. u. vergl. Sprachphysiognomik. Kongressber. 10. Psychologentag. 1928.
- , Ueb. d. Sprachphysiogn. als eine neue Meth. d. vergl. Sprbetrachtung. Ztschr. f. Ps. 109 (1929).
- WILLWOLL, Begriffsbildung. Lpz. 1926.
- , Ueb. d. Verhältn. v. Ansch. u. Denken im Begriffserlebnis, in: Beitr. z. Problemgesch. d. Ps. Jena 1929.

Opm.: Bovenstaande lijst is slechts een keuze. Daarin ontbreekt, wat mij weinig opleverde, maar wat daarom nog niet onbelangrijk hoeft te zijn (b.v. 't boekje van Leo Jordan, of dat van Honecker). Daarin is óók genoemd wat op zichzelf niet gelukkig of afdoende is, maar het enige bestaande is over een gewichtig onderwerp (b.v. Oberer, Ormian, Roloff, Piaget). Vele genoemde werken bevatten litteratuur-opgave.

HOOFDSTUK IV

HET TAALONDERWIJS IN DIENST VAN DE GEESTELIKE ONTWIKKELING.

§ 31. Wij komen tans tot een gedeelte van ons onderwerp, waarbij wij met instemming en als motto een uiting van Dr. J. Leest kunnen aanhalen:

„Wie de eenheid in ons moedertaal-onderwijs wil bevorderen, moet 1^o. zich daarbij uitsluitend laten leiden door zijn inzicht in de te behandelen zaak zelf en 2^o. trachten een goed sluitende bespreking van dat onderwijs in zijn geheel te geven”.¹⁾

En wij zouden er, ongeveer even als genoemde auteur, bescheidenheidshalve aan toe kunnen voegen, dat wij ons niet vleien met de hoop hierover het laatste woord gesproken te hebben. Integendeel, dat wij hopen op de medewerking van alle vakgenoten. In verband met de bedoeling van mijn boek, zal ik niet een bespreking aanknopen bij een algemeen overzicht van het genoemde werk van Dr. Leest. Daarover is reeds veel en door in verschillend zowel als gelijk opzicht bevoegden geschreven. Men zou zich kunnen denken, dat toch op z'n minst een overzicht van de litteratuur betreffende het onderwijs in de moedertaal gegeven moest worden. . . . Altans een recensent verweet Dr. Leest dit nagelaten te hebben. Afgezien van het feit echter, dat een kritiese bibliografie of een geschiedenis der didaktiek andere zaken zijn dan een studie over het onderwijs in de moedertaal, zal men ook met de beste wil van de wereld in de niet zeer omvangrijke litteratuur over dit onderwerp weinig onmisbaars aantreffen, al treft ons hier en daar een rake opmerking, al lezen we hier en daar enkele bladzijden met instemming nog eens door.²⁾ Meer echter wordt men getroffen door de systeemloosheid, vaagheid, inexakt-

¹⁾ o. c. blz. 8.

²⁾ Ten aanzien van het literatuur-onderwijs is de toestand gunstiger.

heid, de generalisering van persoonlijk kunnen of persoonlijke voorkeur tot essentiële noodzaak, naast allerlei onbelangrijks of allerlei dat tans algemeen verbreid genoemd mag worden. Wij kunnen het, kortom, Dr. Leest geenszins euvel duiden, dat hij zich van deze geschiedschrijving ontheven heeft geacht en er ons zijn, zij het elementair, maar overzichtelijk opgezet boek voor in de plaats heeft gegeven.

Maar afgezien van dat al rekenen wij het niet tot onze taak in extenso een totale didaktiek van het totale onderwijs in de moedertaal te geven. Niet alleen ontbreekt daartoe nageenog alle voorbereidende werk, maar ook belemmert ons een stapel van goed bedoelde maar weinig houvast gevende tijdschriftartikelen, kongresverslagen, grote en kleine publikaties in alle mogelijke talen het vrije uitzicht. Bovendien gaat het ons hier om de didaktiek der „grammatika” van de moedertaal in de enge betekenis waarin wij dit woord sedert § 9 gebruikten. Het moge zijn dat het onderwijs in deze „grammatika” slechts een zeer bescheiden rol speelt in het gehele taalonderricht. Mochten wij daaromtrent echter tot een streng voorbereid en afgeleid resultaat komen, dan zou het altans mogelijk worden vanuit dit kleine gebied gemeenschappelijk verder te werken tot groter glorie van ons moedertaalonderwijs niet alleen, maar tot groter glorie van onze kultuur. Want het is de grondslag van *alle* onderwijs, dat het kultuur-dienend behoort te zijn, hetzij dan direkt of indirekt. Daardoor wordt de betekenis en het lot van het onderwijs afhankelijk gemaakt van wat wij omtrent de kultuur denken, verlangen en doen. Daarmede wordt het onderwijs opgenomen in de totale wetenschap en filosofie der opvoeding en deze weer in de filosofie der kultuur, en zo voort. Sunt certi denique fines! O zeker, alleen wie van de wijsbegeerte niet meer begrijpt dan wat hij, zonder er ooit in gekeken te hebben, er in ziet, vréést de aanraking met deze gebieden. De probleemarmoede heeft ook ons heerlijke vak gesteriliseerd en verpositieerd, totdat we van de bomen het bos niet meer zagen. En toch . . . is er één vak denkbaar, waarvan de ver-strekkende portee duidelijker zichtbaar is, dan van het leren der moedertaal? *Het* medium — altans in Westeuropa etc. nu — van *alle* kultuur, van alle wetenschap, kunst, wijsheid, godsdienst, sociaal leven? Is daarom alles wat in de taal tot uitdrukking is gekomen op zichzelf vormend? Wij weten te goed dat dit niet zo is, al zal men van geval tot geval van mening kunnen verschillen.

„Wissenswert ist alles, was in die Linie grosser Entwicklungsreihen bestimmend hineingewirkt hat. Aber bildend sind nur die Höhepunkte dieser Kurven, weil nur in ihnen zugleich die Totalität und die Idealität des Kulturschaffenden Geistes sichtbar geworden ist. Im Umgang mit ihnen formt sich der werdende Mensch, wie er in der wahllosen Mannigfaltigkeit der Gestalten sich spiegelt. Denn nur wer mit dem Grossen und Echten lange und tief verkehrt, wird selbst gross und echt“, zegt Spranger in zijn *Aufruf an die Philologie*¹⁾. Daarin is voortreffelijk uitgedrukt de betekenis van het histories gegeven, dat zich in taal gekoncretiseerd heeft, zij het nu natuurkunde of dichtkunst.

§ 32. Voor ons is hier echter een andere vraag nog meer van belang, die n.l. naar de vorming van het „taalapparaat“ als zodanig. Daarvoor hebben wij ons zo uitvoerig beziggehouden met de psychologie van enige essentiële onderdelen van de taalfunctie. Daarvoor hebben wij de taal vooral ook bekeken in haar verhouding tot het denken en de aanschouwing, twee uiterst gewichtige functies, waarmede zij in nauw verband staat. De vorming van het taalapparaat is niet alleen leren praten, leren „woorden gebruiken“ — wat men ten onrechte soms het zg. „stijlonderwijs“ als taak toeschrijft —, of leren verstaan wat een ander zegt, resp. leren verstaan wat een ander bedoelt met het geschrevene. Dat alles behoort ook tot de vorming van het taalapparaat, maar — en daarover zijn de Neerlandici het toch wel eens, zo schijnt het — het gaat om het vormen van een taalapparaat dat meer presteert dan het zoëven genoemde. Altans daarom gaat het op de scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, waar dus de leerlingen meer moeten bereiken dan het verstaan van de alledaagse konversatie, elementaire verklaringen van relatief eenvoudige onderwerpen, het lezen van een krant, een brief, een belastingbiljet, een spoorboekje etc. Ik herhaal nogmaals: dat moeten onze ll. óók kunnen, maar het is niet het bevredigende eindresultaat van ons onderwijs. Zeker kan de verzorging van het actieve taalgebruik op de lagere school minder ver komen. Het houden van eenvoudige uiteenzetting, het schrijven van een briefje over zaken die binnen het bereik van

¹⁾ in: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften u. d. Schule, Lpz.—Bln 1925, 2e dr., blz. 9.

een twaalfjarig kind liggen, het geven van praktische aanwijzingen (b.v. weg wijzen e. d.) wordt over het algemeen op de lagere school niet bereikt. Of het er niet bereikt zou kunnen worden is na *Mededeeling 23 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek* geen vraag meer.

Laten wij hieraan echter toevoegen, dat de cardinale kwestie in deze en menige andere moeilijkheid in de opleiding der leerkrachten van lager en middelbaar onderwijs ligt. Indien al de onderwijzer in staat zou zijn, z'n leerlingen de mogelijke en gewenste taalbeheersing bij te brengen, dan zou dat, altans op de opleidingsscholen, ten dele nog verloren moeite zijn, zolang de leraren daarmee weinig weten aan te vangen. De taalontwikkeling zou weer stagneren en we zouden, met een gering verschil afhankelijk van persoonlijke aanleg of ontwikkeling van een enkele docent, even ver zijn als te voren.

Wij beschouwen het daarom als een gelukkig teken dat ook onder akademies gevormde leerkrachten, de overtuiging begint voor te komen — blijkens o.a. Dr. W. Kolkert's brochure ¹⁾ — dat hun opleiding toch niet geheel ideaal is. Wij zouden zelfs in een bepaald opzicht de onderwijzersopleiding moeten stellen boven de onze. Daar n.l. waar het de voorbereiding betreft tot het onderwijs geven, het verkeer in de klas, het omgaan met kinderen. De heer Kolkert wijst meer op de tekortkomingen van de onderwijzersopleiding, doch laat t. a. p. — waarschijnlijk wel omdat men nu eenmaal niet alles zeggen kan — na ook de enkele voordelen aan te wijzen. Voordelen, die hij voldoende blijkt te zien, waar hij er toe komt ²⁾ de nadelen, de tekorten der leraarsopleiding op te sommen en een verlanglijst op te stellen voor eventuele hervormingslustige onderwijzersmannen.

Wat ons eigen vak betreft, de Neerlandicus die voor de klas komt, heeft misschien een aardig overzicht van de literatuurgeschiedenis in zijn hoofd, misschien een fikse kennis van filologie, dialectgeografie, zestiende-eeuws Nederlands, Oud-Noors *zeker* van iets van dit al mag men niet zijn, maar allerlei komt voor en dat is héél best, hem wacht echter niet de taak van „docent in het Nederlands” — hoe onmisbaar

¹⁾ Het middelbaar onderwijs (Wensen en Mogelijkheden), Gron. Wolters, 1933. Vgl. ook J. W. Muller, De Moedertaal en het Gymnasium in: Leidsche Bijdr. v. Opvk. en Zielk., Gron. Wolters, 1929, blz. 68 vlg.

²⁾ Zie t. a. p. blz. 105, resp. 108 vlg.

grondige kennis van zijn vakwetenschap ook is —, maar die van *onderwijzer in en opvoeder in en door de moedertaal*, een titel, misschien minder universitair van klank, maar meer overeenkomstig de werkelijkheid en stellig niet minder verheven. Als men voortreffelijke Neerlandici, flinke persoonlijkheden *toch* als leraar ziet mislukken, dan komt dat zeker niet alléén door het gebrek aan paedagogiese en didaktiese vorming, maar *mede* daardoor. Overigens, dit zij duidelijkshalve toegevoegd, men mislukt niet alleen doordat men b.v. „geen orde kan houden”. Men mislukt, met de voortreffelijkste „orde” ter wereld, eveneens volkomen op vele andere wijzen, ook al compenseert men dat met even talrijke middelen. Al praat men druk over de didaktiek van de moedertaal of al geeft men om de drie maanden een nieuw schoolboekje uit of al schaakt men nog zo goed, dit alles komt voor — dat weten wij allen zeer wel — als camouflage of compensatie van een schipbreuk in het leraarsbestaan. De duffe lucht, die ons tegemoet slaat uit sommige klassen, waar zoëven iemand, in volle „orde”, een vak heeft staan uitwringen, is op iedere school te bespeuren. Ten onrechte echter heten deze leerkrachten in hun vak *niet* mislukt. Het is immers onze taak niet de kultuurgoederen van het ene geslacht op het andere over te dragen, zoals men een zware zak op de schouders van een sjouwerman laadt. Integendeel hebben wij de persoonlijke drang te wekken tot mee-doen, d. i. tot mede aandeel nemen in de arbeid der mensen tot instandhouding, zuivering en ontwikkeling van de kultuur en haar konkretiseringsvormen. In welke les ook, waar dit innerlik betrokken zijn bij het kultuurproces de leraar niet meer duidelijk is, niet meer intellectueel en emotioneel tot hem spreekt, daar is dril en z'n keerzij: verveling, d. i. innerlike leegheid in de plaats gekomen van echt onderwijs. Men maakt wellicht de tegenwerking: „Ja maar, de kinderen tonen toch zo vaak, dat ze voor die hele kultuur niets voelen!” Zeker, dat tonen zij vaak. Zoals ieder afkeer gevoelt voor dat wat hem niet alleen vreemd is, maar ook eisen aan hem stelt, iets, ja alles van hem vraagt. De *horor novi* is een fundamenteel verschijnsel, dat niet alleen kinderen eigen is. Maar alleen hij kan daarom *met overtuiging* les geven en de kinderen op de juiste wijze pakken, die (1^o.) beseft waartoe zijn vak dient in het geheel der kultuur. Hij kan alleen *goed* lesgeven, wanneer hem (2^o.) enerzijds de kennis van zijn vak ten dienste staat en hij anderzijds (3^o.) een

inzicht heeft in de ontologische en — waar het de talen, het tekenen e. dgl. betreft — de psychologische structuur daarvan. Hij kan tenslotte alleen op een opvoedende, d. i. kultuurdienende wijze zijn vak onderrichten, wanneer hij (4^o.) een inzicht heeft in de didactische eigenaardigheden van zijn vak, (5^o.) in de psychologische eigenaardigheden van kind en puber, ¹⁾ (6^o.) in de psychische functies van de mens.

Als hij de middelbare school tans betreedt, is hem van dit alles alleen het tweede bekend.

Doch, genoeg over de opleiding van de leraar, gewichtig probleem, dat wij even van ons gezichtspunt uit moesten bekijken, maar dat hier niet ons onderwerp is.

§ 33. Welke is dan die functie der taal, welke wij in hoofdzaak op de middelbare school willen vormen?

Hoewel ik het met de algemene doelstelling van Dr. Leest wel eens ben, kan ik niet geheel meegaan met wat hij formuleert als de bijzondere taak van Gymnasium, H. B. S. en Kweekschool. Het onderwijs dezer inrichtingen moet n.l.:

„1^o. naast het A. B. de voornaamste taalsoorten, als journalistieke, wets-, vak-, sport-, wetenschappelijke taal en verder in beperkte mate ook middeleeuwse en zeventiende-eeuwse, alsook Zuidnederlandse en Zuidafrikaanse taal leren begrijpen;

2^o. de hoogste vorm van taalgebruik, de letterkundige taal, leren verstaan en daarbij in kennis brengen met enige der belangrijkste kunstwerken waarvoor de moedertaal als bouwstof heeft gediend en

3^o. de algemeen beschaafde taal voor uitdrukking van eigen zielsinhouden (steeds beter) leren gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk”.

Vooraf met hetgeen hier als laatste punt genoemd is, zijn wij het warm eens, al zullen we bij nadere beschouwing nog moeten zien hoe dat bedoeld is.

Ook tegen het tweede hebben wij alleen het bezwaar van eenzijdig estheticisme, de letterkundige taal is zeker *niet* zonder meer de enige hoogste vorm van taalgebruik. Dat b.v. bij een geweldige worsteling van de profeet met het onuitsprekelijke, wanneer er tenslotte in taal iets wordt uitgedrukt, toch iets *schoons* voor den dag kan komen is een andere kwestie.

¹⁾ Vgl. G. Bolkestein, De concentratiegedachte in het middelbaar onderwijs. Wolters, Gron. 1932, blz. 10.

Er dient slechts op gelet te worden, dat hoogst belangrijke topprestaties van de taal lang niet alleen in de letterkundige taal te vinden zijn. Mocht deze stelling voor onze taal juist zijn dan voor het Frans of Duits, dan is dit zeker niet als een winst voor *ons* te beschouwen en het is in hoge mate *nodig*, dat men zich en zijn ll. het uitzicht op deze mogelijkheden van taalgebruik niet apriori verspert door de letterkunde, hoe belangrijk zij ook zijn moge, voor de enige hoge vorm van taalgebruik te houden. Sokrates' prestatie om „το καλον” te gebruiken in de betekenis van „het schoone” (en niet van „het schone *ding*”) is minstens even groot als de grootste daad van *taalschoonheid* bij een dichter. De „hoogste vorm” van taalgebruik is m.i. niet de letterkundige, maar *te midden* der „hoogste vormen” van taalgebruik is er die welke in dienst staat van de schoonheid, n.l. de letterkundige. In zijn onderwijspraktijk ontmoet ieder leraar de minder schoonheidsgevoeligen, misschien behoort hij zelf wel tot hen, en het kan stellig tot grote winst voor zijn onderwijs leiden, wanneer hij weet te appeleren aan andere waardegebieden en *hun* uitdrukking in taal, wanneer hij in staat is te laten zien hoe het denken of gevoelen dáár met de taal geworsteld heeft, om zich volkomen zuiver uit te drukken. Want nogmaals, inleiden in de cultuur van het eigen volk en van de mensheid, is niet hetzelfde als inleiden in de kennis van enkele litteraire kunstwerken. Men moet tegenover zichzelf en zijn leerlingen tenslotte de stelling aandurven dat de letterkunde ook de hele wereld niet is. Een waarheid . . . als een koe, die echter lang niet algemeen als zodanig herkend wordt. De escapade in de litteratuurles op allerlei gebieden, mits onder boven aangeduid gezichtspunt, is dan ook m.i. niet alleen niet een didactiese onhandigheid, maar paedagogies alleszins nodig.

§ 34. Tegen de eerste taak, die Dr. Leest het moedertaalonderwijs der middelbare school oplegt, hebben wij de meeste bezwaren. Maar laat ons hier haastig bijvoegen, dat Dr. Leest zelf een aantal restricties verderop in zijn boek toevoegt, die onze bezwaren grotendeels wegnemen. Het is ons echter bekend, dat zijn stelling voor verscheidene kollega's, ook blijkens bestaande leerboeken, in onbeperkter vorm geldt, dan hijzelf haar wenst toegepast te zien. Tot hen richt zich het volgende. Stellig moet de ll. het A. B. leren spreken, schrijven, begrijpen en lezend begrijpen. Dat men afzonderlike aandacht zou

moeten besteden aan journalistieke taal en sporttaal is niet alleen te veel eer, maar ook iets, dat wij de ll. waarlijk niet op school afzonderlijk hoeven te leren. Daar zou ik de oude Rudolf Hildebrand willen citeren: „Der Lehrer des Deutschen soll nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können”. Dat geldt algemeen maar zeker voor de leraren in de moedertaal. Wanneer leerlingen op de taalles met voorbeelden uit hun taalkringen, resp. hun taalkennis aankomen, dan zullen we natuurlijk tevreden zijn met hetgeen zij uit de sporttaal putten. De krant lezen doen stellig weinig mensen goed, ze lezen hem veelal te „goed”, d. w. z. te uitvoerig en even vaak te „slecht”, d. w. z. te flodderig. Maar het is de taak der school m. i. niet hun dat bij te brengen. Trouwens, dat bedoelen de aanhangers van deze stelling niet. Zij willen de journalistieke taal behandelen, zoals men ook een dialect behandelen zou. Indien de ll. tuis de krant niet of slecht lezen, dan is dat stellig een verlies voor hun algemene vorming en zij zullen in hun taal wel hier en daar een lacune krijgen. Hebben zij echter andere en werkelijke belangstellingen dan is dat van geen betekenis. Hebben zij geen enkele vormende belangstelling, welnu dan zijn er gewichtiger dingen te doen dan sporttaal en journalistieke taal bestuderen. En wat nu de wets-, vak- en wetenschappelijke taal betreft. Daarvan moeten we alles van enige betekenis overlaten aan de studietijd, omdat de behoorlijke uiteenzetting van termen op deze gebieden alleen kan geschieden in het verband van het beoefende vak, de beoefende wetenschap. Wat b. v. wets-taal betreft: geen Nederlander is gehouden de wet te lezen. En daaraan houden de Nederlanders zich vrijwel unaniem, op een kleine groep na, bij wie de wetstaal tot de vaktaal behoort. Wat hier m. i. terecht behandeld wordt, is al datgene, wat binnen het A. B. zich een plaats heeft veroverd, klaarblijkelijk doordat men als ontwikkeld mens *in het algemeen* daarmee in aanraking komt. Wil men wetstaal gaan behandelen, dan begeeft men zich op een terrein, waarvan men als Neerlandicus niet het minste overzicht heeft. Behandelt men woorden (resp. begrippen) als „proces, Openbaar Ministerie, bij verstek, subsidiair, advocaat, procureur, notaris, op zegel” e. d., dan blijft men op een ook voor leken toegankelijk gebied. „Wets-taal” is dat echter in genen dele, maar van betekenis kan ik dit wel vinden. Leest men een belastingbiljet, de bepalingen in een spaarbankboekje, of die van een levensverzekerings-

polis, dan zal men daaruit, behalve weinig voorbeeldig Nederlands en syntaktiese monstra, kunnen leren, dat men, als men in het algemeen geleerd heeft z'n verstand te gebruiken, daar ook wel uit komt. Desnoods met behulp van een woordenboek. En het is wederom volkomen juist, dat Leest op de betekenis van dit laatste wijst. Inderdaad, daarin te leren opzoeken niet alleen is van belang, maar vooral de gewoonte te vormen, wat men niet begrepen heeft na te snuffelen tot men er achter is. Dat ontslaat ons dan m. i. op overtuigende wijze van het „leren begrijpen van journalistieke enz. enz. taal”. Wil men de gewoonte van het naslaan in een woordenboek er in brengen, dan kan men dat natuurlijk doen aan de hand van een belastingbiljet of een stuk verouderd A. B. of een stuk dat rijk is aan vreemde termen. De keus wordt door allerlei secundaire omstandigheden bepaald, die hier verder niet ter zake doen. Het is in ieder geval een uitstekende gewoonte, een tekst die men voor zich krijgt, niet terzijde te leggen voor men haar volledig begrepen heeft. Een goede gewoonte welke wij ook aan kunnen kweken, door middeleeuwse en zeventiende-eeuwse teksten, *rijkelijk van aantekeningen voorzien*, van tijd tot tijd — vooral wanneer men begint zo'n periode in de litteratuur te behandelen — aan de leerlingen voor te leggen ter vertaling, schriftelijk of mondeling. Ook dialektteksten kunnen daarvoor soms dienen.

Voor Kweekscholen acht ik de situatie verschillend en lijkt mij, in verband met de toekomstige werkring, een uitvoeriger behandeling van sociale, locale en familiale taalkringen van meer belang. Terwijl het mij voor H. B. S. en Gymnasium voldoende lijkt dat men deze verschijnselen overzichtelijk behandelt en de vertaal oefening niet versmaadt, zou de aanstaande onderwijzer hierop dieper in moeten gaan. Voor de andere jongelui is het voldoende als zij van taalkundige kant de geleedheid en complexe structuur van het volk en de cultuur, waartoe zij behoren, hebben leren zien. Ik ben mij bewust dat men na deze zin zal kunnen zeggen: „Maar dat is toch een taak, die de universiteit nauweliks af kan!” Dan begrijpt men mij echter verkeerd. Ook de geschiedenis is een vak, waar niemand in uitgeleerd raakt, maar waarover men uitstekend les kan geven aan schoolkinderen. Men staat voor de taak *kinderen* die geleerdheid etc. te laten zien en — wanneer men denkt aan hetgeen Gerlach Royen zo vaak over zijn lessen publiceerde — men weet hoe dat kan en welke aardige

middelen er zijn. En, uit eigen ervaring kan ik dat toevoegen, die lessen kunnen voor de leerling allerprettigst en produktief zijn en voor de leraar zo bevredigend als lessen zijn kunnen. En wat dit laatste betreft, we weten het, dat kan altijd beter.

Kortom, ik voel in dit alles zeer duidelijk het gevaar van het encyclopediese. Een gevaar dat allerm minst denkbeeldig is, wanneer men de leergang ziet, die sommige grammatika's in de eerste drie leerjaren de ll. laten doorlopen. Men behandelt er fonetiek, accent, ritme, tempo — „binnenkort”, aldus zeide inspecteur Bolkestein spottend, „krijgen we er natuurlijk de fonologie ook weer bij” — dialekten, taalvergelijking, betekenisverandering, ontwikkeling en vernieuwing van de woordenschat, enz. enz. Men kan zich de schrik van vakgenoot zowel als buitenstaander wel begrijpen. Toch kan men van de taal-leraar niet verlangen, dat hij de taal zal voorstellen zoals zij niet is. Geeft hem de fonologie een essentieel nieuwe kijk op de taal als zodanig of op essentiële bestanddelen daarvan, dan zal hij die kijk stellig verwerken in zijn onderwijs, indien hij altans kans ziet deze dienstbaar en dus duidelijk te maken. Natuurlijk weet hij, dat de didaktiek inadaequaties tussen objekt van wetenschap en van docuur meebrengt en dat heeft hij allang verwerkt. Zolang de natuurkunde van Newton een nuttige inleiding en benadering gaf (resp. geeft), zolang hoefde (resp. hoeft) men zich nog niet in complicaties van hoger orde te begeven, tot dat de discrepantie te groot wordt en dan staat men voor de didaktiese crisis, waarvoor tans de „grammatika” staat. In zo'n crisisperiode bestaat een richtingloos tasten en zoeken, naast een strak vasthouden aan de overlevering en ten slotte een doelbewust pogen de nieuwe grondslagen zo „bouwkundig” mogelijk te leggen. De vraag is dus, of de fonologie *essentieel* nieuws brengt. Wordt die vraag bevestigend beantwoord en bestaan er geen didaktiese bezwaren dan heeft de taalleraar zeker het recht haar in zijn onderwijs te verwerken. Dat hoeft nog niet te betekenen, dat hij haar systematies zal behandelen. Het kan zeer wel zijn, dat het bestaan der fonologie niet eens ter sprake komt, maar dat de algemene kijk op de taal door haar gewijzigd is en dus wat daarover gezegd wordt tevens. Ziet de leraar kans een essentiële kijk op de taal te geven zonder de fonologie te bespreken, dan behoort hij m. i. over haar te zwijgen. Want met hoe minder middelen wij in staat zijn het belangrijke te be-

reiken, hoe beter wij in staat zijn het *minder omvangrijke doch essentiële grondig* te onderwijzen. En met deze stelregel komen wij toch, meen ik, waar de heer Bolkestein wezen wilde: geef het essentiële, didakties mogelijke en noodzakelijke.

M. a. w. snoei de contingenties weg, maak van de taalles en het taalboek geen rariteitenverzameling, vermijd de overbodige feiten, die pas op een ander plan, in een omvattender verband zinvol worden („speel geen universiteitje”). Ik moet erkennen, dat de encyclopediese grammatikaboeken mij veel, zéér veel schijnen te bevatten, dat in de systematiek der taalwetenschap wel maar in de school allerm minst tui shoort.¹⁾ Het is hier de plaats niet, dat voor de verschillende, inderdaad talrijke onderwerpen te bewijzen. Ons rest nog de bespreking van Dr. Leest's derde stelling, waarvoor wij onze sympathie reeds onder beneficie van inventaris uitspraken.

