

TAAL EN SCHOOLMEESTER

TAAL
EN
SCHOOLMEESTER

DOOR
TH. J. THIJSSSEN.

TAAL EN SCHOOLMEESTER.

Van TH. J. THIJSSSEN verscheen bij
VAN DISHOECK:

Barend Wels. Ing. f 1,90. Geb. f 2,50
Een roman uit de Onderwijs-wereld. —

Jongensdagen, geïllustreerd door JAN
SLUYTERS. Ing. f 1,50. Geb. f 1,90
Een jongensboek. — — — —

T A A L
EN
SCHOOLMEESTER

DOOR

T H. J. T H I J S S E N.



UITGAVE VAN C. A. J. VAN DISHOECK
TE BUSSUM, IN HET JAAR 1911.

INHOUD.

	Blz.
De Korrigeevloek	1
Over Taalonderwijs (VAN STRIEN).	9
Stel-onderwijs (VAN STRIEN)	29
Proeve van schoolmeesters-oefeningen.	97
Schoolmeesters-studie (J. A. SCHUTTE)	104
Onze Taalstudie (E. RYPMA)	128
Het vertellen (HINSE en STAMPERIUS)	167
De voorlichter J. H. Colenbrander	184
Opkamertjes-moord (G. ELGERSMA).	216

WOORD VOORAF.

In deze bundel vindt de lezer bijeengebracht bijna alles wat ik in de zes verschenen jaargangen van het tijdschrift „De Nieuwe School” schreef over taal en schoolmeester.

Dit bundelen was dus niet een deftig, voorbarig regelen van geestelijke nalatenschap door een mens die vindt dat-ie al héél-wat gedaan heeft; niet een nu-eens bijeenbrengen van artikelen, door de auteur van *blijvender* waarde geacht dan andere zijner schrijverijen.

Neen. Deze stukken zijn eenvoudig: strijdartikelen, die nu weer eens anders gerangschikt ten strijde gaan dan toen ze voor het eerst verschenen; en aanleiding tot hun her-verschijnen was het feit, dat vele nummers van „De Nieuwe School” uitverkocht zijn en nog steeds gevraagd worden.

Het merendeel is recensie; en was het bij het schrijven alleenlik m'n doel geweest, de gerecenseerde uitgaven te treffen, dan voorzeker zou herdruk der recensies, zo van nooit herdrukte als van wel-herdrukte werkjes, niet veel

meer zijn geweest dan onnodige onaangenaamheid tegenover de, in hun werk besproken, auteurs.

Maar ik, met mijn schrijven, wilde beïnvloeden: de *geest* der onderwijzers; had dus ruimer doel. En dat motiveert naar mijn mening de herdruk, ook der recensies en schijnbare één-dags-artiekelen.

Natuurlijk ben ik de eerste, die erkent, dat het, naar de franse zegswijs, velen der door mij gedoden nog maar steeds naar den vleze blijft gaan. Het zou onnozel van me geweest zijn, dat anders te verwachten.

En even grif erken ik de mogelijkheid, dat ik hier en daar een mummie naar het leven gestaan heb.

En ook geef ik toe, dat deze bundel niet bepaald iets is als een juichkreet.

Doch een volgend geslacht zal opgewekter kunnen schrijven over taal en schoolmeester.

En het is aan die jongeren dat ik deze bundel-van-wee blijmoedig opdraag.

TH. J. THIJSEN.

Mei 1911.

De Korrigervloek.
(1905.)

Als ik korrigeer, heb ik dikwijls razend het land aan mijn baantje. Bijna altijd zit ik, peuterend en streepjes zettend in een stapel dooie schriften, te mopperen; en geregeld komt dan de lust in me op, de boel er bij neer te smijten — nou es uit te scheiden met dat verknoeien van m'n goede tijd. Maar de sleur heeft me te pakken, en ik peuter maar door tot het bitter end, tot het veerstigste schrift, en ik deel 's middags weer uit, en laat verbeteren... en laat weer nieuw werk maken, om wéér te korri-geren.... Ik probeer mezelf te lijmen: onaangename zijde van 't beroep... Maar 'k blijf het voelen als iets onzinnigs, dat ik daar alléén zit en me druk maak met al die suffe schriften; waarvoor, ja waarvóór toch in 's hemelsnaam?

Eens kwam na twaalven een kollega binnen-gevlogen, met opstellen op losse papiertjes:

Thijssen, Taal.

„Kerel, dit moet je lezen, en dàt...”. En wij, waarachtig in extase, hebben toen een goed uur zoek gebracht met lezen en bespreken, lachend, genietend; uitvarend soms; als er een „al bedorven” was... Eindelijk heb ik gegrijnsd, en gezegd: „Ezel, was nou dadelik aan 't *korrigeren* gegaan, dan was je nu al lekker klaar geweest.” Toen heeft de vent de papiertjes verbrand, ongekorrigeerd verbrand! Slechte daad natuurlijk. Maar ik beweer, dat-ie een veel beter schoolmeester was, m'n kollega, óók toen hij daar zoo gemoedelik bij de kachel stond, dan de peuterende kalme nakijkertjes, de korrigeermachinetjes, die nooit een papiertje zouden weggoeien, of er moesten eerst streepjes in gezet zijn.

Ik *voel* dit alles maar zo: men zal zeggen, dat het niets zègt. Daarom wil ik ook logies de zaak bespreken; al bewijst voor *mij* de instinktmatige afkeer, die ik van al de korrigeerrommel heb, voldoende, dàt het niet veel zaaks is. Ik zie al vele geachte hoofden schudden; want er komen gevaarlike leringen nu! In Rusland echter is bijna àlles gevaarlik; gevaarlikheid is iets betrekkeliks; en door te grote voorzichtigheid is al véél vooruitgang tegengehouden.

* * *

Logies dus nu. Maar eerst even iets anders.

Als ik beweer, dat een onderwijzer om z'n werk goed te doen, op school dient te komen, zal niemand me dat bestrijden. Het is iets, dat we vanzelf aannemen; een soort axioma dus. Op dezelfde manier nemen velen ook aan dat we korrigeren moeten, zoals tegenwoordig geëist wordt. Dat nu wou ik m'n lezers verzoeken, eens niet te doen; maar zich even los te maken van de konventionele begrippen over schoolmeestersplicht en schoolmeestersijver; zichzelf eens over te halen tot wat vrijere beschouwing der dingen. Zich eens voor een kwartiertje — er zal geen haan naar kraaien — anders te voelen dan een angstig werk-doenertje, een ook-voor-de-schijn-zich-hoedertje. Misschien dat 'n kleine herinnering aan opstellen, die verdonkeremaand werden omdat er geen nakijken aan was, daarbij helpt.

Je moet alles zèlf korrigeren; geen fouten verbeteren, maar streepjes vóór de regel zetten; opmerkingen in schoonschrift maken; verbeterde zinnen onder het werk schrijven; korrigeren met rode inkt; met blauw potlood, maar dan met 'n spits gepunt; alle veranderingen óók fout rekenen; foute woorden onherkenbaar maken met dekverf; foute woorden tienmaal laten overschrijven; steeds zorgen, schriften met nagekeken werk in handen te geven; altijd schoonschrift eisen; 't *cijferwerk* der sommen mag uit; 't moet blijven staan; foute sommen overmaken.

Lezer, 'k wou dat ik op een examen zat aan een opstel over de korrektie. Zou m'n opstel niet goed worden?

Maar waaròm toch? Waarom moet ik toch alles zo korrigeren? Laat nou eens iemand me overtuigen, dat het moèt. Niet met al de Jan Klaassen-argumenten, die ik óók weet: dat het kind dán alleen zijn best blijft doen; dat ik op de hoogte moet zijn van de vorderingen, dat ik de resultaten moet beoordelen van mijn les; dat het waarachtig niet áángaát....

Want al die argumenten zijn gegrond op „ervaring”, en ik sla ze allemaal dood, morsdood, door éven op te merken, dat de resultaten van die kwelmethode toch *treurig* zijn: jongens die van school af gaan kunnen géén behoorlike brief schrijven, en zijn stumpers met rekenen.

Logies eindelijk dan:

Ik heb zin om gewichtig te doen en een boom op te zetten over de vermogenstheorie. Maar ik zal nuchter blijven, en de vraag stellen: zou er wel iemand zijn, die de twee of drie kinderen van z'n klas, welke goed zijn in 't schriftelik werk, beschouwt als produkt van zijn onderwijs-kunst, wanneer de dertig andere kinderen

sukkels zijn? Dan schijnt er toch iets te zijn of te komen bij de kinderen, dat van *onze* invloed niet afhangt. Minder voorzichtig uitgedrukt: het zich uiten is iets als artisticeit; de kinderen hebben het, of weten er aan te komen zonder ons. We kunnen ons dus in de school niet tot taak stellen, dat aan te brengen; het enige dat wij kunnen willen is: maken dat ze schrijven niet zoveel moeilijker vinden dan spreken; vaardigheid dus om gesproken woorden door schrift te vervangen.

Louter *machinale* vaardigheid zoals lopen, schaatsenrijden; en er is geen andere weg om die vaardigheid te krijgen dan doen, doen en nog eens doen en telkens wéér doen. Schriftelijk werk moet een doodgewoon iets worden; welnu, als er van mij geeist wordt, alles te corrigeren volgens model, dan kan ik niet *genoeg* laten schrijven omdat mijn tijd begrensd is. Dit is de vloek van de korrigeerplicht: ze dwingt ons tot *beperking* waar *overvloed* de eerste eis moet zijn. Als ik twee uur per dag besteed aan korrektie van 't schriftelijk werk, en men geeft mij vrijheid $\frac{3}{4}$ ongekorrigeerd te laten, dan kan ik met m'n twee uur korrektie 4 maal zoveel laten schrijven, als wannéer ik alles corrigeren moet.

Als ik drie dagen per dag „eigen tijd” had, zou ik genoeg kunnen laten schrijven, en 't ook alles corrigeren! Ook, als het kind een jaar of twintig op school ging.

De korrigeervloek is een miskennis van de heerlijkste, rustigste, natuurlijkste aller leerwijzen: het *gewennen*. Onze haastige, zenuwachtige tijd zou er wél bij varen, als we weer eens wat meer durfden vertrouwen op dié onfeilbare natuur-leerwijze; die mij nu bijvoorbeeld met het meeste genoegen doet schrijven in een tamelijk onzinnig spellingstelsel, alleen omdat ik méér schreef dan m'n tijdgenoot, de bakker ¹⁾.

Want het is een leugen, dat wij in school gladde, slimme maniertjes hebben, om de jongens wat te leren; dat wij maar effene, gebaande weggetjes afwandelen, zeker er dan wel te komen. Wij allen scharrelen, zoeken; ons schoolleven is een aaneenschakeling van mislukkingen; van teleurstellingen; elke *les* op *zichzelf* is meestal een onding. Van al het pedagogies geschrift der laatste jaren is dit juist het fatale: het is ophakkerij geweest. Als dat heerlike wonder in school: de gewenning, ons niet hielp, dan richtten we niets uit.

De beste schoolmeester is die het meeste herhaalt.

* * *

1) Toen ik dat zinnetje schreef, gebruikte ik nog de oude spelling. Tegenwoordig schrijf ik Nieuwe Spelling; maar *onwaar* is het zinnetje nog niet!

De korrigeervloek.

Want die angstige benepen opvatting der korrektie houdt vooruitgang tegen. Wat moet Tadd, die nieuw tekenonderwijs wil, niet waarschuwen tegen het pieterige korrigeren, dat niets door de vingers ziet, dat de durf bij het kind vermoordt?

En wie zal vertellen, hoeveel fris taalonderwijs al niet tegengehouden is, door die eis van: korrigéren!

Wij moeten in de school een beetje royaal zijn; wat kalmer, wat gemoedelijker; wij moeten van alles *proberen*; wat in één uur niet komen kan, geven we twee uur; als de *lust* er maar in blijft; kinderen zijn zo optimisties, en de Natuur zo wijs en goed; waarom zullen we dan toch met een bedenkelijk soort zelfkastijdingswoede ons vak tot een hondebaantje maken?

...Laat nou toch die verongelukte sommen 'es liggen; hierna beter; ga nou 'es een ziek kind opzoeken, of verander 'es die malle woorden van dat anders zoo aardige liedje! En probeer morgen weer een spiksplinternieuw maniertje, om 't ze aan 't verstand te brengen, dat van die sommen; wie weet! Maar lééf in school, lééf met je klas; als het maar geschikte mensen zijn als ze van school afgaan: prakties geschikt. Zie zelf maar, hoe je dan korrigeert!...

Lezer, wat raar, als wet en verordening en autoriteit eens zó tot ons spraken!

En wat zouden we gauw veranderd zijn in een luierend stelletje ploerten, hè?

Heb ik niet gezegd, dat ik gevaarlike leringen zou verkondigen?

Een enkele hoogstaande, zoals ik, (zal men bij eventueel debat beleefdheidshalve opmerken), een enkele hoogstaande zou z'n plicht doen, als we van de korrigeervloek verlost waren; maar de rest, de reusachtige rest, waar altijd over opgesneden wordt als wij *vertrouwen* vragen...

Och zwijg toch; doet die fameuze rest nu z'n plicht?

Over Taalonderwijs.
(1906.)

I.

VAN SPREKEN TOT SCHRIJVEN.

Methodisch gerangschikte oefeningen voor het zuiver schrijven op de lagere school, door H. v. STRIEN:

Vijf taalboekjes.

Een boek voor den onderwijzer.

Een handleiding (282 pag.)

Almelo. W. HILARIUS WZN.

Met elkaar 760 bladzijden druks. De handleiding is niet om dóór te komen. De schrijver was er zelf een beetje bang voor. In z'n voorbericht zegt hij o. a.:

„Ik heb gestreefd naar een eenvoudige en heldere uiteenzetting, maar de zaak is nu eenmaal niet zoo gemakkelijk te begrijpen, dat de oningewijde er zich op een verloren achtermiddag kan inwerken. Studie blijft noodig, maar ik heb gegronde hoop dat degene die zich voor de verwerking der aangeboden stof ernstig moeite geeft, zich die inspanning niet zal beklagen.”

De heer v. Strien zegt dit over wat hij schreef van spelling en gesproken taal en schrijftaal en omgangstaal; hij zal 't wel bedoelen voor z'n hele handleiding.

Welnu, ik moet eerlijk verklaren, het doorwerken van deze logge handleiding is me een pijniging geweest; de schrijver moge een knap taalmens zijn en voor zijn doen nogal liberaal — hij schrijft duister en muf; hij stuurt je van de ene paragraaf naar de andere, voor allerlei bagatellen, en maakt door z'n streven om volledig te zijn, „opmerkingen” van 't jaar nul. Wat duivel, is daar nou een jarenlange campagne in „Taal en Letteren” geweest, en is dit benepen gemier van Van Strien nou *je* nieuwe Taalmethode?

De schrijver heeft gedacht aan hoofdakte en vergelijkende examens; „gerangschikte stof, meeneer, voor opstellen”! Hij wil verband tussen taalstudie van de onderwijzer en taalonderwijs; en de examens moeten meer die richting uit. Ja, 't is een héle hervorming!

Maar moest daarom nu die handleiding zo gruwelijk taai zijn?

Och kom; „de zaak” is niet zoo moeilijk te snappen voor mensen, die hun hersenen niet versuft hebben door „studeren” in verachtelijke blaadjes als „De Studeerende Onderwijzer” of „De Hoofdacte met gratis portie letterkunde”.

II.

Taaigheid in geschrifte dus. De veeleisende lezer, die dat bewezen wil hebben, moet zijn hart maar eens ophalen aan het volgende reuzen-citaat. Heus, het is een degelik brokje; twee bladzijden uit de handleiding, die er zo 282 telt. Hij zal er uit leren:

1^o. *hoeveel* de heer v. S. geeft in z'n handleiding.

2^o. Hoe 'n schijntje dat met het zuiver schrijven *der kinderen* te maken heeft.

Blz. 143.

§ 104. Vorming van den toonloozen klank. Naast de gewone klinkers komen in onze taal klanken voor die zich van deze onderscheiden, doordat bij de uitspraak de strottenhoofdkelep in denzelfden stand blijft als bij de rustige ademhaling en de stembanden maar zwak in trilling zijn. Ze klinken veel minder duidelijk dan de gewone klinkers en komen meestal in toonlooze lettergrepen voor, waarom men ze gewoonlijk *toonlooze* klinkers noemt.

De term *onduidelijke* klinker zou echter gepaster zijn, daar hij ook voorkomt in betoonde lettergrepen, als in: *spul, fulp, wulpsch, hun, lus, blusschen, pruttelen* enz. Deze laatste klank wordt altijd voorgesteld door *u*; en, ook blijkens de verdubbeling van de consonant, gevoeld als een onvolkomen klank: hij kan daarom op de lagere school buiten bespreking blijven.

§ 105. Ontstaan vanden toonloozen klank. De overige onduidelijke klanken zijn naar hun oorsprong in twee hoofdgroepen te verdeelen:

a. die hun ontstaan te danken hebben aan *inlasing* (epenthesis), als in: *mannelijk, pannetje*;

b. die ontstaan zijn uit een vroegere duidelijke vocaal, als in: *dorpe* uit *dorepaal*; *boogerd* uit *boomgaard*; *lijk* uit *lūk*; *ze* uit *zij*; *Jansen, Willemsen*, uit *Janszoon, Willemszoon* enz.

Deze wetenschap, als te moeilijk voor de school, baat ons weinig voor het aanleeren van de verschillende wijze waarop de toonlooze klank wordt voorgesteld. Bovendien zou ze alleen wat geven voor den toonloozen klank door epenthesis ontstaan welke altijd wordt afgebeeld door het letterteeken *e*. Die uit de tweede groep worden door alle teekens die voor de onduidelijke vocaal dienen, voorgesteld.

§ 106. Verdeeling naar de wijze van uitspreken. Naar de wijze van uitspreken onderscheiden we drie soorten van toonloozen klank:

- a. die, waarbij tong, lippen en strottenhoofd den stand hebben der *o* in *dom*, als: *Workum*;
- b. van de *e* in *bed*, als: *honig, moeilijk*;
- c. van de *a* in *dag*, als: *kemel, Kievit, loeris, Willem, mijn, spul*.

Ook deze wetenschap geeft ons geen kenmerken om de verschillende wijzen van voorstelling van elkander te onderscheiden. De leerlingen hebben geen oor voor de fijne verschillen in de uitspraak der toonlooze klanken in *Workum, honig* en *kemel*. En bovendien, niet elk van die klanken wordt door een afzonderlijk letterteeken voorgesteld: die met *e* overeenstemt, door *i* en *ij*; die met *a* door *e, i, ij, u*.

§ 107. Afwijkingen van de normale afbeelding door *e*. Er is geen eenvoudig kenmerk te vinden, waardoor de leerlingen de verschillende teekens van den toonloozen klank van elkander kunnen onderscheiden; evenmin als dit het geval was voor het uit elkander houden van dien klank en de onvolkomen *u*. (Zie § 85.)

De meest voorkomende toonlooze klank is die, welke ontstaat door inlassching. Deze wordt altijd afgebeeld door het letterteeken *e*, dat ook de ver-tegenwoordiger is van vele andere onduidelijke vocalen. (Zie § 85.)

Als normaal teeken nemen we derhalve de *e* aan, en de andere afbeeldingen trachten we de leerlingen te doen *onthouden*; daarbij maken we gebruik van de gewone middelen in dergelijke gevallen: *groepeering* en *gelijktijdige behandeling*, c.a.

Afwijking van een normale afbeelding zijn:

- a. door *i* vóór *g* en *k* in: *ig, igen, ik, iken, ing*;
- b. door *y* in *-lijk, -lijks; mijn, zijn, dikwijls*;
- c. door *u* in *um* in plaatsnamen;
- d. door *ee* in *een*;
- e. door *o* in *avond*.

Die van *c* komen later te pas bij de les in de aardrijkskunde; *een, mijn, zijn* kennen de leerlingen al; enkele weinige als *dikwijls, avond, loeris, dreumes, kievit, lemmet* leeren ze als het te pas komt.

III.

Ik voor mij, ik houd meer van vermakelijke citaten. Zo begint het „Bijzonder gedeelte” van de *Handleiding* aldus:

„Het onderwijs in het zuiver schrijven *sluit aan* bij het leesonderwijs, wat niet hetzelfde is, als dat het er parallel mee loopt.”

Daar heb je voor 'n avond genoeg aan; dat brengt je aan 't denken

Af en toe is de schrijver ook in de war: hij grabbelt voorbeelden, en merkt niet, dat hem de verkeerde in handen komen. Zo op blz. 3 van de *handleiding*:

„Aan den anderen kant brengt de wetenschap, dat de *e* vaak door *en* wordt voorgesteld, sommigen er toe, dit ook te doen, wanneer het niet mag, b.v. *hij heeft natten voeten; nieuwen boeken.*

In 't bijzonder in verleden tijden, als het onderwerp een *collectief* is, b.v. *de bemanning slaagden, deden, keken; de brandweer bluschten den brand; men konden; niemand durfden dit doen.*”

Ik zal die voorbeelden eens tot twee groepen brengen:

a. de bemanning slaagden, de brandweer bluschten den brand, niemand durfden dit doen.

b. de bemanning deden, keken, men konden.

De heer v. Stien ziet toch wel, dat bij *b* geen sprake is van de *e* door *en* voorstellen?

Op bladz. 179 van zijn *Handl.*, in § 142 zet hij uiteen, waarom afzonderlike bespreking der *verkleinwoorden* nodig is. Onder *a* zegt hij *letterlik*:

„Velen laten *ie* hooren waar we *je* schrijven. Het is niet voldoende te zeggen: „schrijf *je* als er *ie* gezegd wordt,” want de klank *ie* heeft nog een andere beteekenis zooals in: komt-*ie*?”

Ziet de lezer het dwaze? De schr. wil dus niet zeggen: schrijf *stukkje, kaarsie* enz. als *stukje, kaarsje*, want dan zullen de kinderen op een goeie dag als ze moeten schrijven: „*komt-*ie* nog vandaag?*” zetten: „*komt-*je* nog vandaag?*” in plaats van „*komt *hij* nog vandaag?*”

Welnu, lezer. Het dwaze dat in dat kleine stukje zit, is *de* fout van de handleiding: de schrijver ziet het kind aan voor een taalstudent.

„Het taalonderwijs [moet] hem met bewustheid de schrijftaaltvormen leren gebruiken.”

Onzin! 't moet zijn: *onbewust*.

Kinderen zijn nog-domme wezens. Ze doen doen bijna alles machinaal; ze denken zo weinig mogelijk na. Ik zeg „domme wezens”; maar da's bij manier van spreken; ik vind het zeer leep van de kinderen, dat ze niet zo gauw aan d'r zenuwen willen lijden.

Ik weet wel, dat er mensen bestaan, die al de beroerigheid van taalregels en natuurkundewetten en andere kwasi-induktie-produkten beminnen om het soort denk-gymnastiek, dat er aan vastzit. Tot dat soort mensen behoort de heer v. Strien niet. Hij zegt zelf een hartig woordje over „quasi-zelfwerkzaamheid”.

Toch durft hij nog te veel van het kind eisen. „Voor het zuiver schrijven geldt:” zegt hij, „*hoe minder gecompliceerd de geestelijke werkzaamheid is hoe beter.*” Maar hij laat er op volgen:

a. „Om bijv. te kunnen schrijven: *de milde menschen geven den armen bedelaars rijke aalmoezen* moet men onmiddellijk, *bij na z o n d e r n a d e n k e n*, weten, dat *menschen* en *aalmoezen* zelfstandige naamw. en *geven* een werkwoord in het meervoud is; dat *milde* geen van beide is: *den armen bedelaars* een datief enz.

We hebben geen tijd om over elk woord na te denken, en de omschrijving van het begrip moet dus zoodanig zijn, dat ze ons in staat stelt het geval onmiddellijk te herkennen, zoodat oefening ons kan brengen tot vlugge toepassing."