§ 35. Het is niet apriori duidelijk, wat men voor een juiste uitdrukking houden zal van die „zielsinhouden”; wat men onder de hier verlangde taalbeheersing verstaan zal. Al naar men de psychologische structuur der taalbeheersing doorziet, de structuur der taal als *middel* van uitdrukking verstaat, kan men van opvatting verschillen. Voor de behoorlike toelichting in verband met hetgeen wij in de vorige hoofdstukken ontwikkelden, is het nodig dat wij ons in het algemeen uitspreken over de inhouden van het taalonderwijs als geheel, waarmede wij tevens aan Leest's tweede eis voldoen, welke wij aan het begin van dit hoofdstuk citeerden.

Men kan dus tot belangrijkste inhoud van zijn onderwijs in

¹⁾ Dit geldt m. i. b. v. voor de bekende drie deeltjes van Van Ham en Hofker. Eveneens voor de door Van Ginneken verdedigde opvattingen in *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden*, Nijm. 1917. Hier komt echter nog iets bij dat ons verder van Van Ginneken verwijdert: de <te> grote nadruk op de vorming der welsprekendheid, die hij *zeker* niet met eloquentie verwart. Toch houdt hij niet voldoende in 't oog, hoe armelik het intellectuele taalverstaan onzer ll. ontwikkeld is. Alleen indien deze achterstand is ingehaald en in voortdurende waakzaamheid voor het optreden der eloquentie, heeft de vorming der „lieftaligheid” recht van bestaan. Deze praesuppositie, welke de kern vormt van ons ganse betoog, treffen we bij hem niet aan. Zó is in letterliken zin zulk onderwijs: ongegrond.

de „grammatika” maken een inzicht in de structuur der taal als objectief, histories gegeven systeem. Daarvoor is een vrij omvangrijke kennis van feiten nodig. Taalhistorie, taalvergelijking, dialectgeografie zijn er van het grootste gewicht. Als tekensysteem in klanken schijnt de taal het zelf te eisen, dat men dus begint met vooral dat karakter van klank goed uiteen te zetten, in te prenten. De fonetiek, kwesties van zinsmelodie, accent, ritme komen eveneens in het centrum der belangstelling te staan. Deze opvatting omtrent het grammatika-onderwijs berust in meest direkten zin op een biezondere waardering van de taalwetenschappelijke, empiriese feiten, zoals die in elke „Tatsachenwissenschaft” te vinden zijn als grondslag. Op *diezelfde* grondslag moet het taalonderwijs opgericht worden — natuurlijk met didakties nodige restricties, dat spreekt vanzelf. Zonder daarmede een oordeel reeds uit te spreken zou ik deze opvatting van het grammatika-onderwijs de *positivistiese* willen noemen. Zij is naar mijn meening opzichzelf niet onjuist, zij behoort echter niet het gehele taalonderwijs — buiten lezen en dictee — in beslag te nemen. Er behoort m. a. w. een plaats ingeruimd te worden aan een andere, mogelijke inhoud van taalonderwijs. Allereerst omdat men niet — zoals toch in sommige kringen en perioden gedacht wordt — kultuur kan voorbereiden of in haar ontstaan voort helpen door kennis van het historische en bestaande alleen. Historie-maken wordt niet bereikt door historie-kennen. Zeker, historie-kennen is gewichtig om de continuïteit te bevorderen. Zo is ook de continuïteit van het systeem der taal, zoals het objectief aangetroffen wordt, in haar ontwikkeling gediend met een inzicht in de aard en samenhang van haar kenmerkendste eigenschappen. Daarmede is echter de taal nog niet in het leven geholpen, is zij nog niet werkelijk gesproken en niet slechts gesproken, maar maximaal beheerst. Want juist waar zij uitgebuit wordt, ontwikkelt en verrijkt zij zich; niet in de trouwe weergave van het histories overgeleverde. Dus: wij moeten de kinderen maar veel laten spreken en schrijven? Ja en neen, zouden wij daarop willen antwoorden. Ieder heeft immers wel onder zijn leerlingen, intelligenten die geen sprekers of schrijvers schijnen te zijn; dommen, die vlot een opstelletje schrijven en uitmunten door een welsprekendheid, die ons voorzichtig maakt tegenover die van anderen. Daarbij hoeven we nog niet altijd te denken aan de gevallen, welke door een schoolarts te Jena, onder de kinderen met

facialisreactie werden waargenomen.¹⁾ Het normale kind hakkelt bij beschrijving van een plaat tamelijk onbeholpen, het facialis-kind daarentegen holt er grif op los en ontwikkelt een — bedenkelijk — grote eloquentie. Onder mijn eigen leerlingen heb ik eveneens een klein getal van zéér onintelligenten, die vlot en goed zich van de taal bedienen, zowel sprekend als schrijvend. De korrelatie van eloquentie en intelligentie is dus negatief. De vraag rijst daardoor nu of „eloquentie” — zoals wij dat vlot en syntakties goed praten gedoopt hebben — en „taalbeheersing” wel identiek zijn.

Wat zullen we onder „taalbeheersing” verstaan? Wie „beheerst” de taal? Hij, die feilloos *in staat is de abstrakte funktionele schema's* (vgl. vorige hfdst. Selz) *te hanteren, die tevens in staat is zich te laten determineren door de hoogste psychiese niveau's* (vgl. t. a. p. Sassenfeld-Frohn), *daarbij dus de lagere niveau's tot zijn dispositie heeft zonder daarin vast te raken en zijn hogere opdracht uit het „oog” te verliezen.* De taalkunstenaar beschikt bij uitstek over dit vermogen om onder een hoger doel de lagere niveau's te laten functioneren. Het loutere aflopen van een voorstellings„film” is geen kunst of kunstgenot, dit is een subjektief meeglijden in de associatief verbonden voorstellingsstroom, die door dieper lagen van de psyche gericht wordt. Een proces van belang voor de psychoanalyse, maar niet voor kunst of intellektualiteit. Taalbeheersing is dus — als men het met minder details zo zeggen wil — het vermogen, zijn gedachten in taal om te zetten en de in taal uitgedrukte gedachten van anderen te begrijpen.

Tegen deze definitie schijnen voorshands belangrijke bezwaren te bestaan. Men zal toch juist in de letterkunde veel te doen krijgen met de (schone) uitdrukking en het juiste begrijpen van gevoelens? Als men mij toestaat onder het woord „gedachte” al die psychiese inhouden samen te vatten, welke tot een gevormdheid gekomen zijn welke objektivering in taal-expressie mogelijk maakt, is dit meningsverschil reeds opgeheven. In een letterkundig kunstwerk is belangrijk meer te vinden dan expressie van *deze* gevoelens. Wanneer Boutens dicht: „Naamloos en ongekend, / niet meer dan eener vrouwe zoon,” en niet „.”, niet meer dan de zoon van een of

¹⁾ H. Hummel, vgl. zijn art. in Arch. f. Kinderheilk. 85, 1930; en zijn art. in samenwerking met A. Jung, Psychol. Unters. a. Schulkind. mit Fazialisphänomen. Zt. f. Ps., dl. 123 (1931), blz. 20—93.

andere vrouw" dan is aan de adaequatie der uitdrukking niets toegedaan. Het is een adaequaat *en* schone expressie en dit in één. Het schone zelf is hierin niet als inhoud uitgedrukt, maar behoort tot de uitdrukking. Schrijft hij daarentegen:

„Stil, achter dooven spiegelbrand
Vangt ijmker nacht den dagverloren zwerm
Der sterrebijen aan den hemelberm
In de gekorfde schaduw van zijn hand”

dan is een schone *vizie* uitgedrukt op schone wijze.

In beide gevallen is een adaequate verwerking van verhoudingen; relaties („Beziehungen sind die wichtigsten Bestandteile unserer Denkerlebnisse". Bühler, art. Denken. Hdwtb. d. Ntwsch.) noodzakelijke vooronderstelling der expressie. Wanneer men dit ziet, is de stelling niet alleen niet gewaagd maar essentieel onbetwistbaar, dat óók voor de artistieke taalbeheersing de hoogste laag, die der abstrakte denkprocessen fundamenteel is. Dat is geen rationalisering der poëzie, veeleer ware het tegendeel een gevoelerigheidsvervaging, die de poëzie het leven kost. Een waarheid trouwens, waarnaar onze grootste — d. i. niet geruchtmakendste — critici bewust of onbewust gehandeld hebben. Daarmee is allerminst gezegd, dat de schoonheid van het kunstwerk uitsluitend geïnterpreteerd kan worden vanuit de abstrakte relaties, welke *conditio sine qua non* bleken. Juist het *schone* der dictie, die aan de adaequatie niets toedoet, laat zich daarop *niet* herleiden. Doch kunst, welke zich meent los van deze — „intellektuele" — grondslagen te kunnen ontwikkelen, is op het ogenblik zelf dezer emancipatie in de onbegrijpelijkheid afgezakt. Nogmaals, wij maken ons niet schuldig aan de van Droogstoppel bekende en door Vossler¹⁾ zo genoemde „empiriese" interpretatie, volgens welke:

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum....”

louter onzin is. Theorie heeft immers geen kleur, het leven is geen boom enz. Deze interpretatie is volkomen begriploos, begrijpt inderdaad in het geheel *niet* wat uitgedrukt is, ontspoot op een niveau, waar de geïntendeerde „Sachverhalt" niet ligt. Zij getuigt m. a. w. van een zeer gebrekkig taalbe-

¹⁾ Zie zijn Ges. Aufs. z. Sprachphilosophie, Mchn. 1923.

heersing, die van de taal geen enkele der hogere integraties kent, hier moeite heeft met wat „grau” wel betekenen moet, omdat zij aan de éne konkrete betekenis vastzit. Zij is niet in staat dit „grau” door de verschillende niveau's heen op te halen en betekenisvol in te voegen in het door „theorie” gedetermineerde verband. Deze hypothetische interpretator loopt vast door een gebrek, waaraan ook het doofstomme kind bleek te lijden, een bedenkelijke nabuurschap voor een interpretator!

Na deze uitweiding wordt het ons mogelijk de eloquenten van de taalbeheersers te onderscheiden. We herkennen ze bij het geven van een antwoord aan afdwalingen en ontsporingen. Met een vaak opvallende welbespraaktheid storten ze zich in de grootste denkwildernissen. Verrassend gemakkelijk en, voor de argeloze, verradelik snel komen ze tot hun konklusies, om daarna met een gevoel van „'t 'm eventjes gelapt te hebben” tot de rust weer te keren. Als vaak suggestibele naturen komen ze biezonder vlot in een atmosfeer, een vagelijk aanvoelen van de situatie. Weerom staat men paf, hoe zich het domme kind redt. In dit verband komt ook duidelijk de waardeloosheid van het navertelde emotionele verhaaltje als selectiemiddel uit. ¹⁾ De niet-suggestibele dommen worden makkelijker herkend, ofschoon zij in een voorzichtige stiptheid soms nog wel iets bereiken, doch zich steeds aan de waarnemer opdringen door het afstuiten, als op een pantser, van alles wat hun niet stapje voor stapje is bijgebracht. Terwijl hun suggestibele kameraadjes vaak nog met de slimheid der dommen een eind komen, wat niet betekent dat zij de maatschappelijk geschikteren zijn. Bij het bewuste toelatings-examenmiddel komen de niet-suggestibele dommen slechter voor den dag dan de suggestibele. ²⁾ Geeft men een stil-lees-oefening ³⁾, dan hebben beide typen van dommen de ongedetermineerdheid van hun antwoorden gemeen. D. w. z. hun antwoorden wijken kris-kras af van de portee, d. i. de determinerende funktie, van het gekozen verhaal. Voor stil-lees-oefening is daarom alleen die stof geschikt, waar het hele verhaal langs vrijwel eenduidige wegen naar zijn konklusie(s)

¹⁾ Vgl. Mededeel. 23 v. h. Nutssem. Wolters 1933, pag. 34 en daargenoemde plaats. Hieronder blz. 179.

²⁾ Ik hoop desbetreffend materiaal na bewerking t. z. t. te kunnen publiceren.

³⁾ Zie Mededeel. 23 en hfdst. VII in 't hier volgende.

stuwt. ¹⁾ De divagatie bij beantwoording wordt daardoor snel konstaterbaar, wat voor de korrektie en waardering belangrijk is, maar wat ook zeer gewichtig is voor het vaststellen van aard, oorsprong en eventueel getal van overgeslagen schakels. ²⁾ Het is van belang, dat de taal van een intelligente jongen, die door gebrek aan denktucht verzeilt in fantasieën, nauwelijks te onderscheiden is van die der suggestiebele dommen, welke onintelligent aan het „doorslaan” zijn. Met dien verstande, dat men niet al te diep beneden het normale gemiddelde kiezen mag. Duidelijk echter valt het onderscheid op, wanneer gevraagd wordt: is dit kind in staat zich te laten leiden door opdrachten stammend uit de hoogste laag en is het in staat, bij activering der lagere niveau's, deze te beheersen en in dienst te stellen van de gegeven opdracht? Stelt men die vraag, dan blijkt duidelijk in hoe hoge mate de taalbeheersing positief met de intelligentie korreleert, waarover men zich niet zeer meer verwonderen zal na het vorige hfdst., waarin — vooral door de vondsten van Selz en Frohn — zeer duidelijk bleek dat de optimale vorm van taalgebruik tevens tot de maximale — met behulp der taal bereikbare — denkprestaties leidt. Ja, dat deze beide processen ten nauwste samenhangen. Men verwondert zich op grond van dit alles ook niet meer over de prognostiese waarde van taalcijfers, ³⁾ mits op goede gronden gegeven. En iets kwam daarvan bij de goede onderwijzer of leraar wel tot z'n recht op de gewone leesles, alleen: onsystematies, niet doelbewust en onhelder.

Ook nog in een ander verband dienen wij op dit onderscheid tussen eloquentie en taalbeheersing in te gaan, vooral omdat dit waarschijnlijk het juiste begrip van het in dit boek beoogde ten goede komen zal. Op grond van hetgeen wij menigmaal mocht lezen of horen over het „oude grammatika-onderwijs”, de „redeneergrammatika” en de bezwaren die daartegen bestaan. Reeds blijktens de door ons in het eerste hoofdstuk geöefende kritiek is van ons een verdediging dezer methoden niet te verwachten. In tegendeel. Omdat wij echter zagen hoe

¹⁾ Zie verder § 46.

²⁾ Het gelukte mij op die wijze vast te stellen, dat zich onder de leerlingen een toekomstig geesteszieke bevond, hetgeen met de bevindingen van een zenuwarts overeen bleek te stemmen.

³⁾ Zie Meded. 23, blz. 18 vlg. en blz. 39. Zie verderop Hoofdstuk VII, § 53.

onverwacht nauw taal en denken samenhangen en vaststelden dat het denken primair aan taalvormen zich schoolt, tot geen ontplooiing komt bij achterblijvende taalontwikkeling, is een taalonderwijs dat niet **in bepaalde delen** tevens denkonderwijs wordt, nagenoeg waardeloos. Die „bepaalde delen” behoren o. i. in de eerste plaats tot de „grammatika”, maar dan tot een volkomen andere grammatika, waarvoor wij de grondslagen getracht hebben te schetsen. Niet in het theoreties exposé daarvan — dat bij *ons* tuishoort —, maar in de konkrete beoefening aan het materiaal wordt dat taalonderwijs dat tevens denkonderwijs is gegeven.¹⁾ Geheel oneens zijn wij het daarom met Muller's opinie, dat **de** — d. w. z. de bestaande — grammatikale ontleding, zo'n voortreffelijke oefening in het denken en redeneren zijn zou.²⁾ Bij dat onderwijs ontstaat ook naar mijn mening weinig meer dan wat Dezaire met een aardig woord „regeltoepassingsvermogen” heeft genoemd.³⁾ Vermogen dan, wel te verstaan, van het toepassen der nooit behoorlijk geformuleerde, nooit behoorlijk opgaande regels, vol van misleidende invloeden ten aanzien van het reëel aangetroffene in de bestudeerde eigen of vreemde taal.

Evenzeer noopt Van Ham's bestrijding van Muller tot principieel verzet. Hij zegt n.l. „dat ontleden een nuttige oefening in logies denken en redeneren is, moge voor de ontleding als *denk*oefening pleiten, niet voor de ontleding als *taal*oefening. Ons grammatikaal onderwijs is niet bedoeld als een variatie op dat in de mathematica, het heeft toch een eigen doel, n.l. de eigen taal beter te leren verstaan en gebruiken, het verwerven van inzicht in juist en gebrekkig taalgebruik, het verwerven van taalkundige kennis.”⁴⁾

Stellig is het onderwijs in de <grammatika der> moedertaal geen variatie op dat in de mathesis. Doch wat is de konsekwentie van de verdere bewering? Het onderwijs in de moedertaal moet dus „taal” leren, dat in het Engels „Engels”, dat in de aardrijkskunde „aardrijkskunde”, en zo voort.... maar waar leert men nu eigenlijk **denken**? Dienen wij dat misschien als een apart vak toe te voegen, zoals men luttele

¹⁾ Men vgl. nader § 39.

²⁾ Prof. Dr. J. W. Muller, *De Moedertaal en het gymnasium*, in: *Leidsche Bijdr. v. Opvk. en Zielk. Wolters*, Gron. 1929, Blz. 50 vlg.

³⁾ Het Ndl. e. d. *Moderne Talen*, in: *Levende Talen* no. 69, blz. 103.

⁴⁾ *Levende Talen* no. 73 (= Febr. '33), blz. 50—51.

druppels vitaminepreparaat toevoegt aan grote schalen spijs? Of moet men aannemen, dat de heer Van Ham de denkscholing aan de wiskunde over wil laten?

Indien niet elk schoolvak zijn inhouden doceert als intelligente structuren, als — in sommige gevallen — congenitaal verbonden met het denken, dan valt het ganse onderwijs terug tot louter feiten inpompen. Mocht men het onderwijs in de mathematica beschouwen als „eigenlijk” denkscholing, dan is dit *tot beschaming* van het onderwijs in de moedertaal het geval. Mocht men echter reeds opgemerkt hebben hoe bedroevend weinig een vijfde klas H. B. S., een zesde klas β gymnasium terechtbrengt van het echt intellectueel verwerken van een bescheiden stukje wetenschappelijk proza, gekozen uit werken van „exact-wetenschappelijke” inhoud, bestemd voor de school, ¹⁾ dan zal men niet te optimistisch meer afstand doen van een gelegenheid tot denkscholing der leerlingen.

Maar welke betekenis kan men bovendien hechten aan de uitdrukking: „de eigen taal beter verstaan en gebruiken” dan die van met het denken primair intelligeren en primair produceren? Alle andere taalgebruiken is immers weinig anders dan glossolalie, of — zoals onze jongens dat noemen — „gezwam”?

En nogmaals: daarmee *komt* de *schone* taal niet in het gedrang, want slechts op grond van intelligibele taalstructuren is taalschoonheid mogelijk. Zeker is er ook een eerste, elementair taalgenieten, dat slechts een *schone* woordenstroom hoort, maar nog de zin niet vat. Niemand zal dat echter voor een taalverstaan houden, waarop iets anders dan een totaal ongevormd geestesleven gebaseerd kan zijn.

Taalonderwijs is dus wel degelijk en in belangrijke mate denkonderwijs. Wat is praten over taalonderwijs als een louter bijbrengen van „taalkundige kennis”, taalonderwijs met dit als *doel*, anders dan een variatie op het taalonderwijs der achttiende eeuw, toen men eveneens veel **omtrent** de taal te leren had. Met dit belangrijke verschil, dat hetgeen nu *omtrent* de taal geleerd wordt uit de taal geleerd kan worden. En dat danken wij aan de beweging van Taal en Letteren.

Doch op die basis kunnen wij niet blijven staan. Taalonderwijs *omtrent* taal heeft slechts bestaansrecht indien het zich

¹⁾ Men leze daarover het eerlang verschijnend proefschrift van de heer H. C. Funke.

verheft op de bodem van het onderwijs **in** taal, de ontwikkeling van het taal-*kunnen*. Het taalkunnen echter, losgemaakt van de intelligente functie der taal, vervalt tot loutere eloquentie, d.i. zinledig gebruik van zinschema's gevuld met woorden . . . iets dat oneindig veel meer voorkomt dan ons, taalleraren, wel lief is om aan te nemen. Daarom eisen wij *taalbeheersing*, het essentiële tegendeel van eloquentie, als basis van alle taalonderwijs. Daarom trekt ons de Franse „*explication de texte*” zo aan, en ook het feit dat zij didakties voorafgaat aan de „*explication littéraire*” en streng onderscheiden wordt van de — in onze gebruikelijke stijlboekjes nog veelvuldig voorhanden — „*explication admirative*”¹⁾.

§ 36. Wij gebruikten dus „taalbeheersing” in een bepaalde betekenis. Dit begrip, of juist: de hier bedoelde functie bleek ten nauwste samen te hangen met de intelligentie. De selectieve waarde van een toetsing der taalbeheersing moet dus groot zijn. Dit is, zoals wij verderop zien zullen, inderdaad het geval. Aan deze opvatting van het taalonderwijs, waarbij als een der meest belangrijke inhouden de ontwikkeling der taalbeheersing wordt aangewezen, zit nog een andere belangrijke kant, dit keer niet een van didakties maar van paedagogischen aard. Indien wij van de mens iets anders verlangen te maken dan een affektmens, stellen we prakties de eis aan hem, dat hij in staat zal zijn vorm te geven. Vorm te geven aan zijn emotionele en (of) intellektuele leven en niet overgeleverd te zijn aan explosies en hun subjektieve uitingen evenmin overgeleverd te zijn aan de dictatuur van het driftleven. Kortom ook hier gaat het er juist om de opdracht uit de hogere lagen („vormgeving”) te kunnen volgen, zonder het spoor bijster te raken in de lagere, wanneer men daarin is ondergedoken. Zolang men — in welken zin dan ook — *karaktervorming* verlangt, zal men de bovenomschreven functie moeten ontwikkelen. Dit betekent echter, dat het onderwijs in de moedertaal, opgevat op de hier bepleite wijze, bij uitstek opvoedend genoemd mag worden, jazelfs fundamenteel is voor alle opvoeding. Het is niet aangenaam tot de konklusie te moeten komen,

¹⁾ Vgl. Salverda de Grave in Lev. Tal. no. 73. Ik maak ten aanzien van de laatste bewering omtrent onze stijlboekjes een uitzondering voor een deel van Kramer's boekjes, waarin ook echte explic. littér. voorkomt. Zeldzaam is de expl. de texte ook bij hem, hoewel ze — soms in een expl. litt. — voorkomt.

dat dit onderwijs door den aard der psychiese funkties, welke het ontwikkelt, **het fundamenteelste** is. Het is niet aangenaam, omdat daarmee tevens gezegd is, dat b.v. het onderwijs in de wiskunde minder fundamenteel is — en dat is vooralsnog bijna majesteitsschennis. En bovendien wekt men licht de verdenking van vakchauvinisme. Er blijft ons echter op grond van al het voorgaande weinig anders over dan tot deze konklusie te komen.

Er blijven nu allereerst twee vragen te beantwoorden over: 1^o. hoe ontwikkelen we die taalbeheersing; 2^o. waar blijven de andere inhouden van het taalonderwijs?

Het is hier de aangewezen plaats met de laatste vraag te beginnen. De ontwikkeling der taalbeheersing is middel tot vorming van de mens en is de mens middel tot vorming, d. w. z. tot opnemen, verwerken, vernieuwen en verder geven der kultuur. Maar voor beide doeleinden is nog meer nodig. Taalbeheersing moet gevormd worden aan iets, *waarom* trent gesproken of geschreven (resp. verstaan of gelezen) wordt. Opnemen etc. van kultuur veronderstelt eveneens inhouden. In het beste geval zijn beide inhouden hetzelfde, in een groot aantal gevallen is deze identiteit echter niet bereikt, is het in taal bedoelde en daaruit begrepene of geen kultuurinhoud of een hoogst afgeleide vorm daarvan. Voor de ontwikkeling der taalbeheersing valt, voorlopig ponerend, slechts te zeggen: zij wordt uitsluitend geoefend aan kultuurinhouden, hetzij deze centraal zijn, hetzij deze in middellik verband staan tot centrale kultuurinhouden. ¹⁾ Dit leidt tot de gevolgtrekking dat ook die kultuurinhouden van het grootste belang zijn voor het taalonderwijs. **Inleiden in de kultuur van het eigen volk en door deze ook tot die van de mensheid** is de andere hoofdfunctie van het taalonderwijs.

Door de bestaande organisatie der school met haar talrijke leervakken, door het gezin en zijn opvoedende invloeden, door de aanraking met ambachten, organen van administratie en bestuur, jeugdbeweging, kerkelijk en politiek leven is een belangrijk deel dier inleiding in de kultuur met behulp der kinderlike en niet-doelbewust gevormde taalbeheersing reeds geschied buiten het onderwijs in de moedertaal als zodanig om. De implicite oefening der taalbeheersing en tevens

¹⁾ Vgl. het citaat uit Spranger op blz. 111 en zijn onderscheiding van wat „bildend” en wat „wissenswert” is.

explicite inleiding in bepaalde kultuurgebieden heeft in allerlei lessen plaats als b.v. de aardrijkskunde, de geschiedenis, de vreemde talen, de natuur- en scheikunde enz. Voor de leraar in de moedertaal zijn in de eerste plaats die gebieden aangewezen, waar de taalbeheersing explicite beoefend wordt. Dit zijn de gebieden der cultuur waar men de leerling tevens explicite heeft in te leiden als taalleraar. Waar wordt deze identiteit, dit samenvallen van *beide* functies van het taalonderwijs zuiverder bereikt dan in de taal*kunst*? Het moeder-taalonderwijs heeft dus als primaire cultuurinhoud, waarin het de leerling behoort in te leiden: de taalkunst van zijn volk. Dit is tevens: de worsteling van een mensengeest, van de menselijke geest met de taal, waarmee ook hij, de leerling zelf, te worstelen zal hebben indien hij daarin iets zal trachten uit te drukken, d. w. z. die taal welke hij zal moeten leren te beheersen. Taalestheties onderwijs is dus — we zeiden het reeds eerder — als cultuurinhoud van dit onderwijs te arm, te eenzijdig. Wil men de taalbeheersing en de cultuur dienen dan zal men de strijd van de geest om de schoonheid uit te drukken en vorm te geven niet alleen mogen laten staan en er die om de vormgeving van andere waarden aan toe moeten voegen. Daarmee is niet bedoeld dat men met zijn ll. Bolland lezen moet, of Lorentz om te zien, of en hoe zij de bestaande taal behandelen om er nieuwe inhouden in uit te drukken. Niet dat tegen deze onderneming opzichzelf in theorie bezwaar zou bestaan, indien een zaakkundige de leiding had, die tevens bereid was zich binnen de perken van de dit onderwerp toegemeten tijd te houden en . . . die instaat zou zijn z'n hoorders inderdaad mee te krijgen. Maar men kan aan alle kunstwerken van grote proportie zien hoe de geest strijdt voor de vormgeving van schoonheid, goedheid, waarheid; aan vele ook de strijd met het onzegbare, het absolute.

De studie der moedertaal in verschillende perioden is niet alleen van belang voor het lezen van kunstwerken daaruit, maar ook voor het verwerven van een inzicht in de discrepanties tussen de aangetroffen objektieve taal en hetgeen de mens in die tijd van haar geëist heeft, d. w. z. wat er in uitgedrukt moest worden.¹⁾ Men kan klagen over een gebrek aan hulpmiddelen voor de studie van dit onderwerp, a fortiori

¹⁾ Vgl. b.v. Vossler's *Geist u. Kultur in der Sprache*. Hdlberg 1925. Als *uitgangspunt* voor de leraar lijkt mij dit aan te bevelen.

voor het onderwijs er van; men kan nauweliks menen, dat dit niet van groot belang is.

Aldoor is dus het onderwijs er op gericht de leerling te wennen taal op te vatten als iets dat *verstaan* moet worden, iets dat onderzocht moet worden op zijn strikte bedoeling, iets dat alleen en juist als zódanig ook gebruikt moet worden. Litteratuuronderwijs om de schone letteren, om de schoonheid, maar niet alleen daarom, óók als expressie van andere waarden, als benadering van andere inhouden. Als schone expressie en als expressie van schoonheid, óók echter van waarheid, het absolute etc. Of men daarbij van vormkwesties op inhoudelijke komt, doet daar ter plaatse *in het geheel niets* ter zake. Vreest men de kunst te verpeuteren, dan kan men daaraan eenvoudig ontkomen door het teveel, dat elke bloemlezing q.q. bevat, als toelichtingsmateriaal te gebruiken. Zodra men goed thuisgeraakt is in de boven ontwikkelde probleemstelling vereenvoudigt zich de uitvoering echter dermate, dat men voor een aantasten van het kunstgenot niet behoeft te vrezen. Bovendien . . . er is nu eenmaal een contingent leerlingen, dat ordelijk luistert, braaf meeleeft, maar dat van de gerenommeerde delicate gerechten niet vermog te genieten, laat staan de smaak beet te krijgen. Men hoeft hun niet het estheties lezen te besparen, men mag hun dat echter niet alleen en uitsluitend bieden.

Hoe zal men dat binnen de bekende twee — zegge en schrijve: twee — lesuren klaarspelen? Ons antwoord daarop zij duidelijk: dat speelt men er niet in klaar. Men komt er niet verder dan een hap en een snap, die dan nog veel te veel op een algemeen publiek is ingesteld om voldoende persoonlijkvormend te kunnen zijn. Zeker, men kan suggestief zijn, men kan op alle toetsen te gelijk spelen en er zelf enthousiast van worden. Dat laat niet na van invloed te zijn op de leerlingen, maar dat is toch eigenlijk geen onderwijs. Daarvoor mist het 't volgehouden, bewust op zijn doel afgaande, dat paedagogies verantwoord is. Men doet waarlik de intuïtie — kostbare schat . . . en onverslijtbare dekmantel voor vage gevoelerigheid, ja voor geestelijke luiheid en vormeloosheid — niet te kort, wanneer men een methodieser inzicht, een systematieser leerproces, een paedagogies doorziene leergang eist. Het is mijn taak niet deze hier te geven, doch een plaats daarin neemt de vorming der taalbeheersing in, en niet een accidenteel plekje; zij is integendeel een essentiële en dus steeds aanwezige inhoud.

§ 37. Nog iets anders dienen wij hier toe te voegen. Wil men het ooit mogelijk maken een behoorlijk onderwijs in de moedertaal op de middelbare school te geven dan dienen drie voorwaarden vervuld te worden:

- 1^o. een andere opleiding van de aanstaande leraar.
- 2^o. individualisatie van het onderwijs.
- 3^o. een andere regeling van het beschikbare urengetal.

Over het eerste valt, aanduidender wijs, te zeggen, dat deze opleiding in twee opzichten dient te veranderen. In zijn wetenschappelijke vorming voor z'n leervak zal de leraar *minder* moeten leren. Hij zal echter *meer* inzicht in de wezensstructuur van de materie van zijn vak moeten krijgen, omdat hij alleen dan in staat zal zijn de bijkomstigheden in zijn docuur te vermijden, het essentiële zelf tot fundament van zijn onderwijs te maken. Een opleiding in dezen zin dient echter noodzakelijk gepaard te gaan aan één die hem voor zijn vak als *leraar* voorbereidt. Wederom hoeven wij daarvoor hier geen program te ontwikkelen, wel diene opgemerkt, dat voordrachten over de didaktiek van het vak, zoals die tans wel in sommige fakulteiten gehouden worden, benevens het hospiteren en samenwerken met een ervaren leerkracht, belangrijk zijn, maar totaal onvoldoende.¹⁾

Wat het tweede betreft, ook daar leven wij in de hoop der komende dingen. Leermiddelen ontbreken, voorscholing voor de docenten ontbreekt, schoolorganisatorics is de zaak voorschands zéér bezwaarlijk. Zolang geen goed zelfkorrigerend materiaal bestaat, zolang men tegen de driehonderd leerlingen „af te werken” heeft, is werkelijke individualisatie — ik zeg het ook na kennismaking met de veelszins waardeerbare resultaten van de Haagse Dalton-H. B. S. — een fictie. Vooral het korrektieprobleem is daarbij een hindernis nog te meer. Voorzover de correctie mechaniseerbaar is, kan men ook zelfkorrrektief materiaal ontwerpen. Voorzover correctie de *persoon* van de leraar eist, kan zij niet vervangen worden, ook niet door hulpkorrektoren, assistenten of hoe men die krachten noemen wil, omdat daardoor de leraar de kijk op en het persoonlijk contact met zijn leerlingen loslaat, altans vermindert. Nog afgezien van het feit, dat dgl. onbetaald werk nauweliks tot de organiseerbaarheden behoort en nog afgezien van het

¹⁾ Zie hetgeen wij blz. 112 vlg. opmerkten en mijn beide art. in het Alg. Wkbl. v. Chrd. en Cult. van 6 Jan. 1933 en 24 Mrt. 1933.

onsociale, dat in dit feit zelf schuilt. Niettemin — wil er van het onderwijs in de moedertaal iets terecht komen dan zullen er **naast** klassikale uren **ook** geïndividualiseerde moeten bestaan.

Gaat men met dit alles niet te ver? Komt men niet in kwesties te land die op de universiteit tuishoren? Zal een kind nu wel prakties opgeleid worden op zo'n manier? Leest heeft in zijn meergenoemd boek gezegd, dat het „de nooit voltooide taak der universiteit” is, de taal te „doorzien als complex van psychiese, physiologische, sociale en historische verschijnselen in hun oorzakelijke samenhang, etc.” Hebben we dat hier nu niet in de school gehaald?

Schiepen wij dit misverstand, dan moeten wij ons haasten het uit de weg te ruimen. Niet een expliciete behandeling van wat taalbeheersing is (lagen-theorie, integratie-structuur etc.) bedoelen we als inhoud van taalonderwijs, maar een doelbewuste ontwikkeling der taalbeheersing zelve. Geen taalontologie en -psychologie, maar beoefening van taalgebruik zelve. Doelbewust kan die ontwikkeling echter alleen zijn waar men grondig inziet wat taalbeheersing is en vlotte opstellerschrijvers of praters-voor-de-klas niet zonder meer aanziet voor de eigenlijke taalbeheersers. En, indien men dat al niet doet — en velen doen dat inderdaad niet — dan moet men in staat zijn de *echte* taalbeheersing te taxeren niet alleen, maar vooral: te ontwikkelen. Mocht men daartoe geen gebruik willen maken van een — natuurlijk alleen voor de hoogste klassen bruikbare — probleemstelling, welke ik boven voorstelde: „Wat zoekt die persoon, die tijd etc. nu in de objectief aangetroffen taal uit te drukken”, — welnu, dan verarmt men zijn onderwijs ten zeerste. Akademies kan deze kwestie stellig behandeld worden, zij verdient het zeker, maar de school kan op *haar* wijze dat ook doen. Of zij dat explicite doen zal of implicite, in-gerold in een bolster, dat is een tweede kwestie. Persoonlijk pas ik de eerste methode niet, de laatste wel toe en ik meen, dat daartoe redenen te over bestaan, die geen nadere toelichting vereisen. Zonder een — altans ten dele — geïndividualiseerd onderwijs is het m. i. onmogelijk hiervan iets van verder reikende betekenis te realiseren. Niet alleen, omdat een zéér zorgvuldige voorbereiding voor de docent onontbeerlijk is, maar ook omdat hij hier met kleine groepen of met elke leerling apart zal moeten spreken. Onderlinge samenwerking der leerlingen is hierbij niet alleen mogelijk, maar menigmaal

alleszins gewenst. Niettemin, — zo heel akademies kan deze probleemstelling niet zijn, wanneer men b.v. in een zo zakelijk schoolboekje als *De Vooy's Historische schets*¹⁾ op blz. 148 leest: „Dit streven leidde tot nieuwe taalscheppingen tot verrijking en verfijning van de taal, omdat nòch de omgangstaal nòch de conventioneele dichtertaal voldoende middelen opleverden”. Daar hebben we de kwestie in optima forma en in die vorm komt ze toch bij menig leraar voor, die er niet tevreden mee is de taalschoonheid alleen te laten aanvoelen — wat bovendien nog vaak genoeg achterwege blijft —, maar er ook zeker besef van, zeker inzicht in wil ontwikkelen. Hij is dan reeds op een belangrijke weg bezig en bereikt er wellicht, wat wij er tans van verwachten mogen. Maar zou ook in dit opzicht door een bewuster inzicht van de zijde van de leraar in de betekenis van deze dingen niet meer te bereiken zijn en vooral . . . zouden we hem niet verlangend kunnen maken naar persoonlijk onderwijs? D. w. z. naar een onderwijs, waarbij hij, aanknopend bij de aard en aanleg van de leerling, het juist aan deze ll. ontbrekende kan aanvullen en ontwikkelen.

§ 38. Tenslotte gaat het hier echter over een middel, dat men al of niet kan gebruiken ter bereiking van een doel, dat in ieder geval gediend moet worden. Verwerpt men het middel dan blijft nog het doel wel gehandhaafd en over dit doel dienen wij het in de eerste plaats eens te worden. Wil het taalonderwijs, waarover wij hier spreken, de psychiese ontplooiing dienen, dan zal het de taalbeheersing in de bovenomschreven vorm moeten ontwikkelen, tevens inleiden in de kultuur van het eigen volk en die der mensheid. De grenzen van het onderwijs in deze laatste materie zijn prakties aangewezen door de bestaande gebieden van wetenschap, waarin afzonderlijk onderwezen wordt, door de huisopvoeding, waarbij belangrijke inhouden tuishoren als godsdienstige en sociale opvoeding, sexuele voorlichting enz. Voorzover de kunsten buiten onderwijs en huisopvoeding vallen, komt in de Nederlandse les daarover naar verhouding veel ter sprake. Trouwens talloze gebieden worden betreden ter aanvulling van hetgeen het huiselijk milieu biedt, ter verduideliking ook van het onbegrepen nagezegde enz.

¹⁾ 15e dr. Wolters 1933.

Hier zijn dus de grenzen, hoewel voor elke school en elke leerling anders, prakties vrij goed steeds te vinden zolang een leerling nog ja en neen kan zeggen. Een belangrijk deel van dit „kultuur-inleidend” onderwijs wordt in de „stijlles” gegeven in de lagere klassen, in de literatuurles in de hogere klassen. ¹⁾ Naar aanleiding van opstellen komt ook allerlei van dezen aard ter sprake. Naarmate het huiselijk milieu minder biedt, neemt hier de taak der school in omvang toe, al blijven er gebieden, waar de school als zodanig nooit in de plaats of rechten van dit milieu kan of mag treden. Het afnemen van de godsdienstige opvoeding maakt het vaak noodzakelijk op gebieden te komen, waar men liever de ouders aan het werk zag. Het is nu eenmaal zo, dat de christelijke denkvormen, gevoelswijzen, levensvormen het gehele Westeuropese cultuurleven doortrekken en, indien het gezin zich daarvan heeft losgemaakt, komt vanzelf de taak op onze schouders te liggen, deze leemte enigszins aan te vullen. Nog moeilijker wordt het met de sexuele opvoeding, die zo zelden goed verzorgd is. Komt men in de vierde klas aan de literatuur toe, dan kan men niet met gekastigeerde editietjes behoorlijk onderwijs geven. Wat blijft van de Beatrijs, wat van de Warenar, wat van de lyriek der middeleeuwen en Hooft over, als men daar fundamentele elementen „tussen haakjes moet zetten”? En dat is ook niet nodig, wanneer de leraar — wat stellig meestal zo zijn zal — door zijn ernst en vanzelfsprekendheid bij het lezen en *niet* overslaan, ²⁾ duidelijk doet gevoelen, dat men hier voor zaken van grote diepte en levensernst staat, waarover niet gegniffeld wordt. Waarmee men zich, indien dat nodig mocht blijken, zeer ernstig heeft bezig te houden en in het verbond van intiemst vertrouwen, het vertrouwen dat dus in een klas niet pleegt te heersen. Komt na deze afwijzing van een publieke behandeling toch een kind op de leraar af, dan is voor hem m.i. deze vraag beslissend: „Stuur ik dit kind de wildernis in door het niet te antwoorden?” Daarvoor moet men het milieu van zijn ll. kennen en wij weten, dat aan die kennis zeer veel pleegt te ontbreken, óók buiten de schuld der

¹⁾ Ik ben het met de Heer Kramer e. a. eens die menen, dat stijl-onderwijs ook in de hogere klassen gewenst is.

²⁾ Natuurlijk zijn soms bewoordingen aanstotelijk, voorstellingen te cru. Zij wekken het nog sluimerende, praematuur of stempelen het vaag vermoede tot iets leliks. Dáár ben ik voor schrappen. In een schooleditie mag iets dgl. niet voorkomen.

docenten, maar evenzeer *met* hun schuld. Wij weten uit ervaring, dat zich dgl. gevallen voordoen en hebben nooit spijt gehad van een oriëntering over de ll., die in de vierde klassen komen. Nogmaals: leerlingenaantal en ophoping van lesuren maken het ons inderdaad vrijwel onmogelijk onze plicht te vervullen.

Het betreden van nog een ander gebied van kultureel leven is in de tegenwoordige tijd in hoge mate precair geworden voor de leraar. Hoewel hij nooit iets mocht zeggen, dat in politieken zin partijdigheid verraden kon, stond het hem nage-noeg steeds vrij op de partij die meest in discredit was een willekeurig getal schimpscheuten af te schieten. Over politiek wordt in dien zin wel degelijk „gesproken”, zonder enige kans op konflikt met de wet. Het is er in dit opzicht niet beter op geworden en de verschillende nieuw opgekomen politieke bewegingen, die grote aanhang onder de jeugd verwierven, hebben de situatie niet beter gemaakt. Toch bestaat, vooral op de gymnasia, maar óók wel daar waar staatsinrichting onderwezen wordt, een volkomen chaos in het „denken”, een volstreckte chaos in de „begrippen” omtrent hoogst essentiële sociale kwesties. Is het onze taak die chaos te verminderen? Niet meer en niet minder dan het onze plicht is, daar waar wij er voor komen te staan, andere leemten aan te vullen. Maken wij ernst met ons onderwijs als inleiding in het kultureel leven, dan valt ook dit er niet buiten en wordt ook hier een volstreckte ernst en een besliste eerbied voor de nobele taak, die op onze schouders rust, van ons geëist. Kunnen wij bij de toelichting, waar het godsdienstige vragen betreft, vaak met een enkele mededeling, een „phaenomenologesische”, zuiver feitelijke beschrijving of aanduiding volstaan — ik meen met „wij” de leraren bij het openbaar onderwijs —, veelal zal dit ook het geval zijn waar het sociale problemen betreft. Toch is dat niet steeds zo en ook hier zal uit de houding van de leraar, de wil tot volstreckte eerlijkheid, het nastreven van een absolute integriteit moeten spreken.¹⁾

Van de zijde der „inleiding in de kultuur” komen dus vele gewetensvragen tot ons, vele ethiese kwesties, die niet alleen

¹⁾ Allermint te verwarren met wat in de onderwijswereld met de terminus technicus: „neutraal” wordt aangeduid. Zie daarover *Kohnstamm*, *De Neutraliteit van ons Openbaar Onderwijs*, in: *Individu en Gemeenschap*, Den Haag 1930.

inzicht in maar ook beleving van ethiek veronderstellen. Evenzeer religieuze en esthetiese, zoals wij zagen.

Van de zijde der „ontwikkeling van de taalbeheersing” komen de logiese problemen.

Een psychologies inzicht is in beide gevallen nodig, schoon van geheel verschillende aard. De psychologie van de puber, de paedagogiese psychologie in ruimsten zin enerzijds, de psychologie van het denken en de taal anderzijds. Kan de intuïtie in het eerste geval nog menigmaal gebrek aan kennis geheel of gedeeltelijk vergoeden, in het laatste geval kan daarvan nauwelijks sprake zijn, wijl hier te veel empiries-exakte analyse verondersteld is.

* * *

§ 39. Welke rol speelt nu de „grammatika” bij de ontwikkeling dier „taalbeheersing”? Indien het de essentiële functie der grammatika is middel tot begrip te zijn, dan schijnt de afstand tot de taalbeheersing wellicht nog niet overbrugd.

Taalbeheersing was: het vermogen op de hogere, abstracte niveau's feilloos te beschikken over de eveneens abstracte middelen der taal. Denkdynamiek en taaldynamiek zijn hier nauw verbonden onder souvereiniteit van de eerste. De taal, in volmaaktste beheersing gesproken, is — naar Cassirer met een treffend beeld aan Von Kleist ontleend, gezegd heeft — „als een tweede wiel dat evenwijdig aan het eerste op dezelfde as loopt”. En, zo gaat Cassirer voort: „Cette heureuse comparaison caractérise bien le rapport fondamental de la pensée et du langage. La dynamique de la pensée va de pair avec la dynamique du discours. Entre ces deux processus il y a un constant échange de forces. Tout le cycle du devenir intellectuel et moral dépend de cet échange, qui entretient son mouvement”.¹⁾

Het indirecte verstaan was het verstaan, dat de omweg der interpretatie volgde, d. i. de methode der systematische substitutie. De orde der woordsoorten en die der zinsdelen, welke aan dit systeem ten grondslag liggen, zijn beide gebouwd op een elementair doch volstrekt streng principe, dat wij uit het begrip „bijeenhoren” op geheel analoge wijze hebben afgeleid.

¹⁾ Le langage et le monde des objets, p. 43 in de bundel: Psychologie du langage. Paris, Alcan 1933.

Daarbij waren de begrippen „volgorde”, „afhankelijkheid”, „integratie”, „complement” fundamenteel. Taalbeheersing is de feilloze beheersing der afhankelijkheidsrelaties, der eenheden van integratie en hun implicaties. Daarvoor is psychologies fundamenteel, dat de verschillende niveau's evenwichtig zich verhouden onder de souveriniteit der uit de hoogste gegeven regulatieën. Dit veronderstelt o. a. het vermogen door de meer aanschouwelijk gevulde lagen zich niet uit het spoor van de opdracht te laten leiden. Voor wie niet vrij staat van de concrete inhouden is de eenvoudigste integratie reeds een bezwaar. Het deiktiese „dat” blijft gebonden aan het buiten de taal gelegen objekt, of psychologies: het komt niet los van de onverwerkte „oorspronkelijke” (Sassenfeld) voorstelling, van de „Individualvorstellung” (Frohn, t. a. p. blz. 517). Ook de integratie-eenheden kunnen niet tot stand komen, daar zij abstrakte psychiese schemata (Selz) veronderstellen.

Kortom: de grammatika als theorie der methodiese substitutie is tevens de voorwaarde en het onmisbare correlaat van de doelbewuste psychologiese ontwikkeling der taalbeheersing. Beoefening van deze „grammatika” is daarom alleen denkbaar in onverbreekelijke eenheid met de ontwikkeling der psychologiese functies, welke het taal-kunnen dienen. Omgekeerd is de doelbewuste ontwikkeling dier functies zonder deze beschouwingswijze der taalstructuren onmogelijk.

Is het doel van het onderwijs in de moedertaal dus tweeledig: taalbeheersing ontwikkelen en inleiden in de cultuur, dan is duidelijk dit laatste gegrond op het eerste.

Daarmede is ons eerste doel bereikt en de vraag naar de betekenis van de „grammatika” voor het moedertaalonderwijs beantwoord.

HOOFDSTUK V

EEN EN ANDER OVER DE PLAATS VAN HET ONDERWIJS IN DE MOEDERTAAL IN HET GEHEEL VAN HET LEERPLAN DER MIDDELBARE SCHOOL.

§ 40. Het kan na het voorafgaande niet geheel twijfelachtig meer zijn, welke plaats wij aan het onderwijs in de moedertaal toe zouden wenssen. Op blz. 128 zeiden wij reeds, „dat dit onderwijs door den aard der psychiese funkties, welke het ontwikkelt, *het fundamenteelste is*”. Zou dat niet ieder van zijn vak betogen? Doch een deel van de diskussies, het zakelijke deel, zouden wij kunnen voorkomen, wanneer wij er ons over uitspraken in welken zin wij dit „fundamenteel” bedoelen. Wij hebben gezien, dat de taalfunctie — wij zijn dus in de psychologie — zich ontwikkelt door hetgeen op de lagere niveau's verworven is, onder de determinanten uit hogere lagen te stellen. Dit is niet geheel hetzelfde als abstraktie, maar het is 't oefenveld der aanvankelijke abstraktie, omdat hier tevens altijd abstraktieprocessen plaats hebben. Zeker ook het zintuigelijk leven biedt eindeloze mogelijkheden tot ontplooiing der abstrakties, maar alleen op voorwaarde dat de taalfunctie niet gestoord is en de bereikte winsten daarin „belegd” kunnen. Op die „belegging” volgt spoedig de volgende winst, ieder bekend in de vorm van een verrassend snelle uitbreiding van het eenmaal aan een enkel geval besepte nieuwe van een in taal uitgedrukte relatie.

Bij het betreden der middelbare schoolleeftijd is, zou men menen, de emancipatie van het denken van de taal wel reeds goeddeels voltrokken. Dat dit niet zo is, blijkt uit de resultaten van de stilleesmethode op de middelbare school. Nog steeds ontsproten kinderen door de taal en missen de inhoud. Het omgekeerde, dat kinderen bepaalde taalvormen niet of gebrekkig of slecht hanteren in produktief gebruik, zegt niet veel over de beheersing der intellektuele relaties, welke daar aan ten grondslag liggen. Hierin ligt de fout van Piaget's

onderzoek. Dit inziende lost zich ook de tegenstelling vanzelf op, welke schijnt te bestaan tussen Berger's bewering,¹⁾ dat bij meisjes in het zeventiende levensjaar de ontwikkeling der logies-grammatiese funkties is afgelopen (bij jongens iets later) en Ormian's mening,²⁾ dat er tussen het negende en het elfde jaar een dergelijke kwalitatieve ommekeer in het „schlussfolgernde Denken" plaats heeft, dat het mogelijk wordt en gewenst is abstrakte regels etc. te geven bij het onderwijs in taal- en wiskunde. Aan de produktieve taalbeheersing blijft dus nog lang een ontwikkeling te voltrekken, die bij de verstaande, intelligerende reeds een eind weegs voltooid is. Een weerom algemeen bekend verschijnsel uit de vroegere perioden der taalontwikkeling, dat echter evengoed in de latere perioden blijkt voor te komen. Uit dit alles samengenomen blijkt ons, dat de middelbare school niet behoeft te vrezzen, geen taak meer te hebben in het taalonderwijs der leerlingen. Noch de intelligerende noch de produktieve taalbeheersing is afgesloten, de alleen op grond van de telkens bereikte taalbeheersing te rechtvaardigen ontwikkeling der eloquentie als een taalesthetiese bekroning van het werk vormt stellig een andere belangrijke doch beslist secundaire opgave van het onderwijs. Deze laatste konklusie vloeit met dwingende noodzakelijkheid voort uit de psychologische zowel als de ontologische structuur der taal.

„Fundamenteel" is het taalonderwijs voorzover de taal fundamenteel is. Dat is zij niet „in aestheticis", dat is zij inderdaad wel „in intellectualibus". Zij is dat aanvankelijk als congeneties met het denken. Zij blijft het bij voortschrijdende ontwikkeling nog langen tijd als objektiveringssysteem van het denken, dat zowel produktief als reproductief en intelligerend beheerst moet worden. Daartoe moeten de integraties der open en der gesloten woordsoorten feilloos beheerst worden. Fundamenteel is de taalbeheersing en haar ontwikkeling op de middelbare school zuiver prakties als psychologies vóórondersteld *middel* voor het bewust en scherp verstaan, het *echte* intelligeren dat doelbewust analyseert en synthetiseert, het verstaan dat wij „verwerken" plegen te noemen en zich onderscheidt

¹⁾ in: De ontw. v. d. log.-gramm. functies tusschen het 12de en het 18de levensjaar. Utr.—Nijm. 1928, diss. blz. 60.

²⁾ in: Das schlussfolgernde Denken des Kindes. Wien—Bln.—Lpz. 1926.

als de wijze van opnemen der „intelligente” leerlingen van de „dommen” of de „zwakken van wil”. Men lette op het bepaalde lidwoord voor deze praedikaten, dat veel heilloze generalisatie van de zijde der — psychologies ongeschoolde — leerkrachten verbergt.

§ 41. Zou men in de systematiek der leervakken op deductieve wijze de plaats van het onderwijs in Nederlands vast willen stellen, dan begeeft men zich in een dooltuin vol ingewikkelde verdwaalmogelijkheden. In de eerste plaats bezitten we geen systematiek der leervakken. A fortiori niet een welke op deductieve wijze afgeleid zijn zou uit een grondstelling, een axiomatic. In de tweede plaats loopt men dan in dier voege op de feiten vooruit, dat men doet alsof het inderdaad van te voren vaststond dat een dgl. systeem deductief gekonstrueerd kan worden. En verder doet men alsof dan die plaats één-éénduidig aangewezen kan worden.

Maar zou men niet de systematiek der schoolvakken — waarin men het Nederlands een erepositie verschaffen wil — kunnen afleiden uit de systematiek der wetenschappen? Zeker zal men dan een groot aantal vakken, b.v. vrijwel alle die tans in de mediese faculteit onderwezen worden, buiten beschouwing moeten laten, maar op het overblijvend fundament zou men toch heel wat kunnen bouwen. Inderdaad heel wat, alleen geen scholen, wijl deze als maatschappelijke instellingen en op andere wijze gecompliceerd fundament hebben dan het systeem der wetenschappen bieden kan. Men kan, om uitersten te kiezen, niet spreken van een *docuur* van gymnastiek en tekenen, hoewel men die vakken zeer stellig niet zou willen missen. Zo zijn er verscheidene vakken en onderdelen van vakken, die geenszins gegeven worden op grond van „wetenschappelijke” eisen — wetenschappelijk voorzover in verband met de leeftijd der ll. mogelijk —, maar zuiver uit maatschappelijk-praktiese overwegingen ¹⁾ ofwel geeft men enige praktiese feiten, om deze in een ander verband te kunnen gebruiken, opdat men een andere wetenschappelijke samenhang beter kan uiteenzetten en benaderen.