Laten we het mekaar nou maar bekennen: een kind van de volkschool, dat dit malle zinnenetje zou moeten schrijven, *vertikt het eenvoudig* er al die poespas bij te denken.

De heer van Strien maakt zich druk, hoe een omschrijving moet zijn; onnodig. Een schrijvend kind *doet* niet aan omschrijvingen; *alle taalonderwijs dat ook maar één definitie nodig heeft, is ongeschikt voor de volkschool.*

Neen, de kwestie is niet: alleen het volstrekt onmisbare geven. Er moet heelemaal *niets* gegeven worden, want het kind pakt het toch niet aan! „Zuiver schrijven” is een abstractie; het wordt nooit gedaan om het schrijven [gedachtenuiten] zelf. Je schrijft altijd *iets*, en om dat *iets* is het te doen.

De heer van Strien zegt het ergens zo goed: het doel van het taalonderwijs is *niet* bereikt als het kind een taaloefening of een diktee zonder fouten kan maken; de leerling moet in zelfstandig gemaakt werk, geen fouten maken, *als hij al jaren van school af is*. Welnu, dan is het doel ook: het kind leren, *onbewust* zuiver te schrijven; want het is een feit, dat een normaal

mens, bezig zijnde met schrijven, geen kans ziet, dat schrijven te *abstraheren*.

Het kan wel waar zijn, dat er dingen zijn bij het taalonderwijs, die dan niet geleerd kunnen worden. Zoals de naamvals-*n*. Ik geef dat niet dadelik toe; ik zelf schrijf gedachteloos-weg, vele ennetjes goed. Alles went, behalve hangen.

Maar laat het waar zijn: onbewust kan iemand geen naamvals-*n* schrijven. Daaruit volgt: leer op de lagere school die zaak dan niet. Moet het toch? Dan onder protest.

Maar dwaasheid is het, bij alle taalonderwijs te streven naar *bewust* zuiver schrijven, omdat enkele onderdelen dat eisen.

IV.

Moest ik aangeven wat ik de eerste eis voor taalonderwijs vind, ik zou zeggen: *vaagheid*.

Onderstel, ik wil m'n jongens leren wat zelfst. naamwoorden zijn. Ik zeg, *onderstel*. Van Strien wil dit in 't 2e leerjaar zo doen: een definitie geven van zelfst. naamw. en, *met die definitie* gewapend, aan 't zoeken gaan in twee oefeningen.

Dat v. Str. 't wil doen, *gewapend met de definitie*, heb ik begrepen uit z'n handleiding, waar hij beredeneert, waarom het fout is, te zeggen: „woorden, waarvoor wij *de, den, het* of *een* zien staan of kunnen schrijven, heten zelfst. nw.”

Want als ergens staat *de slechte pennen*, zou het kind denken: *slechte* is een zelfst. nw.

In 't vijfde leerjaar gaat v. S. z'n begrip uitbreiden en neemt er ook bij: „namen van werkingen en hoedanigheden, voorafgegaan door *de, het* of *een*, heten ook zelfst. naamw.”

Welnu, „*slecht*” is voorzeker de naam van een hoedanigheid; denkt het kind nog even druk als v. S. verwacht in het tweede leerjaar, dan zegt het weer: in *de slechte menschen* is *slecht* een zelfst. naamw.

Heb ik hier de schrijver met zichzelf gevangen? Welneen, hij doet het uitstekend; hij komt er. Maar hij verkoopt te veel larie.

In de praktijk doen we 't zo: We nemen een lesje, en zeggen tegen elk kind op z'n beurt: zeg even wat het zelfstandig naamwoord is. Noemt het kind een fout, dan zeg je „mis, het moet dat zijn.” Zijn we zo een paar lesjes doorgegaan, dan hebben de kinderen het begrip zelfst. nw. Ben je bang, dat de eerste kinderen te veel fouten maken, dan neem je voor de eerste beurten kinderen, die zijn blijven zitten, en 't dus al eens gehad hebben; of je neemt zelf de eerste beurten.

Je kan ook het air van v. S. aannemen, of het kunstje van *de, den, het, een*, doen, never mind, als er maar een begin is.

Dat begin komt er niet op aan; hou je desnoods of je etymologies de zaak aanvat, en verklaar de term — *ze leren het er toch niet van*. Het *ervaren* is de methode op de lagere school. En daarom: vaagheid; geen houvast geven voor redematies; geen verleiding om het diep te zoeken; doèn, aldoor doen; hup, hup — geen *dus*, geen *derhalve*!

Hoe leren we een klas het onderwerp in een zin vinden?

1. v. S. doet deze „Mededeeling“:

„De antwoorden op de vragen: „wie en het tijdwoord“ heeten onderwerpen.“

2. En daarna laat hij onderwerpen opnoemen uit lesjes.

Maar aan 2. gaat vooraf een serie „Wie“ vragen over zinnen, waarop aldoor het onderwerp als antwoord komt.

Nu trèkt v. S. net 'n gezicht, of-ie prachtig mooi gebruik ervan maakt, dat de kinderen het *tijdwoord* kennen. Maar er is niets van aan. De onderwijzer, die deze gang volgt, *doet* werkelijk dit:

1. Hij maakt op de een of andere manier een begin.

2. Hij geeft beurten, en *daar leren de kinderen 't van*.

Dat begin maken is zo: maken, dat ze goeie antwoorden geven op de „wie-vragen”, en machinaal diezelfde antwoorden geven als je vraagt: *wat is het onderwerp?*

Ik zal een fantasie geven, om dit proces duidelijk te maken.

1. Je neemt zinnnetjes als: *De hond blaft*, en vraagt: Wat doet de hond? Antw. *blaffen*, of *hij blaft*.

2. Vlak daarop ga je net zulke zinnnetjes behandelen, en je vraagt: „Wat is hier het arsenicum (ik noem maar 'n woord!)”

3. Herhaal je deze oefening met enige volgende lesjes, dan leren alle kinderen het arsenicum uit de zinnen zoeken; en *goed* ook.

En dit proces, is *je* proces; erg laag bij de grond, goed; maar op de lagere school is geen ander mogelijk.

En de heer v. Str. mag het fijn in elkaar zetten, en korrekte mededelingen doen, hij ontkomt er niet aan: al *doende*, leren de kinderen, en anders niet.

Vaagheid! Heerlike vaagheid. Ze moeten het onderwerp in een zin *voelen*; *ruiken* zou ik willen zeggen; weet ik hoe ze het herkennen; weet ik, hoe ik het herken?

Als ze me brengen in een meubelmagazijn,

dan weet ik precies te zeggen: da's een stoel, da's een tafel.

Hoe? 'k Weet het niet. Maar wel weet ik, dat ik niet uit m'n hersens definities of korte omschrijvingen ga opdiepen, en daarmee aan het *determineren* der aanwezige meubelen trek.

M'n hemel, als ik voor al die doodgewone zaken me al half-lam moest denken, hoe zou ik dan tijd en lust en gelegenheid overhouden voor dingen die meer de moeite waard zijn?

„Zuiver schrijven.” Als het voor 'n mens een „tour de force” blijft, dan is het onderwijs niet goed geweest.

Nu kan de heer Van Strien dit zeggen; ik leer de jongens op school met bewustheid goed schrijven; door redenering goed schrijven; later gaan de fijne puntjes weg, en blijft het uit-gewoonte-goed-schrijven over. Helder en eenvoudig gezegd heeft hij dit nergens in de handleiding; met aanhalingen meen ik aangetoond te hebben, dat hij 't niet wil. Vast en zeker weet ik, dat echter veel kollega's dat maar aannemen: „'t grootste deel der leerstof vervliegt; 't kleinste blijft hangen.”

Maar dat „blijven hangen” hoeft geen toeval te zijn, en het is een eis van praktische pedagogiek, te werken voor wat blijft hangen.

De methode van Strien is géén praktische pedagogiek. Wie dit nóg niet inziet, moet toch

nog eens nadenken over het volgende citaatje, en zal dan toch wel toegeven, dat de schrijver wel degelijk *teveel bewustheid* verlangt.

Op bl. 71 heeft hij het over de behandeling van woorden als *goed, kwaad, breed en oud* en zegt dan letterlik:

Het is verkeerd deze woorden te behandelen, alsof de verlengde vorm een *d* te hooren geeft. Men moet den regel aldus uitbreiden: „men schrijft op het einde van een woord een *d*, als men in den verlengde vorm een *j* of *w* hoort.”

Welnu, dit is nog de *akademie* op de lagere school!

V.

De methode Van Strien onderscheidt zich van alle bestaande methodes, doordat hij dit beginsel heeft: „Schrijf zooals je spreekt, tenzij dat je anders geleerd is.” Van Str. drukt dat ook zo uit: men moet *uitgaan* van de gesproken taal van de leerling.

Het is eenvoudig niet te zeggen, hoe de schrijver knoeit en wurmt in zijn handleiding, om dit „nieuwe beginsel” behoorlik toe te lichten; je wordt stàpel, als je dat probeert te snappen. Het volgende citaat zal de lezer enig vermoeden geven van deze wanhopigmakende duisterheid.

§ 91. *A en u in open lettergrepen.* De voorstelling van den *a*- en *u*-klank in woorden als *balie* en *fluweel* vormt een contrast met: *a*, die van denzelfden klank in *jaar* en *buur*.

Men gaat uit van den klank en moet dus den leerling brengen tot het inzicht, dat de klank, in *jaar* gehoord, in *jaren* anders wordt voorgesteld. Uit tal van voorbeelden moet hij tot den regel besluiten, dat op het eind van een lettergreep de *aa*-klank door een enkel letterteeken wordt voorgesteld.

Verder zal hem moeten *medegedeeld* worden, dat die regel altijd doorgaat.

Probeer dat nu eens te snappen. „Uit tal van voorbeelden.” Dat moeten dus *geschreven* voorbeelden zijn. In gewone schoolmeesters-terminologie heet dat dus: je gaat van geschreven voorbeelden uit. Maar neen, je „gaat van den klank uit.” Wat is dat nou voor een manier, om aan de uitdrukkingen een betekenis helemaal op je eigen handje te geven? En als de arme schapen van kinderen dan een regel hebben dan moeten ze bij die regel nog een mededeling onthouden: nl. dat die regel altijd doorgaat! Maar nu komt in § 93 het mooiste: *uitzonderingen op den regel*. Laatje, „klaagachtig” (wat 'n woord!), praatte enz.

Neen, neen, veel *docent* toont hij zich niet, de schrijver! Als hij weer eens als docent optreedt moet hij óók dit doen: vóór in z'n werk een foneties schrift afspreken, dat zou hem z'n taak heel wat vergemakkeliken.

Maar dat mooie nieuwe beginsel nou. Hij *gaat uit* van de klank. Neem van het eerste

taalboekje oef. 9 over *nk*. In zo'n oefening zou je, lettend op het beginsel, woorden verwachten, *allemaal* met dezelfde klank *nk* (foneties: (ng)k.) En de kinderen leren die klank door verschillende tekens voorstellen. Niets van aan. Lees oef. 9:

Bank, vonk, zink, flink, vink, pink, plank, mank, links, *inkt*, enkel, ik denk, ik dank je, bedank de meester, de jongen *bedankt* de meester, Turk *jankt*, het meisje *hinkt*, ik schonk in.

Vraag. Welke klank wordt door de *n* voorgesteld?

Ik heb gecursiveerd de woorden waarin de *k* zo goed als niet wordt uitgesproken; *bedankt* rijmt op *vangt*.

Nu beweer ik *niet*, dat deze oefeningen niet goed zijn; alleen maar, dat er niet uitgegaan is van de gesproken klank, maar wel degelijk van het *letterteken*.

Laten we eens even denken over de klanken *s* en *z*. Er is onderscheid, dat staat vast; let op: cijfer en zoel. Maar in de geschreven taal is *absoluut* niets van *dit* onderscheid te vinden, doordat de meeste woorden in *doorlopende rede* voorkomen. Evenzo is het met *g* en *ch*. Dan is het *dwaasheid*, de gesproken taal te betrekken bij het schrijven van die letters; men *kan* niet anders dan uitgaan van het letterteken. Iedereen, die aanvankelijk leesonderwijs heeft gegeven, weet, dat het *larie* is, verschil in uitspraak te

eisen tussen g en ch, en z en s, want een g stelt net zoo dikwijls een ch-klank voor als een ch een g-klank, en zo voort.

De „nieuwe leus" van de heer Van Strien is een zéér eigenaardig produkt. Onderwijzers, die de methode gaan gebruiken, moeten maar niet aan de nieuwe leus denken, anders *verdrinken* de kinderen.

VI.

Bol heeft indertijd de methode Kleinbentink en De Vries besproken. Mijns inziens op de éniĝjuiste manier. De methode toch was het *type* van de soort, die we in een hoek moeten trappen. Bah! zeg je van zo'n methode. Ik stel er prijs op te verklaren, dat de methode Van Strien recht heeft op méér respekt. De auteur heeft deze grote verdienste: hij weet, welke fouten hij heeft te voorkomen; hij heeft zeer nauwkeurig alle mogelijke moeilijkheden nagegaan. Hij brengt stelselmatig alle spellingsverschijnselen onder de aandacht van de leerling; hij heeft oefeningen samengesteld die werkelijk leiden tot leren zuiver schrijven. Het staat voor mij vast: het kind, dat z'n vijf taalboekjes doorwerkt, léért zuiver schrijven — als de onderwijzer zich maar niet te dik maakt met de theorie! De hele uitgave telt 760 bladzijden druks; werd

daarvan het onnodige en overdadige geschrapt, dan bleven er, — ik heb nauwkeurig geteld — 380 bladzijden over. De helft! Dat zegt wat. Want de 380 bladzijden die te veel zijn, is urenlang *gemartel* van kinderhersens; is gezeur, is geredeneer over de meest on-kinderlike zaken; is afschrikwekkend vertoon van gespatieerde letters en angstaanjagende invulstreepjes; is streven naar *bewust zuiver doen schrijven*, wat tóch niet lukt!

En de andere 380 bladzijden — ik herhaal het: de auteur geeft een prachtig-mooi overzicht van al de schrijf-moeilikheden; hij heeft gerangschikt, gegroepeerd — om je hoed voor af te nemen.

Het moet een genot zijn voor arme slachtoffers van lui als Kleinbentink en De Vries om „Van Strien” te volgen. En ik zou dolgraag deze bespreking besluiten met de raad: neem de oefeningen van Van Strien, en ga je gang maar, als

Als ik vroeger geen thema's had moeten maken.

„Geef mij het brood, de kaas en den wijn.”

„De kat der buurvrouw zit op het huis van den buurman.”

„Consuls zijn wachters.”

Er was in die gevloekte taal der grammatiese oefeningen een val, een cadans, een rythme, een ver-beelding, een ik-weet-niet wat, dat me nu

nog doet rillen. En het is geweest met een gevoel van ontzetting, dat ik datzelfde ouë wangeluid hoorde in de taalboekjes van Van Strien.

„Mijn jongste zusjes zwaaiden met een elastieken buis; daardoor hebben ze eenige mooie kristallen suikerpotten, die op de schoorsteenmantel stonden, gebroken.

Het leerzame kind heeft al de zeeën genoemd die de meester behandeld heeft.

De jongen weet zijn naam niet.

Er zwom een zwaan in de gracht. Ik vond hem heel mooi. De nieuwe paraplu scheurde. Mijn vriend bezit veel landerijen. Ik keek naar de witte duiven in die hooge hokken.

Vader en oom zijn niet warm. Ze staan met hun ruggen tegen de kachel. Moeder lachte er om, de kachel was niet aan. In die strenge winter heeft deze winkelier veel dikke jassen verkocht.”

En ik wil het wel ronduit zeggen — het schijnt mij niet goed toe, de kinderen tot een zekere gemeenzaamheid met dit soort taal te brengen . . .

FINALE.

Het is een onmogelijkheid, een methode als die van Van Strien volledig te bespreken. Ik heb het voornamelijk gehad over de kwestie van *bewust* zuiver schrijven.

Er is veel meer nog. De auteur zegt zéér dwaze dingen over interpunctie bijvoorbeeld. Hij wil waarachtig de interpunctie óók al „re-

gelen." Eigenlijk weer: gebrek aan wat ik „vaagheid" noemde. Interpunctie moet *intuïtief* geschieden; moet „in 't gehoor" liggen. De auteur laat zinnen in het meervoud brengen. Weet hij niet, dat dat meestal taalbederf is? Hij laat *verleden tijd* in *tegenwoordige* veranderen. Weer: geschikte oefeningen om het taalgevoel te verstompen, net zoals de duizenden zinnen van het soort dat ik boven citeerde. Nou denkt de heer Van Strien weer, dat ik over „literair-schone taal" of zo iets zit te bazelen....

En nog oneindig veel meer is er. Deze handleiding moet weer bestudeerd kunnen worden door stomme examen-strevers; ze moet half-gare taal-jochies onder de schoolmeesters weer vernuftig leren gochelen met geleerde termen; ze moet weer meehelpen om de volkschool opleidings-instituut te houden voor nog mallere inrichtingen.

Maar dat is allemaal niet erg; de hoofdzaak blijft — en ik heb geprobeerd dat duidelijk te maken:

Dat de methode-Van Strien *van het kind* weer te veel eist.

Stel-onderwijs.

(1907.)

INLEIDING.

I.

Het was in de goeie, oue tijd, toen ik in de Universiteitsbibliotheek de jaargangen van „De Nieuwe Gids” zat door te lezen.

„Taal en Letteren” was toen óók zo goddelik, omdat er toen nog gevòchten moest worden. Wat had je daar niet een venijnige artikelen in. Het is nou een dooie boel; zelfs de lui van „Vereenvoudiging” worden tam, omdat ze 't zowat gewonnen hebben; Van Strien is verleden jaar óók lid geworden. Nee, d'r is nu niet veel meer aan; zelfs een Lem is ontwaakt en heeft het nieuwe taalbegrip zich aangeschaft, en d'r over geschreven in het Schoolblad, en houdt er lezingen over.

Eigenlik is het een treurige geschiedenis.

Toen, in die goeie oue tijd, bleven de schrijvende schoolmeesters met hun vuile vingers tenminste van de fatsoenlike boeken af; want zoals Jan Ligthart de „Kleine Johannes” behandelde, dorst lekker niemand 't hem nadoen; en met „Ellen” heeft Ligthart óók 'n strop gehad, toen-ie zichzelf wou nadoen.

Tegenwoordig?

Ze halen waarachtig alweer „karakterschetsen” uit „Wereldvrede”, en gaan eerdaags „Mei” overbrengen in proza.

En de laatste druk van Leopold's Letterkunde geeft netjes de portretten van lui, waar je toen, in de goeie-oue-tijd, hoofdakte-examinators stuipjes mee kon bezorgen....

Dit alles is van een misselike gemoedelikhed; de Hollandse schoolmeester is on-aan-doenlik, en ziet in taal en letteren een mooi peuterstudie-object; hè, zijn die rare „Nieuwieren” tegenwoordig ook van belang? Dan ga ik ook antwoorden leren op vragen over „Nieuwieren”....

In die goeie oue tijd dan. Moest ik in mijn klas met „Stelonderwijs” beginnen. Het was héél eenvoudig. Ik begon in mijn taalboekje aan het „Tweede gedeelte”. Er stond een lesje in over een groentekar; — het kan ook een groente-uitstalling in een winkel geweest zijn. Fijn beschreven, hoe mooi al de groentes er uit zagen. De kleuren moesten de kinderen invullen.

Ook was er een soort versjes, van koud is niet warm, rijk is niet.... „arm" brulde dan het koor. Ik was zéér verontwaardigd; ik dacht er niet over, te beredeneren, dat dit averechts onderwijs was; ik rook, dat het niet deugde. Ik ging eens kijken bij de juffrouw in een lagere klas, die ook aan stelonderwijs deed. Dát was een rare vertooning; er werden ramen open en toe gedaan, griffels geslepen, en dan — zinnetje gemaakt. Ik grinnikte bij zoveel wee.

Later kreeg ik die onvervalst-idiote stelme-thode in handen, die van Kleinbentink en de Vries; dat gaf ordelijke oefeningen in het construeren van samengestelde zinnen bijvoorbeeld. De ongelukken! Een kind van drie jaar smijt ze dood met *fijner samengestelde zinnen, dan er één in hun boekjes staat*. En weer later zag ik verhaaltjes, in taferelen getekend, opgehangen voor de klas, en over elk tafereeltje maakte de onderwijzer met z'n kinderen wat zinnetje.

Maar overal — óveral dat nette, precies gerecepteerde; dat zich onfeilbaar-aanstellende.

Overal dat wroeten en mieren of het klei is, met menselijke vermogens, die ieder denkend wezen een raadsel moeten zijn; een raadsel, dat tot eerbied dwingt.

Overal dat onduldbare „Je sais-tout"-type; dat er maar op-los-schoolmeesteren door knullen,

die indertijd enkel boomden over synoniemen, synoniemen en synoniemen; die te weinig ontwikkeld waren, om door hun wetenschap te worden geleid; en te dor om de zaak aestheties te kunnen aanpakken.

En daar tussen door de concentrerende mensen; de mensen van occasioneel stelonderwijs; de mensen die een natuurkundeproef doen, en daar „verslag” van laten geven; die een plant laten „beschrijven”; die handenarbeid uitbuiten om „stel oefeningen”, en dan zichzelf beter vinden, veel beter, veel moderner dan anderen, die weer kleine nouvelles laten komponeren over wijnen-gende rekenboekjes-handelaren!

Ach, ik kan me zo voorstellen dat *Tak*, publicist pur sang, gek zat te kijken, toen-ie daar op een goede dag neusde in een van onze „handboeken”, en weten wou, wat daar over „stellen” gezegd werd.

Er is iets on-aards in onze handboeken.

Ik heb niet onbeslagen ten ijs willen komen, nu ik over Stelonderwijs schrijven ga, en ik heb daarom zoiets als 'n kleine studie gemaakt van de schrijverij over het stellen-door-kinderen.

Eigenlik is die studie overbodig geweest; ik had blindelings kunnen vertrouwen op m'n gevoel, m'n gevoel van twintigste-eeuwer: van beïnvloede door de tachtigers, van beïnvloede

door de nieuwere-taalbeweging, die ook na '80 gekomen is.

Ik ben eigenwijs geweest, en heb mezelf nodeeloos geplaagd. Het enige succes is, dat ik hartgrondiger dan ooit de kollektie papieren nonsens haat, door 'n vorig geslacht bijeengebracht in het Schoolmuseum.

We moesten véél meer naar 't Schoolmuseum gaan

II.

Was m'n eerste stuk een inleiding, dit m'n tweede, zal enige overwegingen geven over het stellen op de lagere school; welke overwegingen weder een inleiding kunnen vormen tot de bespreking van de stelmethode Van Strien-Bok en Faber.

Er zijn nog wel eens mensen, die zich op school erg druk maken, om de kinderen spreken te leren. Niet bedoel ik: het „betrekkelijk materiële” werk van leren vormen der klanken, dat ongetwijfeld in gevallen van ab-normale klank-making dient te geschieden; ook niet het strijden tegen accent, dat vaak vechten tegen de bierkaai wordt. Ik bedoel: het „zich in goed gekozen bewoordingen leren uitdrukken.”

Dan gaan — het staat hier en daar wel beschreven — dan gaan na 't lezen de boeken dicht, en één van de kinderen moet het lesje

„vertellen”. Wonderlik is het, hoe 'n beroerd individu het aardigste kind dan in-eens wordt. 't Kan niet tot tien tellen Het slaat op de domste manier stukken over Het zegt honderd keer „en”, waar vijftig keer „toen” op volgt. Het haspelt alle tijden door elkaar. Begint altijd met het onderwerp; zet nooit 'es lekker een bepaling voorop De onderwijzer zit zich te ergeren; kan hij zóveel onbeholpenheid maar laten gaan? En hij tigt aan 't helpen. Hij is lief, en blijft bedaard, en zegt: „Kom, zeg dat nou 'es anders; begin nou 'es: „In een der drukste straten”

En dan laat-ie het kind vertellen op een manier Als die onderwijzer straks met een paar kollega's oploopt, en hij zou iets op diezelfde manier vertellen, dan zouden ze 'm geestig vinden, of uitlachen!