De systematiek der schoolvakken echter kan noch behoeft te rusten op de systematiek der wetenschappen. Zij kan op deze

¹⁾ Wat niet betekent dat de school inderdaad alle *inhouden* zou moeten onderwijzen, die in de maatschappij wel te pas kunnen komen!

laatste niet berusten om een essentiële en om een toevallige reden. De toevallige is wel deze, dat wij geen systematiek der wetenschappen van enige betekenis bezitten. Een onderscheiding in „reine Wissenschaften” en „Tatsachenwissenschaften”, van „Ideal-” en „Realwissenschaften”, van „Geistes-, resp. Kultur”- en „Naturwissenschaften”, van „sciences dites exactes” en „sciences” historico-politiques”, waarbij het laatste „sciences” ironies bedoeld is en vervangen zou moeten worden door „arts”, al deze onderscheidingen kunnen in de alledaagse praktijk oppervlakkigweg wel gebruikt worden, maar primo zijn ze dan toch nog weinig gedifferentieerd en secundo zijn ze allerminst afdoende gefundeerd. De essentiële reden is echter, dat de school als maatschappelijke instelling óók onderwijst wat in het systeem der wetenschappen óf geen plaats inneemt óf een zó ver afgeleide, dat men, op grond van het systeem der wetenschappen zeker niet verwachten zou dat een dgl. vakje verdiende op het schoolprogram voor te komen.

H. J. Jordan heeft in zijn artikel over „De betekenis van het onderwijs in de biologie voor de beschaving en voor het denken”¹⁾ het onderscheid gemaakt tussen vakken, wier onderwerp bestaat uit ontlede werkelijkheid of abstrakte relatie, zoals wis-, natuur- en scheikunde, — en die vakken, welke „stukken van gave werkelijkheid tot onderwerp hebben”, zoals geschiedenis, aardrijkskunde, letteren. In de eerste groep kan men de wetmatigheid leren kennen in haar strenge, kausale vorm. De biologie nu leert de wetmatigheid kennen, maar aan een stuk gave werkelijkheid, aan een totaliteit, een mikrokosmos, vatbaar voor analyse en experiment, evenzeer echter voor synthese. In de biologie wordt de leer der kausaliteit „aangevuld door de leer van de orde en de rangschikking van een veelheid van oorzaken in een structureel verband”.

Hoe staat het echter met de taal, d.w.z. niet volgens H. J. Jordan, maar volgens ons eigen inzicht, moeizaam in de vorige hoofdstukken verworven?

Daar hebben wij de taal leren zien als draagster van abstrakte relaties (resp. *kultuurmiddel*), maar tevens als *kultuurprodukt*. Als *kultuurprodukt* dat tevens objektiveringsmiddel van alle andere *kultuurmachten* is. Zij is *niet* ontologies praesuppositie van hetgeen Jordan in twee groepen verdeeld

¹⁾ Paedag. Studiën, Juli 1933.

heeft, óók niet logies in dien zin, dat de taal de aprioriese grondslag is b.v. der aardrijkskunde, neen, zij is de *praktiese* praesuppositie. Dit laatste is zo mogelijk nog belangrijker dan het voorgaande, omdat men de aardrijkskunde of de natuurkunde zeer wel kan beoefenen zonder de „Bedingungen der Möglichkeit der Geographie, bzw. Naturwissenschaft” te kennen. Zonder de beheersing der taal is dat echter uitgesloten. Men kan geenszins eloquent zijn en een goed physicus, maar taalbeheersing moet men volstrekt hebben. Pas in de hoogste wetenschappelijke regionen, wanneer men zich *uitsluitend* laat leiden door en bedient van symboolsystemen, is het psychologies apparaat der taal uitgeschakeld. Liever gezegd: is de psychologiese bedding der integraties niet breed en diep genoeg en zijn kunstmatige verdiepingen, verbredingen en kanalisaties nodig, wier structuur fundamentele verschillen vertoont met die der oorspronkelijke bedding.

Laten wij dus rustig de biologie haar aanspraken op een ruimer plaats, over het urenaantal diskussiëren wij hier <nog> niet. Prakties echter wordt de taalbeheersing verondersteld door *alle* vakken, misschien met uitzondering van gymnastiek, tekenen en handwerken. Die ten dele zuiver vitale, ten dele zuiver motoriese ontwikkeling bieden, ten dele ook gebruik maken van fixaties welke geen betrekking hebben — in direkten zin altans! — op de taalfunctie. ¹⁾

§ 42. Terecht is dus het „systeem” der leervakken, indien er zulkeen is, niet gebaseerd op dat der wetenschappen. Evenmin gaat het onderwijs uit van de ontologiese orde, al stralen zekere lijnen van ontologiese ordening door in het orderingsveld der schoolvakken. We kennen plantkunde en dierkunde, natuurkunde, geschiedenis — evenzovele aanduidingen van ontologiese, altans ontologiese gedachte categorieën. Wij onderwijzen die vakken echter niet omdat zij ontologies fundamenteel zijn, mochten ze dat eventueel toch zijn, dan is dat een ongezochte maar zeer welkome winst. Het is de taak der school de middelen aan te geven en te leren hanteren, welke de mens dienen tot het opnemen, verwerken, ontwikkelen en doorgeven der kultuur. De school brengt de kultuur niet voort, zij dient slechts door de *voorbereiding tot het produktief* of altans positief *deelnemen* aan de kultuur. Zij leert daarom in

¹⁾ Vgl. Post, Teekenen en teekenonderwijs, Gron., 1933, § 12.

de allereerste plaats: leren. De universiteit breidt dit uit en verdiept het, vooral is het haar taak de inhouden als zodanig en om hunzelf te doceren. Doch na deze onderscheiding van school en universiteit in den grove dienen we te precisieren. In feite immers geeft ook de school reeds *vele* inhouden tegelijk met en naast zuiver prakties-onmisbare, logies voor-onderstelde „middelvakken”, vakken dus die *dienen*. Dat kan niet anders, omdat de inhouden in hun gecompliceerdheid langzaam door de geest veroverd en — zo lijkt het — vereenvoudigd worden, totdat een schoolkind leren kan wat eens geleerden hoofdbrekens kostte. Dat de universiteit soms stof wil laten afvloeien, vóórdat het vereenvoudigingsproces zover gevorderd is, staat hier geheel buiten.

Er blijft echter *ondanks* het infiltratie-proces der kultuur-inhouden en der denkmiddelen, een wezenlijk onderscheid tussen universiteit en middelbare school bestaan. Gaat het er bij deze in hoofdzaak om, de leerling de intrede in het maatschappelijke en kultuur-leven mogelijk te maken, op de universiteit gaat het er om het zelfstandige, produktieve deelnemen aan het kultuurproces uiteindelijk te bewerkstelligen. Wat daarvan school en universiteit op het ogenblik verwezenliken kunnen wij hier buiten beschouwing laten. Mocht men deze beweringen in strijd achten met de feiten, dan zou toch te overwegen zijn of niet veranderingen aangebracht dienen te worden in de organisatie van school en universiteit, om het bovenomschreven doel meer te bereiken dan tans het geval is. In de selectie van leerkrachten, leerlingen en de opleiding van de eersten. In de keuze van leervakken en van hetgeen daaruit gekozen wordt, alsook in de wijze waarop dit onderwezen zal worden. Vooral bij dit laatste zal men voor de vragen staan, die men tans veelal aanduidt met leuzen welke een alternatief bevatten: „klassikaal òf individueel onderwijs”, „luisterschool òf zelfwerkzaamheid”, „parate kennis òf intelligent kunnen” etc.

Ook de vraag of de universiteit een taak heeft voor de vorming van de vakman als leraar pleegt men in een dgl. alternatief kader te behandelen. Ten onrechte, want het een sluit het ander niet uit. Indien de universiteit enerzijds tot taak heeft de wetenschappen te doceren om de wetenschap en anderzijds om het de aankomeling mogelijk te maken zelfstandig produktief aan het kultuurproces deel te nemen, dan zullen we het eerste toch wel niet zó te verstaan hebben, dat men de

wetenschappen zuiver *over-levert*. Neen, men beoogt meer dan kennis omtrent de historie van een wetenschap — waarop die loutere overlevering neer zou komen. Men verlangt ook en vooral het *kunnen* beoefenen dier wetenschap. Dit betekent echter dat tussen de eerste en de tweede taak der universiteit geen enkel wezenlijk verschil bestaat. Tenzij de universiteit het vak van leraar als haar onwaardig beschouwt — hetgeen haar in wonderlike contradicties drijven zou — zal zij *naast* de wetenschappelijke leervakopleiding aan de aanstaande leraar het produktief en zelfstandig beoefenen van zijn leraarsvak moeten bijbrengen. ¹⁾ „Dit is niet leerbaar?” „Dit is geen wetenschap?” „Men kan het of men kan het niet?” — Het is alles niet meer dan een halve waarheid. Bovendien, leidt de universiteit niet ook psychiaters op of predikanten? En — om een vergaande vergelijking te maken — de geboren kunstenaar, moet men die vooral verre houden van alle scholing? Men verzeilt op die manier in Rousseau's opvoedingspessimisme, dat ook — even konsekwent — experimenteel bevestigd (!) werd . . . door een uitgewerkte opvoedingsleer. Zolang men meent dat één kultuurwetenschap — en menige natuurwetenschap — zelfstandig en produktief beoefend kan worden door deze vlijtig van buiten te leren, is men nog niet verder dan de muzelman, voor wie de mate van iemands wetenschap gemeten wordt aan het getal hoofdstukken van de Koran dat hij uit zijn hoofd op kan zeggen. Wat leerbaar is aan een wetenschap in den zin van: voor onpersoonlijk opnemen geschikt, is aan die wetenschap niet steeds het belangrijkste en zeker niet *opzichzelf* in staat tot produktiviteit te leiden, hoezeer het de produktieve beoefenaar ook bekend zal moeten zijn! Leren dat tot produktieve beoefening leiden moet, zal altijd en in elk vak — „zelfs” in de experimentele fysika — de persoon raken en veranderen, persoonlijkheid-vormend zijn.

In malam partem erkennen wij dit reeds lang („Hoe groter geest, hoe groter beest”), in bonam partem hoort men het zelden, zeker is het geen volkswijsheid. Niettemin staan ons, als proef op de som, getuigenissen van grote mannen van wetenschap ter beschikking. Doch, zelfs al ontbraken ons die — men kan een groot man zijn zonder veel introspectief vermogen en zonder veel reflexie over eigen levensgang — dan

¹⁾ Vgl. J. W. Muller, *De Moedertaal en het Gymnasium*, blz. 68 vlg. Gron. Wolters 1933.

nòg zou men moeilijk kunnen ontkennen, dat de beoefening ener wetenschap tevens de persoonlijkheid als geheel zou moeten vormen, indien dat mogelijk was, omdat men van een persoonlijkheid met *uitsluitende* ontwikkeling in één tracé slechts onevenwichtigheid verwachten kan. Onevenwichtigheid zoals men die zonder twijfel aantreft, ook bij grote geleerden en produktieve geesten, vooral naarmate de geïsoleerde abstracte instelling meer overweegt. ¹⁾

§ 43. „Leren dat tot produktieve beoefening leiden moet” — ja juist, het taalonderwijs bij uitstek zal zo geaard moeten zijn. Immers produktieve taalbeheersing is fundament van alle intellektuele vorming en kultuur. Niet een kwantitatieve produktie van woorden, de veelheid van woorden, de dreunende zinnen en perioden, maar een kwalitatieve produktie, d. i. een voortbrengen van de juiste ver-taal-ing, resp. van het zuiverste verstaan, is het doel van ons taalonderwijs. Vervolledigd door die zéér gewenste, ja vurig verlangde kultuur der taal om der schoonheid wille, die echter, zoals wij reeds eerder zeiden, secundair is en voor grenzen van opvoedbaarheid komt te staan van geheel anderen aard dan die, waarvoor de ontwikkeling der intellektuele taalbeheersing tot stilstand wordt gebracht. Alle taalschoonheid is alleen als schoonheid mogelijk op grond van de intelligente beheersing der taal. Men versta mij wel, ik meen noch dat ieder kunstwerk in taal herleidbaar is zonder verlies op intellektuele grondvormen, noch dat aan het schrijven b. v. van een lyries vers een verstandelijke redenering voorafgaat. De grondvormen der taal echter zijn de intelligibele en daar is nu eenmaal geen ontkomen aan. Deze waarheid is reeds als in een kernspreuk door Abaelardus vastgelegd: „Sermo generatur ab intellectu et generat intellectum”.

In het geheel van het middelbaar onderwijs zal dus het Nederlands fundamenteel zijn in den zin van „praktiese vooronderstelling”. Het beoefenen van de geschiedenis of de wiskunde op een andere dan louter reproductieve wijze maakt gebruik van een taalbeheersing, die is: denkend verwerken van het in taal bedoelde en het in taal uitdrukken van hetgeen door het denken verwerkt is en wordt. De Neerlandici hebben

¹⁾ Vgl. daarover ook *Hanselmann* in zijn *Einf. i. d. Heilpädagogik*, Zürich—Leipzig 1933. Einleitung, blz. 17 vlg.

zich tot nog toe menigmaal vergenoegd met het inroepen van de medewerking van alle kollega's van andere vakken, om mede te helpen het Nederlands der ll. te zuiveren van zgn. taal- en spelfouten — bij welke laatste het in het mooiste geval meestal wel gebleven zal zijn. Zij zagen echter veelal niet in, dat zij een fundamentele scholing in taalbeheersing hadden te bieden, welke haar nut af zou werpen bij de beoefening van alle andere schoolvakken niet alleen, maar welke tevens de basis worden moest voor de ontwikkeling van alle schone taalgebruik en alle bewuste verstaan van taalschoonheid. Zij procureerden aan anderen wat hun eigen heerlijkste taak en zorg zijn moest. Misschien was er de nóg heerliker taak der inwijding in de literatuur, die met zijn stralend licht al het andere uit het gezicht deed verdwijnen. Misschien was er ook een dieper misvatting: een volledig misverstaan van het wezen der taal, haar ontologische en psychologische structuur. Mocht dit boek er in slagen iets bij te dragen tot het uit de weg ruimen dezer misvatting, dan heeft het zijn doel niet gemist.

Men zou met een „makkeliker gezegd dan gedaan” deze gehele taak van zich af kunnen schuiven. En inderdaad eloquentie is makkeliker dan taalbeheersing, deze *echte* activiteit in taal. Doch laat ons zien of niet de grondvorm van de ontwikkeling der taalbeheersing toch zeer eenvoudig is. Wat kan zij anders zijn dan het pogen verstaan, *grondig* verstaan van een logies streng opgebouwde samenhang in goed Nederlands geschreven? Dat de gewone leesles dit *niet* geeft noch geven kan, blijkt uit het karakter der bestaande Nederlandse leesboeken, welke allerlei verhaaltjes bevatten die de kinderen genoegelijk lezen met een lachje of een ernstig gezicht, maar waarin niets dan wat vage, zwakke of eenzijdige emotietjes gewekt worden. Aan een vorming der taalbeheersing kan men met deze stof niet reiken,¹⁾ want er is niets dat als „determinant uit de hogere lagen” het worstelen om het dóórzien en ordenen van het bedoelde, noodzakelijk maakt. Het helpt ons niet dat men de taal wat moeilijker kiest door stukjes in het Afrikaans of in het zeventiende-eeuws op te nemen. Waar het om gaat is: de te analyseren samenhang, secundair is de moeilijkheidsgraad van woordkeuze of taalsoort, wat niet betekent dat men in de eerste klas een technische verhandeling over

¹⁾ Vgl. verderop § 46.

chirurgie als leesstof kiese, omdat „woordkeuze en taalsoort er toch niets toe doen”.

De grondvorm van taalonderwijs voor ons is *tevens* denkonderwijs, omdat de taal een intelligente psychiese functie is, of precieser — maar herhalend wat wij reeds zeiden — omdat het vermogen abstracte funktionele schemata te beheersen in het gebruik der taal prakties verwerkelikt wordt, waarmede *tevens* het hogere denken geactiveerd en geschoold wordt naarmate dit taalgebruik (produktief en intelligerend) zuiverder plaats heeft. In het geheel van het leerplan heeft het Nederlands dus een bij uitstek vormende waarde. De „transfer” is hier — en dat mag een uitzondering genoemd worden — duidelijk psychologies aanwijsbaar. Het onderwijs in onze moedertaal, dat haar kinderen ten dele had uitbesteed, zal ze weer onder het eigen dak moeten brengen. Alleen immers binnen een welomlijnd plan van onderwijs in de moedertaal, uitgevoerd door één persoon, is het wezenlijk mogelijk, dat er van dit onderwijs iets goeds terecht komt. Wij hebben dus tot taak middelen te scheppen tot de ontwikkeling der door ons ontlede en beschreven taalbeheersing. Iets daarvan werd reeds gegeven door G. van Veen in zijn stil-leesmethode — allermintst te verwarren met het Amerikaanse silent-reading of de parafraze —, die, onbegrepen overgenomen door sommigen, een exquise mode lijkt te worden, welke een fijnproever zich van tijd tot tijd permitteert, echter met de gevaren van alle mode: men doet inzichtloos na, men is reproductief niet produktief.

HOOFDSTUK VI

NADERE BESCHOUWING VAN ENKELE MIDDELEN BIJ HET ONDERWIJS IN DE MOEDERTAAL TANS IN GEBRUIK.

§ 44. Over het onderwijs in de grammatika hoeven wij, na het voorafgaande, in dit verband niets te zeggen.

Het dictee is prakties in het huidige taalonderwijs en in de huidige school beslist noodzakelik, als middel is het tans onmisbaar.

Het spreekonderwijs, dat nu noodgedwongen tussen de bedrijven door gegeven wordt, is zeer belangrijk en verdient zeker een bescheiden uitbreiding, die bij menig docent reeds bereikt is. Een afzonderlik „spreekuur” kan alleen bestaan als spreken-*over* iets en komt meestal weer neer of op een boekbehandling, verslag, verhaal of op een voordracht, waarbij zich enkele logiese, psychologische, prosodiese, esthetiese, retoriese, logopaediese, e. d. opmerkingen aansluiten. De doordenking van wat hier door fundamentele opzet bereikt zou kunnen worden behoort niet tot onze taak.¹⁾ Zeker is dat men daarbij toch weer gebruik zal moeten maken van de psychologische grondbegrippen, welke wij in het derde hoofdstuk ontwikkelden. Het *echte* gesprek, waarin men de leerling spreekoefening geeft, is uitsluitend in geïndividualiseerd onderwijs denkbaar, zij het ook desnoods in het verband van een groep. Daarmee wil ik *niet* zeggen, dat wat wij tans in de les reeds kennen waardeloos is, het heeft zelfs veel waarde, het mist echter o. a. de doelbewustheid van een *gericht* proces. En vooral: het is meer spreekonderwijs („declamatieonderwijs”, „de kunst van rhetorike”) dan ontwikkeling van de spraakfunctie. Zeker niet

¹⁾ In het meergenoemde boek van Dr. J. Leest is hierover reeds menige opmerking gemaakt, die behartiging verdient. Men vergelijk ook het rapport opgenomen in „Het Woord”, orgaan der Mtsch. t. Bevordering v. Woordkunst, 1933.

alleen het eerste, want waar een minimum van denkscholing nog over is, daar is ook nog een rest van „spraak”-vorming, gewoner gezegd: taalvorming, ontwikkeling der taalbeheersing.

Ontwikkeling der taalbeheersing door middel van het spreken geschiedt, zoals na het voorafgaande bijna vanzelfsprekend mag heten *niet* door reproductief taalgebruik, niet door het navertellen van een zelf stil gelezen verhaal en nog minder door het navertellen van een samen luid gelezen stuk en het allerminst door het navertellen van een door de leraar voorgelezen of voorgedragen verhaal. Een initiatiefloos vullen der syntaktische schemata, een spreken *zonder* de strijd met de stof, is in de fundamentele zin des woords niet eens spreken. Daarom is het „Unterrichtsgespräch”, het gesprek over een onderwerp dat de les zelf aan de hand doet, een beter oefening, indien het niet, eenzijdig, door de leraar wordt gevoerd. Een gesprek, dat van de kant der leerlingen uit het stadium van alleen-maar-vragen gevoerd moet worden tot een vruchtbaar spreken, een vruchtbaar medewerken aan het tot klaarheid brengen van 't onderwerp van gesprek. Daarom is dit gesprek ook superieur aan het vertellen, dat hetzij navertellen is, hetzij vertellen van een gebeurtenis die op een niveau ligt, waardoor de strijd om het beheersen van de inhoud en hun relaties door de taal, tot een minimum is beperkt. En juist om die strijd gaat het. Vanzelfsprekend heeft een esthetische vorming van het spreken, het verzorgen van de uitspraak enz. ten volle recht van bestaan, wanneer wij eenmaal goed ingezien hebben, dat schoon spreken ontaardt in mooi praten, zodra het niet berust op een verwerken van inhoud in de vormen der taal. *Taalactiviteit* dus is alleen vormend voor de taal. En taalactiviteit brengt de drie niveau's — om schematiserend te spreken — in beweging en vooral wordt zij beheerst door de concentrerende, determinerende tendenzen uit de hoogste laag. Tevens is zij ten nauwste verbonden met de denkprocessen, die zoals wij zagen, op sommige trajekten samengaan, op andere een feilloos beheerste taal noodzakelijk veronderstellen.

Wat het „stijlonderwijs” betreft moet ik biezonder kort zijn, omdat men daarover een boek opzichzelf zou behoren te schrijven. Hoofdzaak is, dat zéér veel van wat implicite beoefening der „grammatika” (= ontwikkeling der taalbeheersing) hebben genoemd niets anders is dan een gemoderniseerd stijlonderwijs. Met aftrek echter van tweeërlei:

1^o. zijn wij minstens even bang voor de sterke oefening van het woordgebruik aan aanschouwelijke inhouden als voor het onbegrepen gochelen met abstracta van hoge integratie.

2^o. is de bedoeling van ons stijlonderwijs *primair* intellectueel, *secundair* estheties.

Een zin als „waarnemen, dat is doordringen in het wezen der dingen” zoals die door een zéér verdienstelijk hervormer van het stijlonderwijs werd uitgesproken, behelst een psychologische en kennistheoretiese enormiteit, die ons wantrouwend maakt voor de gezonde toepassing van de op zichzelf juiste stelling, dat men het abstrakte steeds af moet leiden uit het concrete, om verbalisme en wat dies meer zij te voorkomen. Welke gevaren de binding aan het aanschouwelijke bevatten, hoeven wij na hetgeen wij omtrent de taalontwikkeling der doofstommen mededeelden niet meer te betogen. De onbetrouwbaarheid van beweringen als „voor z'n veertiende jaar snapt een kind niets van abstracta” berust — zoals eveneens duidelijk zijn mag — op een onjuist inzicht in het wezen der taal en een onkinderlike, „anachronistische” wijze van vragen. Zodra men de niveauctuur der taal *en* die van de menselijke geest goed ziet, is het niet twijfelachtig dat woorden als „moeite”, „omdat”, „uitvinding” etc. evengoed „abstrakt” zijn als „waarheid”, „integratie”, „het denken”. Vraagt men het kind definities (Roloff!) dan mag men verwachten, dat zij „waarheid” niet beter definiëren dan professor Kohnstamm die er een groot boek over schreef en waarschijnlijk onrustig worden zou bij dezelfde vraag. Vraagt men prakties gebruik dan zal men ontdekken, dat de kinderen daarin minder hulpeloos zijn dan men dacht. Daaruit valt op te bouwen tot hoger abstraktie met gebruikmaking van de reductie tot het concrete. Dit hele proces stemt overeen met wat wij als integratie aanduiden. Dat daarbij het kind *zelf* voort moet brengen, *zelf* zijn taal op moet werken is de noodzakelijke veronderstelling van alle werkelijke taalontwikkeling.

Ten aanzien van onze tweede restrictie valt nog slechts op te merken, dat wij de „sprachaesthetische Uebung” alleen aanvaarden, omdat zij grondt op een „explication de texte”, een zich grondig realiseren van het bedoelde, het intellectueel, het estheties, ethies, religieus bedoelde.

§ 45. *Het opstel* verdient een grondiger onderzoek als uitvoerigste vorm van oefening in de uitdrukking van eigen innerlik. Veelal hoort men het prijzen als een voortreffelijk selectiemiddel, „waaraan men nu eens zien kan, wat een leerling waard is”. Onverdeeld kan ik daarmee niet instemmen. Het onderscheid tussen de eloquenten en de leerlingen met werkelijke taalbeheersing wordt in dit verband weer van het grootste belang, met daarbij nog een merkwaardige — schijnbare — onregelmatigheid bij de intelligenten. Het trof mij meermalen, dat overigens zéér middelmatige en vaak zelfs totaal onvoldoende leerlingen zulke „goede opstellen” maakten. Opstellen die ver boven hun „stand” waren. Een aantal van dgl. gevallen onderzocht ik nader, waarbij mij bleek, dat een *geringe* intelligentie verbonden met geheel andere eigenschappen tot dgl. te mooie opstelresultaten leidt. ¹⁾ Nemen wij het geval van een jongen, wiens algemene intelligentie hóógstens middelmatig heten mag, maar die het op school — ondanks een sterke eerezucht om op het gymnasium te slagen — in de verste verte niet klaarspeelt, herhaaldelijk doubleert, zwak en onzeker blijft enz. Kortom een jongen, die men gaarne enige ontwikkeling gunt maar die overigens op de middelbare school niet tuishoort. Zijn denken is zéér inexakt, zijn fantasie blijkt miniem en vermogen tot abstraktie ontbreekt hem in hoge mate.

Daarnaast kies ik een ander geval, een meisje van ongeveer gelijke leeftijd uit dezelfde klas. Haar intelligentie is eveneens zéér middelmatig, een grote nerveusiteit verergert haar slechte resultaten nog. Niets dringt rustig tot haar door, ze zeilt uit voor het vloed is en strandt dientengevolge. In geen enkel opzicht slaagt zij er in verder te komen dan onderdelen, het geheel bereikt zij nooit. Wederom een kind dat volledig is vastgelopen op de school en in elke klas als een rem werkt, zonder dat haar gedrag tot ingrijpen ooit aanleiding geeft.

Discretie tegenover personen verbiedt mij nadere aanwijzingen te geven, doch reeds het bovenstaande volstaat voor ons verder onderzoek. Beide kinderen, vooral de jongen, maken goede opstellen, die — blijkens het oordeel van verschillende kollega's — stellig als ruim voldoende gekwalificeerd mogen worden in de klasse, waarin zij zitten. Bestuderen we nu verder wat de psychologische test ons omtrent deze ll. leert,

¹⁾ Zie Bijlage bij dit hfdst. Ik koos twee doorsnee-gevallen. Er komen treffender gevallen voor.

dan begint ons iets te dagen. Bij het meisje zien we dan een zó grote behoefte aan het doorleven van emoties, dat zij zich die eventueel langs de weg der fantasie verschaft. De jongen blijkt zich goed „in te voelen” in gedachtegang en gemoedstemming van een ander, hij is licht „besmettelik”, suggestibel. Hoewel zijn fantasie zéér, zéér gering ontwikkeld is, voelt hij een stemming goed aan. Bovendien heeft hij iets beschouwelijks over zich, iets van de zaak 's opnemen, 's op-z'n-gemak bekijken. Ook al ontgaat hem de diepere portee, de logiese samenhang in de geobserveerde zaak volkomen, een goed beschrijvend opstel is hij in staat te leveren zoals het meisje een „sensationele drukte” pleegt op te roepen met enige vlotheid, die men bij vele intelligenten mist. Kennen docenten deze kinderen uit hun lessen dan verwonderen zij zich over de opstellen. Geeft men deze aan kollega's te lezen, die de ll. niet kennen, dan taxeren ze de opstellen op een behoorlijk voldoende cijfer (meestal 6 bij het meisje en 7 bij de jongen), terwijl — nogmaals — de intelligentie overtuigend duidelijk¹⁾ te zwak is, de schoolgeschiktheid zelfs bij het meisje dichtbij het nulpunt komt, bij de jongen toch zeker beneden voldoende blijft!

Hogerop spraken wij nog van een merkwaardige — schijnbare — onregelmatigheid bij de intelligenten. Er zijn n.l. juist onder de groep der beslist intelligente kinderen slechte opstellenmakers. Kinderen, voor wie het opstel een regelmatig weerkerende kwelling is, vooral wanneer deze intelligenten tot de ernstiger en — min of meer — geserreerde typen behoren. Het heeft mij getroffen dat deze moeilijkheid vooral bij meisjes voorkwam doch ik ben niet geneigd hieraan konklusies te verbinden zolang mijn materiaal niet groter is. De gevallen komen echter voor en dat is voldoende. Er zijn dus intelligenten, zelfs zeer intelligenten, die geen behoorlijk opstel, d. w. z. geen opstel dat op hun eigen peil staat, bij machte zijn te schrijven. „Maar . . . ieder kan toch geen goed schrijver zijn!” Neen, dat wordt ook niet gevraagd; ieder normaal kind kan leren zich schrijvend goed uit te drukken en dat is wat anders dan „een goed schrijver zijn”. Geven wij zo'n intelligent kind een moeilik stuk proza en laten we haar dat analyseren en die analyse in woorden weergeven, dan lukt dat perfect. Verta-

¹⁾ 1^o. volgens test, 2^o. blijkens schoolvorderingen, 3^o. naar de persoonlijke indruk van hun leraren te oordelen.

lingen maakt ze uitstekend naar woordkeus en stijl, met fijn begrip en gevoel voor betekenisnuances is het geheel bewerkt. De taalbeheersing blijkt voortreffelijk in orde, geen divageren, geen misverstanden etc. Het opstel seligeert dus nòch de intelligentie nòch de taalbeheersing. Voor het schrijven van een goed of voldoende opstel is een combinatie van eigenschappen nodig, waaronder de intelligentie slechts een ondergeschikte rol speelt. „Dommen” maken goede en slechte opstellen, „knappen” eveneens. Als selectiemiddel is het opstel dus slechts bruikbaar in verband met geheel andere factoren. Het is als enig criterium waarop het oordeel gebaseerd wordt op het eindexamen Gymnasium dus onbruikbaar, zo niet misleidend! Dat de ergste gevallen reeds onderweg zijn afgevallen, dat de leraar de kandidaten toch ook nog wel anders kent — het zijn argumenten te meer voor het feit, dat men uit het opstel opzichzelf geen voldoende duidelijk beeld krijgt van de bruikbaarheid voor universitaire studie, geschiktheid voor bepaalde beroepen etc. Deze zeef heeft te grote mazen, is op sommige plaatsen zelfs alleen maar gat!

Moeten we dus het maken van opstellen maar opgeven? Ja en neen. Wanneer wij nader onderzoeken, waarom sommige intelligente kinderen géén „opstel” kunnen maken, dan wordt meteen duidelijk, wat met dit „Ja en neen” bedoeld is.

Hebben zij gebrek aan gedachten over een onderwerp dat men hun opgeeft? Allerminst. Is de stof dan een amorfe massa in hun geest? Evenmin. Met hen samen een schema op te bouwen helpt zonder twijfel, maar voert hen nooit tot die vlotte expositie, die de intelligenten-en-goede-schrijvers zo biezonder kenmerkt. Zelf een onderwerp bedenken is voor hen een kwelling. Zij voelen zich dan een chaos binnentuimelen, waarin elk element opzichzelf onbelangrijk is en waar dus niets is dat voor behandeling in aanmerking komt. Een brief schrijven ze zakelijk, zorgvuldig, helder en zonder omhaal. Ontboezemingsopstellen van hen te verlangen is bijna onzedelijk. Een uiteenzetting van een zakelijk onderwerp gaat hun uitstekend af. Hun ontbreekt dus de fantasie? Soms. Zij zijn zwak emotioneel? Eveneens soms. Zij zijn weinig suggestibel? Dat is inderdaad — voorzover ik zien kan — een derde faktor, die met of zonder de andere voorkomt. Verdienen zij dan niet een lager cijfer voor Nederlands? *Geenszins*. Daar hebben we nu een gevolg van het eenzijdige estheticisme, dat van het

opstel de verkleinde vorm van een letterkundig kunstwerk heeft gemaakt¹⁾ en dientengevolge van het kind een verkleinde volwassene, van de „gewone” mens een rampzalig kunstenaar. Aan de brief immers kunnen we niet alleen de zwier, de fraaie vorm, het *savoir-vivre* bewonderen, maar ook de korte en degelijke zakelijkheid. Aan het opstel niet alleen de gevoeligheid voor schone indrukken, de beschikking over een rijke woordenschat en het gevoel voor de geheime suggestiviteit van de volzin, maar ook het helder en precies exposé der feiten, het oriënterend overzicht, de aanwijzing der kernpunten etc. En voor hetgeen wij beide malen het laatste noemden is iets totaal anders nodig dan voor het eerste. Kinderen van de meer „nuchtere” soort komen op onze opstellessen, meen ik, te kort. Wat zij nodig hebben is de stevige discussie over een onderwerp, het lezen van een betoog, verhandeling, beschouwing, een logies geheeltje, het analyseren, krities bekijken, verwerken, ordenen, synthetiseren, resumeren enz. enz. daarvan, zij het in de vorm van een kritiek, zij het daarop voortbouwende met hun eigen denken. Zal ieder leraar, bij de keus van onderwerpen — als hij het opstel over opgegeven onderwerpen tenminste niet geheel verwerpt zoals sommigen doen — reeds pogen rekening te houden met de verscheidenheid van typen in zijn klas, dan is daarmee toch nog niet genoeg gedaan. Deze kinderen verlangen materiaal en — kunnen individualiseren — dan zou men met hen een onderwerp gaan befilosoferen, hen er over laten lezen, verslag uitbrengen, samenvattingen schrijven, kritiek noteren en uitwerken enz. enz. Zo zou men een jaar lang stof hebben — en meer! In het algemeen zou men trouwens met de intelligenten op deze wijze iets kunnen bereiken, dat voor hen van zeer groot belang is.

Ook hier dienen wij er weer met nadruk op te wijzen, dat esthetiese taalontwikkeling in het opstel een belangrijk middel bezit . . . voor degenen die in den klassieken zin des woords een „opstel” min of meer kunnen maken. Bij anderen moet de taalverzorging in ruimsten zin aanknopen bij hun samenvattingen, verslagen, projekten etc. Hoe onmisbaar hierdoor een verdergaande individualisering wordt, is zonder meer duidelijk. Onder de huidige omstandigheden komt men juist bij al deze dingen voor *beide* groepen hier onderscheiden leer-

¹⁾ Zie De Vooy's afwijzing van het opstel als „mooi-schrijven”. Beg. e. prtkk, blz. 31 vlg.

lingen aan de fijnste vorming niet meer toe, die een persoonlijke behandeling veronderstelt. Klassikaal kan men natuurlijk allerlei nog bereiken, maar ook dan zijn er grenzen aan het getal, waarbij dat nog mogelijk is en aan het aantal lessen, waarvoor men zich in dier voege kan voorbereiden, dat inderdaad *geraakt* wordt waar het omgaat en *gevormd* wordt wat ontbreekt.

Dit geldt te sterker wanneer men los komt van het opstel als een „vaardig” geschreven verhaal, waarin „iets persoonliks” zit of niet zit.

* * *

§ 46. Nog een ander gewichtig leermiddel bij het onderwijs in de moedertaal dienen wij wat nader te beschouwen: *het lezen*. Ook op dit gebied bestaat een gebrek aan inzicht in de portee van deze oefening. Men meent veelal dat het gaat om „vlot en vaardig” en „met juiste voordracht” lezen van een „eenvoudig verhaal”. Daartoe kiest men dan de soort leesstof, waarover wij in het vorige hoofdstuk reeds spraken. Dikwels komt de leesles neer op een genoegelijk luiertje voor beide partijen. Nu kan men dgl. uren gewenst achten in het geheel van ons huidig leerplan, maar als zodanig kan men dan toch die noodzaak weer niet toejuichen.

Het is Herrmann, die ons in zijn studie *Ueber die Fähigkeit zum selbständigen Lernen und die natürliche Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife*¹⁾ een uitstekend houvast geeft voor de beoordeling van het leesonderwijs. Zijn opvatting is geheel in overeenstemming met hetgeen wij in Hoofdstuk III voorbereidden. Het is niet voldoende een stuk leesstof te kiezen dat emotioneel aanspreekt, zoals wij reeds eerder zeiden, of dat aardig van taal, moeilijk van taal etc. is. Willen wij bij de leerlingen de taalbeheersing en met deze het denken ontwikkelen dan moeten wij stukken kiezen, die daartoe geschikt zijn. Wanneer ik een drietal veelgebruikte bloemlezingen voor de laagste klassen der middelbare school doorkijk, dan vind ik daarin hóógstens vier bruikbare stukken, maar ook die zijn allerminst ideaal. Dergelijke leesstukken moeten m. i. aan de volgende eisen voldoen:

1^o. zij moeten in goed Algemeen Beschaafd Nederlands geschreven zijn.

¹⁾ Zeitschr. für Psychologie CIX (1928).

2^o. zij mogen geen woorden bevatten, die de leerling niet kan kennen; tenzij hem deze duidelijk gemaakt kunnen worden met een enkele opmerking, doch dit zij noodhulp geen regel.

3^o. de inhoud moet een zakelijke analyse toelaten zonder dat daardoor de essentiële kwaliteiten van het stuk geschaad worden.

4^o. deze zakelijke analyse moet aldus mogelijk zijn, dat het geheel geleed, gefractionneerd kan worden in enkele — weinig talrijke — gedachteschreden.

5^o. de zakelijke samenhang moet duidelijk geëxposeerd zijn zonder gebruikmaking van de zgn. „kinderlike stijl”, die zich pleegt te onderbreken met „begrijp je wel” en „dat is heel ingewikkeld, vind je niet”. Indien de zaak ingewikkeld is hopen wij haar duidelijk genoeg uiteengezet te hebben voor een kind van x jaren, dat niet opgevoed is tot onbenulligheid. Of het kind „begrijpt”, dat zullen we zelf wel vaststellen.

6^o. De zakelijke samenhang mag *niet* beneden, wel *boven* het peil van de gemiddelde ll. der klasse liggen, doch niet ver. Men kiest aanvankelijk de moeilijkheidsgraad het best door zich te richten naar *twee* leerboeken voor verschillende vakken, welke boeken door de kinderen als makkelijk of gewoon, resp. als lastig worden aangemerkt.

7^o. het verdient aanbeveling <ook> stukken te kiezen, waarin naast een zuiver logiese samenhang de reactie van personen op de gegeven omstandigheden voorkomt, opdat men de gelegenheid krijgje na te gaan, in welke mate de ll. in staat is zich te verplaatsen in een ander, zich in een ander „in te leven”. Daarbij zij het stuk op deze punten sober in commentaar, zodat inderdaad inleving vereist is en geen woord-verstaan.

8^o. moge het geheel al emotioneel aanspreken dan wil dat nog niet zeggen, dat het daarom gaat. Om de hogere lagen bij het kind te aktiveren is een sterke emotionele prikkel nodig, die echter met een zeer nauwkeurig inzicht gegeven moet worden, opdat een te grote of op het verkeerde ogenblik toegediende dosis, het resultaat niet bederve. De te sterke emotionele prikkel doet het denken ontsporen.

Ter verklaring daarvan denke men aan de inzichten der moderne ontwikkelingspsychologie (= genetiese ps.), die heeft aangetoond dat de mens nog in andere opzichten dan Frohn en Sassenfeld lieten zien „mehrschichtig” is. In hetzelfde ogenblik, waarin de volwassene of het kind denkend

bezig is een bepaalde opgave uit te voeren behoort hij psychies tot meer niveau's dan alleen tot dat van de twintigste-eeuwse Europeaan. Was dit niet het geval dan zou het onverklaarbaar zijn, hoe wij als Europeanen de natuurvolkeren, als volwassenen de kinderen, als normalen de abnormalen kunnen begrijpen. In die verschillende bestaansvormen, welke als „lagen” in ons te vinden zijn, kunnen wij onder omstandigheden ook weer onderduiken. Soms met winst, soms met verlies.¹⁾ Op allerlei wijzen kan dus door een emotionele prikkel het intellectuele doel gemist worden. Allereerst geraakt het kind via sterker met aanschouwelijke elementen gevulde voorstellingen en processen in het emotionele associëren, het dagdromen, het richtingloos fantaseren. Dan vertelt ons het kind, dat met eigen woorden het verhaal van een wandeling in een dicht bos moest weergeven, dat daar zoveel margrietten en boterbloemen en madeliefjes en . . . en . . . en groeiden. En als het op het punt komt waar in het verhaal stond, dat men op een staldeur dode kraaien gespijkerd had, kan het niet nalaten te zeggen, dat de *hele* boerderij er mee bespijkerd was en dat het een onaangename lucht verspreidde en dat er zoveel vliegen op af zouden komen en dat de boer er dan zelf de last van krijgen zou en dat dat z'n verdiende loon was! Alles heel aardig voor een opstel, waarin men vrij z'n associaties en daarbij opkomende gedachten mag neerschrijven, maar in het geheel niet op z'n plaats, waar zelfbeheersing en -beperking, denktucht en een bescheiden mate van zakelijkheid geëist worden.

Er is niets tegen en zelfs allerlei voor, dat de gekozen stukken een emotioneel tintje hebben. Er is alles tegen, dat dit tintje eigenlijk tevens de totale inhoud vormt.

Wanneer men na een „gewone” leesles, waarin men er voor gezorgd heeft, dat alle een en twintig moeilijkheden — en nog enige meer — die Leest opsomt in het oog gehouden zijn, de volgende keer met het boek er naast een klein aantal vragen stelt de logiese analyse van het stuk betreffend, dan komt men voor verrassingen te staan die niet aangenaam zijn. Zelfs schrome men niet vragen te stellen, waarop bij de lezing de aandacht reeds gevestigd is, ook daarop blijven er het ant-

¹⁾ Uitvoeriger hierover vgl. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie. Lpz., Barth 1926, blz. 29 vlg. Vgl. ook daar genoemde litteratuur. Vgl. eveneens hetgeen wij boven meedeelden omtrent doofstomme kinderen en hun woekerende fantasie.

woord nog schuldig! Men zorge er alleen voor inderdaad een paar logiese steunpunten op te zoeken in het verhaal, daarnaast kan men vragen stellen die controleren of men in het boek iets na kan snuffelen, iets herlezen kan met een zakelijke opgave als leidraad. Nog andere soorten vragen zijn mogelijk. Men verwondere zich niet, wanneer *ruim* de helft, ja twee derde, van het geval geen enkele logiese pointe blijkt begrepen te hebben. Zeventien van de zeven en twintig slagen er niet in in de ene eerste klas, twaalf van de vier en twintig niet in de andere om voor elf vragen naar aanleiding van een stukje uit de *Emisario* — dat de kinderen „mooi” vonden — een 6 te behalen, die gegeven werd, wanneer ze $4\frac{1}{2}$ of minder fouten hadden. Daarbij werd als halve fout een gebrekkige benadering in de goede richting aangemerkt. Wellicht waren de vragen wat moeilijk? Dat is niet zeer waarschijnlijk, wanneer men de resultaten bij dergelijke proeven op den duur vooruit ziet gaan en wanneer men nagaat, wat van de stilleesproeven terecht komt, welke door de heren Van der Hoeve, Kohnstamm en Van Veen in *Mededeeling No. 23* van het *Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam* zijn genomen, verwerkt en beoordeeld.

Wij dienen echter evenals bij het opstel ook hier weer toe te voegen, dat *op grond van* een goede ontwikkeling van de taalbeheersing, de ontwikkeling van het estheties goede lezen, de algemeen-beschaafde uitspraak etc. etc. niet slechts recht van bestaan heeft, maar alleszins gewenst is.

BIJLAGE

(OPGENOMEN ZOOALS HET IN DE KLAS GEMAAKT EN
INGELEVERD IS).

GELUIDEN IN DEN NACHT.

„Bang!” een harde, stilte verbrekende slag van de klok in de toren. Ik schrik op van mijn boek en kijk uit het raam; het is een mooie heldere maannacht. Hier en daar zweven heel hoog een paar kleine wolkjes. Het is prachtig weer om te wandelen. Ik doe zachtjes de deur open en sluip de gang door en de trap af die vervaarlijk kraakt. Maar ik kom beneden aan zonder dat iemand het gehoord heeft. De voordeur is gelukkig niet op slot. Eindelijk kom ik buiten. In de verte ruischt de watermolen onafgebroken, een enkele gans in de vijver gakt een beetje en een paar vleermuizen piepen, maar verder is er geen geluid te hooren. Achter het huis is de stal en daar ga ik heen. De deur van de paardenstal staat op een kier. Daar binnen snuiven de paarden, de een eet wat en ik hoor het hem vermalen tusschen zijn kiezen. Een ander bonst met zijn poot tegen een beschoot. Ergens in een hoek ligt een oude jachthond, die snurkt dat het een aard heeft. Ik ga naar binnen en loop het koetshuis en de garage door. Op zolder hollen de ratten heen en weer. Een muis of een rat knaagt aan een of andere deur. De achterdeur van de garage komt vlak bij de Dinkel, een riviertje, uit. Plotseling duiden een plons en een paar kringen aan, dat daar een rat in de rivier sprong. Terwijl ik langs de Dinkel naar de oprijlaan loop ritselt er wat in het gras en plonst daarna in het water; een rat. Na een minuut of tien ben ik halverwege de oprijlaan gekomen en sla daar een smal weggetje in, dat tusschen de weilanden doorloopt. Een honderd meter verder klauter ik met veel moeite over een hek van prikkeldraad en belandt in een wei. In de nevel staan als schimmen de koeien. Een loeit heel zachtjes, een ander, die

vrijwel onzichtbaar is door de nevel hoor ik het gras losscheuren. Een eind verder roept een kieviet z'n klagend kiewie, kiewie. Met een groote boog beland ik weer aan de rivier en loop langs de daar met dikke, oude, holle populieren begroeide oever. Hèèèèè, hèèè, pchch, pchch, kss hoor ik boven m'n hoofd. Ik kijk op en zie in een gat twee geelgroene oogen die me aanstaren: het is een uil. Een eind verder waar het bosch weer begint roept een andere uil ooei, ooei, ooei. Na een paar minuten heb ik de watermolen bereikt en blijf daar een oogenblik luisteren. In de molen hoor ik de muizen en ratten piepen en rommelen. Na de brug overgegaan te zijn kom ik in een donker beukenbosch en . . . moet nu oppassen mijn nek niet te breken, want er loopt ergens een vrij diepe greppel over het pad. Deze is weldra gevonden. In de verte is alweer een wei, dat wil zeggen de nevel die er boven hangt, te zien. Deze wei ga ik in. In een sloot probeeren een paar kikkers elkaar te overtreffen in het lawaai maken. Als ik er dichtbij kom, houden ze op en hoor ik in een andere sloot een paar kikkers kwaken. In de verte blaft ergens een waakhond blijkbaar tegen een of andere late voorbijganger. De klok van het huis slaat juist twee uur en even later hoor ik de kerkklok van het dorp ook. Het wordt langzamerhand tijd, dat ik terugga, want ik ben al een uur uit.

Bij de vijver gekomen schrik ik een eend op en weldra is het er een gekwaak en gegak van jewelste; de heele kolonie is blijkbaar wakker geworden. Het huis is alweer te zien en weldra stap ik de brug over. Boem, boem, boem: hol klinken mijn stappen op de brug. Ik sluip als een inbreker het huis weer in en loop zoo geruischloos als de trap dat toelaat naar boven. Niemand heeft me gehoord. Als ik kort daarop voor dat ik in mijn bed stap mijn hoofd uit het raam steek, hoor ik dat de ganzen en eenden en wat al dies meer zij, zoowat tot rust zijn gekomen. Een enkele muis achter het behang probeert me nog uit mijn slaap te houden, wat hem echter niet gelukt.

(Jongen 16 j.).

„DE JAZZBAND VAN VIER B”.

't Was kwart voor negen op de klok van de H. B. S. in D. De schooldeur ging open en de jongens en meisjes liepen naar de verschillende klassen. 't Was er een lawaai van belang, vooral in vier B.

„Zeg jongens,” riep Flip de Haan, „ik heb iets leuks bedacht.” „Wat dan? Wat dan Flip? Vertel gauw op, anders is er geen tijd meer.”

„Nu dan, jullie weten dat onze klas de muzikale klas genoemd wordt, omdat we vaak zingen. Ook weet men, dat er veel lui zitten, die aan muziek doen. Ik wilde nu voorstellen om een Jazzband op te richten. Alle jongens en meisjes, die goed kunnen spelen, geven zich om kwart over twaalf bij mij op.” De klas juichte toen Flip dit gezegd had. „Een knalidee zeg, een eenig plan, hoe kwam je erop?”

Net wou de verzinner de verklaring geven, toen de deur openging en mijnheer de Graaf, de Deutsche leeraar, binnenkwam. Direct was 't stil. „Me dunkt 't ging hier nogal rumoerig toe in de „Muzikale klas”. Wat hadden jullie toch voor gewichtigs? 't Zou beter zijn geweest, als jullie je lessen nog eens hadden nagekeken. Ik durf het nu niet schriftelijk te geven. Maar Albert Dekker vertel jij mij nu eens de oorzaak van 't lawaai.”

Albert keek Flip aan en zei: „Laat Flippie 't maar doen.”

„Zoozoo, heeft mijnheer de Haan weer eens iets bedacht. Kom vertel maar eens op.”

„Och mijnheer, 't is niets bijzonders, ik had alleen voorgesteld om een jazzband op te richten. Het leek mij een leuk idee en 't zou best gaan.”

„Zoozoo,” zei mijnheer, z'n stopwoord weer gebruikend, „zoozoo. Nu 't idee is niet kwaad, ik ben benieuwd wat er van terecht komt. Laten we nu maar eens beginnen.”

De les verliep rustig, maar nauwelijks was de leeraar weg of 't rumoer begon weer.

„Als zich er veel opgeven, kunnen we vanmiddag of vanavond al eens spelen. Wij hebben toch vrij. Ik heb al moppen muziek gekocht,” zei Flip.

„Wij hebben ook nog muziek,” riepen Paul en Wim Vlugtheuvel.

„Mooi, dan hebben we voorloopig wel genoeg,” antwoordde de aanvoerder. De wiskundeleeraar kwam binnen en keek

verbaasd naar de klas, die zich om Flip had heengeschaard. „Wat moet dat hier,” riep mijnheer Nummer woedend uit. „Wat moet dat hier hè, marsch allemaal naar jullie plaatsen. Als ik zoikers een volgende keer weer zie, dan krijgt ieder honderd strafsommen. Ziezoo we beginnen. Jan Hoen kom jij eens voor 't bord en maak de algebrasom die jullie voor vandaag ophadden.” „Oei,” zuchtte Flip naar Albert, „ik wou dat de morgen al om was.” „Ja, ik ook,” was 't antwoord terug. „Ik verveel me dood.” „Niet praten daar.” Net had mijnheer Nummer dit gezegd, of de directeur kwam binnen. „Jongelui, daar mijnheer Groeners ziek is, kunnen jullie verdwijnen na dit uur.” „Hoera,” schreeuwde de klas. „Hoera.” „Stilte,” klonk 't nadat de directeur 't lokaal verlaten had, „we gaan door.” Gelukkig was dit lesuur gauw om en de klas stormde naar buiten, waar ze zich weer om Flip heenschaarden, die met papier en potlood gewapend, de namen opschreef van de jongelui, die mee wilden spelen. „Vanmiddag om half twee moet iedereen bij mij present zijn. Goed begrepen?” en Flip verdween met een paar jongens in de richting van z'n huis. Om half twee waren ze er allemaal. De muziek was al op de verschillende lessenaars klaargezet. „Hei Piet, ga je harmonica eens uit de gang halen.” Piet Volker verdween en kwam al gauw met het instrument terug. „Hebben jullie de instrumenten al gestemd?” vroeg Flip.

Neen, geen een was er nog gestemd en de muzikanten begonnen er dan ook dadelijk mee. Weldra was het stemmen afgelopen en kon de muziek beginnen. De eerste keer ging het nog niet erg fraai, de tweede keer iets beter, daarna nog wat en de vierde keer klonk het heusch al aardig. „Dat is eerst nog eens fijn spelen,” riep Willem Knol uit. „Nu Knolletje je hebt ook erg je best gedaan hoor,” gaf Dick van Steen ten antwoord. „Flippus, daar heb je je moeder!”

En ja, daar kwam mevr. de Haan, een groot blad dragend waarop glazen limonade en lekkere koekjes stonden. Vlug werden de instrumenten neergelegd en even later smulde de heele band. „Jongens,” zei de aanvoerder, „laten we op de band drinken. We zullen hem „de Jazzband van Vier B” noemen.” „Hoi,” juichten ze allemaal, „hiep hoi, leve de band van Vier B.” Toen de limonade en koekjes op waren, riep Nan de Leer uit: „Zeg lui, ik heb wat bedacht. Luister! Kennissen van mij uit Bussum geven eind dezer week een groote fuif. Ik hoorde juist van hen dat ze nog geen Band

hadden. Hoe zouden jullie 't vinden, als wij ons er eens voor aanboden? Verschillende van jullie zijn toch geoefende spelers en als we nog een paar maal flink repeteeren zal 't best gaan." „Leuk, Nan, eenig." „Goed, dan zal ik zoo gauw mogelijk schrijven." „Ik vind 't een ontzettend leuk idee van Nan. Dat zal dan de eerste keer zijn, dat we optreden. We moeten goed repeteeren, wanneer is 't Nan?" „Aanstaande Zaterdag. Laten we nog maar eens spelen." „Goed," was 't algemeene antwoord. Ze speelden de heele middag verder vol animo door. Eindelijk om half zes hielden ze op.

„Morgen weer om half vier bij mij repetitie," zei Flip en daarmee was 't voor vanmiddag afgelopen. De volgende dagen op school had haast niemand z'n hoofd erbij. Iedereen dacht aan de band en aan Zaterdag. Ze verheugden zich er erg op. De leeraars wisten geen raad met vier B. 't Was er een erg lawaai, lessen kende men zoo half en half en veel strafwerk werd er uitgedeeld.

Eindelijk was de Zaterdag aangebroken, de verlangde Zaterdag. Ze hadden nog tweemaal flink gerepeteerd en 't ging nu echt goed.

De heele morgen waren ze onoplettend.

„Ik hoop, jongens," zei mijnheer Geertens, de Nederlandsche leeraar, „ik hoop, dat jullie Maandag weer beter hersens zult hebben dan vandaag. 't Is vanmorgen verschrikkelijk."

Toen de bel van kwart over twaalf luidde, stormde vier B letterlijk de school uit, tot groote ergernis van de conciërge.

„Vanmiddag generale repetitie," riep Flip. „Om één uur, kan dat?"

„O, jawel."

's Middags werd er van een tot half vijf duchtig gerepeteerd en mevr. de Haan, die mocht komen luisteren, vond 't geweldig gaan. 's Avonds om acht uur moesten ze in Bussum zijn. In twee groote auto's gingen ze er heen. Toen ze op moesten treden, kwam Flip naar voren en zei: „Dames en Heeren mag ik u even voorstellen, dit is de Band van Vier B." „Hiep, hiep, hoera", juichte de zaal. Ze hadden dien avond een denderend succes. Om half twee hielden ze op en kregen ze een luid applaus. „Leve de Band van Vier B. Lang zal hij leven". Alle spelers kregen een kleur van plezier. „Nu, jongens," zei Flip, „hoe vonden jullie 't?" „Eenig," klonk 't in koor. „Dat doen we nog eens meer!"