Ja, ja, schudt hier een ernstig man het angstig-volle hoofd, ook de onderwijzers drukken zich slecht uit. En de examencommissies klagen óók: vele examinandi drukken zich onbeholpen uit.

En Goddank, dat dit zo is. Want de examiners, als zij bij hun vrouw thuis komen, of soms al, als zij samen naar huis stappen, drukken zich ook onbeholpen uit; en de kooplieden op de beurs vinden al even weinig goedgekozen bevoordingen als de acteurs op 't Leidscheplein — zolang ze in hun kleedkamers zijn.

De zaak is, dat nu eenmaal de wereld geen reciteer-kollege is, en dat de tijden voorbij zijn, dat de schoolmeester niet van deze wereld was.

* * *

De gave der uiting door gesproken taal heeft ieder mens, dat niet abnormaal is; ieder mens, professor en vischvrouw is even knap in het uiten-zelf. Als wij spreken van verschil, of van groei, dan zit dat verschil of die groei niet in de functie, de werkzaamheid van het uiten, maar in de hoedanigheid van dat wat geüit wordt.

Dit laatste, die hoedanigheid, hangt samen met de ontwikkeling van het individu.

Hieruit volgt, dat de opvoeder zich over het leren spreken der kinderen niet druk hoeft te maken. Hij hoeft de kinderen niet te leren, doelbewust woorden te zoeken, klemtoon te leggen, zinsverband aan te leggen; dat doet, ongevraagd, de héle omgeving van het kind, enkel door omgeving te zijn. Het zou ook treurig zijn, als voor de taal, het communicatie-middel der individuen, de school nodig was; wat zouden de wilden bijvoorbeeld geen stommetje moeten spelen; en de analfabeten in België!

Behalve nu deze en gene, die wat met z'n kinderen wil doen aan reciteren — 't geen een héél aardig werk is, zéker — zal ieder moeten

toegeven, dat wat we dan zo mondeling-stelonderwijs noemen, in school onnodig is. Onnodig? Schadelik, schandelik-schadelik zelfs. Want alle taal als uiting is volmaakt, als de uiting eerlik is; en wat doet de schoolmeester met z'n mondeling-stelonderwijs? Hij leert het kind af, zich te uiten: hij leert het, pseudo-uitingen te geven.

„Op 'n mooien zomermorgen" moet het kind zeggen; en in het kind is niets van die hele mooie zomermorgen. Wat moet het nu zeggen, als het later wèl iets van een blijde zomerdag in zich heeft, die aanbreekt? Het zwijgt dan. Wat zal er in het kind omgaan, als een ander hem spreekt van een schone zomermorgen? Het zal horen zonder te verstaan.

* * *

Schriftelik stellen nu. Dat is een onnatuurlik ding; dat leert iemand niet, zoals spreken, van z'n omgeving; daar moét een onderwijzer aan te pas komen. De onderwijzer is wantrouwend: is het wel nódig, dat, schriftelik leren spreken? Maar de maatschappij zegt onverbiddelik van ja.

En de onderwijzer neemt het op zich; maar ook niet méér, dan de maatschappij eist. Hij zal de kinderen leren, óók *schriftelik te spreken*. Niet: een opstel te maken over „De koe"; ook niet: zich indenken in de zielsfasen van een nog onge-

boren nichtje, dat nooit logeren kwam . . . en van dat indenken het schriftelik bewijs te geven.

* * *

Schriftelik en mondeling stellen verschillen alleen hierin, dat het eerste een uiting is door gezichtsprikkels, 't laatste door gehoorprikkels; in wezen, wonderbaar wezen, verschillen ze niet; van schrijven maakt voor de onderwijzer de materiële kwestie óók niet veel uit. En als schriftelik stellen aldus geschiedde, dat men slechts opschreef wat men in een ander geval zeggen zou (desnoods in stenografie) dan had het kind schriftelik stellen geleerd door 't eenvoudige elementaire schrijfonderwijs.

Inderdaad zijn er dikwijls mensen, die dat zo modern-weg, langs hun neus kunnen zeggen:

„Zorg, dat je jongens goed spreken, dan schrijven ze vanzelf goed.”

Maar als die mensen *doen* zoals zij zeggen, worden hunne leerlingen stakkers met de pen. En ieder kent voorbeelden genoeg trouwens, van goede sprekers, die slecht schrijven; en nog meer van goede schrijvers, die slecht spreken. Dit betreft weliswaar andere taal dan die op de lagere school te pas komt, maar is toch een bewijs dat schriftelike uiting iets anders is dan „mondelling langs een omweg”.

Hoe komt het nu, vraagt de schoolmeester zich af, hoe komt het nu, dat het kind vanzelf spreken leert, en niet schrijven? Het een is *niet* moeiliker dan het andere; het zijn twee uitingssoorten, in wezen gelijk; bij beide kunnen we een beroep doen op de gelukkige menselijke gave der uiting....

En het antwoord is zo eenvoudig; we hebben het al lang gegeven: Het komt, doordat het kind spreekt, aldoor spreekt, en niet aldoor schrijft.

Dat is voor de schoolmeester, de pedagoog, het verschil: praten doet het kind wel, zonder hem; schriftelijk stellen niet.

En dat is dus *de methode*, voor de schoolmeester: hij zal het kind laten doen: schriftelijk stellen. Aldoor weer laten *doen*.

De omgeving leert het kind praten door er mee te praten. Welnu, de schoolmeester brengt het kind in een omgeving, die het leert schrijven, door met het kind te schrijven.

En dan is er *zekerheid* voor de schoolmeester, de taalfilosoof: als het *doen* voldoende was voor 't mondeling, dan zal het óók voor 't schriftelijk stellen voldoende zijn.

* * *

Ik kom even terug op het moderne gezegde, dat ik daarnet afgrauwde: „Zorg, dat je jongens goed spreken, dan schrijven ze vanzelf goed.”

Als die raad betekent: leer de jongens het spreken niet af; verleid ze niet tot onechte taal, zorg dat hun woorden levende woorden zijn, door ze nooit tot andere te dwingen, dan is die raad goed. En als het „dan schrijven ze van zelf goed” betekent: „doe je óók zo bij het schrijven der jongens, dan gaat dit óók goed”, dan kan men zelfs sympathiseren met de héle uitspraak, als bewijs van een gezond taalbegrip. Maar de schoolmeester weet, dat hij er nog wat bij moet denken: *hij* moet zorgen, dat de *voorwaarden* gelijk zijn: het ene leren door doen, dan het andere óók laten doen.

Resumerend: mondelinge steloefeningen zijn onnodig, omdat het kind die vanzelf houdt; schriftelijke zijn wél nodig, omdat het kind ze niet vanzelf houdt; de methode is de natuurlijke: het doen zelf.

Veel is dit niet, wat we nu beredeneerd hebben; vaag is 't óók nog; maar al genoeg om ons een erg zwaarlijvige handleiding met wantrouwig oog te doen aanzien.

III.

HET STELONDERWIJS door H. van Strien, J. Faber en J. Bok te Amsterdam. Handleiding, en 4 boekjes, bevattende 70 verhalen in beeld. Almelo, W. Hilarius Wzn.

I.

De heer Van Strien, we wisten 't al door z'n handleiding voor zuiver schrijven, is een nogal geleerd man. Hij wéét z'n weetje.

Verstond hij nu óók nog de kunst, schriftelik te doceren, dan zou ik ieder aanraden, in elk geval, de handleiding door te werken. Er staan goeie dingen in.

Helaas, deze raad wil me niet uit de pen. Ik wil de verantwoording voor mogelike, ja zékere ergernis niet op me nemen en verklaar, na ernstige kennismaking met het werk, dat het te t-a-a-i taai is.

Daar is weer bekende liefhebberij van de auteur, om bij de lezer garnalen-hersens te vóór- onderstellen; om je reeds bij § 1 naar § 17 te verwijzen, je in § 10 weer terug te sturen naar § 7; in § 12 te zeggen: „Zie verder (sic) vooral § 5.” Om je onophoudelik met een cijfer tusschen haakjes te dwingen een der 57 „Aantekeningen” op te slaan, teneinde dan door zo'n aantekening weer naar § 6 te worden gejaagd.

Dezelfde liefhebberij als in de Handleiding voor zuiver schrijven, maar erger nog. Toen ik indertijd in de aankondiging las, dat de heren Faber en Bok hadden meegeholpen, heb ik me gevleid met de hoop, dat deze heren gefungeerd zouden hebben, als een soort voor-proevers. Als een soort van normale-onderwijzersvertegenwoordigers; die de wel wat verstrooide, oudachtigdoende geleerde behoeden zouden voor plotse-linge alleenspraakjes en onnodige herhalingen; voor ál te hevig stokpaardjes-gesteiger ook. Het is helaas anders geweest. De heer Bok zal bang geweest zijn, om met het „viswater” ook het kind weg te gooien, zoals hij ergens „gesteld” mischien „gestijld” heeft. En waarschijnlijk heeft hij met de derde auteur meer speciaal naar de „practische uitvoering” gekeken, die, het zij reeds nu met weemoed opgemerkt, weer een treurig brokkie vermethodieking is. Maar daar krijgen we 't wel over, als we zover zijn

Ik zal dan ook maar spreken van *de schrijver*, enkelvoud.

* * *

Laat ik beginnen met de lezer zo'n beetje te vertellen, wat er allemaal in het dikke boek van Van Strien staat. Het is bijna 250 flinke bladzijden, en er behooren bij 4 boekjes, die 70 verhalen „in beeld” bevatten.

Van het eerste gedeelte der handleiding moet ik tamelijk uitvoerig een uittreksel geven, om de lezer te laten zien, wát ik bestrijd; met veel citaten ook, om het dorre, vervelende van des schrijvers stijl te doen konstateren.

Het boek dan begint met meditatie over de noodigheid van het juiste taalbegrip; over verschil tussen omgangstaal en konventionele schrijftaal; over de wenselijke *toenadering* dier twee.

„Dit is, dunkt me, de taak van de lagere school: alles vermijden wat eenigermate kan meewerken tot het postvatten van het denkbeeld, dat de taal die men in een bepaald geval *schrijft*, anders moet wezen dan de taal die men in het zelfde geval zou zeggen.

Daarna een § over het „zuiver schrijven”, en één over „Interpunctie”, waarin de schr. de raad, door hem in z'n Handl. voor zuiver schrijven gegeven, herhaalt, maar ook meedeelt, wat *Dr. de Vooy* in *School en Leven* daarvan gezegd heeft; en eindelijk een § over „Dialect”.

Deze hoofdstukken zijn zeer lezenswaardig; maar in de § over „Dialect” komt reeds een raar dingetje.

„Naast dit algemeene, voor elk dialect, geldende middel [spreken door de ond. en leesonderwijs] kunnen er bijzondere zijn, afhankelijk van den aard der verschillen. Als het onderscheid [tussen dialect en alg. omgangstaal Th.] niet één woord of uitdrukking betreft, maar een algemeen verschijn-

sel, dan zal het wenschelijk zijn dit zóó te behandelen, dat de leerling *inzicht* krijgt in de afwijking.

Hier verwijst de schr. naar zijn § 24, en daar erkent hij, zich op *glibberig terrein* te begeven. Inderdaad, hier is hij op glibberig terrein. Hij noemt enige van dat soort afwijkingen, die hij verbeteren wil door — hij zal erkennen, dat het dáár op neer komt — door 'n *regeltje* te leeren. En daar onder komt voor:

in Groningen: het meer dan in de algemeene taal wegblijven van het lidwoord na een voorzetsel, als: hij zit bij tafel, ik was in keuken; daarbij ga men evenwel met groote voorzichtigheid te werk, want ook de algemeene taal kent tal van uitdrukkingen zonder lidwoord; —

en hier is één der grote fouten van de methode-Van Strien, zoo niet *de* fout; *bewust aanleren*. Ik kom daar op terug.

§ 8 handelt over „zoogenaamde mooie taal”. De schrijver geeft een staaltje van zo'n „stijloefening” en zegt dan:

„Na al het voorafgaande behoeft het bijna geen verder betoog, dat dergelijk stelonderwijs van de slechtste soort is. Dit opfokken van leerlingen tot auteurs is veel erger dan het aanleren van de meest conventioneele gewone schrijftaal.”

Verderop zegt hij:

houdt de leerlingen bij hun uiting eenvoudig. En zoek het mooie van het schrijven niet in „mooidoenerij”, in het jagen naar ongewone woorden,

maar in het streven naar nauwkeurigheid van uitdrukking, in het juist weergeven van wat gezegd wil worden.

Wie dit in 't oog houdt, bezondigt zich ook niet aan een vaak begane fout: hij ontnemt zijn leerlingen niet de vrijmoedigheid om zich te uiten, doordat hij een taal eischt waartn ze zich niet thuis gevoelen.

Ik heb maar één grief tegen deze §: de schrijver schijnt af en toe niet erg te voelen, dat het allemaal al zo'n beetje *oue kost* is.

Heus, voor de meesten onzer missen deze beschouwingen de bekoring van het spiksplinter-nieuwe.

De volgende § neem ik geheel over:

§ 9. Résumé van de verhouding van de gebezigde taal en het stelonderwijs.

„Taal is rechtstreeksche uiting van een levende ziel”: geen vorm van uiting is denkbaar zonder een gedachte en geen gedachte bestaat zonder een daarbij passenden vorm. Uit dit oogpunt zullen we verder het stelonderwijs beschouwen. Vooraf ga echter een résumé van het voorafgaande, dat den invloed schetst van het feit dat in veel gevallen de taalvorm der uiting niet hetzelfde is als die der gedachte.

a. De leerling moet zich mondeling leeren uitdrukken in de algemeene omgangstaal,

b. Bij de schriftelijke weergeving moet hij dit leeren doen volgens het vigeerende spellingstelsel. Daarvoor is het noodig dat er blijvend contact blijft bestaan: dit wordt bereikt door bewuste afwijking. Deze is ook noodig voor:

c. Het aanleeren der verschillen die een gevolg zijn van het afwijkende buigingsstelsel der z.g.n.de

schrijftaal. Men beperke zich zooveel mogelijk.

d. De andere verschillen leere men in 't geheel niet aan. Alleen dulde men enkele die de leerling ongemerkt overgenomen heeft en gebruikt.

e. Men ga echter beslist die tegen, welke hij nooit zóó kan leeren, dat hij er zich met gemak van bedient, als: des vorsten, welks, degene; weshalve, bijaldien, tenware, aangezien.

f. Eveneens ga men met kracht tegen het bezigen van „verheven taal”: men houde de leerlingen zoo eenvoudig mogelijk.

g. Men lette bij de keuze der leesboeken ook op de gebezigde taal. Alwat voor het kunnen lezen dier boeken opzettelijk geleerd moet worden doordat het ligt buiten de algemeene omgangstaal, gaat buiten het stelonderwijs om.

Van de nu volgende 9 paragrafen geef ik de korte inhoud, met 'n opmerking hier en daar.

§ 10. Is er oefening in het weergeven van gedachten nodig.

Schr. geeft toe, dat op school een gedeelte van de onbeholpenheid der uiting gesteld moet worden op rekening van de wijze waarop men de leerl., tot uiting wil brengen (ongeschikte onderwerpen, te gekke taal enz.) Maar oef. is nodig:

a. Om de aanwezige stof te leren ordenen.

b. Om die te leren weergeven in de vereiste taalvorm.

Dat „ordenen” van „de aanwezige stof” is al verdacht; de heer v. Strien had het juister en voorzichtiger moeten zeggen.

§ 11. De uiting heeft een innerlik en een uiterlik doel.

Schr. zegt: het uiterlike doeleinde (omgang) raakt niet het wezen der gedachte uiting, maar vloeit voort uit praktische overwegingen; hij wijst er op, dat de eis: door anderen verstaan te worden, geheel *individuele* taal verhindert.

Letterlik beweert hij verder:

„En alleen bewuste afwijking kan verhinderen dat de vrije gedachtenuiting belemmering ondervindt door het streven om tegemoet te komen aan de eischen der lezers of hoorders die een andere taal hebben dan de schrijvers of sprekers.

De wijze van voorstellen is misschien opzettelijk wat naar de populaire kant, maar de heer v. Str. wéét wel, dat het zo eenvoudig niet is. Die zogenaamde *individuele* taal heeft juist zeer véél te maken met de taal der omgeving; het *uiterlik doeleinde* raakt wel dégelik het wezen der gedachte-uiting, en praktische overwegingen zijn de sprekende mens *vreemd*. De taal borrelt niet als een zelfgeschapen iets in iemand óp, maar is reactie, gevolg, terugslag, van omgang; er is werking — tussen omgangstaal en taal waarin de gedachten groeien, juist omdat taal leeft.

En daarom is *bewuste afwijking* onzin.

Als een kind geen omgangstaal spreekt, maar *te individuele* taal, dan is *het natuurlijke middel*, met dat kind *om te gaan* in de te leren taal.

§ 12. Waarom is oefening in schriftelijke weergeving wenselijk?

Ten eerste, zegt de Schr., om het verschil in taalvormen.

Maar ook afgezien daarvan zou de schriftelijke uitdrukking der gedachten wenschelijk blijven voor iemand die naar het hoogste streeft.

En dan volgt een uiteenzetting over wikken en wegen der woorden, over een nog 'es nagaan der zinnen, of ze wel voldoende afgegrond zijn Erg mooi, maar waar wij schoolmeesters niet veel mee te maken hebben. De schrijver had moeten uitgaan van wat de maatschappij van de leden eist.

§ 13. Is er stelonderwijs mogelijk?

De Schr. wijst op verschil in aanleg, na eerst erkend te hebben dat eigenlijk alle omgang en onderwijs „stelonderwijs” is. Hij onderscheidt nu géén schriftelik en mondeling en noemt drie dingen.

a. Al zwemmende leert men zwemmen.

b. Er kan *inzicht* gegeven worden in den gang van een verhaal, een beschrijving, een brief; en daardoor kan een leerling langzamerhand gewend worden aan orde bij eigen gedachtenuiting. Want deze faalt gewoonlijk; laat men ze geheel „vrij uitzeggen”, dan is het meestal een wonderlijke mengeling van gedachten naar den inval van het oogenblik.

Dit citaat doet me alweer bedenkelijk kijken.

Daar is weer dat „orde”; daar is zelfs een antieke hatelijkheid tegen „vrij uitzeggen”; en een onverantwoordelijk lichtzinnig werken met een scheldterm als „de inval van het ogenblik.” Zelfs lijkt het me toe, of de schr. hier een min of meer demagogiese poging aanwendt, om de mufheid niet te erg aan 't schrikken te maken. Bovendien is het „Want” in het citaat *niet* redengevend, al lijkt dit zo.

c. Men kan den leerling inzicht geven in fouten tegen de constructie, die onduidelijkheid veroorzaken, of stuitend zijn voor een eenigszins ontwikkeld taalgevoel, b.v. dit verveelde den man en ging daarom weg; ik vroeg den jongen wat hem scheelt. De kans dat hij in zijn eigen werk dergelijke fouten vermijdt wordt daardoor grooter.

Hier zou het woordje *inzicht* wel eens nader verklaard mogen worden; en hoe zal men het best fouten voorkomen, die stuitend zijn „voor een enigszins ontwikkeld taalgevoel”? Wel, zal iemand met taalbegrip antwoorden, door het taalgevoel te ontwikkelen. Wil de heer v. Str. dat doen door „inzicht” te geven in constructiefouten?

In negen van de tien gevallen zal een kind zèlf verbeteren, als je 'em éventjes het zinnetje zeggen laat — 'n bewijs dat zo'n fout alléén komt door de niet-gemeenzaamheid van het kind met *schriftelik* stellen, da's alles. Die koue drukte van „inzicht in constructiefouten”!

§ 14. Is er stelonderwijs op een school mogelijk? Deze § bespreekt eigenlijk de mogelijkheid van korrektie, en onderscheidt zich in niets, letterlijk in niets van de gewone papieren pedagogiek, die we gewend zijn van anderen dan Van Strien.

§ 15. Nauwkeurige vaststelling van het begrip stelonderwijs.

Hoewel het een beetje zonderling van de heer v. Strien is, eerst nu (bijv. na de mogelijkheid der korrektie te hebben behandeld) dit begrip nauwkeurig vast te stellen, — hij doet het helder, en z'n konklusie is:

Tot het stelonderwijs dat op de lagere school moet gegeven worden, behooren bijgevolg alleen de opzettelijke oefeningen in de ordening van aanwezige of speciaal aangebrachte stof, en in de weergave daarvan in de als einddoel gestelde taal."

Alleen — deze konklusie zelf had beter gestéld kunnen zijn.

§ 16. Andere opvatting van het begrip stelonderwijs.

Hier wijst de schrijver er op, dat sommige mensen onder stelonderwijs óók verstaan: het leren kennen, óók van taal (bijv. gedichten, literair proza enz.) die nooit *door* de leerling gebruikt zal worden.

Thijssen, Taal.

§ 17. Vaststelling van de leerstof.

Eerst wijst de Schr. op de moeilijkheid van 't vaststellen, en zegt, dat hij 't enkel in grote hoofdtrekken kan doen, daarbij op vier dingen lettend.

a. De taal. *Algem. omgangstaal.* Voor streken met sterk afwijkend dialect niet té streng.

b. De vorm. Deze „groeit met het toenemen van den geestesinhoud.” „Onmiddellijk in 't oogvallende fouten tegen de zinsconstructie en den samenhang mogen niet meer voorkomen.”

c. De ordening. „De leerlingen moeten stof die binnen hun bereik ligt, zelf kunnen rangschikken en in zulke volgorde kunnen weergeven dat de opvatting ervan niet bemoeilijkt wordt door den minder ordelijken gang” ¹⁾. Ze moeten „een gehoord of gelezen verhaal in hun eigen woorden en op hun eigen manier kunnen navertellen, — ook beknopt een groot verhaal; — iets wat ze beleefd of waargenomen hebben, mondeling en schriftelijk kunnen zeggen; — een briefje kunnen schrijven over iets waarin ze zich kunnen indenken.” Dit is de mening van de heer v. S., geheel *ongemotiveerd* gegeven.

d. De stof. Over welke onderwerpen de leerlingen een opstel moeten kunnen maken. De schr. wijst er op, dat de op zich zelf goede

1) Slecht gestelde zin!

(waarom? Th.) eis, dat het stelond. moet aansluiten ook bij het zaakonderwijs, tot opgaven heeft geleid „die veel te zwaar zijn”¹⁾ — dat daar veel te veel bij geholpen werd. Dat het iets anders is, een stelletje vragen te beantwoorden, dan een opstel te maken. Noemt verder enige ongeschikte onderwerpen, en enige geschikte.

§ 18. Gang.

Deze § is merkwaardig omdat de schr. het heeft over de Handleiding voor het stelonderwijs in 't algemeen:

„Elke school zal moeten nagaan wat ze door haar bijzondere inrichting kan doen om tot het beoogde doel te komen. Dan pas komt het boek. Zulk een boek kan slechts bevatten: 1e eenige algemeene denkbeelden; ook omtrent den gang in hoofdtrekken; 2e aanwijzing van Stof die door haar algemeenheid voor elke school als surrogaat kan dienen en een natuurlijke wijze van oefening toelaat; 3e aangeving van wat gedaan kan worden ter verbetering van algemeen voorkomende stijlfouten.

Van de „Gang” volgt hier een uittreksel.