(Meisje 15 j.).

HOOFDSTUK VII

EEN PRAKTIES ONDERZOEK NAAR DE BETEKENIS VAN DE ZGN. „STIL-LEESMETHODE”.

§ 47. Wij hebben ettelike malen van „stil-lezen” gesproken, als *een*, zij het ook allerm minst volmaakt dan toch reeds zeer belangwekkend middel van het taalonderwijs. Nog niet zo heel lang geleden hoorde ik het stil-lezen beoordelen als in wezen onjuist, omdat „taal toch klank is”. Over het hoogst elementaire wanbegrip van taal dat hieraan ten grondslag ligt, hoeven wij na het voorafgaande wel niet meer te spreken. Evenmin over de eenzijdig estheticistische achtergrond van deze wapenleus en de gerechtvaardigheid in de strijd tegen de ogentaalkunde. Wel nog een enkel woord over het misverstand, dat het stil-lezen blijkbaar bedoeld is als vervanging van luid-lezen. Indien men de strekking der voorgaande hoofdstukken begrepen heeft, kunnen we ook hierover kort zijn. Het overluid lezen blijft als klassikaal en individueel leermiddel onontbeerlijk, doch niet alleen voor de esthetische vorming, maar ook omdat het voorlezen van een zakelijke samenhang sociaal van groot gewicht is. Eveneens behoort het overluid lezen tot de controle-middelen op de uitspraak, intonatie enz., tot steun voor de vastlegging van visueel, auditief en spreek-motories beeld, tot oefening in het verstaan van het schriftwoord. Zolang de spelling De Vries en Te Winkel de „algemeen gebruikelijke” geacht wordt, blijft in een groter aantal gevallen een verschil tussen het klankwoord en het schriftwoord bestaan dan wel — juist voor de echt „woordblinden”¹⁾ — wenselijk is. Deze extra moeilijkheid wordt dus bij het luid-lezen alléén enigszins verholpen,

¹⁾ Vgl. de zeer belangrijke public. van Mej. M. J. Krabbe, Compensatie-correctiemethode. Een therapie voor woordblindheid, in: Gezin en School, Juni 1933.

wanneer het schriftwoord méér op het klankwoord gelijk. Het betrekkelijk geringe getal van dgl. ll. maakt echter een voorkeur op *deze* gronden voor *uitsluitend* luid-lezen in ieder geval ongemotiveerd.

De stilleesmethode vervangt dus geenszins het overluid-lezen, het voorlezen, het oplezen, het zich-inprentende hard-op-lezen — allerlei veelszins verschillende verschijnselen. Misschien zou bij de verdeling van de beschikbare tijd het overluid lezen wel ruimte verliezen, zonder dat dit echter reeds daardoor een merkbare achteruitgang in het voorlezen, de meest voorkomende eis aan het luid-lezen op school gesteld, met zich mede behoeft te brengen.

§ 48. Men mag niet zeggen, dat de Heer G. van Veen in den beginne geweten heeft wat er precies aan zijn methode vastzat. Hoofdzaak is, dat hij begrepen heeft, het taalonderwijs, resp. de intellektuele vorming als zodanig, alleen te kunnen helpen door een wijze van doen die in de taal allereerst een intellektueel middel zag. Of dat nu onder de leus ging van „Taal is denken” of onder een andere of onder geen enkele, dat doet er minder toe. Hij deed de eerste pogingen en veel heeft hij op dit gebied gezocht en geëxperimenteerd, meer zelfs dan men uit eigen publicaties of die waaraan hij medewerkte kan vermoeden. Want een belangrijk onderdeel van de stilleesmethode komt daarin nog niet tot uiting: het vraaggesprek met elke leerling afzonderlijk naar aanleiding van zijn antwoorden, verslag of andere schriftelijke prestaties.¹⁾ Juist in dat gesprek worden zeer gewichtige controlevragen gesteld en gegevens verworven van het allergrootste belang. Protokollen van een dgl. mondelinge „nabehandeling” zijn nooit gepubliceerd; zij zouden ons echter de proefnemer nog van een andere kant leren kennen, n.l. als geroutineerd kinderpsycholoog, snel denkend en steeds op zijn hoede voor de eloquentie, voor denkfouten en schijnbaar begrepen-hebben.

Uit hetgeen desbetreffende gepubliceerd is, kan men de praktijk van het stillezen voldoende leren kennen. In de voorafgaande hoofdstukken maakten wij reeds een aantal opmer-

¹⁾ In het tweede deel van Mededeeling 23, dat tans in bewerking is, wordt deze leemte aangevuld. Het zal als Meded. 24 eerstdaags het licht zien.

kingen ter theoretiese verdieping van deze methode en dus ter vergroting van het nuttig effect.

Om te kunnen beoordelen welke waarde het stil-lezen heeft, hebben wij de methode bij herhaling zelf toegepast, daarbij zo zorgvuldig mogelijk de „proefopstelling” overnemend om een zuiver vergelijkbaar resultaat te verkrijgen. Wij kozen een stuk, dat door de heren Van der Hoeve, Van Veen en Kohnstamm een groot aantal malen gebruikt was, zodat het „geijkt” genoemd mocht worden. Ik liet eveneens eerst de tekst in haar geheel stil doorlezen, daarna — een dag later — met de tekst er bij een aantal vragen beantwoorden. Om zeker te zijn vermoeidheid buiten te sluiten en individueel tempo vrij te laten, weer een dag later de rest van de vragen. Nog weer een dag later moesten de kinderen voor de paragrafen van het verhaal de titel aangeven, welke zij geschikt oordeelden op grond van de aanwijzing, dat men aan een opschrift moet kunnen zien waar het in het onderstaande om gaat. De laatste dag en nu zonder tekst, moesten de ll. dan met eigen woorden een duidelijk aangewezen stuk uit het verhaal weergeven, de eigenlike portee bevattende. Analytische en synthetische behandeling worden dus beide toegepast. Daarna volgde de correctie volgens de ideeën in „Mededeeling 23” neergelegd. Alles wat enigszins aan twijfel onderhevig scheen, werd toen nog weer mondeling nagevraagd en onderzocht.

Aan 74 kinderen van de eerste en tweede klasse der middelbare school — publiek: gemengd rijken en gegoede middenstand — werd door mij een dgl. „test” in de intellektuele taalbeheersing afgenomen. Voordat ik daartoe echter over was gegaan, had ik mij door bemiddeling van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam in verbinding gesteld met de gemeentelijke inspecteur van het lager onderwijs te Utrecht, de heer A. H. van der Hoeve, die in vele scholen dier gemeente alleen of in samenwerking met de heren Kohnstamm en Van Veen een enorm materiaal had bijeengebracht. Hij stelde mij in de gelegenheid mij onder zijn leiding te bekwamen in de techniek van deze methode, vooral van het mondeling gedeelte, dat men nu eenmaal „op het levende kind” het best leren kan. Bovendien werd het mij zoodoende mogelijk het eigen, later gewonnen materiaal te toetsen aan feiten en inzichten die op grote ervaring berusten. Daarbij kwam nog als belangwekkend bijresultaat de gelegenheid nu eens aan één criterium de hoogste klas der lagere en de

laagste klassen der middelbare school te kunnen vergelijken.¹⁾

Ik had nog andere controle-mogelijkheden om de waarde van mijn resultaten te toetsen. Van een aantal der door mij onderzochte leerlingen bestonden reeds testrapporten van het psychotechnies bureau Van Lennep-Kuiper te Utrecht. Na mijn eigen indrukken schriftelijk vastgelegd te hebben, vergeleek ik die dus met de op veel veelzijdiger onderzoek berustende uitspraken dier psychologen. Ten dele ook verzocht ik een derde, Dr. J. A. Vor der Hake, die vergelijking te willen verrichten, om zeker te zijn dat er van een „bijbrengen” mijnerzijds geen sprake zou zijn. Nog andere controle-middelen konden toegepast worden. Ik liet b.v. 23 mij geheel onbekende kinderen volgens door mij gegeven aanwijzingen de proef doorwerken, daarna gaf ik — op het schriftelijk werk alleen — een voorlopig oordeel. Daarbij kwam ik tot de conclusie dat ik enkele — in zeker opzicht — homogene groepen kon aanwijzen. Toen onderzocht werd welke ll. dit betrof, bleken die van de ene groep allen Indo's, van een andere allen montessori-kinderen. Men mag deze laatste argumenten niet overschatten vanwege het kleine materiaal, ook niet onderschatten, wijl de groepering zich toch reeds toonde en objectieve grond bleek te hebben. Gesteund door deze ongezochte controles waagde ik het, betekenis te hechten aan de methode die ik volgde. „Het is geen exakt psychologische methode,” zo zou men mij van de zijde der psychologen wellicht tegemoet kunnen voeren. Laat ons de discussie daarover voorkomen door er de aandacht op te vestigen, dat wij niet uit waren op psychologische resultaten van een dgl. exaktheid als voor een experimentele wetenschap op zichzelf vereist zijn. Wij zochten — psychologies en taalontologies verantwoord — een methode die in de school door de taalleraar gebruikt kan worden met een voor zijn taak en doel afdoende of altans voldoende nuttig effect, zonder te menen dat het stil-lezen het enig nodige, het enig mogelijke, het Ultima Thule zijn zou. Aan de doordenking, uitbreiding, verdieping, verfijning enz. enz. van deze en dgl. methodes is nog meer dan genoeg te doen, maar we herhalen het ook hier weer, dat het ganse doel van ons werk slechts terreinverkennen is.

Ik gebruikte een leesstuk en een vragenlijst, die bestond en

¹⁾ Een en ander valt buiten het kader en het bestek van dit werk en zal t. z. t., naar wij verwachten binnen zeer afzienbare tijd, elders gepubliceerd worden.

vele malen voor een analoog doel als het mijne gebruikt was, niet wjl ik die voor de gekozen klassen, resp. leeftijden zonder gebreken vond, integendeel ¹⁾ —, maar om mij van een geijkte „test” te bedienen en om vergelijking van mijn uitkomsten met die van de heren Van Veen en Van der Hoeve mogelijk te maken.

Wij drukken hieronder allereerst de tekst af en vervolgens de vragenlijst, waarvan — het zij nog eens met nadruk gezegd — een aantal vragen waardeloos is, terwijl gewichtige andere vragen ontbreken. Het mondeling streefde er zoveel mogelijk naar deze laatste vragen nog toe te voegen in het verband van het geheel.

A. Tekst.

SPAART DE VOGELS!

1. Wij zaten aan het middagmaal. Zoals gewoonlijk vertelden wij kinderen om de beurt zoo'n beetje, wat wij dien dag voor belangrijks hadden beleefd en vader of moeder deden er een woordje bij. Maar Piet zweeg, wat wij in 't geheel niet van hem gewend waren.

„Weet jij niks, Piet?” vroeg vader.

„Nee, vader,” zei Piet.

„Niet lekker, jongen, of is er wat op school gebeurd?”

„Misschien wel,” zei Piet.

„Is 't weer mis?” vroeg moeder een beetje scherp, „weer straf gehad?”

„Heelemaal niet, moeder,” antwoordde Piet, „'t is heel wat anders.”

„Vooruit, Piet,” zei vader, „laat eens hooren. Ik voel, dat je wat belangrijks hebt. Stort je hart maar eens uit.”

2. En Piet vertelde: „Och, ik zit er over te denken, of ik de ekster- en kraaieneieren, die ik onlangs uit de nesten gehaald, uitgeblazen en aan een snoer geregen heb, zal weggooien. Mijnheer heeft ons van middag op 't hart gedrukt, dat wij jongens tengevolge van onnadenkendheid en ongevoeligheid zooveel vogelgeluk verstoren. En nu heb ik ineens geen aardigheid meer aan mijn eieren en, geloof ik, dat ik ze maar weg doe.”

„Ik vind het nog wel verschil maken, welke nesten je uithaalt,” zei vader. „Mijn geweten zou minder sterk spreken, als ik een kraai-nest uithaalde dan wanneer ik de eieren uit een meezennest nam.”

„Waarom?” zei Piet, „houdt een kraai dan niet van zijn eieren en zijn jongen? Dat vind ik nu precies gelijk.”

3. „Laat ik,” zei vader, „je eens iets vertellen, wat moeder en ik beleefd hebben, toen we pas getrouwd waren. We logeerden in

¹⁾ Zie mijn opmerkingen aan het einde der vragenlijst.

Hengelo, je weet wel: de groote fabrieksplaats in Overijssel. Op een mooien morgen wandelden wij naar het kasteel „Twikkel” dichtbij het stadje Delden.”

„O, asjeblijft, vertel dat niet aan de kinderen,” zei moeder.

„Ik vind het niet erg, dat de kinderen hooren, dat er ook nare dingen in 't leven gebeuren,” zei vader, „en ik wou graag, dat ze over die eierengeschiedenis eens nadachten.”

„Toe vader, vertel U maar,” zeiden de kinderen, „we kunnen er best tegen.”

„Je moeder en ik wandelden de laan in tegenover het kasteel en kwamen in het Twikkelsche bosch. Prachtig was het daar. Toen we een oogeblik onder een eik zaten te rusten, hoorden we aan alle kanten zingende vogeltjes. Dat trok onze aandacht, want je komt vaak in bosschen, waar je geen vogel ziet of hoort.

We liepen verder en kwamen langs een kleine boerderij. Daar zagen we een griezelig en bloederig tooneel. De boer — hij was meteen boschwachter, geloof ik — had de deur van de schuur over de heele oppervlakte volgespijkerd met dooie vogels. Het waren allemaal eksters en kraaien. Moeder wou hard wegllopen, maar ik wilde daar het mijne van hebben. Wij liepen om de schuur heen om dien boer of zijn knecht te zoeken. Maar wij zagen niemand. Achter de schuur stond een groot kippenhok. Daarin hoorde ik voortdurend gefladder. Ik ging eens kijken en stel je mijn verbazing voor. In het hok zat een groote berguil, zeker 80 cm hoog. Zijn oogen, die overdag niet konden zien — de uil is een nachtvogel, zooals je weet — staarden blind in de richting, waar hij geluid hoorde. Zoo kwam hij naar de tralies, toen hij ons hoorde en toen ik hem even mijn wandelstok voorhield, scheurde hij met zijn harde scherpe snavel daar een groote splinter uit, zoodat m'n heele stok bedorven was. In het hok zaten een paar levende kraaien, elk met een lammen vleugel, die angstig wegkropen en weg fladderden als de uil ze te dicht naderde. Als de avond kwam en de uil ze zou kunnen zien, waren ze natuurlijk ten doode opgeschreven.”

4. „Wat moest die uil daar?” vroegen de kinderen.

„Dat vroeg ik me ook af,” zei vader, „ik snapte er niets van. Eerst die vogeltjes op de deur van de schuur en hier die kraaien in het hok bij een groote uil. Het was een vreemde geschiedenis. Maar toevallig verscheen de boer en deze hielp ons spoedig uit den droom.

5. In z'n gezellig Twentsch dialect vertelde hij: „Die uil komt uit Deutschland, heelemaal uit Beieren, uit de hooge bergen. Ik weet dat allemaal zoo niet maar mijnheer is er geweest en die heeft hem gekocht. En nu gebruiken we hem om kraaien en eksters te vangen. Die eksters en kraaien zijn gemeene roovers, ziet U. Die stelen de eieren uit de nesten van de zangvogels en verslinden de jonge nestvogeltjes. Op die manier roeien ze alle vogeltjes uit. En dat zou al erg zijn, maar erger is nog, dat ze ook mijnheer zijn portemonnaie leeg halen. Want — ziet U — die zangvogeltjes eten de schadelijke insecten, die anders het hout vernielen en als dus de vogeltjes weg zijn, kunnen die insecten hun gang gaan en brengt het hout veel minder op.”

„Ik begrijp,” zei ik, „dat je die eksters en kraaien graag kwijt wilt. Maar ik begrijp niet, hoe die uil de eksters en kraaien vangt. Heeft die uil al die vogels gevangen, die op de schuurdeur vastgespijkerd zitten?”

„Och,” zei de boer, „U begrijpt 't zeker niet. De uil vangt ze niet; wij vangen ze met den uil.”

„Nu ben ik nog even wijs,” zei vader.

„Wel,” zei de boer, „het is nu begin Juli en de nesten van de zangvogels zitten vol jongen. Dit is een vette tijd voor de roovers. Dan moeten wij er bij zijn, evenals in Mei, als de eieren in de nesten komen.

Ik haal den uil uit het hok, doe hem een kap over zijn kop en een ketting aan zijn poot, zet hem op een wagen en breng hem midden in het bosch. Daar hebben we een open plek gemaakt door de boomen weg te kappen en midden in die open ruimte staat een dooie boom. en daar zet ik hem op. Wij zijn met drie of vier man en hebben allemaal ons geweer bij ons. Het geweer is geladen en wij gaan aan den rand van de open plek achter de boschjes liggen. Nu gebeurt er iets heel gek. In een kwartier is het heele bosch in rep en roer. De uil is een nachtvogel, die 's nachts de dagvogels overvalt. Die zijn dan een weerlooze prooi voor hem. Zoodoende is er een doodelijke haat tusschen alle dagvogels en den uil.

Als nu een dagvogel den uil ontdekt, geeft hij een angstschreeuw en het lijkt wel of die schreeuw zich door het heele bosch voortplant en dat alle vogels dien schreeuw verstaan. Die schreeuw beteekent: „Er is een vijand van ons allemaal en we moeten er allemaal op los.”

De brutaalsten gaan voorop en die brutaalsten zijn natuurlijk niet de zangvogeltjes, die op een veiligen afstand zitten te piepen, maar de groote roofvogels, de eksters en de kraaien en vaak de havikken en de sperwers. Die komen op den uil af, maar ze zijn voorzichtig, want de uil is sterk. Daarom vliegen ze bij tientallen al maar rondom den boom en probeeren in de vlucht den vijand met hun snavel te verwonden. Als ze zoo aan den gang zijn zijn ze zoo opgewonden, dat ze op niets anders letten. Zelfs een gewerschot verdrijft ze niet.

Nu, dan liggen wij achter de boschjes, zooals ik zei, en op ons gemak leggen we er zoo een twintig of een dertig neer. Dat ruimt aardig op en dan hebben de zangvogels weer wat rust. De dooie vogels spijkeren wij voor de aardigheid een tijdje op de deur.”

6. „Wat je „aardigheid” noemt,” viel Piet in de rede.

„Ja,” zei Vader, „erg smakelijk kon ik het ook niet vinden. Dat heeft je moeder trouwens den boer ook gezegd.”

Maar deze lachte erom. „En de aangeschoten vogels,” zei hij, „pakken we mee en daarvan krijgt de uil elken nacht een paar voor zijn goeie gedrag.”

„Ik vind het wreed,” zei moeder.

„Vindt U de eksters en de kraaien dan niet wreed, mevrouw?” vroeg de boer.

„Die kunnen het niet helpen,” zei moeder, „zij gehoorzamen aan een instinct.”

„De zangvogels kunnen het ook niet helpen, dat ze graag willen

leven. En wij kunnen het ook niet helpen, dat wij liever zangvogels hebben dan kraaien en eksters. Zoo is nu eenmaal de natuur, mevrouw en de mensch beschermt de dieren, die voor hem nuttig zijn."

"Nu begrijp ik," zei ik, "dat er hier zooveel zangvogels zijn, meer dan ergens anders. Dat komt door dien uil."

7. „Zie je," zei vader, „het is niet zoo eenvoudig. Ik wou alleen maar even laten voelen, dat het uithalen van eksters- en kraaiennesten toch nog iets anders is dan dat je de zangvogeltjes van de eieren berooft."

„De ongevoelige manier, waarop de boer over het dooden van vogels praatte, vond ik vreeselijk," zei moeder.

„Ik moet er nog eens over denken," zei Piet, „en er met mijnheer over praten. Misschien houd ik dan mijn eierdoppen wel. Eigenlijk heb ik door de eieren uit te halen heel wat kleine vogeltjes het leven gered."

„Hij ontdekt, dat hij edelmoedig is geweest," spotte zus.

„Ik zou dat leeghalen van nesten maar aan anderen overlaten. Voor jullie jongens is het spel, anders niet," zei moeder tenslotte.

* * *

B. Vragen.

Beantwoord nu de volgende vragen:

1. At de familie vroeg (b.v. tusschen 12 en 1) of laat (b.v. om 6 uur)? Hoe weet je dat?
2. Wie praatten gewoonlijk het meest aan tafel, de ouders of de kinderen?
3. Was Piet een stille jongen?
4. Wat, dacht vader, dat er achter Piets zwijgen zou kunnen zitten?
5. En waarom was moeder „een beetje scherp"?
6. Wat zei Vader, om Piet aan te moedigen?
7. Wat had Piets onderwijzer gezegd?
8. Waarover zat Piet te denken?
9. Wat zei Vader daarover?
10. Wat antwoordde Piet?
11. Wat wil vader nu eigenlijk met zijn verhaal bereiken?
12. Vond moeder het goed, dat vader zijn verhaal deed? En waarom niet?
13. En wat vond vader juist wél goed?
14. Wat viel vader en moeder op, toen ze in het bosch onder een eikenboom zaten te rusten?
15. Hoe vindt ge de „aardigheid" van den boschwachter de gedoode eksters en kraaien op de schuurdeur te spijkeren?
16. Hebben wij in ons land ook zulke groote uilen, als die in het kippenhok gevangen zat? Waar kwam hij vandaan?
17. Wie wordt hier met „mijnheer" bedoeld?
18. Hoe kwam het, dat vader in het kippenhok telkens gefladder hoorde?

19. Waarom viel de uil de aangeschoten kraaien niet dadelijk aan?
20. Waarom wordt de uil op een *dooden* boom gezet? En waarom is om dezen boom het hout weggehakt?
21. Waarom hebben dagvogels zoo'n hekel aan nachtvogels?
22. Waarom sloegen de eksters en kraaien niet onmiddellijk op de vlucht, wanneer zij het eerste schot hoorden?
23. Wat wil het zeggen, dat een vogel „aangeschoten” is?
24. Waarom zijn zangvogeltjes zoo bang voor uilen?
25. En waarom moesten zij dezen uil eigenlijk dankbaar zijn?
26. Waarom wordt er eigenlijk zoo'n felle jacht op eksters en kraaien gemaakt?
27. Wat vind je nu echt wreed in wat de boschwachter deed?
28. Wien vindt ge wreeder: een jongen, die nestjes van zangvogels verstoort of een boschwachter, die jacht maakt op eksters en kraaien? En waarom?
29. Waarom beschermt de wet de zangvogels?
30. Waarom laat de wet het dooden van roofvogels toe?
31. Zus zegt tegen Piet: „Hij ontdekt, dat hij edelmoedig is geweest.” Waarom zegt zus dit op spottende toon?
32. Moeder en zus denken anders over het uithalen van ekster- en kraaiennesten dan vader en Piet. Met wie ben je het eens? En waarom?

* * *

§ 49. OPMERKINGEN OVER DE VRAGENLIJST.

Ik onderzocht de boven aangevoerde vragen op hun diagnostiese waarde. Daarbij ging ik van de mening uit, dat vragen die nooit onjuist beantwoord of benaderd worden, diagnosties van weinig waarde zijn. Zouden zich gevallen voordoen waarin omgekeerd het aantal fouten opvallend groot was, dan zou eveneens reden bestaan te betwijfelen of dgl. vragen voor de door mij onderzochte leeftijdsgroepen wel juist gekozen waren.

Op de vraag no.:	Aantal onjuiste antw.:	Aantal gebrekkige benaderingen:
I	24	3
2	8	—
3	I	—
4	4	8
5	6	3
6	—	5
7	I	—
8	—	—
9	3	—
IO	—	—
II	33	2
I2	5	I
I3	8	—
I4	—	3
I5	IO	22
I6	—	—
I7	4	—
I8	9	3
I9	6	I
20	I7	8
2I	4	3
22	I4	2
23	I	2
24	7	4
25	2	I
26	4	3
27	IO	8
28	2	5
29	I5	6
30	8	2
3I	4I	4
32	8	3

Om een criterium te vinden dat mij helpen kon uit te maken, welke vraag te véél foute antwoorden of benaderingen opleverde, overwoog ik het volgende. Ik heb 74 ll. onderzocht, daarvan kon ik er 33 behoorlijk voldoende rekenen, 17 middelmatig tot zwak, 24 onvoldoende. Maken dus meer dan 41 ll. een vraag fout dan *moeten* de goedgekeurde ook getroffen zijn en verdient het overweging de vraag te schrappen of naar het mondeling te verplaatsen. Alleen vraag 31 komt daarvoor in aanmerking. Bij het mondeling blijkt dat een psychologies èn logies juist antwoord hier te moeilijk is en slechts gegeven wordt door kinderen, die een sterk inlevend vermogen bezitten *benevens* een tamelijk goed verstand.

Daarentegen is het aantal vragen dat niets of weinig oplevert talrijker. Geen enkele fout wordt gemaakt bij de vragen 8, 10, 16, één fout bij de vragen 3, 7. Op de vragen 6, 14, 23 wordt door resp. 69, 71, 71 kinderen goed geantwoord, slechts resp. 5, 3 en 2 (+ 1 onjuist antw.) kinderen benaderen het antwoord ontoereikend. Op de vragen 9 en 25 antwoorden resp. 3 en 2 (+ 1 ontoereikende benadering) onjuist. Het komt mij derhalve prakties en wenselijk voor de vragen 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 23, 25 voor diagnostiese doeleinden te laten vallen. De vragen 4, 12, 21 (?) doen niet veel anders dan de leerling dwingen zich te realiseren hoe het verhaal loopt, logies dragen zij weinig. Meer vragen staan buiten de logiese structuur van het verhaal zelf, maar zijn niettemin van waarde, omdat de ll. op deze wijze gedwongen wordt een lijn door te trekken, een konsekventie door te denken. Bij vraag 15 doet zich het geval voor dat voor vele kinderen — iets minder dan de helft — het begrip „wreed” niet explicite verbonden is met lijden. Zij voelen — psychologies niet geheel onjuist — dat iemand die vogels op een deur spijkert, al zijn 't ook dode, niet bepaald fijngevoelig is en dat tegendeel noemen zij in dit verband „wreed”. Zo'n vraag is voor het mondeling belangwekkender dan voor het schriftelik, omdat slechts een zéér kleine groep dadelik antwoordt: „Och, wrééd is het niet, die vogels zijn toch dood, maar ik vind het . . .”. Bij alle anderen moet daar het mondeling het nog niet zuiver gestelde begrip „wreed” helpen doordenken. Bij de rest van de vragen, achttien in getal, is de betekenis verschillend:

1^o. zij helpen ten dele bij de logiese doordenking van de samenhang van het stuk.

- 2^o. zij prenten soms gewichtige geheugen-gegevens in.
 3^o. zij geven ons houvast bij de beoordeling van analytisches vermogen, het hanteren van de denkinstrumenten.
 4^o. zij gunnen ons een blik in het gevoelsleven, laten ons zien of een ll. in staat is zijn fantasie te beheersen, maar tevens of hij in staat is zich in te leven in een ander.
 5^o. zij laten ons zien of de ll. geneigd is zich te motiveren, zich in contact te begeven met anderen, of dat hij zich van de motiveringen afmaakt, in argumentaties zich niet waagt.
 6^o. zij maken het ons mogelijk te volgen, hoe een ll. een gedachtegang aflegt, of hij springt, schakels overslaat, pointes niet voelt (of geeft), ofwel nauwkeurig zich alle etappes realiseert etc.