I. zelfstandige ordening der stof.

- a. Mondeling weergeven verhaal, les, in momenten getekende vertellingen, enz.
- b. Hetzelfde schriftelik,
- c. opsporing verband in een verhaal; uit-

1) Hij bedoelt: „veel te zware opgaven!”

drukking van hoofd- en onderdelen in punten, enz.,

d. door die ontleding „enig inzicht in de eisen van het geheel” bij verhaal, brief enz.,

e. ordening met de leerling.

f. „ door de leerling zelfstandig.

II. Vorm: taal en konstruktie.

a. geleidelijke verandering van dialekt of platte spreektaal enz. in beschaafde omgangstaal.

b. verbetering der zinskonstruktie.

* * *

Zie zo; de vriendelijke lezer die dit overzicht heeft nagegaan, heeft de kern v. Striens methode aanschouwd, en weet meteen (uit m'n inleiding) dat ik het met de heer v. Strien *oneens* ben. Hij weet dat ik mondeling stelonderwijs (dus: opzettelijk mondeling stellen) onzin vind, en schriftelijk stelonderwijs alleen nodig, omdat het kind zich „uit zich zelf” nooit in schriftelijk stellen oefent. Maar laat ik me nu nog een beetje scherper tegenover v. Str. stellen:

Ik begrijp niet, hoe iemand-*met-taalinzicht* het op stel maar *accepteert*, dat zonderling histories overblijfsel; en alleen maar „makkelijke opstellen” wil laten maken waar we vroeger onzinnig-moeilike onderwerpen kregen. Hoe zo iemand dat dan „nieuw”, kan noemen.

Neen, het héle idee van een opstel, van een „behoorlik geordenend, afgegrond geheel” is muf. Misschien verbeelden sommigen zich dat wel, dat dit nieuw stelonderwijs is, om dezelfde „letterkundige essays” van vroeger te eisen, maar nu over „onderwerpen, binnen de bevatting der kinderen”; over „zelf beleefde gebeurtenissen.”

Het héle „opstel”, dat kunstig samengestelde, bewust opgebouwde opstel, is *onzin* voor de lagere school. En voor wie dit eenmaal inziet, wordt al dat gewurm van „ordening” der stof; wordt al dat zorgvuldige peuteren met puntjes en schema’s, netjes afgekeken uit voorbeelden, belachelik.

Het ontleden van een handeling! Verslag laten doen van „handenwassen”, — ’t is een goeie techniek-oefening voor hyper-naturalistische literators.

Het heeft maar een haartje gescheeld, of de heer v. Str. had op dit punt nog méér onzin verkocht. Het „puntsgewijze opgeven van hoofden onderdeelen in een uitgebreider werk en daarmee gepaard gaande beknopte weergeving” zal op de meeste scholen wel niet kunnen,

„doordat er van elk boek maar één exemplaar is, en de klassikale voorbereiding dus uiterst moeilijk valt. Dit heeft me dan ook van mijn voornemen doen afzien om een monographie in te lasschen over de behandeling van letterkundige kinderwerken.

Zo staat er in Aantekening 28; en er volgt

een verhandelingetje over expositie, verwikkeling, crisis enz. met als voorbeeld *Staring's* „Marco.”

Het is eenvoudig bedroevend hoe iemand als de heer v. Str. die nu eens het stelonderwijs op poten wil zetten, dergelijke *Staring-uit-elkaar-pluizerij* er bij te pas brengt. 't Is de hoofdakopleiding, die hem hier parten speelt

Maar het tekent toch óók alweer. „Letterkundige kinderwerken” als je toch maar gewichtig doen wil

Het is het toppunt van schoolmeesterij óók. Nu is het nog niet erg genoeg, dat wij arme schoolmeesters onbekwaam worden gemaakt, soms voor ons héle leven, om op natuurlijke wijze een boek te lezen, nu zullen ook de kinderen niet meer hun boeken mogen *ondergaan*, maar ze uit elkaar moeten halen.

Laat ons zo doorgaan! Heeft men ons de *parafraseer-pest* bezorgd — druk maar vet, drukker, het woord is goèd en juist, — ook de kinderen zullen „versjes gaan vertellen.”

Is dit „nieuw taalbegrip?”

Het is taalmoord.

De heer van Strien, met z'n geleerdheid, met z'n studie, met z'n aardige-opmerkingen-makerij, is geen kwaad mens. Hij heeft hard genoeg z'n best gedaan — maar helemaal de mufheid uit

is-ie niet kunnen komen. Z'n streven naar „bewust ordenen” bewijst dit. En het fatale is — dat er kans is, dat juist deze *nog-achterlijkheid* hem wat succes bezorgt.

Dáár zullen ze wel weer op aanvallen, de lui met hun vermethodiekte-hersentjes, de gebaande wegen-tippelaartjes; dat zal wel weer juist een kolfje naar hun hand zijn, een modern kolfje zelfs. Dáár komt niets buitenissigs aan te pas; dát kan je weer ingeven en laten slikken. Een geregelde gang om ordening te leren; een netjes afgerond geheel te laten maken

Ik kom er op terug. Ik kom er op terug als ik de praktische uitwerking door v. Str. kritiseren ga.

* * *

Bij § 19 begint het tweede deel van de handleiding: kritiek op andere en eigen stelmethode:

We kunnen nu, naar een bepaalden maatstaf, een onderzoek instellen naar de waarde der meer of minder algemeen gevolgde oefeningen voor het stellen. We moeten daarbij letten op:

a. Het uitgangspunt is de taal van den leerling.
b. De oefeningen moeten voeren tot het doel: stellen, — doordat ze zich aansluiten bij de natuurlijke wijze waarop het leven leert stellen.

c. De oefeningen mogen geen ander einddoel beoogen dan het stellen.

Wie meer wil en kan doen, doe dit — maar dan met volkomen inzicht dat dit meerdere niet bevorderlijk is aan het stellen.

We komen bij dit onderzoek tot vier rubrieken van oefeningen:

- a. die een verkeerd uitgangspunt veronderstellen.
- b. die niet tot het beoogde doel voeren;
- c. die een ander einddoel dat het stellen beoogen,
- d. die tot het doel kunnen leiden.

De schrijver gaat dan over tot het noemen van al die oef. en geeft er hier en daar wat taalwetenschap bij.

Voor *a* noemt hij:

invuloefeningen: voor de ramen — gordijnen. met verandering; *opdat* vervangen door *om*. verandering van bijv. bijzin in bijstelling. sommige brieven met gegeven inhoud.

Bij 't laatste wijst de schr. op 't onzinnige van een „brievenboek”; wekt op tot het laten schrijven van een brief, als er een *aanleiding* is in de klasse, en zegt dat in een Handl. *hoogstens* wat aanwijzingen kunnen staan over titels, requestvormen enz.

Voor *b* noemt hij een *massa* verkeerde oef. op, die „indruischen tegen de natuurlijke wijze, waarop het leven stellen leert”; „we leeren geen zinnen maken door combinaties van twee of meer enkelvoudige op kommando, maar door onbewuste navolging”. „Geef den kinderen gelegenheid om te spreken en te schrijven en verbeter het verkeerde, dat is de eenige manier om voldoende resultaten te verkrijgen. *Alles, wat*

geen werkelijke gedachtenuiting is, moet verworpen worden."

En dan volgen twee lekkere bladzijden, waarin de Schr. een *opruiming* houdt onder al het knoei-onderwijs uit onze stelboekjes: passende woorden bij elkaar zetten, zinnen omzetten, synoniemen zoeken enz.

Voor *c* geeft hij:

het leren gebruiken van woorden als wenshalve enz.

synoniemenverklaring: bang, bezorgd, bekommerd, bevreesd.

aanbrengen van inzicht in 't ontstaan van spreekwoorden.

verklaring van verband tusschen eigenlike en figuurlike taal.

vragen over gedichten, opzeggen enz.

Bij *d* geeft de Schr. natuurlijk *zijn* oefeningen:

a. Mondelinge en later schriftelijke reproductie van vertellingen, leeslessen, en van wat in en buiten de school is waargenomen of beleefd. Ook reproductie naar aanleiding van een tekening die in momenten een gebeurtenis weergeeft. Later van een plaat.

b. Verdeling van een les of een opstel in hoofd- en onderdelen.

„Het einddoel moet zijn, niet alleen dat de leer-

ling gewent aan een geregelden gang, maar ook dat hij eenig inzicht krijgt in den invloed der stof op den bouw."

c. Einddoel is dat de leerling over een onderwerp dat hij geheel meester is, zelf een opstel maakt; daarom ook nog: oefening in het zelfstandig ordenen van de stof van een verhaal, vooral van een beschrijving of brief.

Hulpmiddelen:

1. Inlassing van één of meer zinnen in een gegeven geheel.
2. Uitbreiding en verkorting van een verhaal of brief: het verschil met een briefk. of telegram.

Ten slotte geeft de schrijver als voornaamste oef. ter verbetering van de stijl: De verbetering van foutieve konstrukties die werkelijk voorkomen, zoo mogelijk gegroepeerd naar de aard der fout, zodat de leerling inzicht krijgt in het wezen der konstruktie, of altans de juiste vorm voelt.

Wie dit alles nogal goed vindt van de heer Van Strien, moet nog even wachten met applaus. Onze auteur toch is een *bedenklik* soort hervormer; want in de nu volgende § staat dit zinnetje:

„Bovendien heb ik me voorgenomen niet te herhalen *wat elders goed besproken is.* (Ik curs. Th.) Liever verwijs ik belangstellenden, voor wat niet

rechtstreeks tot het stelonderwijs behoort, naar bestaande werken (33).

En Aant. 33, waarnaar verwezen wordt, noemt die werken op:

J. Douma en M. H. Lem: Het Zaakonderwijs.

J. Douma en M. H. Lem: Het Kinderboek.

A. Rauwerda: Het aanschouwingsond. i. d. L. S. en op de Bewaarsch.

Doornbosch en Duiven: Van Daden tot Woorden. Handl.

Den Hertog en Lohr: Onze Taal. Handleiding. Meerwaldt en Nijk: Lezen en stellen.

Cath. Van Leopold: Aanschouwingslessen.

Scheepstra en Walstra: Handl. b. h. Aansch. ond.

Hinse en Stamperius: Het Verteluurkje. — Inleiding.

Is dit soort vooruitstrevendheid niet om dól van te worden?

De §, waarin naar dat beroemde stelletje verwezen wordt, heet: *Samenvatting van het kenmerkende dezer methode*, en begint met de erkenning van het „glibberig terrein”, die ik al vermeld heb. Na deze erkenning volgt de verdediging:

. . . . de taal zelf wordt niet geleerd door opzettelijke oefening, door het inprenten van regels, maar door *onbewuste* navolging.

En nu beoogt deze oefening juist een bewust afleeren van incorrecte vormen. Toch lijkt het m_e

toe dat ze niet in strijd is met het hoofdbeginsel dat aan het leeren gebruiken de moedertaal ten grondslag ligt. De opgaven zijn bewerkt naar aanleiding van onjuistheden in de constructie, door mij uit meer dan 1000 opstellen van 10 à 13-jarige leerlingen verzameld en gegroepeerd. De fouten komen dus werkelijk voor. Ze worden veroorzaakt door een zekere onnauwkeurigheid van uitdrukking die men zelfs ook aantreft bij velen die meer met de pen omgaan en omgegaan hebben dan onze kinderen. Ze raken niet de hoofdzaak der uiting, maar betrekkelijke kleinigheden die onduidelijkheid kunnen veroorzaken of onaangenaam aandoen. En het komt me voor dat inzicht in de verkeerdheden ertoe kan bijdragen ze bij het spreken en schrijven te leeren vermijden. De bedoeling is natuurlijk niet dat de leerlingen een nauwkeurige omschrijving van den aard der fouten moeten kunnen geven, maar dat de onderwijzer hen ertoe brengt de onnauwkeurigheid te voelen door een grooter aantal voorbeelden te bekijken dan waartoe het werk van één keer meestal aanleiding geeft"

Hoogstwaarschijnlijk zal de lezer bij het doorworstelen van deze zwaar-op-de-handse zinnen vermoeden, dat de schr. het al eens gehad heeft over opgaven, die hij heeft samengesteld; maar ik verzeker hem, dat in de 50 voorafgaande bladzijden daar nog niet over *gekikt* is. We hebben hier een staaltje van Van Striens onhandige sehrijfmanier; want verderop in het boek staan enige hoofdstukken, onder allerlei verkeerde titels, waarin *terloops* enige véél voorkomende fouten bij leerlingen genoemd worden,

en de goedwillige lezer moet zelf maar snappen dat dit nou de „opgaven” uit de 1000 opstellen zijn; met elkaar nog geen 25 „opgaven”.

De heer v. Strien was dan ook eerliker geweest, als hij erkend had:

„Kijk eens, ik had me van de zoekelij uit die 1000 opstellen héél wat voorgesteld — maar het is me tegengevallen, en ik heb niets bijzonders gevonden.”

Bovendien, wat is het voor een peuterige gedachte, om op *dié* manier „prakties” te willen wezen. En 1000 opstellen, dat betekent als j’ een klas van 40 hebt en om de veertien dagen één opstel laat maken, de opstellen van ruim een *jaar*.

Maar nu is het gekste, dat de schrijver nog héél ernstig mededeelt, hoe de „opgaven” behandeld moeten worden: „Na klassikale bespreking en verandering van een paar voorbeelden zullen de leerlingen de door den onderwijzer gegeven zinnen moeten verbeteren.” En als dan dezelfde fout later nog ’es voorkomt, is herinnering aan de voorbeelden voldoende. „Het is de bedoeling alleen dan een geval te behandelen als het werk der kinderen er aanleiding toe geeft.”

Een boekje met oefeningen ter verbetering, daar heeft de schr. „ernstig over gedacht” maar hij heeft het wijselijk gelaten om „gedachteloos laten maken der oef.” te voorkomen; om tot

„occasioneel, — maar daarom niet willekeurig — onderwijs” te dwingen; ook omdat *losse* zinnen slecht materiaal zijn.

Waar komt het dus op neer? Dat de *ond. zelf* analoge voorbeelden tot verbetering zoekt, als hij een „stelfout” ontmoet, in veel der opstellen.

Het eerste „kenmerkende” der methode *is* dus gelukkig niet veel, volgens de schrijver zelf.

Volgt: het tweede kenmerkende: dat het leeuwendeel der opgaven gevormd wordt door „verhalen, in woorden en in teekeningen, die grootendeels ontleend zijn aan den kinderkring en zoo gekozen, dat alle leerlingen van een zekere ontwikkeling er zich in kunnen verplaatsen.”

Bij m'n kritiek op de „uitvoering” zal ik dit „kenmerkende” nader bespreken.

De schr. merkt nog op, dat hij niet bedoelt, uiting naar aanleiding van het overige onderwijs te verbieden als *stel*onderwijs; maar wat daarvan geschikt is, is te weinig volgens velen. Daarom de boekjes van de schrijver.

Van de verhalen zelf heet het: „We hebben gestreefd naar aantrekkelijkheid die het stellen tot een aangename bezigheid maakt. *En de tekenaars hebben getracht de kunstzin der leerlingen te ontwikkelen door iets artistieks te geven.*”

Het door mij gecursiveerde zinnetje nu is belachelik. Er zijn *schandelike* plaatjes bij; vooral

die, waar zoiets als de handtekening „Gras” onder staat . . .

* * *

En dan komen er, om dit gedeelte te besluiten, enige goede zinnnetjes, die vreemd doen na 50 bladzijden van taalgescharrel:

Toch kan dit alles — en zelfs nog veel meer goeds als dat ervan te zeggen valt — de methode niet redden als het volgende niet vaststaat: *alle oefening in het mondeling en vooral ook in het schriftelijk stellen is onafhankelijk van de weergegeven stof, bevorderlijk aan de gemakkelijheid en correctheid van spreken en schrijven*

M. a. w.: de oefening in het weergeven dier verhalen, ofschoon in 't volgend leven zelden voorkomende, zal later blijken een doeltreffend hulpmiddel geweest te zijn voor de gedachtenuiting der leerlingen, als ze wat te zeggen, en vooral als ze wat te schrijven hebben. En ze zal dit vaak meer zijn dan die in de weergeving van leerstof, die dikwijls zoo van alle kanten bekeken is dat het belangwekkende er geheel af is, en waarbij meestal zoo veel hulp moet verleend worden, dat er van oefening niet veel sprake is.

Juist; en het is niet goed van de heer Van Strien geweest, daar pas op bladz. 52 van z'n handleiding rond voor uit te komen: dat het *doen* zelf *de* oefening is.

Wie, als ik, de 52 voorafgaande bladzijden is doorgegaan — een märteling, tussen haakjes — krijgt *zéér* helder de indruk, dat de heer Van Strien zelf die grote waarheid vergeet: het *doen*

is de oefening. En het kàn ook niet anders: *iedere methode-maker, die dàt vooropstelde, die dàt aldoor in 't oog hield, zou geen drie bladzijden methode kunnen schrijven over stellen!*

2.

Puf eens uit, lezer. Want we zijn er nog lang niet. Behandeld hebben we pas: § 1—§ 24. Rest nog: § 25—§ 45. (óók ruim 50 bladzijden) en de pag. 110—142 (Aantekeningen) en de pag. 143—248 (praktiese uitvoering'), met de 4 boekjes.

Beginnen we nu aan § 25. Die paragraaf draagt een hoofd in precies dezelfde letters als al de andere; we zouden dus niet zeggen dat hier Hoofdstuk III van Striens boek begon.

Dit hoofdstuk bestaat uit opstellen, verhandelingen, mededelingen enz. door de taalstudeerder Van Strien.

Het licht-te-vinden smoesje: „de onderwijzer die „mijn” stel-methode gebruikt, moet flinke ideeën hebben over taal, anders zal hij enkel als „machine” werken” wordt door de heer Van Strien benut, om *opleidertje* te spelen; om kennis te luchten; om studie te leiden. Als ik straks al die „studie” nader bekijk, zal wel blijken, dat het niet veel anders is dan hetzelfde gore gedoe van de prulblaadjes voor Hoofdakte en vergelijkende examens, en van eigenlike menswaardige studie een parodie. Maar in de aller-

eerste plaats wil ik wijzen op de malle manier van doen, *in een handleiding* zoveel overhoop te halen. Onderstel, aan een school worden de boekjes van Van Strien in gebruik genomen. De onderwijzer — ik onderstel alweer — zal dan af en toe eens wat toelichting willen hebben — om precies de bedoeling van de auteur te snappen — om raadselachtige plaatjes opgehelderd te krijgen. Hij zal een verhaaltje willen hebben om schriftelijk te laten weergeven, en naar de handleiding grijpen. Ik voor mij vind het wel een ongeluk van een onderwijzer, die dáár *Van Strien* bij nodig heeft — maar enfin, er zullen er zo zijn; toegegeven. Maar wie van de gebruikers zal zich zetten tot *studie van de achten-vijftig pagina's* taalgeleerdheid?

Daarom, als de heer v. S. prakties had willen zijn, dan had-ie van de eigenlike handleiding een dunner boekje gemaakt: bl. 142—248, desnoods met een paar inleidende *stellingen* vooraf; en als hij lessen aan onderwijzers over taal had nodig geacht, had-ie die *afzonderlik* moeten geven.

Het gevolg is nu niet alleen, dat de school te veel geld moet uitgeven voor de handleiding.

Het gevolg is óók deze komedie: in de kast een dik boek, door niemand gelezen, maar toch „gevolgd”.

Het gevolg is óók: examenstudie over dingen, *Thijssen, Taal.*

die met de school niets te maken hebben; *papier-pedagogiek*.

* * *

En nu — de studie.

§ 25 behandelt: De ontleding; dat het onzin is op de lagere school.

§ 26 heet „Woordbeschouwing”; de onderwijzer moet daarvoor een massa geordende voorbeelden en een helder inzicht hebben. „*Als een poging om hem tot het geven van dergelijk onderwijs in staat te stellen, en niet als een leergang voor de lagere school, vatte men het volgende op.*”

Volgen: § 27. Vaststelling woordbetekenis.

§ 28. Onderzoek of de leerlingen de betekenis kennen.

In deze §§ heeft de schr. ontzagwekkend gelijk — maar in een handleiding voor het stel-onderwijs zijn ze te veel.

§ 29. Over zuiverheid van taal; maant aan tot voorzichtigheid met het veroordelen van woorden als onzuiver.

§ 30. De semasiologie en de onderwijzer. Hierin zegt de schrijver, dat de leer der betekenisovergangen van veel belang is voor de onderwijzer, om zijn onderwijs „belangwekkender te maken”, „om zijn leerlingen iets te doen zien van

het verband tusschen de beteekenissen van eenzelfde woord, en van het algemeene dat bij den overgang van beteekenissen is op te merken." (ik curs., Th.)

Op het inzicht van den onderwijzer komt het vooral aan. Want dit onderwijs moet occasioneel gegeven worden, als een of ander woord de belangstelling der leerlingen wekt. En daarvoor is noodig dat de onderwijzer kan putten uit den rijken voorraad van zijn kennis: dan alleen kan hij juist datgene kiezen wat tot toelichting moet dienen.

Daarom zal ik in de volgende bladzijden zooveel geven als noodig is voor het begrijpen der hoofdzaken en waarschuwen voor enkele verkeerde opvattingen die vrij algemeen voorkomen. Tevens zal ik de gelegenheid geven om gemakkelijk over voorbeelden ter toelichting te beschikken door groepeerings van gelijksoortige gevallen. Voor verdere opheldering raadplege men de volgende werken: (volgen 12 namen: Ned. Eng. en Duitsche werken.

§ 31. *Hoofdgevallen.* Vermeldt hoe Prof. v. Helten de gevallen indeelt, hoe Dr. Waag het wil, en zegt dat het stelsel er voor de school niet toe doet!

§ 32. *Uitgangspunt* bij de behandeling. De schr. zet uiteen, dat je moet uitgaan van de sekundaire (tegenwoordige) betekenis; bijv. bij *belhamel* beginnen: wat betekent *belhamel*, om dan de leerlingen „zelf het verband te laten vinden.”

§ 33. *Omvang en doel.* In deze § kalmeert de schr. mensen, die hij het hoofd misschien al op hol gebracht heeft. „Het zou verkeerd zijn te

menen dat men ernaar moet streven de leerling inzicht te geven in het verband tussen de eigenlijke en secundaire betekenis van zoveel woorden als mogelijk is." Hij noemt wat figuurlike taal op uit *Woord en Beeld V*, en raadt aan, die voor de betekenis te behandelen onafhankelijk van de oorsprong. En hij laat nog eens duidelijk merken, dat hij wel degelijk een soort taalbeschouwing-door-de-leerling wil, en niet „*leesles-verklaring*” bedoelt.

In § 35, *Samenhang betekenissen van een zelfde woord*, geeft de schr. enige waarschuwingen, bijv. *in zich klein gevoelen* is de bet. *klein* niet afgeleid van ons tegenwoordig *klein*, maar van *gering*, waaruit ook ons tegenw. *klein* zich ontwikkeld heeft.

Goede mannen (scheidsrechters) kan niet verklaard worden door ons tegenwoordig *goed* enz.

Ik wou dat de heer v. Strien hier deze waarschuwing had gezet: niet zo liefhebberen met allerlei eigenbedachte woordverklaringen; bij het lesgeven aan kinderen op de lagere school wat minder denken aan de „geleerdheid” van akte-examens!

* * *

Laat ik echter nóg even duidelijk zeggen, wat de schr. wil. Het is er hem niet om te doen,

te maken dat de ond. woorden uit een leesles kan verklaren — hij wil taalbeschouwing door de leerling; taal filosofie. Hij geeft *groepen* voorbeelden, en wil dat de leerling zoal niet beredeneren kan, dan toch voelt, het *gelijke* in die voorbeelden.

Hij weet drommels goed, dat van deze geleerdheid de grootste helft *apekool* is; dat het letterlik *niets waard is* de voorbeelden die hij geeft, uit het hoofd te leeren, en ook dat het beslist *gevaarlijk* is, allerlei uitdrukkingen te verklaren „met je gezond verstand”, en hij is ook zo voorzichtig, niet nadrukkelijk in te staan voor de wetenschappelijke juistheid van z'n „wetenschap”.