Bij dit al dient men goed te onderscheiden, wáár de mnemische inprenting en waar de logiese, grond van het falen of slagen is. Het kan voorkomen dat slechts de detailrijkdom en slaafse weergave ons doen vermoeden, dat we met een ll. van laag middelmatige begaafdheid te doen hebben, tot op eens een bepaald antwoord ons overtuigt. Zo zegt een ll. bij wie alles verdacht braaf verloopt bij vraag 20 plotseling: „Omdat dat <de> geliefkoosde plaats is van de uil.” In een ander analoog geval lezen we: „Dan groeien er geen takken meer aan en dus hoeven ze niet telkens te kappen.” — Men is dan voldoende gewaarschuwd voor de toekomst en zal zich door keurige geheugen-antwoorden niet meer laten misleiden. Ook de zeer goeden citeren soms letterlik de naast hen liggende tekst of vatten de clou kort samen, maar in dat geval wordt géén logiese kernvraag gemist.

§ 50. Vindt men als antwoord op vraag 1: „Tusschen 12 en 1 uur. Omdat er staat „wij zaten aan 't middagmaal,” dan blijkt daaruit voorshands een ontsporing van het begrijpen door een onintelligent woordverstaan. „Middag is middag en om 6 uur is het geen middag meer,” zo ongeveer is het overleg — als er overlegd is — gegaan. Indien dit overleg heeft plaats gehad, zou de ll. juist in de conditie gekomen zijn zich te corrigeren, aangezien hij dan dicht bij de overweging was, dat er „dien dag” wat gebeurd was en „mijnheer van middag” de jongens iets op het hart had gedrukt. Een vlak woordverstaan, een begrip dat onmiddellijk geknecht wordt door een uiterlikheid; men zou met enige overdrijving van woord-

fetichisme kunnen spreken.¹⁾ Exakter: een verwijlen in de sfeer, waarin de aanschouwelijke gevuldheid determinerend is voor de opvatting, d. i. voor de betekenis van het woord. Een toetsing van de woordbetekenis aan de gegevens voor haar juiste opvatting is hier dus identiek met het oefenen der integratie in de open woordsoorten. Bij de onjuiste of gebrekkige opvatting van een woord of zin spelen vanzelfsprekend ook in het algemeen slordige of slechte denkgewoonten mede. Maar hier kunnen wij ze in de kern zelf treffen en zo wordt de behandeling van het stillees-resultaat een unieke denkopvoeding *geheel* aangepast aan de individuele eisen.

Antwoordt een ll. op vraag 22: „Omdat ze dan last van de uil konden hebben,” terwijl aan het slot van § 5 duidelijk het materiaal voor het goede antwoord te vinden is, dan mag men gerust veronderstellen een zeer slecht denkende geest voor zich te hebben. Beantwoordt dezelfde jongen vraag 20 goed dan rijst wantrouwen, omdat deze vraag, blijkens de ervaring, een groter foutenkans geeft. Bij de mondelinge behandeling wordt vraag 20 dus onopvallend opnieuw ingevoegd, en . . . daar komt de aap uit de mouw: met wat raden en wat geluk, misschien ook wat oneerlijkheid (?) is het antwoord er destijds gekomen. Dgl. gevallen zijn weinig talrijk, maar ze zijn er om ons te waarschuwen voor een al te diepzinnige bespiegeling over de ondoorgrondelijke incoherenties der mensenziel. Aan de diagnostiese waarde van het onderzoek doet daarom een dgl. ontdekking niets af, omdat we toch juist door de andere vragen op het idee kwamen, dat hier iets onregelmatigs zat, dat opheldering behoefde *en* verkreeg.

De ll. die vraag 26 kan beantwoorden met: „Omdat ze wreed zijn voor andere vogels” moet van de hele portee niets begrepen hebben, want hem is ontgaan, waarom de jacht nu eigenlijk begonnen is en waarom het hele verhaal draait! Evenzo, wanneer hij op vraag 29 antwoordt: „Omdat die vogels mooie zangvogels zijn.” Vraagt men mondeling na, waarom die kraaien en ekster schadelik waren en luidt het antwoord: „Omdat ze zoveel vruchten eten” dan is de prognose: „Totaal ongeschikt voor een school waar denken gevraagd wordt en

¹⁾ Talrijke voorbeelden van soortgelijke verschijnselen en leerzame psychologische toelichting in *W. Poppelreuter, Psychokritische Pädagogik*. Kap. VI: Scheindenken u. Sprache, Mchn 1933. Een boek dat overigens in velerlei opzicht aanvechtbaar is.

geen geheugen'' waarschijnlijk niet te ver mis.... Wat niet zeggen wil, dat deze ll. in kwestie zitten blijft, integendeel! Dat ligt niet aan de leraren of de leiding. Zij weten wel dat deze ll. dom is, maar de schoolstof maakt het — in het huidig systeem met de tans heersende inzichten — allerm minst onmogelijk, dat men ondanks dat alles overgaat. Weliswaar op een rapport met zeven zessen en een drietal achten voor Plant- en Dierkunde, Gymnastiek en Tekenen. Een dgl. ll. maakt brave dictee's, ontleedt zinnen en benoemt woordsoorten volgens de oude methode alleszins voldoende. Maar nu: intelligent taalverstaan!?

Op vraag 14 antwoordt een ll.: „Dat er zooveel zingende vogeltjes in 't bosch waren, *hoewel* ¹⁾ je soms in bosschen komt waar heelemaal geen zangvogels zijn.” Het is duidelijk dat hier de gesloten woordsoorten niet zuiver beheerst zijn. Weerom opent zich hier een vruchtbaar gebied voor het taalonderwijs, tevens wordt daardoor een vorming van het denken gegeven die onontbeerlijk is, wil dit kind verder komen. Antwoordt het op vraag 17: „Een mijnheer uit Beieren,” op vraag 20: „Omdat hij anders een levende boom zou vernielen,” op vraag 29: „Omdat ze onschadelik zijn en het gezellig is als er in een bosch zangvogeltjes zijn,” dan kan men veilig konkluderen tot volmaakte ongeschiktheid voor middelbaar onderwijs. Dan vergist men zich echter weerom lelik, want met zes zessen, een zeven voor Duits en Tekenen en een negen voor Gymnastiek gaat deze ll. hogerop. Het is duidelijk, dat de van alle kanten gevraagde vroeg inzettende selectie, niet ten volle bereikt wordt door de schoolstof en didaktiek zoals die tans zijn. Een onderwijsvorm en -middel is daartoe vereist, die veel direkter met het denken in zijn naaktste vorm te doen hebben. Het stil-lezen is *een* van de in dit opzicht bruikbare middelen, waarvan de gebruikwijze geen al te grote voorschooling van de leraar veronderstelt. Voor de beoordeling is echter, behalve een juist inzicht in de wijze en de keuze van vragen, ook nodig dat men in staat is de waarde der antwoorden te taxeren. Dit veronderstelt echter een grondig doordacht hebben van het gehele stuk en zijn principiële mogelijkheden. Dat men dit niet zonder meer ieder toe kan vertrouwen schijnt een gratuite bewering, welke men zonder onkies te worden moeilijk waar kan maken. Het zij genoeg, dat men gewaarschuwd wordt voor een

¹⁾ Ik cursiveer.

al te lichtvaardig geloof in de geschooldheid van het eigen denken.

Men zou uit het voorafgaande misschien de konklusie willen trekken, dat de negatieve correlatie van stil-leesprestatie en schoolrapport, geweten moet worden aan de onbetrouwbaarheid van de eerste. Maar dan zal men toch in overweging moeten nemen in welke mate de stilleestest als toelatingsonderzoek en vooral als proef tijdens de cursus *positief* correleert. Neemt de school een ll., die op grond van de stilleesoefening afgeraden wordt, op andere gronden toch, dan blijkt dat meer dan eens ten onrechte geschied te zijn. Toetst men zijn oordeel, naar aanleiding van een stilleesproef gevormd, aan de intuïtieve beoordeling der andere docenten van intelligentie en schoolgeschiktheid, dan blijkt alweer het stillezen gelijk te krijgen. Vaak hoort men wel „Ik kan de eigenlike waarde van deze ll. nog niet in mijn cijfer uitdrukken. Dat komt pas in deze of gene hogere klas,” maar dan is toch toegegeven, dat wij weerom met het stillezen een direkter diagnose hebben gesteld.

§ 51. Voor het syntheties denken en het daarbij behorend taalgebruik, biedt het stil-lezen eveneens een voortreffelijke oefening. Telkens moeten gedachtegangen niet alleen ontleed, maar ook opgebouwd en konkluderend geformuleerd worden. Er is meer. De ll. moet het — in het onderhavige geval voor hem — ingedeelde verhaal van hoofdjjes voorzien. Daarbij komt uitstekend aan het licht, wat de ll. er van terecht brengt, wanneer hij zelfstandig vast moet stellen, welke determinerende factor het geheel van dit onderdeel samenbindt en structureert. Wie § 1 aanduidt met „Piet is ongewoon stil” of „Stille Piet” heeft er belangrijk meer van begrepen dan wie er „Aan het middagmaal” of een dgl. doodoener boven zet. Inderdaad immers is de opvallende stilte van Piet aanleiding tot zijn mededeling en deze weer aanleiding tot vader's verhaal. Dat de familie aan tafel zat, doet er voor de gang van zaken, voor de logiese bouw van de historie niets toe.

Het navertellen met eigen woorden schijnt na al die voorbereiding niet moeilijk meer. En inderdaad blijkt bij het gekozen stuk het verslag meestal goed. Maar daaruit dienen we een gewichtige konklusie te trekken. Wanneer immers een ll. blijkens de vragen de samenhang *niet* begrepen heeft, blijkens de hoofdjjes ook *niet* in staat was, de „Leitmotive” op te sporen

en te formuleren, maar desalniettemin een goed leesbaar en volledig en samenhangend verslag inlevert, dan is men gedwongen aan dit laatste weinig waarde meer te hechten. Het is veelal afgezakt op een niveau van grotendeels reproductief taalgebruik. Dit kan natuurlijk alleen het geval zijn, wanneer het gekozen stuk voor het geheugen der kinderen beheersbaar is en men zal er zich niet te zeer over verwonderen, dat de ll. aan het einde der eerste klasse van de middelbare school of aan het einde der tweede, in dat opzicht meer presteert dan de ll. die toelatingsexamen doet, ofschoon ook dan het verslag gevaarlijk mooi kan lijken.

De waardeloosheid van het wettelijk voorgeschreven toelatingsopstelletje is ook hiermede weer overtuigend bewezen. Te overtuigender wanneer men bedenkt dat hier de emotionele factor nog versterkt is door de voordracht van de examinerator, waardoor het resultaat nog aanmerkelijk minder betrouwbaar wordt.

Soms blijkt uit het missen van een enkele of een zeer klein aantal van logiese schakels, dat ook de reproductie nog misliep op een gemis aan inzicht en overzicht. De emotionele kant is dan wel in orde. Men vergelijkte b.v. het volgende:

„Op een dag waren vader en moeder aan 't wandelen in 't Twikkelsche bosch. Ze hadden al een heele wandeling achter de rug en besloten om op een mooi plekje even te gaan rusten. 't Duurde niet lang of ze hadden er één. 't Was er mooi en ze hoorden vele vogels door elkaar tssjilpen. „Kom,“ zei vader „laten we maar weer opstappen.“ Opeens hoorden ze een gefladder. Waar zou dat vandaan komen. Ze waren gelukkig dicht bij een boerderij, liepen die langs, totdat ze aan een schuur kwamen waar eksters en kraaien aan de deur waren vastgespijkerd.” enz. Elders zegt dezelfde leerling.

„Kijk,“ zei de boer, „die uil gebruiken we om kraaien en eksters te vangen; die beesten zijn voor ons schadelijk en eten bovendien onze zangvogels op.”

Hier is de ll. er niet in geslaagd het verhaal goed na te vertellen, omdat hem de logiese samenhang niet duidelijk was.

Anderzijds echter zien we bij een meisje, dat blijkens vragen en opschriften zéér onvoldoende is, *een verslagje waarin geen enkele schakel ontbreekt.*¹⁾ Het mondeling levert het overtuigende bewijs dat het opstel zonder begrip was opgeschreven

¹⁾ Een verschijnsel dat wij herhaaldelijk konstateerden.

met gebruikmaking van de geheugentechniek die juist bij „domme” kinderen vaak zo buitengewoon ontwikkeld is. Ten overvloede komt hier het schoolrapport bij, dat deze ll. met drie drieën, vier vieren en een vijf voor alle vakken behalve Tekenen (6), Gymnastiek (9) en Handwerken (7) laat zitten bij de overgang van I naar II.

Deze ervaring geeft ons aanleiding de weergave met eigen woorden van het eerst aan de hand van vragen verwerkte, logies opgebouwde geheel, niet primair te waarderen, maar secundair en uitsluitend in verband met de antwoorden en, bij gebleken tegenstelling tussen deze beide, na een verdere toetsing aan het resultaat van een mondelinge navraag.

§ 52. De ontsparingen der logiese analyse liggen lang niet allemaal op hetzelfde niveau. De leerling, die vertelt: „De uil die nemen we 's avonds mee naar het bosch, waar een doode boom staat op een open plek” heeft zich niet gerealiseerd:

1^o. dat men met een nachtvoegel niet pertinent 's nachts hoeft te gaan jagen (niveau: middagmaal is 12—1 uur).

2^o. dat het verhaal duidelijk spreekt van kap en ketting aandoen, niet van afdoen.

3^o. dat de dagvogels 's nachts slapen en de opschudding onder de vogels zo niet te begrijpen is.

4^o. dat er geen reden is, wanneer ze bij nacht jagen, de uil op een dode boom te zetten.

5^o. dat het voor de begeleidende jagers onmogelijk is onder die omstandigheden goed te schieten.

Deze ll. kan vraag 20 niet doorzien hebben, hetgeen blijkt, wanneer we zien dat hij het eerste lid onbeantwoordt laat, het tweede echter beantwoordt met: „Omdat de boer = boschwachter dan beter kon zien.” Dit laatste schijnt nog begrip te verraden. Bij navraag blijkt ook hier gedacht te zijn aan de nacht, „want anders kon je *helemaal* niks zien, als er nog hakhout omheen stond ook!” Aan dit misverstand blijkt dus een net van fantasieconstructies vast te zitten. Dit was bij het geval „middagmaal” niet zoo sterk, doordat daaraan logies i. c. minder vastzat. Hier is dus het exakt opnemen na een eerste ontsparing nog aanmerkelijk meer gestoord en ondanks het grote aantal controlerende instanties is de gedachtegang niet meer in het spoor geraakt. Wat er bij een dgl. leerling van

het maken van huiswerk, dat niet louter uit inprenting van elkaar niet-controlerende feiten bestaat, terecht moet komen, is duidelijk. Hadden we alleen het opstelletje dan zouden we herhaaldelijk niet kunnen vermoeden, dat de schrijver eigenlijk het verband niet begrepen heeft. In het opstel zijn de schakels, die de oorspronkelijke tekst bevat, keurig gereproduceerd. Begrepen zijn ze niet, zoals pas door de antwoordenlijst of het mondeling blijkt. Zo schrijven enkele kinderen roerend over die lieve zangvogeltjes en die gemene roofvogels, maar vraagt men hen waarom de eerste zo lief de laatste zo gemeen zijn, dan krijgt men te horen, dat de zangvogeltjes aardig zingen en roofvogels niet alleen zangvogels eten — waardoor het bos zo ongezellig wordt —, maar dat ze bovendien het koren en (of) de vruchten vernietigen! Een jongen, die op vraag zo antwoordt: „Omdat uilen altijd de gewoonte hebben op dooie boomen te zitten” schrijft zijn opstelletje vlot en niets doet deze begriploosheid vermoeden.

Het komt eveneens voor, dat de stilleestest gunstiger uitvalt dan wat het schoolrapport doet vermoeden. De biezonder suggestibele jongen zal op school gauw afgeleid zijn, tuis makkelijk uit zijn werk gehaald worden, hoewel zijn intelligentie hem op zichzelf in staat zou stellen vlot mee te gaan. Hij beantwoordt de vragen goed, toont levendig deel te nemen aan de gebeurtenissen. Waar hij zich tot fantasietjes laat verleiden corrigeert hij zichzelf uitstekend. Het verslag voldoet aan alle eisen.

Moeiliker te beoordelen zijn twee gevallen, waarbij de II. beslist ongeschikt zijn voor het aflopen van de middelbare school, maar waar schriftelijk en mondeling ons voldoende resultaten opleverden. Beide II. hebben voortdurend en voor alle vakken hulp, waarmede zelfs de school dan nog niet te forceren valt. Toch heeft de een twee vieren, drie vijven, twee zessen en 7 voor Plant- en Dierkunde, Tekenen, een 8 voor Gymnastiek, de ander: Nederlands 3, Fransch 2, Duitsch 3, Algebra 4, Aardrijkskunde, Meetkunde en Plant- en Dierkunde 6, Tekenen 9, verder twee zevens (Gesch., Gymn.).

Bij de eerste zijn alleen de vragen 29, 31 en 32 onjuist beantwoord, doch bij het mondeling verbetert hij ook die geheel zelfstandig.

Bij de tweede is het antwoord op de vragen 12, 29 en 31 verkeerd, ook daar wordt bij navraag het goede antwoord gegeven. Bij deze jongen vermoedt men een zeer geringe intelli-

gentie, wanneer men als schriftelijk antwoord op vraag 29 leest: „Omdat er te weinig zangvogels zijn die de huizen vuil maken en als er te veel zijn dan mogen de roofvogels niet geschoten worden.” Om zeker te zijn, of er geheugenfactoren meespelen vraag ik op het mondeling: „Wat bepaalt de wet omtrent de zangvogels?” Daarop weet hij niets te reproduceren. Nu vertel ik hem, dat de wet deze vogels beschermt en verbind daaraan de vraag of hij begrijpt waarom. Prompt volgt dan het goede antwoord. Deze ll. uit de klas kennende wist ik, dat hij niet behoorde tot hen die mondeling beter zijn dan schriftelijk. Integendeel is hij in beide gevallen even slecht.

De eerstgenoemde ll. was schriftelijk eveneens niet beter dan mondeling en verraste ons steeds weer door de meest onverwachte domheden van zo elementair misverstand getuigend, dat men alle hoop had opgegeven de jongen ooit verder te zien komen dan de eerste klas. En inderdaad zal dit zijn lot wel zijn. Het mondeling van beide leerlingen verraste mij — na de verrassing van het schriftelijk — minder dan de kollega, die de protocollen van het mondeling opstellende getuige was van het gebeurde.

Wij maakten in het voorgaande onderscheid tussen de suggestibele dommen en de niet-suggestibele. De tweede ll. levert een soort tekeningen voor zijn leeftijd merkwaardig goed: fantastische landschappen, maar ook historische personen, zoals hij die zich voorstelt op grond van verhalen over hen. Dit doet ons vermoeden, dat wij hier in ieder geval een ander type voor ons hadden dan in de eerste ll., die een gewoon tekenaartje is met enige ingenieur-achtige preciesheid en nuchterheid. Trefkend is dat beide jongens — vooral de fantasie-tekenaar — technische belangstelling aan de dag leggen en een in dat opzicht opvallende vaardigheid. Zij prutsen met grote voorliefde en kennis van zaken motorfietsen e. d. in en uit elkaar. Ik vat dit zo op, dat de bouw van een dgl. motor wel een groot aantal onderdelen veronderstelt, maar dat deze in een samenhang met elkaar staan, die het denken niet tot het overbruggen van grote afstanden in abstracto dwingt. Er is a. h. w. een schakelverband, het een veronderstelt het ander direkt en op een overzichtelijke „intellektuele afstand”. Het is begrijpelijk, dat een geringe intelligentie met de van jongs af overtrainde inprentingsneiging der „dommen”, op dit gebied zijn gelding zoekt en door een sterke applicatie ook vindt. Zo zou altans beider voorkeur voor de techniek verklaarbaar zijn, een voor-

keur welke men in analoge gevallen trouwens herhaaldelijk konstateert. Of men nu tot de konklusie mag komen, dat deze jongens daarom ook met zoveel succes in staat zijn de opdracht uit te voeren: „Demonteer deze gedachtegang en monteer hem weer” dient men met grote voorzichtigheid te overwegen. Deze indruk wordt wel versterkt door de wijze, waarop zij op het mondeling met zéér kleine stapjes máár met nauwkeurigheid een gedachtegang opbouwen. Verder ook doordat in hun verslag geen schakel ontbrak, maar hier zou men met reproductie te doen kunnen hebben. Zodra een groter spanning van de intelligentie-brug geëist werd, stortte de zaak ineen. Dat zou het mislukken op school misschien kunnen verklaren, waar blijkbaar toch nog meer abstrakt vermogen gevraagd wordt dan deze jongens bezitten. Ook bij andere stilleesoefeningen blijven beide leerlingen zich boven het niveau te verheffen, waarop zij in hun gewone schoolprestaties plegen te staan.

Op de 74 gevallen hebben wij er dus twee, waarvan de verklaring ons moeilijkheid baart. In de gevallen, dat de school de kinderen hoger taxeert dan de stilleesproef, is de risiko voor de school en benadeelt het stillezen niemand, zolang nog andere criteria ook gelden. Toch blijkt mij, naarmate de tijd vordert, meer en meer — telkens komen er gevallen bij —, dat de school terugkomt van haar hogere waardering en dus de stilleesproef bij lage taxering in het gelijk stelt.¹⁾

De stilleesoefening laat zich bovendien zeer goed voor een eerste oriëntatie in het karakter der ll. gebruiken. Daarbij dient men o. a. aantekening te houden van de werktijden, die aan elk stuk door de leerling besteed worden. Doch met de behandeling hiervan geraken wij te ver buiten de grenzen van ons onderwerp. Wij merkten vroeger reeds op, dat het exakt stellen der vragen voor de beoordeling van het karakter van essentieel belang is.

* * *

§ 53. Het loont de moeite eens na te gaan, wat de stilleesoefening ons op het toelatingsexamen voor diensten kan bewijzen. Daarvoor staat mij een *klein* materiaal ter beschikking, dat ik niet verzuimen mag hier mede te delen. In 1932 deden

¹⁾ De preciese getallen kunnen pas gepubliceerd worden, nadat voor de tweede maal een bevordering heeft plaats gehad. Zie echter § 53.

voor onze school 60 kinderen toelatingsexamen en werden daarbij tevens aan een stilleesproef onderworpen. Een belangrijk bezwaar was, dat men niet alle kandidaten nog eens aan een mondeling examen kon onderwerpen en bovendien het hoofdjes maken ontbrak, zodat de betrouwbaarste zelfkontrolé van de stilleesproef niet aangebracht kan worden. Op het schriftelijk werden in totaal 11 ll. afgewezen, waaronder twee met een voldoende cijfer voor het stillezen. Er bleven dus 49 ll. over, die voor toelating of mondeling in aanmerking kwamen. Voor 17 kandidaten was dit laatste noodzakelijk. Van de 49 vielen er door verhuizing enz. 7 af. Bij de 42 die geplaatst werden waren er 18 met 5 of minder voor Stillezen. Daarvan blijven er het eerste jaar 7 zitten en hebben er twee reeds twee maanden na het begin van de nieuwe cursus (1933—'34) resp. 4 vijven en een vier, en 5 vijven, terwijl twee anderen nog meekunnen dankzij vader. Nemen wij het niet te ruim dan strandt hier dus 50 % dat op het toelatingsexamen onvoldoende had voor de stilleesoefening. Hoe staat het met de rest van de 18? Welke cijfers hadden zij bij toelating? Drie hadden er een 5, twee een 4, één een 3 — of als men de laatste twee twijfelgevallen meerekent, hadden er drie een 3 — en één had een 2.

Bezien wij eerst de drie kinderen met een 5. Eén van hen heeft twee maanden na het begin van de nieuwe cursus géén onvoldoende, één heeft een 4 voor Frans en een 5 voor Planten Dierkunde. In die klas zijn 10 onvoldoendes voor Frans op 27 ll. (De twee andere ll. van wie ik het November-rapport in de vorige alinea aanhaalde, zitten in een parallel-klas). De derde heeft een 5 voor Frans en twee vijven voor Algebra en Meetkunde.

De ll. met de vieren vertonen op het November-rapport resp. twee vieren (Alg., Mtk.), een 5 voor Aardrksk. en drie vijven (Frans, Aardrksk., Mtk.).

Eén ll. met een drie dienen wij slechts te bespreken, over de beide andere deelden wij reeds iets mede. Zij heeft, dank zij uiterste toewijding, geen enkele onvoldoende op het November-rapport. De ll. met een twee heeft dan drie vijven (Hd., Alg., Mtk.).

Van de 24 met een voldoende cijfer op het toelatingsexamen voor Stillezen zakken er het eerste jaar 5. Hoe zijn hier de gevallen, wanneer men ze van naderbij bekijkt?

1^o. Twee jongens slagen voor het toelatingsexamen, maar door herhaaldelijk zittenblijven op de lagere school zijn zij

enige jaren ouder dan de anderen. De Stillesoefening — wij zeiden het reeds — dient echter nauwkeurig ingesteld te zijn op het niveau van de groep. De ouderen maken dan een te gunstig resultaat.

2^o. Twee andere ll. hebben de zaak laten lopen en zijn niet blijven zitten door een gebrek aan vermogens. ¹⁾)

3^o. Over de laatste kunnen de docenten zich geen eenstemmig oordeel vormen. Hoe staat het echter met de November-rapporten van de overige 19?

Twee hebben er na de overgang de school verlaten. Zes hebben geen enkele onvoldoende. Drie hebben er één 5. Twee 2 vijven, drie hebben een 4 en een 5. Twee lieden hebben *aan hun gedrag* ¹⁾) resp. 5 vijven en vier vijven met een 4 te danken. De laatste is een twijfelgeval. Het betreft een meisje, dat ouder is dan het gemiddelde en bovendien juist merkwaaardige aanleg vertoont voor taalexpressie.

Vergelijken we nu de groep der onvoldoende-stillezers en der voldoende dan valt de superioriteit van de laatste zeer op. Ook blijkt dat bij een dalend stil-leescijfer (5, 4, 3) het toemenen van het aantal en de graad der onvoldoenden verwacht mag worden. Dat in de eerste twee klassen nog veel met nauwkeurigheid, vlijt en hulp of bijles te bereiken valt, zal wel niemand bestrijden.

Omgekeerd blijkt, dat de voldoende voor het stil-lezen ook zeer vaak een goede prognose geeft voor bevordering, t e n z i j de leeftijd te zeer verschilt van die van het gemiddelde. Het zou daarom aanbeveling verdienen bij stilleeswerk de leeftijd der ll. te laten opschrijven bij de naam, zoals dat trouwens op het werk der Utrechtse lagere scholen dat voor deze doeleinden diende, het geval was. Ik heb alleen nooit gemerkt, dat men deze faktor in zijn cijfer verwerkte. Mij is dit aanleiding geweest tot het natesten van de twijfelachtige, d. w. z. de teoude ll. Daarbij kwam voor mij vast te staan, dat de leeftijd inderdaad een rol speelde. Kiest men n.l. een moeiliker stuk en geeft dit ook aan leeftijdgenoten van de „verdachten”, dan vallen deze laatsten dadelik op als behorende tot de slechten.

Tenslotte dient nog opgemerkt, dat de geschiedenis dezer ll. in de hogere klassen, waar nauwkeurigheid, vlijt en hulp de situatie niet meer redden kunnen, pas de mooiste proef op de som levert. Helaas kunnen wij zolang niet wachten. Wel zien

¹⁾ Ik volg hier steeds de algemene opinie der leraarsvergadering.

wij reeds enige interessante aanwijzingen: van de 7 (: 18) die zakten, zullen er waarschijnlijk 6 de eerste klas ook aan het einde van de lopende kursus niet verlaten — altans verdienen zij op grond van hun aanleg dit niet — naar de opinie der docenten, één heeft nog enige kans. Van de 11 die overgingen (v. d. 18), staan er twee op de nominatie ditmaal te blijven zitten, twee anderen worden nog voortgesleept met lessen. Vergelijken we de overige bevorderde leden van dit elftal, zeven stuks, met de bevorderden van de 11. met voldoende voor stillezen en geven we nog kans op overgang en ook verdergaand succes tot en met de gevallen met één 4 en één 5, dan zijn er bij de bewuste zeven, 4 die in gevaar verkeren.¹⁾ Dit betekent dus, dat het stilleescijfer op de lange duur steeds meer in het gelijk wordt gesteld.

Het zou van groot belang zijn, dit over een langer tijdsbestek na te gaan. Tevens echter zou men hetzelfde moeten onderzoeken bij de andere toelatingsexamenvakken. Wat daarover voorshands te zeggen valt, ligt echter geheel buiten ons onderwerp.

¹⁾ Dit klopt bovendien met de verwachting van docenten.

HOOFDSTUK VIII

APPRECIATIE VAN HET STIL-LEZEN OP GROND VAN HET IN DE HOOFDSTUKKEN III EN IV BEHANDELDE. NOG EEN EN ANDER OVER ENKELE LEERMIDDELEN.

§ 54. Wij doen er goed aan tenslotte nog eens de vraag te stellen, in hoeverre de taaltheoretiese en taalpsychologische stellingen, welke wij in het voorgaande ontwikkelden, ons redenen geven, het stil-lezen te appreciëren.

Er is wel eens een misverstand gerezen, doordat men stil-lezen verwarde met het silent-reading van Amerikanen als Stone, Curtis, Wheat, O'Brien enz. of van G. J. Nieuwenhuis, zoals deze laatste dat in zijn reeds genoemde „Bronnenboek”¹⁾ vrij uitvoerig heeft beschreven. De naam gaf tot dit misverstand wel enige aanleiding, evenals trouwens de zaak zelf. Want, hoewel het bij „silent-reading” hoofdzakelijk ging om de techniek van het snel lezen en snel opnemen, was het niet bedoeld als *loutere* versnellingstechniek. Men wilde wel degelijk ook een *begrijpend* lezen bevorderen, doch zag daarbij niet voldoende in, dat tempo-verhoging daartoe niet belangrijk bijdroeg, zodra men over het langzame stadium van het elementaire leesonderwijs en lezen-leren heen was. Men verloor bovendien uit het oog, dat snel lezen en goed verwerken, indien zij te zamen optraden, een aantal *andere* intellectuele processen veronderstelden, die a priori ten grondslag lagen aan de mogelijkheid snel-en-goed te lezen. Deze processen te oefenen ware effectiever en het is juist Van Veen's opvatting van het stillezen, die daarop gericht was. In samenwerking met Kohnstamm, Van der Hoeve e.a. groeit daaruit langzamerhand iets dat hemelsbreed verschilt van het snel-stil-lezen van de Amerikanen en hun leerling Nieuwenhuis. Over de betekenis hiervan

¹⁾ Het Nederlandsch in Indië. Wolters 1930, 2e dr.

voor de koloniale paedagogiek vermogen wij niet te oordelen. Voor ons is het snel-lezen een gevolg, dat onbeoogd zich te zijner tijd voordoet en dan zijn nut afwerpt.

Voor het begrijpen van een in geschreven taal uitgedrukte inhoud is inderdaad allereerst nodig, dat de nadruk *niet* valt op het gedachteloos overluid opgeratelde, waarin men dan de juiste voordracht enz. wil aanbrengen. Maar daarmee hebben wij op onze middelbare scholen minder te maken dan Nieuwenhuis in Indië. Wij wezen er reeds op, dat de luide-lesles meer dan eens scherp gecontroleerd moet worden, opdat de ll. zich inderdaad er aan gewennen het met de ogen gevolgd — of niet meer gevolgd! — of het luidop voorgelezene op tweeërlei wijs tegelijk te beschouwen: naar inhoud en naar taalvorm. Naarmate deze laatste minder pretentius is, kan de eerste naakter te voorschijn treden en bestudeerd worden. Voor het opnemen van die inhoud moet *het geheel* gelezen worden en te overzien zijn, het moet geleed kunnen worden enz. enz.; wij spraken daarover reeds. Naarmate echter deze technieken der intelligente verwerking feillozer beheerst worden, zal ook het tempo van het met-vrucht-lezen toe kunnen nemen. Training van het tempo op zichzelf dient alleen voor te komen ter overschrijding van het langzame stadium van het aanvankelijke lezen.

Ook het opnemen van het *schone* geheel is gebaat met de stil-leesvoorbereiding in den zin der publicaties van het Nutsseminarium. Het *schone* — ook dat zagen wij reeds — wordt in de taal *mede* door intelligente processen uitgedrukt en uit deze vormen *mede* door intelligente verwerking verstaan.

Steeds blijft dus voor ons de vraag naar de waarde voor de ontwikkeling der taalbeheersing het belangrijkste en met deze vraag treden wij ook nu weer — na de toetsing aan schoolcijfers en -ervaringen — het „stil-lezen” tegemoet.

§ 55. Inderdaad is de stilleesoefening stellig van belang voor de ontwikkeling der taalbeheersing.

- 1^o. Dwingt zij tot exakt taalverstaan en taalgebruik.
- 2^o. Maakt zij elke ontsparing onmiddellik korrigeerbaar, hetgeen didakties van het grootste belang is.
- 3^o. Oefent zij, doordat zij berust op een *logiese* samenhang, het taalgebruik dat zich bedient van de bovenste lagen.
- 4^o. Maakt zij het noodzakelijk de abstrakte determinant vast te houden in groter en kleiner verband.

5°. Het volgen zowel als het uitdrukken van de gedachtegang dwingt enerzijds tot, oefent anderzijds in het hanteren van abstrakte funktionele schemata.

Daarmee is voldaan aan wat de definitie der taalbeheersing, die wij op blz. 121 vlg. gaven, veronderstelt. De eloquent komt hiermede geen stap van huis, hij is gedwongen tot het volgen van een beter onderricht, een waardevoller doel.

Bezwaren kan men tegen de stilleoefening evenzeer aanvoeren. Prakties-didakties is het grootste bezwaar, dat zij een niet te verzwelgen massa korrektie met zich medebrenkt, wanneer men haar met het tans gewone getal leerlingen en lesuren zou moeten toepassen. Korrektie-assistentie is hier ongewenst, als overal waar het niet gaat om automaties nakijken. Men moet ieder stuk werk persoonlijk zorgvuldig bestuderen en individueel mondeling behandelen. Iets wat in de huidige school besliste moeilijkheden met zich meebrengt.

Vervolgens is de stilleestest relatief nog zeer samengesteld, zodat men zich een oefening kan denken, waarbij duidelijker gedifferentieerd de taalfunkties ontwikkeld en dientengevolge exakter beoordeelbaar worden. Dat aan dit laatste het gevaar van eenzijdigheid des te sterker verbonden is, ontveinze men zich niet.

* * *

§ 56. Wanneer wij spreken van oefeningen, waarbij de taalfunkties meer afzonderlik geoefend worden, dan verbinden wij daaraan noodzakelijkerwijs de oefening der totale taalfunktie. We moeten derhalve steeds bedacht zijn op het scheppen van die samenhang, die synthese. Het zal b.v. stellig nodig zijn de verhouding tussen de woorden (b.v. subst. en adj.) te laten zien op een dergelijke wijze dat tevens een inzicht in de verhouding der woordsoorten gegeven wordt. Daarbij kan men gebruik maken van „aequivalentie-oefeningen”, die het mogelijk maken aan één geval die relatie welke wij als „substitueerbaarheid” (resp. afhankelijkheidsgraad etc.) beschreven hebben, te laten zien. Die aequivalentie is van rationele aard, de vertaling oefent dgl. inzichten op hoger niveau met de winst, zelfs der mislukking; vooral ook in de litteratuurles zullen de aequivalenties tot de subtielste inzichten in het kunstzinnig woordgebruik kunnen leiden. Het uiteen vallen van het rationeel gelijke, maar emotioneel geheel verschillende leert daarbij

zeer veel omtrent het wezen der woordkunst. Hier wordt explication de texte tot explication littéraire.

Bij de behandeling der „grammatika” kome elke formulering uit het geval, niet omgekeerd. Het verschil tussen primair en secundair springt in het oog, wanneer wij vragen: „Is een *kinderlike jongen*, een *witte waas* en dgl. hetzelfde als een *jongensachtig kind*, een *wazige witheid*?” Die omzetting doet bepaler en bepaalde opvallen als onderscheiden, tevens blijkt niet elk geval evenveel relief te bezitten, „wazige witheid” toont minder onderscheid dan „jongensachtig kind” en „grauwe nevelachtigheid” nog minder bij omzetting in „nevelachtige grauwheid”. Welke gevallen men kiezen zal, hoe men ze toe zal lichten, dat hoort tuis in de middelenleer en zou een geheel afzonderlike bespreking vereisen.

De rol der gesloten woordsoorten kan men zich — en anderen — verduideliken door de vraag te stellen of de volgende zinnen equivalent zijn: „Hoewel ik daar menigmaal een bezoek bracht, gelukte het mij nooit hem tuis te treffen” en „Het gelukte mij nooit hem tuis te treffen, ondanks mijn herhaalde bezoeken daar”. Het is duidelijk dat de discussie zal lopen over „hoewel” en „ondanks” en de relatie die zij scheppen. Gaat men daarvan uit dan is het denkbaar nu een aantal zinnen te geven met de opdracht deze om te zetten in hun equivalenten. Vindt men dat te moeilijk — ik zei niets over het leerjaar — dan kan men een stel voegwoorden, of als men andere gesloten soorten behandelt daarvan een aantal, in „voorraad” geven. De *keus* moet echter niet onmogelijk gemaakt worden door er een invuloefening van te maken.

Ook bij het ontmoeten van synoniemen kan de equivalentie-oefening goede diensten bewijzen en kan eerst *prakties* daarna theoreties blijken, òf er synoniemen zijn en zo ja onder welk gezichtspunt die synoniemie bestaat. Komt men tot de tegengestelde konklusie, dan is het nodig zich rekenschap te geven van de aanleiding die anderen er toe gebracht heeft van „synoniem” te spreken.¹⁾

Juist aan de hand der equivalentie-vragen kan men goed de rol der morfologische eigenschappen van een taal laten zien, die men als prakties-noodzakelik, maar contingent pendant nu eenmaal niet missen kan.

¹⁾ Vgl. Pos, Contribution à une methode générale des synonymes, in: Recherches philosophiques II (1932—'33).

Hoewel ons onderwerp niet behoort tot de middenleer der didaktiek van de grammatika der moedertaal, bracht het herhaaldelijk met zich mede, dat wij ons op dat gebied een ogenblik begaven. Zelfs onderzochten wij één middel vrij uitvoerig, wijl het zonder tot zijn recht te komen dreigt klakkeloos overgenomen te worden en als een mode onder te gaan, terwijl het alle *ernstige* belangstelling verdient, maar tevens kritiek en verdere ontwikkeling behoeft, juist omdat het in een direkt verband staat met fundamentele kwesties welke wel op het eigenlike terrein van dit werk liggen. Een algemene of juistere: essentiële aanwijzing omtrent de aard van de te construeren middelen van het grammatika-onderwijs gaven wij reeds eerder. Altijd weer moeten de vragen van drie kanten tegelijk komen: 1^o. „Hoe is taal?” 2^o. „Wat is taal beheersen?” 3^o. „Hoe is de psychologische gesteldheid van de leerling(en)?” Met die laatste vraag hangt weer veel samen, dat — hoe gewichtig ook — hier niet ter sprake kan komen.

§ 57. Laten wij de kwestie der middelen tenslotte nog eens in het kort aan een konkrete vraag bekijken, b.v.: „Geeft men nu nog les over de dialekten?” Ja en neen is ook hier het antwoord weer. Ja, omdat de taal als kultuurmiddel een histories phaenomeen is en in dat aspekt hoort het dialekt systematies stellig thuis. Maar wij komen zeker ook bij wat ik „aequivalentie-oefeningen” noemde in aanraking met vragen van dialekt. Ook waar wij op de vraag mochten stuiten wat synoniemen zijn en òf die er zijn, kan het dialekt goed dienen om als <relatief> zelfstandige taal — geen taal is absoluut zelfstandig — materiaal te verschaffen voor interessante besprekingen. Men zal dan b.v. moeten nagaan in hoeverre het dialekt synoniemen bezit voor woorden uit het A. B., juist waar woorden slechts ten dele elkaar vervangen kunnen wordt de zaak spannend. O. a. zal blijken, dat synoniemiteit niet in gelijke mate voorkomt bij de woorden van alle integratie-niveau's der open woordsoorten. Zó juist kan zichtbaar worden in hoeverre het dialekt kultureel aangewezen is op het A. B., maar ook wáár de dialekten het A. B. voeden. Het is m. i. van weinig of geen belang een vrij willekeurig aantal dialekten en dialektteksten door te lezen en op dialektgeografiese, morfologiese e. d. merkwaardigheden in meer of minder mate oppervlakkig te onderzoeken. De verrijking voor het inzicht, kultureel als ook taalvormend, ligt in de reële taalgenese die in de wederzijdse

afhankelijkheid van dialekt en A. B. niet slechts geobserveerd maar verstaan en verwerkt kan worden. Daarbij is de eigen taalvorming voortdurend aan de gang tegelijk met het zich eigen maken van de historische, sociologische dialektbeschrijvende feiten, *voorzover deze dienstbaar zijn* aan een inzicht dat een kind van die leeftijd in boven omschreven verband kan verwerven. Het *verstaan* van de dialekten der landgenoten voorzover ze geschreven tot ons komen, het doel door Leest, Van Ham en Hofker e. a. voor de school gesteld, wordt op deze wijze uitstekend bereikt, maar het belangrijker in de eerste plaats tevens. Een dialekttekst vertalen, laten vaststellen welke morfologische of syntaktische verschillen het dialekt onderscheiden van het A. B., het zijn nuttige zaken, hoewel het laatste aanzienlijk minder dan het eerste. Maar vertalen blijft — binnen onze taal te meer? — een tamelijk bewust-loos, op het gevoel af kiezen, wanneer niet telkens en telkens weer de vraag gesteld wordt, *wáár* hier de pointe ligt, waar hier datgene ligt wat in de vertaling in ieder geval uitgedrukt moet worden, m. a. w. hoe de verhouding van aequivalentie, resp. onderscheid zich voordoet. Dat is stellig *niet* alleen een oefening in het intellectueel-exakte taalgebruik.

Het is duidelijk dat de dialekttekst, die ter bestudering gekozen wordt, tevens op het cultuurniveau van dat dialekt moet staan, een eis waaraan het overgrote aantal dat men in schoolboeken vindt, inderdaad ook voldoet. Dat is echter principieel voor de vruchtbare „vertaling”.

Het dialekt als leervak op de school is, naar uit het voorafgaande te begrijpen valt, geenszins ons ideaal. Het dialekt heeft z'n absolute waarde als taal van een bepaalde mensengroep van een bepaald cultuurniveau. Daardoor echter tevens zijn relatieve waarde in het sociaal-kulturele geheel, waarin het zich op een bescheidener plaats invoegt dan het A. B. en de op de bodem daarvan staande hoogste vormen van taalgebruik.

§ 58. Alle onderwerpen, die men binnen de „grammatika” behandelen kan, worden met hetzelfde begrippenapparaat behandeld. De heterogeniteit van dat al wordt daardoor tot een geordend geheel, dat zinvol wordt en tevens dienstbaar voor de werkelijke taalontwikkeling. Er gebeurt niet in elke les of in elk hoofdstuk of in elk boek iets geheel anders, maar principieel *hetzelfde*. En in zoverre zijn wij het geheel met Overdiep eens, dat men het zgn. „stijlonderwijs” ten

onrechte „ontfutseld” heeft aan de grammatika. De vraag is maar, hoe men die „grammatika” opvat. Niet alles echter, wat men binnen de „grammatika” behandelen *kan*, verdient er behandeld te worden of verdient er met die uitvoerigheid behandeld te worden, dat een „Regenboogkleuren”, een „Nieuwe Nederlandsche Spraakkunst” in alle delen verantwoord zijn. Men kan er interessante lessen over geven en, hoewel er „verscheidenheid van gaven is” naar Paulus’ woord, men kan er zelfs velerlei inzicht mee bijbrengen, doch dat inzicht ligt niet ten grond aan de opzet van dgl. boekjes, hoe aardig de „coqui” ze mogen vinden, hoe smakelijk zij ze „convivis” weten te maken.

Wil ooit „het onderwijs in de Moedertaal” gezond worden dan dient men *tabula rasa* te maken met de rhapsodie, de positivistiese veelheid, de enthousiaste eenzijdigheid van de taalkundige of (en) de letteren-estheet, welke wij — ten dele ook — aan de beweging van Taal en Letteren te wijten hebben. Dan zal van enkele, weinig talrijke fundamentele ordeningspunten uit, het *gehele* taalonderwijs doordacht en opgebouwd moeten worden.

Bij *alle* methode van taalvorming of ontwikkeling van de beheersing der intelligente middelen der taal, gaat de gedachtegang steeds weer dezelfde weg. Een andere weg te gaan heeft geen zin, omdat men de taal niet kan leren in strijd met haar wezen noch in strijd met de psychiese structuur van het taal-kunnen. *Eerst* moet het inzicht in deze beide verworven zijn vóór we over kunnen gaan tot het opbouwen van een school-grammatika, een „taalmethode” of wat dies meer zij.

Daarom kozen wij als ondertitel van dit werk: „De grondslagen van het onderwijs in de grammatika der moedertaal”. Alleen opgevat op de wijze, die wij, zij het onvolkomen, aanduiden, heeft de grammatika het recht weer haar plaats in te nemen te midden der zeven „vri consten”. Dan echter niet als school der eloquentie, leer der welsprekendheid, const van rhetorike, maar als grondslag van intelligente taalbeheersing, scholing van het denken, voorbereiding tot een aktief opnemen, een produktief verwerken van de schatten der kultuur. Alleen zo kan ons taalonderwijs mensen vormen, het kulturele leven helpen dragen en bevorderen.

PERSONENREGISTER.

	Blz.		Blz.
Abaelardus	145	Funke, H. C.	126
Ach. . . 82 vlg., 86, 91,	106	Funke, O.	78
Ammann	78 vlg.	Gardiner	7, 71 vlg.
Apollonius Dyscolus	80	Gelb	78
Aristoteles	46, 75	Gerlach Royen 8, 20, 27, 29,	117
Bally	32, 78	Geyser	86
Berger.	139	Gezelle	50
Betz.	31 vlg.	v. Ginneken	2 vlg., 119
Bolkestein	114, 119	Goldstein	78
v. d. Bosch	1	Graebner	75
Brentano	84	Gutzmann	3 vlg.
Brill.	8	Hacher	107
Brøndal 19, 51, 70,	78	v. Ham (en Hofker) 119, 124,	192
Brouwer	76	Hanselmann	145
Brunot	78	Hellpach	106
Ch. Bühler	103	Henning	106
K. Bühler 3, 75 vlg., 84, 91	vlg., 101 vlg., 122	Herrmann	87, 107, 155
Cassirer	40, 75, 78, 136	Hildebrand.	116
Clauberg.	39	Hjelmslev	19, 79
Clay	79	Hobbes	39
Cordier	76	Hoeningwald	107
Couturat	78	v. d. Hoeve	158, 166, 168
Delacroix	78	Hoffmann	75
Dionysius Thrax 14,	80	Holtvast	12, 23
Duns Scotus	80	Hummel	121
Ebbinghaus	86	Husserl	79, 107
Eng (Helga)	92	Isaacs	82
Engelmann	32	Jaensch	95, 107
Erdmann, B.	106	Jespersen 19, 26 vlg., 30, 38 vlg.,	52, 59 vlg., 65, 69 vlg., 73,
Erdmann, K. O.	102	Jessurun de Mesquita	75
Ferguson	60	Jodl	86
Flach	106	Jordan, H. J.	141
Frohn 4, 94 vlg., 101, 106,	121, 124, 137	Jordan, L.	39, 79
		Jung, A.	121
		Kalepky	79
		Keil	80

	Blz.		Blz.
Kelchner	86	Poppelreuter	176
H. Keller	98	Pos 27, 39, 44, 46 vlg., 61 vlg.,	
Kirek	101	70, 79, 190	
Kluyver	25	Post	142
Koffka	107	Pressey	31
Köhler, E.	107	Preyer	85
Köhler, P.	107	Ramus	39
Köhler, W.	84	Reichling	41, 43
Kohnstamm 56, 87, 89, 93,		Rijpma	18, 21 vlg.
107, 135, 158		Roloff	107, 150
Kolkert	112	Rousseau	144
Krabbe	164	Salverda de Grave	127
Kramer	27, 77, 134	Sand	107
Kroh	95	Sassenfeld 94 vlg., 97, 107,	
Krueger	84, 86	121, 137	
Kruisinga	40	De Saussure	7, 37
Külpe	84, 107	Scaliger	80
v. d. Laan	22	Schäfer	90, 107
Leest 87 vlg., 109, 114 vlg.,		Scheler	86
132, 148, 157, 192		Schlick	60
Leibniz	39	Schneider, R.	80
v. Lennep—Kuiper	167	Schneiders	27, 77
Liepmann	107	Schuchardt	37 vlg.
Lindworsky	5, 84, 91, 107	Séchehaye	79
Lipps	86	Selz 5, 81, 84, 103 vlg., 107,	
Litt	34	121, 124, 137	
Mannoury	46, 79	Sigwart	39
Marbe	91, 107	Simoneit	86
Marty	39	Spaier	79
McDonough	96	Spearmann	107
McDougall	86	Speich	102
Meumann	84, 86	Spencer	32
Messer	84, 89, 107	Spranger	111, 128
Moore	96	Spruyt	74
Moskiewicz	107	Stenzel	79
Muller	112, 125, 144	Stern	3 vlg., 81, 84, 107
Müller	87, 107	Stumpf	86
Nanninga—Boon	98	Störriug	86, 108
Nieuwenhuis	75, 187	Stutterheim	25
Oberer	91, 107	Taylor	108
Ormian	107, 139	Thurnwald	75
Overdiep 11 vlg., 29, 41 vlg.,	192	Thurot	79
Paulhan	75	Tinbergen	11 vlg., 18, 23
Piaget	82, 107, 138	Trendelenburg	39
Pick	103	Uhlig	80
Pillsbury (en Meader)	107	Urbantschitsch	95

Varendonck	Blz.	108	Weisgerber	Blz.	32, 79
v. Veen	147, 158, 165,	168	Werner	100, 108,	157
Vogel		91	Wertheimer		84
De Vooy's	1, 37, 133,	154	v. Wijk	14, 18, 23, 28	vlg.
Vor der Hake		167	Willwoll	100 vlg.,	108
Vossler	79, 122,	129	Wundt	3, 83 vlg.,	86, 104
De Vries		33	Ziehen	39, 86 vlg.,	107
Watt		108			

STELLINGEN

I.

Het probleem der vormende waarde van het leervak „grammatika der moedertaal” werd tot dusver in ons land nimmer afdoende en naar wetenschappelijke methode behandeld.

II.

De mening van Betz (*Psychologie des Denkens*. Lpz. 1918 blz. 339), Bally (*l'Enseignement de la langue maternelle*, in: *Le langage et la vie*. Paris 1926) e. a., dat onderwijs in de grammatika der moedertaal zinloos is, berust op een fundamentele misvatting van het wezen der grammatika.

III.

De Vooy's uitspraak: „wie de zin niet eerst begrijpt, kan nooit komen tot de logies-grammatikale ontbinding in onderdelen” (*Beginselen en praktijk*, blz. 16) miskent de rol der logies-grammatikale ontbinding bij de interpretatie van de zin.

IV.

In Jespersen's *Philosophy of Grammar* komen het onderscheid en het verband tussen de rangordening („ranks”) der woorden en die der zinsdelen niet tot hun recht.

V.

De betekenis voor de taalwetenschap van het onderscheid tussen „taal” en „spraak” (ook wel „rede”) wordt door sommige geleerden, met name b.v. door Gardiner in *The theory of speech and language* (Oxford 1932) overschat.

VI.

Kramer's opvatting van stijlonderwijs op de middelbare school (vgl. zijn *Taalstudie en Stijloefening*. Gron. 1934 en *Levende Talen*, no. 78, blz. 15 vlg.) bevat juist in haar uitgangspunt een gevaar voor de taalontwikkeling van normale kinderen.

VII.

Duyvendak's veronderstelling (China tegen de Westerkim, Haarlem 1927, blz. 120—121), dat het gebruik van de spreektaal gedurende een periode in de Chinese wijsgerige literatuur sinds Tsjoe Sji alleen zou berusten op een navolging van Boeddhistiese leermeesters, kan aangevuld worden door te wijzen op het feit, dat deze spreektaal rijker was aan syntaktiese hulpwoorden.

VIII.

Voor aanstaande philologen, welke ook, is een kollege over de theoretiese grondslagen der taalwetenschap alleszins gewenst.

IX.

Het is in het algemeen af te keuren, dat naast de bevoegdheid tot het onderwijzen van een bepaald leervak der middelbare school op grond van een akademies examen, een tweede bevoegdheid van anderen aard bestaat.

X.

Het is onjuist de praktijk in principe als enige grondslag der paedagogiese vorming te beschouwen.

XI.

Voor aanstaande leraren behoort paedagogiek een verplicht tentamenvak te zijn, waarbij paedagogies en paedagogiespsychologies inzicht verlangd worde zover billik is.

XII.

Het is dringend noodzakelijk de onderscheiding van een schooleindexamen en een eindexamen, waaraan het recht van studie aan een instelling van hoger onderwijs verbonden is, wettelijk mogelijk te maken.

XIII.

De oprichting van een leerstoel voor Nederlandse dialectgeografie aan ten minste één onze openbare universiteiten is zeer gewenst.

XIV.

Aan de wetenschappelijke bruikbaarheid van het Woordenboek der Nederlandsche Taal wordt afbreuk gedaan door het feit, dat bij vele woorden een uitdrukkelijke vermelding van de vroegste bewijsplaats ontbreekt.

XV.

Van Rijnbach veronderstelt bij zijn verklaring van vs. 462, Klucht van de Koe (De Kluchten van Gerbrand Adriaensz. Bredero, Amsterdam 1926, blz. 120) ten onrechte, dat dit vers op Giertje slaat.

XVI.

Dat het niet-gesubstantiveerde part. praes. in het goties de zwakke declinatie heeft aangenomen (Van Hamel, *Gotisch Handboek*, § 94, Aanm. 1) is niet voldoende verklaard met de verwijzing naar R. C. Boer, *Oergermaansch Handboek*, § 195 en de daar meegedeelde opvatting van de oorspronkelijke functie der zwakke declinatie.

XVII.

Leopold von Ranke's bewering (*Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation* V, blz. 278), dat het protestantisme elke drang tot evangelisatie mist, is onjuist.

XVIII.

De mening van de anonieme schrijver van *The education of boys in the subject of sex* (London 1927) betreffende de genezing van de daar besproken kwaal is te optimistisch.

XIX.

De „Individualpsychologie” begrijpt zichzelf verkeerd, wanneer zij meent geheel anormatief te zijn.