In § 36 geeft hij „gegroepeerde voorbeelden”; van de „Metaphoren” geeft hij bijvoorbeeld:

a. uiterlik, vorm, bijv. oog, oor, tanden (van een zaag) armen (van een weegschaal), draadnagel, kraai, haan (van een geweer), slang, kachelpijp (hoge hoed), net (van straten) hanepoot, hazelip;

b. plaats: kop (van een spijker) borrel; havenhoofd, hals van een fles, buik van een kan; rug van een boek, staart van een vlieger, vleugels van een gebouw, zoom van een woud, enz.

En aan de hand daarvan wil hij *beschouwingen* met de leerling houden!

Welnu, dat is geen werk voor de lagere school, die diletanterij; en in ieder geval heeft het

met stelonderwijs, zoals ook v. Str. wil, niets te maken.

In § 37 wordt het zelfs belachelik. Daar heeft de schrijver allerlei zegswijzen en uitdrukkingen *gegroepeerd*; gewoon bij wijze van inval, van gril, van *stuip*.

I. *Ambachten enz.*

a. *algemeen*, twaalf ambachten, dertien ongelukken, elk is een dief in zijn nering; met het ambt komt het verstand.

b. *timmerman en metselaar*, in den haak zijn; *bedisselen*, hout, snijden; in 't lood staan; iem. het licht *betimmeren*, bouwstoffen verzamelen; een steentje *aandragen tot*; *hoeksteen*: den spijker op den kop slaan; *spijkers met koppen slaan* enz.

Daar zijn voorbeelden bij, die je in een lach doen schieten:

kuiper: in duigen vallen.

meubelmaker: polijsten.

molenaar: er is geen koren zonder kaf.

studentenwereld: sjeezen.

En onwillekeurig vraagt men zich af: hoe stelt zich deze auteur dan toch wel de hersenen van een schoolmeester voor? Daar is groep II: „Dagelijks leven”: lange armen, vingers hebben, met gesloten beurzen betalen, veel koks bederven de brij, hij heeft de klok horen luiden, maar weet niet waar de klepel hangt, enz.

Wel, waarom heeft deze voorlichter die nou

weer zó gegroeped; waarom nou niet gezegd bij ambachten: *klokkeluder*: hij heeft de klok horen luiden enz., *bakker en kok*: veel koks enz.

Daar is Groep III: „Dierenwereld”, Groep IV: „Plantenwereld”: waarom geen groep V: „Delfstoffenwereld”, als je tòch eenmaal met flauwe kul aan de gang bent?

Groep XXI is: *Zinspelingen*; daar staat bijvoorbeeld bij: *hij leeft op grooten voet; leentjebuurspelen; broodmager; lekker als kip . . .*

Jawel, lekker als kip! Waarschijnlijk voelt de heer Van Strien zich lekker als kip als-ie van z'n werkelijk verbijsterende belangstelling voor dergelijke onbenullige dingen zo ongestoord getuigen kan. Het gebruik van woorden als „schelmpje” enz. in gunstige zin „nadert tot de ironie”. Kostelik opgemerkt, werkelijk. Nadert tot de ironie. Met „smeerlapje” is het óók zo.

Laat ik dus eens de heer v. Strien een *smeerlapje* noemen, in gunstige zin. Zó maar 'es. Een handleiding-smeerlapje . . .

Maar ik had me voorgenomen, om ernstig te blijven, zéér ernstig. Ik zal daarom een verklaring beproeven van het zonderlinge feit, dat v. Strien in een modern-bedoelde stelmethodode deze kost van 1870 gaat opdissen.

× We hebben gehad de *M. J. Koenen-tijd* in de taal. In die tijd was het verklaren (er maar op los-raden), het groeperen, kortom, het „werken” met zegswijzen, spreekwoorden, met beeldspraak, je taalstudie. De waarheid dat „alle taal onbewuste analogie-formatie” is, (v. Strien pag. 87 o. a.) werd niet anders dan theoreties, en dan nóg niet in de korrekte bewoordingen, die o. a. nu v. Strien geeft, erkend.

Men probeerde, allerlei taal de leerling *kunstmatic* te onderwijzen; de „taalschat van de leerling” moest worden „uitgebreid”; desnoods door 20 uitdrukkingen per dag uit het hoofd te laten leren.

Deze *M. J. Koenen-tijd* heeft de heer v. Strien volop meegemaakt; en zóó fataal is de invloed op 'em geweest, dat hij zich niet geheel heeft kunnen losmaken van de ouë taalonderwijsgewoonten.

Taalonderwijs zonder die gerubriceerde, histories-verklaarde zegswijzen enz. heeft voor hem een nog wat vreemd aspekt.

Daar komt nog iets bij. Zoals ook onze andere wetenschappen, is de schoolmeesterlike taalbeoefening een kwart eeuwje achter bij die der gewone mensen, en onze examens konserveren het mufte zorgvuldig. De heer v. Strien heeft zich nogal met opleiding en lesgeven opgehouden, en vindt daardoor allicht examendingetjes be-

langrijker dan ze zijn. Het een met het ander verklaart ons, dat hij toch óók nog wat hebben wou aan zijn ouerwetse taalwetenschap, toen hij „Van spreken tot schrijven” samenstelde. Z'n dierbare taalschat geven net als de oudere lui, de echte van de M. J. Koenen-tijd kon-ie niet. Het zou te erg gevloekt hebben met de stelling, die z'n verstand hem had doen beamen: „*alle taal is onbewuste analogie-formatie*”.

En toch, de ouë zuurdesem was niet uitgewerkt; taalonderwijs zònder taalschat — dat was toch óók iets raars

En hij vond uit een spiksplinternieuw smoesje: wijsgerige taalbeschouwing; de betekenisovergangen op de lagere school!

* * *

Ja, die ouë zuurdesem bij de heer Van Strien. Zou die niet nog andere rarigheden kunnen verklaren? Z'n afkeer van „vrij uitzeggen”; z'n piek-fijn willen regelen der uiting; z'n „ordnings”-manie; z'n ouë liefde voor het opstel. Z'n *bewust* afwijken van de individuele uiting

* * *

§ 38. *Lezen en stellen. Rhythme.*

Dit opstel is niet helder; nergens blijkt, dat de schr. voelt van hoeveel belang voor de schrif-

telike uiting de schriftelijke omganging is. „Medeleverancier van bouwstoffen voor het stellen” noemt hij het leesboek. „Maar voor 't leren bouwen van een geheel zijn er betere middelen”

Daarna nog wat over het Rhythme. De heer v. Strien vergeve het mij — maar daar hoor ik *hem* liever niet over praten. Het komt neer op *bewust* goed lezen, op accentueeroefeningen in de leesles . . . brrr!

§ 39, over *Tekenen en stellen*, is weer een eigenaardig staaltje van v. Striens handleiderij: het is een vergelijking van tekenen en stellen van ruim zes bladzijden. Voor tekenen is telkens geciteerd uit . . . het verslag over de cursus van Miss Hunter ¹⁾.

Zo'n aardigheidje is goed als een artiekeltje van voorbijgaande aard; maar wat doet het *de handleiding* dikker te maken?

De paragrafen 40—45 bevatten de fameuze „opgaven”. Ik heb er al iets van gezegd, en zal er nu maar niets meer van zeggen. Zelfs als ik me een ogenblik plaats op v. Striens standpunt: dat in deze richting iets te bereiken is, dan kan ik z'n §§ 40—45 nog geen *serieus* werk vinden.

* * *

1) Amerik. onderwijzeres, die voor onderwijzers enige weken een cursus heeft gegeven in „reform-tekenen”.

Eindelijk volgen een goeie 25 bladzijden „Aanteekeningen”, een allegaartje van wetenschappelijke noten, anekdotes, invallen enz., en ten slotte vier bladzijden opgave van „Bronnen voor de Studie over het taalbegrip”. Het is een gerubriceerde lijst van artikels enz. uit 16 jaargangen van „Taal en Letteren”.

Ik zal van deze lijst geen kwaad zeggen; verscheidene van de opgegeven artikels zal ik wel gelezen hebben, al weet ik dat zo precies niet meer. Ik kan me voorstellen, dat er ouderen zijn, die inderdaad iets zo geweldigs moeten doorpeuteren, om „het taalbegrip” te krijgen. Maar de kinderen van deze tijd hoeven Goddank geen *cel-leven* te leiden om *taalbegrip* te hebben; voor de kinderen van deze tijd is de term: studie over *het taalbegrip* een beetje belachelijk zelfs. Dat is de werking van de tijd zelf; de onbegrijpelijke werking van de tijd, waar de heer v. Strien geen oog voor schijnt te hebben.

De lijst zou 'k nog hebben kunnen gebruiken om te zien, waar Van Strien al de geleerde citaten enz. in z'n handleiding vandaan haalt; om te bewijzen, dat z'n geleerdheid allemaal tweedehands is. Maar och, dat zal de heer v. Strien zo óók wel erkennen.

* * *

Nu moet ik nog de „uitvoering” der Van Striense ideeën kritiseren. En dat is maar goed ook. Ik weet niet, of ik wel over Van Strien zou hebben geschreven zoals ik gedaan heb, als ik enkel maar de theorie, de bespiegelingen, gelezen had, en niet van de praktische uitvoering had kennis genomen. Het zou volstrekt geen kunst zijn, met enige welwillendheid natuurlijk, uit het boek van v. Strien een reeks citaten te geven, die met elkaar de indruk vestigden, dat hier inderdaad iemand aan het woord was, die frisse ideeën over taal aan 't toepassen ging op ons stelonderwijs. De theorie van v. Strien laat iemand nog twijfelen; z'n praktijk pas maakt duidelijk, dat-ie verkeerde wegen wijst.

Ik heb ongetwijfeld zeer veel van m'n lezers gevergd; te veel wel, denk ik; en mij bekruipt zelfs een angstig vermoeden, dat er velen vinden zullen dat ik dit keer de ruimte te erg misbruikt heb. Ook, omdat zij nu op slot van rekening eigenlijk nóg niet weten, hoe Van Strien eigenlijk wil. Dat zouden ze echter óók niet weten, al hadden ze inplaats van de citaten, het boek zelf gehad. Het komt door v. Striens onbekwaamheid als publicist.

Daarom is het maar goed, dat nog de praktische uitvoering besproken wordt óók. Daarover dus een volgend hoofdstuk.

3.

Bladzijde 143 van de Handleiding is een titelblad; en midden er op staat:

Onze Platen voor het Stel-onderwijs.

Op dit titelblad volgen een paar bladzijden over „Verhalen in Teekeningen”, een paar over „Onze Teekeningen”, en een twintig pagina's toelichtingen bij de plaatjes uit de vier boekjes, die bij de Handleiding hooren.

Bladzijde 173 is wederom een titelblad. Daar staat op:

Opstellen, Schetsen, Brieven, Briefkaarten en Verzoekschriften.

Daarop volgen zowat 75 pagina's, verdeeld over 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar.

Wie nu denkt, een ietwat-principiële bespreking te krijgen, door Van Strien, van de „Verhalen in Tekeningen”, vergist zich. Wat hem er toe brengt, opstelletjes te laten maken over „verhalen in tekeningen”, zegt hij niet. Die dingen schijnen een soort idee fixe van hem te zijn, waar-ie natuurlijk erg vertrouwd mee is; en zo ontzettend vertrouwd, dat-ie ze niet *introduceert*, doch maar dadelik er over praat als over aan iedereen bekende zaken; alleen nog maar even overweegt, *hoe* zulke „verhalen in

tekeningen" moeten zijn. *Dat ze er moeten zijn, denkt-ie, weet iedereen al!*

En toch zou het zo goed zijn geweest, als de heer Van Strien *juist hier* wat uitvoeriger was geweest. Hij zou dan gedwongen zijn geweest, zichzelf rekenschap te geven van de waarde van zo'n *inval*; zou allicht tot het inzicht zijn gekomen, dat-ie hier met een niet-serieus schoolmeesters-ideetje van één dag te doen had, en niet aangekomen zijn met z'n voorstel tot aanschaffen van uit-den-aard-der-zaak *dure* platenboekjes.

Laat mij nu trachten, deze, helaas door de heer Van Strien niet gehouden, overwegingen te geven.

Als het vaststaat, dat wij in school de kinderen schriftelijk moeten laten stellen, om ze er in te oefenen, dan hebben wij uit te maken: *wat* zullen we ze laten stellen?

In het dagelijks leven stelt iemand nooit schriftelijk *zonder aanleiding*; laat ik het vreemd, maar precies zeggen: er is altijd *stel-prikkel*. Derhalve is het *onzin*, de kinderen te laten stellen, als er *géén* prikkel is; en iedere schoolmeester weet, dat zijn *gebod* om 'es iets op te schrijven een bedenkelijk soort prikkel is. Hij zal dus aangrijpen elke gelegenheid om de kinderen *op natuurlijke wijze* tot schriftelijk uiten te brengen;

maar hoogst zelden zullen de omstandigheden even gunstig zijn als in het later leven.

Deze gunstige omstandigheden zijn:

1^o. het ontwifelbaar aanwezig zijn en *dus* tot uiting prikkelende der „gedachten”.

2^o. de noodzakelijkheid, zich *schriftelijk* te uiten.

De noodzakelijkheid nu scheidt de onderwijzer door z'n *gebod*; daar spreken we niet verder over.

De sub 1^o genoemde omstandigheid moet de onderwijzer bij benadering scheppen. Hij moet daartoe goed inzien, dat de kinderziel geen vaatje is, dat we vullen kunnen. Hij moet niet geblinddoekt zijn door z'n dwaas begrip van *aanschouwelijkheid*. Hij moet niet uit het oog verliezen: het altijd nog geheel-individuele der ziels-inhouden, ook na de méést-uniforme gewaarwordingsprikkelers. Hij moet een beetje kinderkenner zijn, en daardoor ook de kinderen van z'n klas kunnen kennen. Dit alles zal hem in staat stellen met *kans* op succes (geen zekerheid van) te streven naar het scheppen der gunstige omstandigheid:

dat er *in* het kind iets is, dat *stimuleert* tot uiting.

Voor deze woorden „stimuleren tot uiting” kan men, mits behoedzaam, grovere termen gebruiken. Het wordt ook, maar niet behoedzaam, gedaan.

„Het kind moet de stof beheersen”. „Het onderwerp moet *kinderlik* zijn.” „Men zorge voor

helderheid van voorstelling." „Men zij belangwekkend." „Men ga van aanschouwing uit."

Van Strien zegt: „Men zorge — vooral gedurende de eerste jaren — inzonderheid voor emotie, zonder in de fout der sensatie-romans en -drama's te vervallen." Maar alles behalve fijn laat hij er op volgen (ik kursiveer): „Dan zullen de kinderen vanzelf *moeite doen* om zich in den geschetsten toestand *in te denken*, en aan het hoofdvereischte van alle goed stelonderwijs is voldaan."

Ik durf nu wel te gaan werken met de *term*: „stimulerende stof". De lezer zal nu immers begrijpen, wat ik daarmee bedoel: de onderwijzer zal zien te zorgen voor *stimulerende stof* bij het stellen. Dáár komt het op aan.

Ziet iemand kans, met de kinderen de Wet van Archimedes te behandelen, zo, dat zij na afloop stimulerende stof in zich hebben, voor een uiting — hij late de jongens er iets van opschrijven. Volgens mijn begrip is zo iemand geen erge kinderkenner, of hij na-áapt maar raak. Maar ieder z'n meug.

Als ik met m'n klas naar *Artis* ben geweest, dan onderstel ik stimulerende stof ná dat bezoek, en ik geef op: Een „opstel" over *Artis*. Dan blijkt dat ieder kind veel „overslaat". Dat de een uitweidt over de Lama, die gespogen heeft; een ander over de jongen die bijna te laat kwam.

Wel, dat heb ik allemaal vooruit geweten; ik heb nooit verondersteld, dat ieder kind na 't bezoek *in zich* zou hebben een opstel zoals *ik* dat maken zou. Zelfs weet ik heel goed, dat er allerlei „leugens” in de opstellen zullen staan, en allerlei fouten tegen de „ordening”. En éven zeker weet ik dat ik, indien ik alwetend was, van al die leugens en al die fouten de oorzaken zou kunnen opgeven; hetgeen een enorme geruststelling kan worden genoemd. Maar de hoofdzaak voor mij is *de oefening* geweest; en ik heb die durven opgeven, omdat ik overtuigd was van genoegzaam *stimulerende* stof voor schriftelijke uiting. Een eigenlijk *opstel* heb ik dan ook *niet* gevraagd.

Ieder zal toegeven, dat de onderwijzer van een klas zelf moet bepalen, of hij over 't een of ander 'n schriftelijke uiting kan vragen. Echter kunnen we best eens er over nadenken, of er niet in 't algemeen zo'n beetje vast te stellen is, welke stof geschikt is; en iemand die een stelmethode schrijft, zoals de heer v. Strien, hééft dat natuurlijk gedaan.

Die een beetje onderwijzer is nu, zal vinden: dat in 't algemeen elke belangrijke gebeurtenis — belangrijk voor 't kind — aanleiding kan geven tot schriftelijke uiting; en:

dat het niet moeilijk is door *verhalen* in het kind stimulerende stof te doen ontstaan.

En nu moet ik wijzen op iets eigenaardigs:
Thijssen, Taal.

wij zijn zo geneigd, wij schoolmeesters met onze bekrompen aanschouwingstheorie, toch altijd het „werkelijk gebeurde" je ware te vinden, en het verhaal een *surrogaat*. En dat is toch zo verkeerd van ons. We weten er te weinig van, om hier iets, à priori uit te maken; wij weten nooit *alle* omstandigheden waaronder kinderen iets beleven; we weten nooit wát ze zien, als ze op een weg wandelen; we weten óók niet, wat ze *fantaseren*, als de meester vertelt: „Op een weg..."

We onderscheiden wel eens, zo voor 't gemak, verstand en gemoed. Welnu, dan staat wel vast, de ervaring leert het ons, dat zielebeelden heviger stimuleren tot uiting als ook het gemoed aan de vorming heeft meegholpen; elke kunstenaar is er ons het bewijs van.

En het is nog de vraag, of juist de vertellende onderwijzer, die z'n hoorders kent, door z'n woorden ook niet het gemoed der kinderen kan laten meewerken, en zo beter stimulerende stof in het kind kan doen ontstaan dan de nuchtere werkelijkheid.....

En eindelijk nooit, nooit zullen we zó moeten vermethodieken, dat we de kinderen willen oefenen in de verhaal-techniek; dat we auteurtjes willen kweken. Het verhaal, *als produkt*, daar is het ons niet om te doen; het *doen* van de kinderen, dáár was het om begonnen.

* * *

Laat ons nu zien, hoe de heer *Van Strien* z'n „Verhalen in Teekeningen” inleidt.

Hij begint met te herinneren aan de series plaatjes, die dikwijls in humoristische tijdschriften enz. staan; zegt, dat ze, om naar te vertellen niet geschikt zijn.

„Die met het oog op zijn onderwijs wel eens zocht naar geschikte reeksen plaatjes, zal waarschijnlijk dan ook weinig hebben gevonden, dat op het schoolbord kon worden overgebracht om de jeugd stof te geven voor een opstelletje. En al trof men eens iets aan, niet ieder verstaat de kunst dat op het bord na te teekenen, terwijl het ook in 't gunstigst geval toch nog tot enkele beperkt bleef. Wij althans vonden weinig bruikbaar.”

Ziedaar alles! Een gemoedelijk kletspraatje. En dit praatje wordt van gemoedelijk — *benepen* in de volgende zinnetje.

„Een bioscoop moesten we op school tot onze beschikking hebben! Een bioscoop, die op het oogenblik, dat wij dit nodig hadden, de momentopnamen weergaf van allerlei geschiedenissen, met het oog op 't stelonderwijs door ons zelf uitgekozen.

Daar echter van dit leermiddel vooreerst nog wel geen algemeen gebruik zal kunnen gemaakt worden, dienen we iets anders te zoeken.

Een tooverlantaarn dan! Ongetwijfeld zou men — althans wanneer men over passende plaatjes beschikken kon — hierin een zeer te waardeeren hulpmiddel bezitten.

Benepen. Welja, al die hevige machines bij ons *onderwijs*

Maar nu komt er een zinnetje, dat verraadt,

dat de heer Van Strien iets anders bedoelt, dan prettig en belangwekkend les te geven alleen. Dat hij z'n toverlantaarn, z'n plaatjes wil hebben om *sekuurder in te geven*:

Als de uitkomsten tegenvielen, zou de oorzaak daarvan alleen hierin kunnen schuilen, dat de jeugdige waarnemers de gelegenheid misten het waargenomene daarna nog eens in onderdeelen na te gaan.

De uitkomsten — daaronder verstaat hij dus de produkten: de verhaaltjes!

Na even verteld te hebben hoe hij als jongen een „kiekkastje” maakte, besluit de auteur aldus:

„Er blijft dus, wil men iets in deze richting doen, niet veel anders over dan zelf te teekenen of te laten teekenen, wat men in beeld wil hebben.

Dit laatste hebben wij gedaan: bekwame teekenaars hebben ons den dienst bewezen naar geschikte verhaaltjes of eenvoudige beschrijvingen platen te vervaardigen, waarvan de afbeeldingen in de bij deze handl. behoorende vier boekjes de reproducties zijn. Hun werk is dus oorspronkelijk.

Daarnaast namen we enkele teekeningen op, die reeds elders verschenen, en die hier, naar we hopen, goede diensten zullen bewijzen ter bereiking van een ander doel dan waarvoor ze eigenlijk bestemd waren.”

Ziezo, dáárom nu geeft Van Strien zijn „verhalen in beeld”. Waarom ook weer. *Ik weet het niet*. In de hele dikke geleerde handleiding staat nergens een beetje serieuzer motivering dan de nu geciteerde oppervlakkige praatjes.

En wie nu tòch nog gelooft, dat het uitvindsel

van Van Strien iets fris' is, moet dit zinnetje lezen:

„Ofschoon het voor de hand ligt, wijzen we er nog even op, dat wel de stof voor het opstelletje in hoofdpunten gegeven is: doch dat een *inleiding* en een *slot* in den regel door den leerling zelf bedacht zullen moeten worden.”

Begrijpt-ie dan niet, onze taalman, dat we in deze tijd zo'n een-inleiding-en-een-slot-zelf-zo-maar-bedenkende-leerling het meest beklagenswaardig slachtoffer van sleurstelonderwijs vinden?

Zo'n inleiding — en zo'n slot. De heer Van Strien weet ze ook zo aardig te bedenken.

In de handleiding, verderop, staan opstelletjes, door de auteur zelf gemaakt voor z'n plaatjes. Natuurlijk — ze zijn theoreties goed-bedoeld.

„In geen geval willen we de lesjes, die een enkele maal bij die toelichtingen ter verklaring gegeven zijn, beschouwd zien als modellen, die voorgelezen kunnen worden om daarna met behulp der teekeningen zoo nauwkeurig mogelijk door de kinderen op papier te worden weergegeven; het zijn eenvoudig de verhaaltjes, waarnaar de teekenaar gewerkt heeft en ze dienen slechts om den onderwijzer te doen zien, wat die precies heeft trachten uit te beelden.”

Ik zal er een paar van citeren. Ten eerste om te laten zien wat de inleiding-en-slot-liefhebberij voor *lamme* produkten geven kan. Ten tweede om te laten opmerken de *magere* inhoud. Alleen een tot opstellen maken gedresseerd mens weet

zóveel woorden vuil te maken voor zo weinig verhaal.

C 11. Laat me los!

1. Eenige jongens zaten om een knikkerkuil; ze dachten aan niets, dan aan hun spel. Je zoudt ze gerust aan de ooren hebben kunnen trekken, zonder dat ze waren opgesprongen om je den verdienden opstopper te geven. Op zijn hoogst zouden ze geroepen hebben: „Toe, schei nu uit!” En slechts als dan nog een herhaling was gevolgd, zou je ze misschien in beweging hebben gekregen.

2. Geen wonder, dat ze niets bemerkten, toen Joris, een oolijkerd die hen zoo geheel verdiept zag zitten, een grap met twee van hen uithaalde. Joris was eerst een poosje achter hen blijven staan, had een onschuldige opmerking gemaakt over het spel en zich toen gebukt, schijnbaar om tusschen de hoofden van Jan en Gerrit door te kunnen kijken. Dit was hij echter niet van plan, hoeveel hij anders zelf ook van knikkeren hield.

Met het touwtje, dat hij uit den zak gehaald had, bond hij voorzichtig het linkerbeen van Jan aan het rechterbeen van Gerrit vast. Toen hij klaar was, stond hij op en ging weg. Natuurlijk liep hij niet ver: hij moest toch den afloop zien!

3. 't Duurde lang eer de jongens genoeg hadden van 't spel. Maar eindelijk maakten ze toch aanstalten om heen te gaan. Gerrit stond al, en doordat het touw, waarmede hij aan Jan vast zat, nog al lang was, voelde hij nog niets. Op hetzelfde oogenblik echter, dat Jan zich oprichtte en Gerrit een stap voorwaarts deed, voelden beiden tegelijk een ruk. En van beiden ook klonk het tegelijk: „L a a t j e m e l o s?”

Een schaterend gelach der andere jongens deed hun opkomende drift bedaren, vooral toen ze zagen,

wat er gebeurd was. Hoewel ze Joris, dien ze zagen staan en dien ze nu natuurlijk verdachten, ook gaarne een poets zouden hebben gebakken, gingen ze maar gauw huns weegs.

D 7. De gefopte koetsier.

Wij zouden het waarschijnlijk een ongemakkelijke houding vinden, die koetsiers gewoonlijk aannemen, wanneer ze met het rijtuig hier of daar een poosje moeten wachten. Zoo half en half achterover te liggen, het hoofd in de hand, waarbij de elleboog steunt op den kap van den wagen, zou ons niet bevallen. Maar koetsiers zijn er aan gewend; zij komen dikwijls, doordat ze ook in den nacht moeten rijden, heel wat slaap te kort en dommelen in den regel spoedig in.

Zoo was ook de koetsier van Dr. Snijder op den bok ingeslapen. Minstens een kwartier had het rijtuig reeds voor hetzelfde perceel in de Willemstraat staan wachten, toen er een slagersjongen aankwam, aan den arm een zware mand met vleesch torsend. Hij zag het rijtuig en den duttenden man op den bok. Even bedacht hij zich, keek naar het huis, waar de dokter waarschijnlijk binnen was, opende onhoorbaar het portier en schoof vlug zijn vleeschmand in den wagen. Nog vlugger volgde hij zelf en flapte het portier dicht.

De koetsier, uit zijn hazentukje wakker geschrikt kon natuurlijk niets anders denken, dan dat de dokter weer was ingestapt; hij nam dan ook de tengels zwaaide even met de zweep en — vooruit ging het, in vluggen draf naar het volgend adres op het lijstje, dat de dokter hem 's morgens gegeven had.

Even later kwam de dokter, een oud corpulent heer, de stoep af, en keek hij natuurlijk zeer verwonderd, dat hij zijn rijtuig niet voor de deur vond. Zoo haastig zijn korte beentjes het toelieten,

dribbelde hij de straat af in de richting, waar hij in de verte zijn rijtuig zag verdwijnen.

Toen de koetsier eindelijk voor No. 15 in de Emmalaan ophield, stapte, nog vóór het rijtuig goed en wel stil stond, onze lachende slager uit en haastte zich een zijstraatje in. „Dank je wel voor het ritje,” riep hij nog.

Nu was de beurt aan den koetsier om verwonderd te kijken. Hij dreigde den slager met de zweep, maar koos toen de wijste partij en ging zoo spoedig mogelijk den dokter ophalen. Halverwege kwam deze, en zooals te begrijpen is in een niet al te best humeur, hem reeds tegemoet, en voor de tweede maal reed de koetsier naar Emmalaan, No. 15.—

En dat zijn nu wel geen modellen ter navolging, maar ik zou eigenlijk wel eens willen weten, wat het dan wel zijn. Het is een *leugen*, dat het simpele toelichtingen zijn. Simpele toelichtingen hoeven niet zo kunstmatig vernuftig in elkaar gepeuterd te worden. Neen, het lijken mij wel degelijk de ideaal-opstellen van Van Strien. Het zijn voor mij de bewijzen, dat Van Strien iets van de kinderen verlangt, dat de dood voor het stellen is.

* * *

Nog duidelijker blijkt wat een rare dingen de auteur wil, uit het stuk handleiding over de opstellen zonder plaatjes.

In het vierde leerjaar wil-ie *zeur*onderwijs geven. Niets nieuws. Jan wast zijn handen —

en daar moet over geleuterd worden op papier. Schema: 1. Jan wast met zeep. — 2. Jan spoelt en droogt de handen af. — 3. Hij maakt alles weer in orde. Het is in deze tijd bijna niet om te geloven, dat iemand dat nog wil: zo'n schema, dat *precies* de *afdoende* vermelding is van een onbenullige handeling als handenwassen, kunstmatig laten opblazen, uitrekken, aanlengen, weet ik wat.

Van Strien weet méér van die geschikte onderwerpen; 't riekt hier en daar naar Whist: 1)

6. Een (oud) schoteltje stuk te laten vallen en lijmen.

(Bij een aanschouwingsles of anders bij behandeling van een plant in een bloempot of ook heel toevallig kan men een schoteltje laten vallen.)

Dat woordje „oud”, daar tusschen haakjes. Is 't niet of-ie overal om denkt?

Maar *ik* zou me dóódschamen, als ik normale kinderen, 4^{de} leerjaar notabene, als ik die door slinkse streken er toe wist te brengen, van het breken en lijmen van een schoteltje iets meer te zeggen dan: „Die en die heeft het schoteltje gelijmd”.

Stel je jezelf voor. Je leest aan je klas (4^{de} leerjaar) voor:

1) Ik schreef voor De N. Sch. een handleiding voor het Whisten in de lagere school, om de „nieuwere richting” te parodiëren.

Brand.

Ringeling, ring-ting-ting!

Uit den weg, uit den weg! Daar kwamen de brandweerwagens in volle vaart aanrijden. De fiere paarden renden over de straat. Het schuim stond hun op den bek.

Velen liepen de wagens achterna zoo hard ze maar konden.

Bij den brand gekomen, zagen ze dichte rookwolken uit een paar ramen stijgen. In een oogenblik waren de wakkere brandweermannen afgestapt. Geen seconde lieten ze verloren gaan. Daarop gingen ze dadelijk naar boven, de trap op

De bewoners waren inderhaast naar buiten gegaan, maar een driejarig meisje werd nog vermist. In angstige spanning wachtte men de terugkomst der mannen af. Zou het hun gelukken het kindje te redden? Of zouden ze zelf den dood in rook en vlammen vinden?

Plotseling daverde een juichkreet, honderden handen wezen naar boven, naar het dak. Daar liep de redder met het kind op den arm langs de breede dakgoot en verdween in een belendend huis. Spoedig waren beiden op straat, waar ze met vreugdekreten ontvangen werden.

De ouders schreiden van blijdschap bij het weerzien van hun kind, dat ze reddeloos verloren gewaand hadden.

Inmiddels was het blusschingswerk begonnen. Met eenige welgerichte waterstralen werd het vuur aangestast en na een uurtje was men den brand meester.

Er was veel verwoesting aangericht, doch er waren gelukkig geen slachtoffers te betreuren.

Schema: 1. Brandweerwagens. — 2. De eerste werkzaamheden van den brandweer. — 3. Het

ontruimen van het perceel en 't achterblijven van een kind. — 4. Redding. — 5. Slot: Na den brand.

Of neen, het „schema” lees je niet voor. Dat zet je op bord, denk ik. En dan verwacht je opstellen! Dan geef je nieuw, fris stelonderwijs; de schuimende handen daverden fier langs de belendende dakgoot, en inmiddels was het ijlen blussingswerk aangetast

Ben je dan onderwijzer, die zorgt, dat het kind iets te *uiten* heeft? Je bent een vóór-knoeier, die les in liegen geeft.

Eigenlijk is een handleiding, waarin één zo'n ding voorkomt, al veroordeeld. Maar zo heeft Van Strien dat opstel ook al weer niet *bedoeld* misschien? Achterin de handleiding staan een paar „Opmerkingen over het maken van Opstellen,” en die beginnen aldus:

„Men leze het verhaaltje vooral niet t w e e m a a l voor. Beter is het nog den inhoud enkel te vertellen.”

Maar dat vertellen is niet beter, omdat de onderwijzer dan *meer kans heeft op stimulerende stof*; zo diep denkt de auteur niet; want hij vervolgt:

„Sommigen onthouden zoo gemakkelijk gebezigde woorden en uitdrukkingen en voor hen is zulk opstel maken voor een deel opschrijven uit het geheugen. En dat juist willen we voorkomen. We willen bij de bewerking der plaatjes juist enkel de

hoog noodige aanwijzing en, waar het plaatje geen opheldering eischt is het juist zoo goed, dat de kinderen zelf den loop van het verhaal zoeken en dien geleidelijk in woorden, in geheel eigen woorden opschrijven, waarbij de phantasie het ontbrekende aanvult of aardiger maakt. Zelfs het opschrift moet individueel gezocht worden."

Zie, dat gaat er allemaal náást. De onderwijzer moet zulke dingen niet voorlezen, eenvoudig omdat hij voelt, dat ze het kind geen stimulerende stof geven.

En waardoor doen ze dat niet? Omdat het geen natuurlijk-gedane vertellingen zijn, omdat het uitgewerkte schema's zijn; bezemstelen met slappe kleeren omhangen. Het zijn geen levende woorden, maar bedachte termen. Het zijn de produkten van *dressuur in verstandelijk literatuur-maken*. Het zijn zélf . . . opstellen.

Laat ik nog één voorbeeld geven, weer 4de leerjaar. (Die Lize, waar 't om gaat, is al opgetreden in een voorgaand opstel.)

De rekenles in Lize's klasse.

„Lize, hoe heeft de appel gesmaakt, dien ik je gister gegeven heb?" vroeg de onderwijzeres. „Lekker, juffrouw" antwoordde Lize, „maar er is nog een stukje van over." Hoewel deze woorden verdraaid en krom werden uitgesproken, begreep de juffrouw alles wel en de kinderen ook. Maar wat de juffrouw niet begreep, was dat Lize nog een stuk van den appel over had en anders kon

ze wel drie dikke appels in haar maag stoppen, want ze was wel wat gulzig.

Daarom vroeg de juffrouw, of Lize jokte. „Je zegt, dat de appel lekker smaakte en je hebt hem nog niet eens op. Hoe kan dat?” En toen begon Lize een lang verhaal, waarvan de juffrouw begreep, dat ziek Jantje den appel lekker vond. Het antwoord van Lize was dus geheel naar waarheid, want juffrouw had niet gevraagd, of Lize hem lekker vond.

„Gaat allen op je plaats!” beval de onderwijzeres. „Rekent deze som uit: Lize kreeg gister twee dubbeltjes van me en moest twee appels van 3 cent en drie peren van 2 cts. koopen. Ze kwam terug met drie appels en twee peren. Hoeveel centen bracht ze me terug? En hoeveel centen had ik schade door Lize's vergissing?

Dat was een moeilijke som voor die kleintjes en vooral voor de grootere Lize. Deze begreep na de uitlegging nog maar niet, hoe dat verschil opleveren kon en hoorde verwonderd op, dat ze één cent te veel betaald had.

Lang tijd om erover te denken, had ze niet. De juffrouw had zeven goede antwoorden gekregen en gaf nu elk van dat knappe zevental een halve appel of een halve peer. Ze had de vruchten al vóór schooltijd doorgesneden en vroeg nu, wie wist, hoeveel halven er nog in de kast lagen. Die som was niet zoo moeilijk. Er was er maar centje, die er niet aan dacht, dat de juffrouw gister een van de appels aan Lize had gegeven. Bijna alle kinderen hadden er één halve uit, maar die jongen hield vol van drie. Hij moest de drie halve appels dan maar uit de kast halen, maar vond er slechts één. Wat een pret onder de anderen, vooral toen de jongen zei, dat de juffrouw dan zeker twee helften had opgegeten. Maar toen liep Lize de bank uit en zei lachende, dat broer Jan immers één appel gekregen had!

Lize mocht voor haar slimheid de overgebleven helft uit de kast nemen en — kreeg van de andere kinderen ook nog de uitgedeelde helften. Voor haar broertje, behalve van een der meisjes, die zelf stilletjes haar stuk opat. Dat vond niemand lief van dat meisje en ze was nog wel veel knapper dan Lize.

1. Jokte Lize? — 2. De rekenles. — 3. Lize kwam er goed af en maakte een beter figuur dan een ander meisje.

Waarschijnlijk denkt den heer Van Strien, dat dit taaie „Uit de klasse” nu juist zo echt geschikt is . . . voor dit leerjaar. Erkend moet worden, dat-ie „niet in de fout der sensatiëromans vervallen” is . . . Maar ieder onderwijzer zal 'm toch uitlachen, als-ie dáár een „opstel” over hebben wil: in het vierde leerjaar nog wel!

* * *

En de rest is . . . net zo. Verhaaltjes (waarvan sommige door de onderwijzer wel naverteld zouden kunnen worden), en achter elk verhaaltje het schema.

Telkens het schema; als om de onderwijzer te herinneren: „denk er om, kunstmatig moet het . . . net zo kunstmatig als ik ze in elkaar heb gezet.”

Als de heer Van Strien zegt, dat het zonder schema toch maar niet gaat, dan heeft hij gelijk: *wat hij wil* — gaat niet zonder schema's. Maar hij wil iets absurds.

Zie, dat is het grote gevaar bij alle methodes en handleidingen: er is op te bouwen een héél stelsel van school-handelingen, en daar is serieus, hard mee te werken; en 't blijven toch altijd intellectuele verrichtingen — maar het is niet meer dan *school*. Het is werkelijk stelselmatig te doen: de kinderen oefenen kunstmatig-in-elkaar-gezette-verhalen aan te horen, en daarna die even kunstmatig weer te geven, behoorlik geördend en met zogenaamd „eigen” woorden. Ze te oefenen in fantaseren om een schema heen. Er is geleidelike opklimming in te brengen zelfs, en men kan er vier jaar mee bezig zijn, en merken, óp te schieten. Maar behalve de *opvoedkundige* waarde die alle rustig intellectueel werk in de school heeft, is de waarde van zulk onderwijs *prakties* nihil; immers nihil voor het later leven.

Zulk werk wil Van Strien. Hij is nog niet vrij van het ouë misverstand: dat de kinderen *auteurtjes* moeten worden.

En het tragiese is dat-ie daar zelf hier en daar tegen waarschuwt.

IV. Slot.

Ziedaar nu de poging van de heer Van Strien, zoals ik die zie. Van harte hoop ik, dat de uitgave fiasco maakt.

Ik begrijp eigenlijk niet, wat de auteur, die

twee jaar geleden nog zo verstandig over 'n handleiding voor 't stellen sprak, er toe gebracht heeft, dat dikke boek de wereld in te sturen. Hij heeft er ook maar van alles ingestopt ook; anders was het nooit zó dik geworden....

Maar ik geloof toch op slot van rekening wel, dat-ie 't niet gemeen-of-zo bedoeld heeft. En z'n medestrijders, *Bok* en *Faber*, laat ik ze aan 't slot nog even noemen, hè; z'n vurige medestrijders, och, ik weet niet kwaads van ze. Ik groet ze bij deze vriendelik....

En ik verzoek ze alle drie, me niet kwalik te nemen, dat ik mezelf een beetje verdedigd heb. Een mens kan zich toch niet alles laten welgevallen?

Proeve van schoolmeesters-stel- en
stijloefeningen. 1)

(1907.)

Eerbiedig opgedragen aan den heer
L. de Vries, Stijl-specialiteit, *Fristus*,
letterkunde-weter, en anderen.

1. Een J. W. Gerhard loop met rare prentjes,
En biedt ze voor een prikkie ons te koop:
„Da's Rembrandt voor de menschen zonder centjes!
Hieldt gij, o Rembrandt, *ansichten* ten doop?”
5. Er zijn in ons vak, Rembrandt, gare ventjes,
Al schijnt het oock, dat er een op den loop
Soms is bij die bezitters van patentjes
Voor boekies-schrijven voor den grooten hoop!
Zoo Kielder; wat die nu weer heeft misdreven
10. (De man is bovenmeester in den Haag,
En hééft waarschijnlijk dus al meer geschreven)
Is kranig; als gij, Rembrandt, zèlf soms graag
Eens *inzicht* hebt in eigen kunst en leven,
O, koop dan *die* papieren sarcophaag.

(N. S. '06, no. 7).

TH. J. THUSSEN.

1) Bij wijze van symboliek in de oude spelling gelaten.
Thijssen, Taal.

A. Opmerkingen, Oefeningen en Vragen.

Aan het *rijm* merken we het volgende op: de rijmklanken van de eerste vier verzen kunnen we aanduiden met de letters:

a-b-a-b;

die van de volgende vier eveneens door

a-b-a-b;

die van de drie daaropvolgende door

c-d-c

en die van de drie slotverzen door

d-c-d;

zodat de Dichter zich in de eerste acht verzen van slechts *twee*, in de volgende zes eveneens van *twee* rijmklanken heeft bediend. Stellen we het aantal versregels voor door v , dan geldt dus voor het eerste achttal verzen de formule

$$a \text{ (aantal rijmklanken)} = \sqrt[3]{v};$$

en voor de volgende zes

$$a = \frac{1}{3} v.$$

Toets het hier gevondene aan alle sonnetten van Verwey.

Sonnet = klinkdicht, van *son* = klank.

Wat beteekent de uitdrukking *à son aise*?

Wie was *Sonnius*.

Wat bedoelt men met zonlicht?

Het achtervoegsel *net* ziet op het nauwkeurige, afgepaste, *nette* van het gedicht.

1. Wie was J. W. Gerhard?
Wie is A. H. Gerhard?

Vergelijk: *rare* prentjes (regel 1).
Rara avis (= witte raaf).
H. de Raaf.

Waarom een Gerhard, en
de Raaf?

Noem vier synoniemen voor *prentjes*.
Jes is de verkleiningsuitgang, welke kent gij
nog meer?

Vergelijk: *biedt* — *beet* — *biet*.
Is er nog onderscheid tusschen beetwortel-
suiker en rietsuiker?

Wat zou de schr. bedoelen met *prikkie*?

Gebruik *prikkie* in flinke zinnen.

Wie was Abraham Prikkie?

Is de vorm *prikkie* wel correct?
Noem nog eenige gevallen, waarin de uitgang
je verbasterd wordt tot *ie*.

Da's (3). Waarin verschillen deze zinnen:

da's mijn broer.

hier is mijn *das*.

Was ist *das*?

Das Feuer geht aus.

Rembrandt (3) ten onrechte met *dt*. Leg
dit uit, en vergoelijk het (spelling-chaos!)

100 PROEVE VAN SCHOOLMEESTERS-STEL-

Centjes (3) verkleinwoord van cent = honderd.

Wat is:

centenaar, centrum, zendeling, accent, sendalen;

Gebruik deze woorden in zéér flinke zinnen.

Waarom schreef de dichter niet *dubbeltjes*? (rijm!).

o Rembrandt! (4) Aangesproken persoon. Welke naamval?

Ansichten (4) (Duitsch) = prentbriefkaart.

Waarom zou de dichter hier juist *ansichten* noemen?

ten doop (4) Wat is dat?

Vergelijk en verklaar:

doopjurk, doopvont, Wederdooper, doopmaal, kandeelmaal, *doopceel*.

Wat is iemands *doopceel* lichten?

Vergelijk *huurceel*

leizeel = leidsel

(daarom lei-draad, met één d.).

Gareventjes (5) Noem een drietal *gareventjes* op.

Vergelijk: *halfgaar*.

halve gare

in eigen vet laten *gaar* smoren;

in de wieg gesmoord,
vergaarbak — vergadering,
Wanneer noemt men aardappels gaar?
Wanneer kool, wanneer visch?
Is rauw vleesch eetbaar?

Op den loop (6). Hoe verklaart gij:
op den loop gaan — op de (kippen)loop staan,
aan den gang gaan — in de gang gaan
aan den rol zijn en (vul in).

wie is op den loop?

Noem de vijf zinnen van den mensch.

Welke mist de plant?

Is dit zeker?

Is er bij u een op den loop? Bij mij?

Patentjes. Verkleinwoord van ?

Ga nu na:

patentrecht — patentveer — pater — tent.

Wat het verschil tusschen:

patent en latent?

Vergelijk: patent — patiënt.

Hoe luidt de vreemde naam voor *deelteeken*?

Misdreven (9). Noem zes samenstellingen
met *mis*.

Wat is een mispunt?

Wat een raakpunt?

Wat een raaklijn?

Vergelijk: missen — misten.

gissen — gisten.

102 PROEVE VAN SCHOOLMEESTERS-STEL-

Kent gij nog meer voorbeelden dat door in-
lassching van *t* de beteekenis *sterk wijzigt*?

Misdreven, komt van?

Drijven — drift — drijver — drijfstang, op
eigen wieken *drijven*, zinken en drijven.

den Haag (10) Officieële schrijfwijze?

Inzicht (13). Riant *uitzicht*.

Een wissel *op* zicht.

Een schip *in* zicht.

Een vrouw met *door*zicht.

Toon de verschillende beteekenissen *aan* van
uit, op, in en door.

Sarcophaag (14) = praalbed, graftombe,
grafmonument,
doodkist, praalgraf.

Welke van deze beteekenissen is *hier* de juiste,
welke *ergens anders*, welke *nergens*? Wat be-
doelt men met *anthropophaag*?

Wat is een *monument*, wat een *moment*, wat
een *consument*, wat een *rudiment*, een *compliment*,
een *serpent* (zie ook: cent (3).)

B. S t i j l.

Is dit gedicht ondeugend?

Vul in: een gedicht is ondeugend als

Verklaar de beeldspaak in:

loopt met prentjes

biedt ze te koop

hieldt ten doop.

Het tegengestelde van:

- (1) rare prentjes is
- (2) voor is
- (3) zonder centjes
- (5) ons vak
- (8) boekies schrijven

Getuigt het gedicht — we noemden het reeds
ondeugend — van veel *waardeering*?

(En zoo ja, voor wie dan wel,
zoo neen, voor wie dan niet).

Vul in (naar aanleiding van den tekst).

Het is ons, als st. . . . wij op een marktpl. . . . Onder
de vele venters i. . . . ook J. W. . . . Hij. . . . prentjes te
k. . . . aan, die r. . . . zijn, en. . . . uit: „Dat is R. . . .
voor. . . . m. . . . z. . . . centjes!” Zou R. . . . deze pr. . . .
br. . . . kaarten erkennen als zijn maaks. . . .? Ja, er zijn in
ons v. . . . g. . . . ventjes; dat zou men echter niet denken.
Immers, soms lijkt h. . . . wel, dat de menschen, die veel
b. . . . schrijven, een der v. . . . zinnen missen. Een van
hen is K. . . ., van beroep . . ., hetgeen ons doet verm. . . .,
dat hij al meer geschr. . . . heeft. Wat hij nu weer mis-
dreven heeft, is kr. . . . En als R. . . . nog eens herl . . .
en dan inz. . . . wilde verkr. . . . in eigen k. . . . en l. . . .
wij zouden hem aanraden, het b. . . . van K. . . . te. . . .

Schoolmeesters-studie.

In 1899 verscheen er bij Thieme te Zutphen een boekje, dat heette: „*Spreekwijzen aan het dagelijksch leven ontleend, verklaard en toegelicht door J. A. Schutte, Hoofd eener Openbare School te Zutphen.*”

Het boekje was een prul, en werd lang niet gunstig ontvangen. In „De Sollicitant” nam Dr. Stoett het onderhanden, ¹⁾ en iedereen, die inder-tijd die kritiek gelezen heeft, zal me maar nauweliks geloven, als ik zeg, dat in 1907 van het prulletje de „tweede, verbeterde” druk is verschenen.

Toch is het maar al te waar; en ik ga dit geval van recidivisme eens uitvoerig behandelen, omdat het mij zo'n kostelijke aanleiding is, over onze schoolmeesterlike „taalstudie” 't een en ander op te merken.

* * *

1) En in Taal en Letteren de P. H. Mulder.

Het voorbericht voor de eerste druk van
Schutte's boekje luidde :

Eenigen tijd geleden gaf ik een mijner vrienden eenige cahiers met verklaringen van verschillende uitdrukkingen ter leen.

Gedurende vele jaren had ik die bijeengebracht en gebruikt bij mijne lessen aan onderwijzers en en kweekelingen.

Toen mijn vriend ze mij weer ter hand stelde, vroeg hij mij, waarom ik ze niet uitgaf. Volgens zijne meening was er wel behoefte aan zulk een werkje. Wel, zoo voegde hij er bij, vond men hier en daar vele dezer uitdrukkingen verklaard, maar eene verzameling ontbrak.

Omdat ik weet, dat men met het geven van deze verklaringen den bal wel eens mislaat, dat hier en daar voetangels en klemmen liggen en dat zelfs onze taalgeleerden het lang niet altijd eens zijn over de herkomst van menige spreekwijze, had ik er niet veel ooren naar. Hij drong echter nogmaals en nogmaals bij mij aan. Toen gaf ik ze ter inzage aan een deskundige en toen ook deze mij zijne ingenomenheid met mijne verzameling te kennen gaf en mij tot de uitgave aanspoorde, meende ik niet langer te moeten aarzelen.

Ziehier de reden, waarom dit werkje het licht ziet.

Moge het een goed onthaal vinden! Heb ik hier en daar mis getast, dan houd ik mij voor eene welwillende critiek gaarne aanbevolen.

Dat de uitgave niet volledig is, spreekt van zelf; het aantal van dergelijke uitdrukkingen toch is zoo verbazend groot.

Mijn hartelijken dank aan den Heer Dr. J. J. Moolhuizen, Leeraar a h Gymnasium te Doetinchem en Schoolopziener in het Arrondissement Groenlo wien ik menigen goeden wenk schuldig ben.

Zutphen, December 1898.

J. A. SCHUTTE.

Het voorbericht voor de tweede druk luidt:

In dezen herdruk zijn eenige veranderingen aangebracht, die, naar ik hoop, ook verbeteringen zijn.

Ik heb mijn voordeel trachten te doen met het nieuwe licht, dat omtrent tal van uitdrukkingen is opgegaan.

Hiermede zij het werkje, dat waarlijk niet veel pretenties heeft, een goed onthaal toegewenscht.

Voor een *eerlijke, welwillende* critiek houd ik mij gaarne aanbevolen.

J. A. SCHUTTE.

Zutphen, 1 Juni 1907.

Tusschen deze twee drukken (1899 en 1907) zijn verschenen twee drukken van:

Nederlandsche Spreekwoorden, Spreekwijzen, Uitdrukkingen en Gezegden, naar hun oorsprong en beteekenis verklaard door Dr F. A. Stoett. (1901 en 1905, Thieme).

Hoe heeft nu de heer Schutte z'n boekje verbeterd? Eenvoudig door te vergelijken *zijn* verklaringen met die van Dr. Stoett, en bij verschil die van Dr. Stoett over te nemen. Zoals uit z'n tweede voorbericht blijkt, zonder enige vermelding van bron!

Ik zal deze goorheid aldus bewijzen:

Ik geef telkens: de „verklaring” van Schutte in 1899; dan een citaat uit Stoett in 1901, dan de verbeterde verklaring van Schutte in 1907; en het letterlik overeenkomende kursiveer ik.

Misschien zijn er lezers, die 't zonder bewijs wel geloven; laat die tòch eventjes m'n citaten

doorlezen, want ik kom er op terug later; daartoe nummer ik de gevallen ook.

1. Door de bank.

Schr. 1899. Vertelt dat „bank” hier betekent: de schepenbank, die bij verordening de vlees- en broodprijzen vaststelde.

Stoett 1901 „*de verschillende vleesch- of vischbanken door elkander genomen, dus: het gemiddelde.*

Sch. 1907. Bank staat hier voor visch- of vleeschbank. De eig. beteekenis is: *de verschillende visch- of vleeschbanken door elkaar genomen, vandaar de fig. beteekenis: door elkaar gerekend, gemiddeld.*

2. A a n d e n d i j k z e t t e n .

Sch. 1899. Als een vaartuig b. v. door den storm tegen den dijk wordt gezet, verkeert het in nood. Zoo verkeert ook iemand, die van z'n post ontzet of ontslagen is, in treurige omstandigheden.

Stoett 1901 De oorspr. beteekenis: *iemand uit een schip ergens op den dijk zetten, vinden wij*

Sch. 1907. De lett. beteekenis hiervan is: *iemand van een schip op den dijk zetten.*

3. Iemand onder de duiven schieten.

Sch. 1899. Naar men zegt, bestond op duiven

vroeger niet het recht van eigendom. Ieder mocht dus ongestraft er op schieten, ook zelfs als een ander meende, dat ze zijn eigendom waren.

Stoett 1901 wat *in vroegeren tijd uitdrukkelijk verboden was De Staten-Generaal vaardigden 11 Januari 1642* eveneens een verbod uit op het schieten van duiven

Sch. 1907. Het schieten op duiven was *in vroeger tijd uitdrukkelijk verboden. De Staten-Generaal vaardigden in 1642* zulk een verbod uit.

4. Iets op zijn elf en dertigst doen.

Sch. 1899. Herinnert aan de bekende 11 steden en 30 grietenijen van Friesland. „Wie al die steden en grietenijen wilde bezoeken, had daarvoor lang tijd noodig.”

Stoett 1901 waar men in Zuid-Nederland onder een elf en dertig verstaat een kam waardoor *4100 draden of 41 gangen* kunnen geschoven worden Vandaar dat op zijn elf en dertigst op de oudste plaatsen beteekent, *fijn, keurig* netjes, waaruit die van *langzaam* kon voortvloeien.

Sch. 1907. Door een elf en dertig verstond men vroeger een stuk geweven stof van 4100 draden of 41 gangen, een zeer fijn weefsel. Hieraan is de uitdrukking op zijn elf en dertigst ontleend in den zin van op *fijne, keurige en langzame* wijze iets doen.

5. Goed beslagen ten ijs komen.

Sch. 1899. Deze uitdrukking is zeker aan het schaatsenrijden ontleend. Wie dit wil doen, moet van goede schaatsen zijn voorzien; hij moet goed beslagen op het ijs komen.

Stoett 1901 „werd eigendlijk gepast op de *Paarden* en andere Dieren, die op het ijs niet wel en zouden kunnen stappen en trekken: zoo zij niet van scharpe *Hoefijzers* voorzien waaren” :

Sch. 1907. Men zegt van een *paard*, dat bij het berijden van gladde wegen van *punthoefijzers* is voorzien ten einde niet te vallen, dat het goed beslagen ten ijs komt.

6. Iemand aan de kaak stellen.

Sch. 1899. In vroegere tijden werden de misdadigers op eenen ton voor het volk ten toon gesteld. Deze ton heette *kaecke*, welk woord ook voorkomt in de beteekenis van *schavot*.

Stoett 1901. De *kaak* was oudtijds een *schandpaal*, een *schandzuil*, waarop misdadigers eenigen tijd te pronk gesteld werden en *overgegeven aan de algemeene bespotting*

Sch. 1907. In vroegere tijden werden de misdadigers op of aan een *paal*, of *zuil*, ton, aan het volk ten toon gesteld om hen *aan de algemeene verachting over te geven*.

7. Iets aan de groote klok hangen.

Sch. 1899. Moest in de Middeleeuwen een zaak van belang ter algemeene kennis worden gebracht, dan werden de poorters „bij klokkeslag” opgeroepen.

Stoett 1901 men bedenke hierbij, dat meestal twee klokken in den toren hingen, een zware of *groote* klok, die *bij brand*, bij openbaren nood of vijandelijken inval werd geluid of „geslagen”, en eene met minder zwaren klank, welke voor het bijeenroepen tot openbare afkondigingen werd „geklept”.

Sch. 1907. *Bij brand* of eenig ander dreigend gevaar werd vroeger (en wordt hier en daar nog wel) de *groote* in den toren hangende klok geluid, omdat deze verder in den omtrek hoorbaar was (is) dan de kleine klok, waarvan gebruik werd gemaakt in minder dringende omstandigheden.

8. Iemand met een kluitje in het riet sturen.

Sch. 1899. Indien men met een kluitje aarde naar zwemmende eenden of andere watervogels werpt, zullen ze dadelijk uitwijken, en, zoo het er is, een schuilplaats in het riet zoeken.

Zoo stuurt men menschen, die heel spoedig bang worden of die zich moeilijk kunnen ver-

dedigen, met een kluitje in het riet; d. i. men doet hen van verdere pogingen om het een of ander doel te bereiken, afzien.

Stoett 1901 *Waarschijnlijk wil kluitje hier zeggen kleinigheid In het riet sturen is van zich af duwen, op zij schuiven*

Sch. 1907. *Kluitje beteekent hier waarschijnlijk kleinigheid, terwijl in het riet wil zeggen: op zij, van zich af.*

In fig. zin stuurt men menschen die men niet langer te woord wil staan, die heel spoedig bang worden of die zich moeilijk kunnen verdedigen, met een kluitje in het riet; d. i. men doet hen met een enkel gezegde van verdere pogingen om het een of ander doel te bereiken, afzien.

9. Z e z i j n a l s k o e k e n e i .

Sch. 1899. Dit is letterlijk onzin. Maar als men weet, dat koek staat voor kok en dit voor kop = kip, dan is duidelijk de beteekenis: Zoo aan elkaar gehecht zijn, als een kip aan haar ei.

Dat kop hetzelfde is als kip, weten we al uit den Reinaert, waarin de kip Coppe heet.

Stoett 1901. ¹⁾ onafscheidelijk zijn; oorspr. zal koek en ei een bepaald gerecht geweest zijn: koek, waarbij een ei behoorde

1) Geeft in 1905 'n andere verklaring; maar Schutte heeft de nieuwste druk niet gebruikt!

Sch. 1907. De uitdrukking schijnt eene verkorting te zijn van: ze zijn zoo innig verbonden als de koek en het ei, dat er bij gedaan is voor het gereedmaken van 't een en ander gebak.

10. De kroon spannen.

Sch. 1899. Spannen beteekent hier sluiten. De kroon, of wat het oorspronkelijk was, de band of krans, moest den vorst om het hoofd sluiten, spannen. Vandaar dat men zegt van iemand, dat hij de kroon spant, als hij de aangewezen persoon is om de kroon te dragen en bij uitbreiding, als hij de eerste onder velen is.

Stoett 1901. In het mnl . . . crone spannen zich de kroon *binden*, *vastmaken*, waarbij men onder „die crone” moest verstaan den krans, den lauwerkrans, als het zinnebeeld van de eer of den roem, dien iemand, bijv. door een *overwinning*, heeft verworven en op zijn hoofd zet . . .

Sch. 1907. Spannen beteekent hier *binden*, *vastmaken*. De kroon, of wat het oorspronkelijk was, de band of krans, moest den *overwinnaar* om het hoofd gebonden worden. Vandaar dat men zegt van iemand, dat hij de kroon spant, als hij de eerste is onder velen.

11. Een kuil voor een ander graven.

Sch. 1899. Toen hier nog wilde dieren, b.v. wolven rondliepen, maakte men kuilen, om ze er in te laten loopen en dan af te kunnen

maken. Het woord wolfskuil herinnert hieraan. Fig. is de beteekenis: een ander er in laten loopen, hem bedriegen. Dat dit niet steeds gelukt, maar de bedrieger wel eens de bedrogene is, blijkt uit het Spreekwoord: Wie een kuil voor een ander enz.

Stoett 1901 is ontleent aan den Bijbel, waar zij voorkomt in Spreuk. 26, 29; Ps. 57, 7: *Sy hebben een net bereydt voor mijne gangen, mijne Ziele was nedergebuckt, sy hebben eenen kuyl voor mijn aengesicht gegraven; sy zijnder midden in gevallen.*

Sch. 1907. Dat dit nog al eens gebeurt, blijkt uit het Spreekwoord: enz. *Deze uitdrukking is ontleend den aan Bijbel, waar we in Ps. 57 vers 7 lezen: „Zij hebben een net bereid voor mijne gangen, mijne Ziele was nedergebuckt; zij hebben een kuil voor mijn aangezicht gegraven: Zij zijn ¹⁾ midden in gevallen.*

12. Naar de lamp rieken.

Sch. 1899. Ze rieken naar de lamp, zeggen we van voorstellen, stellingen of iets dergelijks, die hun ontstaan te danken hebben aan de studeerkamer.

Ze zijn mooi in theorie, maar in de praktijk

1) Zijnder = zijn er. Dat woordje *er* staat dan ook in mijn twee bijbels; Sch. heeft dus niet in den Bijbel opgezocht, maar 't Oud Holl. uit Stoett „vertaald.”

falen ze. Daarom zijn ze van niet veel betekenis, en zullen wel blijven, wat ze zijn.

Stoett 1901 *waaraan veel tijd en inspanning is besteed.* De uitdr. is ontleend aan den redenaar Pytheas (\pm 340 v. Chr.), die van de redevoeringen van den hem vijandigen Demosthenes beweerde, dat zij naar de lampepitten roken.

Sch. 1907. [zie eerste alinea 1899; die wordt vervolgd:] *waaraan dus veel tijd en inspanning is besteed.* Het werd indertijd gezegd van de redevoeringen van Demosthenes.

13. In een moeilijk parket.

Sch. 1899. vertelt, dat Parket de ruimte in de rechtszaal voor rechters en advocaten is; daar worden dikwijls moeilijkheden opgelost.

Stoett 1901. Onder een *parket*, het *verkleinwoord van park*, moet men verstaan een *omheining* vandaar dat in een parket zitten beteekent: *in eene omheining, binnen eene omsloten ruimte zitten, waar men niet uitkomen kan; in het nauw zitten*

Sch. 1907. *Parket* (verkleinwoord van *park*), beteekent *omheining*.

In een moeilijk parket zitten wil dus zeggen: *binnen eene omsloten ruimte, in eene omheining zitten, die men niet verlaten kan: m. a. w. in het nauw zitten.*

14. Schering en inslag.

Sch. 1899. geeft 'n uitlegging van de schering en de inslag bij 't weven, eindigend:

„Schering en inslag vormen dus samen het geheel.”

In den zin van het geheel, waarop alles rust, komt de uitdr. fig. voor.

Stoett 1901. beteekent: *dit vormt het voornaamste deel van hetgeen hij gewoonlijk zegt, hiervan spreekt hij altijd*

Sch. 1907. [Geeft dezelfde eerste alinea van 1899; ook het zinnetje „Schering en inslag vormen dus samen het geheel” en praat dan Stoett na:]

Zeggen wij, dit of dat is bij hem schering en inslag, dan meenen wij daarmede: dit of dat is het voornaamste van 't geen hij gewoonlijk zegt; over dit of dat spreekt hij steeds.

15. Op den schopstoel zitten.

Sch. 1899. Een schopstoel is het stoeltje aan de schop of schommel. Wie hier onder de slingering van de schop op zit en zich niet goed vasthoudt, loopt gevaar, er af te vallen.

Stoett 1901 *Een schopstoel was een strafwerktuig, waarop vagebonden, kinderdieven, overspelers enz. gestraft werden; het was een soort wip, waaruit men met de handen op den rug*

gebonden, omhoog geslingerd werd, om daarna voor honderd of minder jaren uit de stad en haar rechtsgebied verbannen te worden.

Sch. 1907. *Een schopstoel was oudtijds een strafwerktuig, waarop veroordeelden werden vastgebonden. Eene* soort van wip, waarvan men, met de handen op den rug gebonden, omhoog geslingerd, en daarna verbannen werd.*

16. Spijkers op laag water zoeken.

Sch. 1899. Geeft als gissing: een gezonken schip met kostbaarheden, waarin men bij laag water niet naar spijkers zoeken gaat.

Stoett 1901. In werkelijken zin worden *bij laag water aan de sloopstimmerwerven de spijkertjes, die bij het timmeren gevallen zijn, opgezocht.*

Sch. 1907. *Aan de sloopstimmerwerven zocht men bij laag water de spijkertjes, die bij het timmeren gevallen zijn.*

17. Er is iets op til.

Sch. 1899. Til = brug. In deze beteekenis komt het ook voor in Enumatil. Nadert iemand een woning, dan wordt hij in waterrijke streken 't eerst gezien, als hij op de brug, op de til is. Vandaar dat op til zijn = in aantocht zijn.

Til in duiventil heeft ook deze beteekenis.

Stoett 1901. d. w. z. op komst zijn, *staan te gebeuren, op handen zijn; eig. op het punt zijn van te tillen, d. i. te gebeuren*

Sch. 1907. Wat op til is, is op handen, staat te gebeuren. Fig. op het punt van te tillen = te gebeuren.

* * *

De lezer heeft nu kennis gemaakt met de voornaamste verbeteringen, door de heer Schutte in z'n boekje aangebracht, en zal me grif toeven, dat het onbehoorlijk is, op die manier z'n werk te verbeteren. Let wel: niets anders heeft hij gedaan, dan het boek van Stoett nageslagen; bij dit bedrijf komt geen studie, geen inzicht, geen enkele hogere geesteswerkzaamheid te pas; het is overkalken. „Het nieuwere licht” waarvan Sch. spreekt, is *Stoett*, en niets anders dan *Stoett*, en waarschijnlijk de uitgave van f 2.50 (voor schoolgebruik).

Maar duidelijk wordt nu ook, wat voor 'n soort voorlichter deze *Schutte* is. Neem bijvoorbeeld geval 3, van die duiven. In 1899 was-ie met die malle verklaring toch maar tevreden; hij vond toch maar dat de betekenis van de uitdrukking helderder werd, en hij achtte zich gerechtigd, anderen van deze helderheid mede te delen.

In 1907 is-ie weer erg tevreden, maar nu met *precies de tegenovergestelde* verklaring; en speelt wéér brutaalweg voor voorlichter.

Neem geval 14, van schering en inslag. Afgezien nog van 't ontstaan der uitdrukking — in 1899 wist Schutte zelfs niet de gewone *betekenis*; fantaseerde iets van: „'t geheel waarop alles rust,” en redeneerde daar naar toe. In 1907 geeft hij door Stoett voorgelicht de goede betekenis; maar als inleidende verklaring behoudt hij 't kletspraatje van 1899; laat zelfs het zinnetje van „'t geheel” enz. dat nu helemaal geen *raison* meer heeft, nog staan.

Neem geval 4, van „elf en dertigst.” In 1899 wist Schutte niet eens precies de *betekenis*, en verkocht het gewone schoolmeesters-uitlegginkje over de 11 steden en 30 grietenijen; vond misschien zelf nog die variatie van 'n *bezoek* aan de 11 steden enz. uit.

In 1907 kalkt-ie van Stoett 'n meer waarschijnlijke *ontstaans*verklaring over — en geeft voor *betekenis*verklaring: wat Stoett nadrukkelijk als betekenis in Breeroo's tijd gaf!

Men sla geval 8 op van het kluitje, en stelle zich voor, wat er in iemand om moet gaan, die dat leest: „*in het riet* wil zeggen *op zij, van zich af.*” Wat dat feitelijk voor 'n móórd is, zo iets door onderwijzers te willen laten slikken.

Men sla geval 11 op, van de kuilgraverij; toe dan, lezer, doe dat nog es — en probeer u het geestje voor te stellen van de mens, die dat schreef en ook van de mensen die 't lazen zonder vloeken.

Er zijn nog meer staaljes. In 1899 verklaart Schutte de *betekenis* van „haar op de tanden hebben” fout; dat-ie 't in 1907 goed doet, dankt-ie aan Dr. Stoett. In 1899 verklaart Sch. „zich op iets spitsen” fout; in 1907 *nog*. Waardoor? *Doordat Stoett de uitdrukking bespreekt bij op iets v l a s s e n, bij de v, en Schutte bij de s gezocht en niet gevonden heeft!*

Is deze man eigenlijk wel iemand die meepraten mag?

Lees zijn eerste voorbericht, en ook nog 'es z'n tweede: hij wil „eerlike, welwillende critiek;” hoopt nog op 'n „goed onthaal” voor z'n boekje, „dat waarlik niet veel pretentie's heeft.” Maar ook met de grootst mogelijke welwillendheid zal een eerlike kritiek het boekje niet anders kunnen kwalificeren dan als: een *kletspraatjes-verzameling*. Want, hoeveel de heer Schutte ook overgekalkt moge hebben uit het *Nederlandsch Woordenboek*, en „verbeterd” naar aanleiding van *Stoetts werk* — in het on-wetenschappelijk brein van deze taalknoeier is alles omgewerkt tot banale kletspraat.

Maar.

Wat zijn wij, Hollandse schoolmeesters, die deze Schutte hebben laten begaan? In 1899 is er ernstig genoeg tegen het boekje gewaarschuwd; — dat het herdrukt is, bewijst, dat het nog steeds gekocht wordt.

Schutte's boekje is een *symptoom*. Het is het uiterlijk verschijnsel van een innerlike ziekte. Laat ons nu die ziekte zelf bespreken.

* * *

Dr. Stoett, in het voorbericht voor z'n werk over spreekwoorden enz. spreekt van het onwetenschappelijk gegis, waar hij hoopt, dat zijn boek een eind aan zal maken. Dat onwetenschappelijk gegis nu is iets, waar wij schoolmeesters altijd erg in geliefhebberd hebben. Ik heb er luisterend bij gezeten, hoe een examiner op een hoofdacte-examen dorst vragen: „Kent u de oorsprong van de spreekwijze: de lakens uitdelen.” En de kandidaat, die daarnet bij „op zijn kerfstok hebben” zoo netjes begonnen was: „Deze uitdrukking is ontstaan in de tijd, toen er nog kerfstokken gebruikt werden . . .” begon ook nu weer met benijdbare kalmte: „De uitdrukking „de lakens uitdelen” is ontstaan in de tijd, dat er nog lakens uitgedeeld werden.” De examiner knikte aanmoedigend, en zei: gaat u maar door. Maar de kandidaat kòn niet doorgaan, en bekende, dat-ie 't vergeten was. Of-ie dan niet meer zich herinnerde, hielp de examiner, van in een weeshuis Toen speelde de kandidaat „o ja,” en droeg een improvisatie voor over de moeder, die in een gesticht de lakens uitdeelde, en dus veel te kommanderen had!

De komedie was kostelik en de kandidaat een bolleboos.

Maar ieder, die op een examen zo'n vraag durft stellen, moest zelf naar een of ander gesticht, 't zij dan voor krankzinnigen of ouden van dagen. Dergelijke historische onderzoekingen zijn goed voor speciaal-studie van een taalgeleerde, maar onderwijzers hebben er niet mee te maken. Kunnen er niet mee te maken hebben. De geleerdheid, die op onze examens er over verkocht wordt, is papegaaingeleerdheid, zowel bij examinerator als examinandus; al die examinerators zijn dan van het type Schutte, de examinandi zijn het type: kopers van Schutte.

Men zou kunnen vragen: wat voor nut heeft een schoolmeester er van, of hij op 'n zeker moment in zijn leven de schijn kan aannemen, alle spreekwijzen en taaleigenaardigheden histories te kunnen verklaren? Maar die vraag hoeft niet eens gesteld te worden. Ondersteld, dat men veel vormende waarde ('n makkelijke term) of zo hechtte aan die spreekwoordenstudie voor 'n onderwijzer; dan zou 't examen nog aldus ingericht moeten zijn, dat men vroeg: „Welke spreekwijzen heeft u bestudeerd; vertelt u daar eens wat over.” Maar 't boek van Stoett vermeldt 2212 *nummers*; behandelt er vast wel 'n 3000 — en laat nog vaak vergeefs zoeken. Het is idiotenwerk, te eisen, dat iemand over 3000 spreekwijzen iets, al is het ook maar papegaaien-

praat, kan vertellen, op een examen voor onderwijzer.

Het vragen naar 't ontstaan van een uitdrukking is een zonde, meestal bij *mondelijke* examens bedreven. De schriftelijke opgaven vragen altijd maar: de *betekenis*verklaring. Zo is dit jaar op de akte-examens gevraagd een soort uitlegging van „iemand tantalisieren” „goederen in dode hand” en „de lakens uitdelen”. Daar gelaten nu de mogelijkheid, dat kandidaten denken kunnen — door de malle opleiding, door 't malle milieu, — dat ze die uitdrukkingen histories moeten verklaren — deze examenopgaven zijn verkeerde. Ten eerste: dat de examiner kiest, en niet de geëxamineerde, betekent: de examinand i moeten een zéér groot aantal „spreekwijzen” kennen. Dat wordt wel enigszins verholpen, doordat èn examiners èn opleiders 't zelfde kringetje zijn, en er op de duur een vast stelletje examenpaardjes worden gefokt, wat eigenlijk ook weer een rotte toestand is

Maar laten we 't onderzoek naar 't kennen van eigenaardige spreekwijzen opvatten als een onderzoek naar wat er achter die kennis kan zitten: belesenheid en algemene ontwikkeling. Dan dient men iemand voor 't examen op te leiden — door 'em belesenheid en algemene ontwikkeling te geven; niet, door er een boekje

van Schutte (of hetzelfde in „aantekeningen”) in te pompen.

Zolang echter *op zo'n ezelsmanier* onderzocht wordt naar belesenheid en algemene ontwikkeling, zolang zal de opleiding zich bepalen tot het zorgen voor uiterlik vertoon: Schutte-studie. Eenvoudig al hier om, dat de kandidaat die 'n Schutte-boekje heeft doorgewerkt, heel best de examen-vragen kan beantwoorden, zonder zich om belesenheid en algemene ontwikkeling te bekommeren. Sterker nog: de kandidaat die gewerkt heeft aan z'n algemene ontwikkeling, zal met z'n *eerlik-verkregen* taalkennis dikwijls slechter figuur slaan dan een ander met voze Schutte geleerdheid.

Eigenlik hebben we hier weer een vicieuze cirkel. Zolang er bij de opleiding taalonderwijs gegeven wordt *zonder aanschouwing*, zolang ook zal de examinerator het het makkelijkste vinden, bij z'n sleuropgaven te blijven. Hoe zal er dan ooit nog verbetering komen?

* * *

Wij, de jongeren naar den geest, wij moeten de verbetering brengen. Wij moeten dit suffice verschoolmeesterde zootje taalschenners door elkaar schudden, dat de doublé-gouden lorgnetten van de altijd-knippende oogen over de

witgeveste buikjes voor de jichtige voetjes vallen. We moeten ze in het zonnetje zetten, zo, dat ze van schrik niet durven naar „de betekenis dezer uitdrukking” te informeren. We moeten ze laten merken, dat ze sukkels zijn; met ze hānnessen, met ze sollen, af en toe ze voor d'rlui lakense broekje geven. We moeten blijspelletjes schrijven met hen als dankbare rolletjes; we moeten met 'n grammofoon naar de examentafeltjes, om schijven met komiese voordrachten in de handel te kunnen brengen. We moeten in No. 9 van „De Nieuwe School” getrouwe examenverslagen geven, met naam en voorletters der vragers. We moeten een afzonderlike brochure schrijven, over Th. J. Bosman bijvoorbeeld. Daar moet *kritiek* komen, elk jaar, als de lijst van examiners gepubliceerd wordt; we moeten openbaar maken, welke boekjes die hoge omes hebben geschreven; dat alleen al is: ze brandmerken.

Wij moeten de strijd beginnen: wij die geen examens meer hoeven te doen en niet voor examens opleiden. De gewetensvollen onder de opleiders hebben genoeg te doen aan hun stille werk: op te leiden ondānks de examens; moeten ook voor de onmiddellike belangen zorgen.... Wij gewone onderwijzers moeten de revolutie beginnen.

We kómen d'r niet met nette, logiese artiekels. Daar geeft men cijfers voor: stijl 6, inhoud 7.

Als 't nijpen gaat, nog een cijfer voor „toon” ook: *nul* natuurlijk. Deze mensen zijn zó gewend aan 't kunstmatig spelletjes-doen met de taal, dat zij niet in staat zijn dadelik-maar woorden te *begrijpen* die van man tot man gaan op natuurlijke wijze. Ze moeten zich onbehagelijk gaan gevoelen; zich naakt voelen staan, aangekeken door veler ogen; ze moeten vreemd licht hun ogen voelen prikkelen; uilen-, vleermuizen-angst moet over ze komen. Ze moeten máger worden van zorg; en dan, als ze d'r lui speklaag van domme zelfgenoegzaamheid kwijt zijn geraakt — misschien worden 't dan nog redelijke wezens, die we iets aan 't *verstand* kunnen brengen óók.

* * *

Allo, J. A. Schutte! „Hoofd eener Openbare School te Zutphen.” Wordt de openbare school al niet genoeg „door 't slijk gehaald,” dat u dát nog in de titel moest vermelden, dat u aan een Openbare School was? Wat betekent hier „door 't slijk halen.” Wat bedoelt men met het aardse slijk? Geef een ander woord voor slijk. Goed.

Kan men nu ook spreken van aardse modder? Waarom niet? Smijt *ik* met modder? Maar dat hindert toch niet: Den reinen is alles rein. Verklaar dit spreekwoord. Juist, heel goed; bedenkt u maar vast een andere verklaring

voor over acht jaar. Het verschil tusschen voor over en voorover? Ja kijk es, da's net zo'n mop als in uw spreekwoordenboekje: dat de uitdrukking „op slag komen” in twee betekenissen voorkomt: op gang, op streek komen, — en dadelik komen. Streek komt van strijken, juist. Verband tusschen streep en strijken? Zàl toch wel? „Er loopt een streep door.” Verklaar deze uitdrukking. Staat bij u niet? Zoek maar bij Stoett op No. 1844. Die streep is zoowat hetzelfde als de balk in „een balk in zijn wapen voeren.” Nou wat u 't wel, hè. Aardig voor over acht jaar, dan kan u dat inlassen bij die balk-historie.

Over acht jaar? Zou u dan een derde drukje halen? Denkt u?

Nou, ik denk van niet. Maar weest u voorzichtig met mij. Ik ken die andere malle boekjes van u ook. Als daar 'n nieuwe druk van komt — dan hoort u wel weer van me. U kennen doe ik niet; ik vraag u excuus als ik soms leed doe.

Maar gerust, het moest. Er zijn mensen van in de twintig, die schrijven „De kleine Johannes”, of sterven beroemd; en zeer velen onder de twintig lezen Plato's dialogen in 't oorspronkelijk; en als mensen van die leeftijd per ongeluk onderwijzer zijn, dan zetten lui van uw slag ze wijsheid voor als:

„Achter de schermen kijken. Dit is ontleend
aan het toneel.”

Dacht u waarachtig, dat dit altijd maar zo
bleef?

Onze Taalstudie.

E. Rijkma, De Nederlandsche Taal. Een studie- en repetitieboek voor candidaat-hoofdonderwijzers.

J. B. Wolters, 1908 Groningen.

I.

INLEIDING.

Ik zal een en ander zeggen naar aanleiding van het boekje van de heer Rijkma, dat met ergelijke nadruk „Een studie- en repetitieboek” werd genoemd. Er is kans dat de heer Rijkma zich, al is het alléén maar tegen de stem van z'n eigen geweten, verdedigt, door te zeggen: ik heb alleen de mensen die voor de hoofd-akte studeren, willen helpen, en voor de *examens*

ben ik niet verantwoordelijk. Welnu, zulk een verdediging zou een smoesje zijn. Immers, het aantal boekjes, dat mensen in staat stelt, het taalkomedietje op de Hoofdakte te spelen, is ruim voldoende; met de oude jaargangen van „De Hoofdakte” en „Noord & Zuid” vormt dat samen een zo geweldig compleet monument van schoolmeesterlike malligheid, dat de heer Rijpma heus niet voor nóg een steentje hoefde te zorgen. Hij had zich dus kunnen vergenoegen met zekere schapige contemplatie van al het schone reeds bestaande op dit gebied.

Het werkje zou alleen recht van bestaan hebben gehad, als het iets nieuws was geweest. Ik beweer niet dat nu juist de heer *Rijpma* iets nieuws had moeten geven! Ik heb zeer duidelijk gemerkt, dat-ie daar niet toe in staat is, en vijf poten aan een schaap mag men niet eisen.

Ik bedoel maar: het gaat niet aan, dat auteurs als de heer Rijpma de verantwoordelijkheid van hun zich vergrijpen aan de onderwijzers schuiven op de nu-eenmaal-zó-zijnde examens. De kritiek heeft het recht, en is verplicht, aan te nemen dat de heer Rijpma zegt: „Zo en zo moet naar mijn mening de taalstudie voor de hoofdakte zijn”; dat hij heilig meent iets goeds te doen met het uitgeven van een boekje als *De Nederlandsche Taal*. Immers, onderstellen dat de heer Rijpma *wel beter wist*, zou zijn: aannemen van een zó ernstige verdorvenheid bij deze onder-
Thijssen, Taal.

wijzers-voorlichter, als ik weiger te onderstellen bij wie ook.

De heer E. Rijpma is betrekkelijk pàs begonnen met zijn boekiesschrijverij. Dit is voor 't eerst, dat De Nieuwe School hem onderhanden neemt. Ik wil eerlijk zijn, en hem waarschuwen: De Nieuwe School ziet in hem een M. J. Koenen in de dop, en zal hem zonder genade signaleren, waar hij zich vertoont.

* * *

Hoofdstuk I bevat „Lees- en taaloefeningen,” en beslaat ruim de helft van het boekje. De schrijver heeft dit hoofdstuk aldus samengesteld:

Hij heeft een stel vragen bedacht over de hele grammatika. Nu drukt hij af: een of ander brok van een gedicht; over dat gedicht doet hij wat vragen, om het gedicht te doen begrijpen. Daarna zegt hij: geef een parafrase van het gedicht. Vervolgens: ontleed het gedicht in zinnen; dan laat hij enige regels „redekundig” en „taalkundig” ontleden.

Eindelijk scharrelt hij uit z'n te voren gereedgemaakt stelletje grammatika-vragen die bij elkaar, welke onder een of ander smoesje bij sommige woorden in het gedicht te pas gebracht zouden kunnen worden, en sleept er af en toe nog een „eigenaardig taalverschijnsel” bij. En aan-

gaande al deze zonderlinge bezigheden zegt-ie in z'n voorbericht:

„De leesstukken zijn zoo gekozen, dat ze niet dan na ernstig nadenken begrepen kunnen worden; de vragen dienen om dieper door te dringen in de beteekenis van 't gelezene, om enkele moeilijkheden op te lossen en om te zorgen, dat men niet over verschillende dingen heen leest. Aan 't slot wordt telkens een parafhrase gevraagd, omdat het weergeven in eigen woorden een volkomen begripen van 't gelezene eischt en dus een uitstekend controle-middel is, terwijl bovendien op hoofdactexamens bijna geregeld een parafhrase gevraagd wordt.

Heeft de candidaat op deze wijze alle opgaven doorgewerkt, dan is hij aan een manier van lezen gewend geraakt, die hem in staat zal stellen zelfstandig verder te studeeren. Men neme dan van aantekeningen voorziene uitgaven en werke die op dezelfde nauwkeurige wijze door. Zeer geschikte uitgaven zijn: de *Staringbundel* uitgegeven door Van den Bosch (Zwolsche Herdrukken), *Hagar en Vijf en twintig jaren* van Da Costa (Panthéon-uitgave door Stapelkamp), de *Gijsbreght*-uitgave en de *Nederlandsche Historiën* door Terwey, de *Zeestraet* van Huygens (Panthéon-uitgave door Schuiling) en de *Potgieter*-bundel van Den Hertog.

De vragen en opmerkingen over grammatica dienen tot repetitie en tot uitbreiding; men bestudeere eerst een grammatica, b. v. die van Kummer en trachte dan de vragen zooveel mogelijk uit het hoofd te beantwoorden. De vragen zijn zoo gekozen, dat *de geheele spraakkunst* gerepeteerd wordt, terwijl in de opmerkingen vooral de aandacht wordt gevestigd op de verschijnselen, die betrekking hebben op 't groeien der taal."

II.

„Lezen leren.”

Zoals men ziet, is dit volledig de karikatuur op taalstudie, die we gewend zijn. Daar is ten eerste het domme praatje over parafseren.

Een beschaafd mens, meneer Rijpma, kàn niet parafseren. Zodra hij „het gelezene volkomen begrijpt,” is een „weergeven in eigen woorden” hem juist onmogelijk. En dat is toch heel natuurlijk ook. Als een brok taal *goed* is, (en u zult toch van 't idee uitgaan dat de door u gekozen stukken 't zijn) dan *is* het juist goed, omdat het de enig-juiste, de meest doeltreffende uiting is van wat in de auteur leefde. En als iemand nu een gedicht heeft gelezen, en *hij kan er toe komen* dat gedicht „met eigen woorden weer te geven,” dan is het gedicht voor hem te vergeefs geschreven.

Nu kan men beweren, dat de stukken door iemand als de heer Rijpma gekozen tot taalgymnastiek, literair niet erg hoog staan, en het dus volstrekt geen zonde is, als men ze niet eerbiedig behandelt. En werkelijk, z'n leuke bewondering voor een Jan-de-Rijmer-figuur als Staring, z'n overgeërfde devotie voor „Hagar”; z'n zorgvuldig uitzoeken van nou juist het ongelukkigste werk van Potgieter, maken het een

beetje moeilijk de heer Rijpma met werkelijke verontwaardiging te beschuldigen van gebrek aan deferentie voor literair schoon.

Maar — als de door de heer Rijpma gekozen stukken géén kunst zijn, dan zijn ze (alle op één na zijn op maat en rijm) kunstmakerijen, en toch waarachtig geen aandacht waard!

Zodat, hoè ook de door de heer Rijpma gekozen stukken zijn (en ze zijn zeer verschillend) het in ieder geval slecht is, ze te gebruiken voor taalgymnastiek met een parafrase als apotheose.

* * *

En nu het *verklaren* van de heer Rijpma. Het zal het beste zijn, dat ik hem maar zelf wat laat vertonen. No. 18 van Hoofdstuk I geeft 44 regels tekst van Busken Huet. Ik citeer er het eerste stuk van, met de vragen, die de heer R. ter verklaring geeft bij dit gedeelte.

Bij het standbeeld van Jacob van
Artevelde.

(Uit „*Het land van Rubens*” door Busken Huet).

Er is iets weemoedigs in de geschiedenis van den strijd der Vlamingen voor hunne gemeentelijke zelfstandigheid, met Gent aan de spits. Voortreffelijke eigenschappen zijn door hen ten toon gespreid; maar hunne denkbeelden waren denkbeelden zonder toekomst. Men ziet Artevelde uitblinken als wet-

gever, als diplomaat, als legerhoofd, als volksrede-
naar: een man, gelijk onder de begaafde natiën
de eeuwen er maar enkelen en bij lange tusschen-
poozen voortbrengen. Toch slaagt hij niet. Niets
dan een naam is van hem overgebleven. Niets dan
een thema, waarop het nageslacht oratorische en
poëtische variatiën uitvoert, wegstervend met de
fanfares van modern-politische feestmaaltijden.
Niets dan eene echo. Heeft de demagoog den diplo-
maat verschalkt?

1. Waarin vindt Huet iets weemoedigs (regel 1)
en waarom?

Ik heb me half-lam gedacht, om te vinden,
welk antwoord de heer Rijpma hier hebben wil.
Waarin? Ja, in de geschiedenis van de strijd
enz. En waarom? Ja, gut, waarom; omdat die
strijd zo weinig gegeven heeft. Tenminste, dat
staat er zowat. Maar dat kan iedereen toch ook
lezen? Ik snap niet, hoe de heer R. zich nu
voorstellen kan, dat hij iemand helpt met deze
stupiede vraag.

2. Wat betekent gemeentelijke zelfstandigheid?
(regel 2). Wéér zo'n gekke vraag; wat zàl ge-
meentelijke zelfstandigheid nu betekenen? Zelf-
standigheid van de gemeenten; dat de gemeenten
zelfstandig zijn; enfin, wat er stáát, meer niet.
Ik kan me werkelijk niet iemand denken, die
regel 2 éérst niet snapt, en later, na de vraag
van de heer R, wèl!

3. Wat zijn *denkbeelden zonder toekomst*
(regel 4).

Ja, gut, denkbeelden die geen toekomst hebben, hè; een kip zonder kop is een kip die geen kop heeft.

4. Wat is een *diplomaat*? Wat beteekent: *een diplomaties antwoord geven*? Wel, daar zou ik op kunnen antwoorden; maar alweer — welke onderwijzer zou dat niet kunnen? En wat heeft nou dat diplomatische antwoord hier met Van Artevelde te maken?

5. Wat is de bedoeling van den zin: niets dan een naam is van hem overgebleven?"

De bedoeling? Bedoelt Huet dan méér dan wat er staat?

6. Wat noemt men in de muziek een *thema* en wat verstaat men onder *variatiën op een thema*? Wat zijn nu (!) oratorische en poëtische variatiën? (Wat is een oratorische of rhetorische vraag?)

Ach, iemand die niet weet wat een thema met variatiën is, die moest Huet niet lezen; en die zal het heus niet één-twee-drie leren door een vraag à la Rijpma!

7. Wat zijn modern-politische feestmaaltijden? In welk land worden dergelijke politieke banketten veel gehouden?

In Engeland; juist; dat zal Huet dus bedoelen....

8. Bij welke gelegenheden hoort men *fanfares*? Gut, bij zovéél gelegenheden; op de kermis ook bijvoorbeeld. Maar wat zou dat nu hier? De

gelegenheid is *hier* het banket. Het woord fanfares wordt me absoluut niet helderder, doordat de vrager me gelegenheden laat opnoemen!

En nu komt iets leuks; zoals ieder zal toegeven zijn de 8 geciteerde vragen totaal waardeloos; welnu; stel u het onschuldige gezicht van de heer Rijpma voor:

„Tracht nu (!) den geheelen zin (Niets feestmaaltijd) duidelijk te verklaren; wees vooral niet te beknopt.

! En dan gaat het weer verder:

9. Hoe kan Huet zeggen, dat er *niets dan een echo* van Artevelde is overgebleven?

Ja; *hoe* kan-ie het zeggen? Hoe *kàn*-ie het zeggen! Hoe kan-ie *dát* nou zèggen, hè.

Hoe kan-ie zeggen, dat er voortreffelijke eigenschappen zijn ten toon gespreid? Want dat zegt-ie ook. Waarom zegt-ie van „*Gent* aan de spits.” Wat zijn Vlamingen? Welke natiën zou Huet bedoeld hebben? Wat is een wetgever? En welke wetten heeft Van Artevelde gegeven? Noem andere grote wetgevers

Waarom vraagt de heer Rijpma *dát* nou allemaal niet?

* * *

Op soortgelijke manier „behandelt” de heer R. 21 stukken. Men begrijpt, dat het zelden op een

verklaring lijkt. En dan, de heer R. zegt het zelf, dan is de kandidaat „aan een manier van lezen gewend geraakt, die hem in staat zal stellen, zelfstandig verder te studeren.”

Gelukkige kandidaat met zo'n zelfstandige studie! Hij zal zichzelf de malste, onnodigste vragen weten te stellen, en ze met 'n glunder gezicht weten te beantwoorden. Dat zal dan een kerel van minstens twintig jaar zijn, en die zal z'n geest bevullen met deze tegennatuurlijke E-Rijpma-liefhebberijen?

* * *

Maar onderstel, onderstel een ogenblik, een heel kort ogenblikje maar; onderstel dat het vragen- en antwoordenspel à la Rijpma werkelijk iets met verklaren van het gelezene te maken had! Dat we hier van studie mochten spreken.

Wat was dan nog een mal iets bereikt.

Lees de opsomming van de bundels die de heer R. aanraadt.

Dan was iemand om z'n onderwijzersopleiding te voltooien — een beetje glad geworden in antiquaries gesnuffel aan weinig gelezen en voor zeven achtste minderwaardige auteurs!

Wat heeft dergelijke „literair-historiese studie” te maken met het *onderwijzerschap*?

Een onderwijzer zij een ontwikkeld, beschaafd mens, die met zijn tijd meeleeft. Hij moet het

leven kunnen genieten, het leven in z'n beste uiting, die *kunst* is, en daartoe óók kunnen *lezen*.

Dit is dan zeer eenvoudig. Er zijn schrijvers en er is publiek; de onderwijzer *moet* onder 't publiek zijn.

Maar meer niet. Philoloog, onderzoekertje, rubriceerdertje, literator, vorser, kunst-professor hoeft een onderwijzer niet te zijn. *De* onderwijzer heeft met de literatuur niets *meer* te maken dan een andere intellectueel.

Natuurlijk kunnen er wel onderwijzers zijn die aan speciale studies doen; maar voor de opleiding van *de* onderwijzer hebben we dáár niet mee te maken.

Derhalve: onderstel, de heer R. deed zijn werk goed; dan zou dat werk zelf nog verkeerd zijn!

III.

„Naar aanleiding van”.

Nu ga ik behandelen: de manier van de heer R. om grammatika te repeteren en uit te breiden „naar aanleiding van” leesstukken.

Over de grammatika zelf zal ik zwijgen. Alleen wil ik meedelen, dat de heer R. wél af en toe bewijst, ook kennis genomen te hebben van nieuwere inzichten op taalgebied, maar dat die kennisneming niet *bevruchtend* op hem ingewerkt

heeft; getuige: de zwaarwichtige ernst, waarmee hij boomt over de futiliteiten van bijstelling, en afwijking in de vervoeging, en neigen en nijgen.... Ik voor mij, ik snap toch niet, wat nou juist een schoolmeester weer met al deze taalrelletjes nodig heeft.... maar enfin.

Het idee, om grammatika te vragen naar aanleiding van het gelezene, is gezond. Grammatika is slecht te beoefenen als een opzichzelfstaand iets. Een woord op zichzelf bestaat niet; een woord bestáát pas, als het dienst doet. Laat ons een heel eenvoudig voorbeeld nemen.

Er met een leerling over te spreken, dat van het woord *hoed* het meervoud gevormd wordt door er *en* „achter te zetten” ¹⁾ vinden de meesten van ons niet heel erg. Toch is het een onwetenschappelijk gepeuter, dat hoog boven de bevassing van een kind gaat; en bovendien een wijze van taalbeoefenen, die toegepast op andere verschijnselen, tot allerlei onwaarheid voert.

Als echter op een keer een kind het woord *hoeden* gebruikt, dan kan men vragen: Zijn het er één of meer; en als op een andere keer het woord *hoed* wordt gebruikt, kan men weer vragen, of het er één of meer is. Deze manier is wetenschappelijk, is te vatten voor het kind, en is een wijze van taalbeoefenen, die nimmer,

1) Of door er *e* achter te zeggen.

zelfs voor de moeilijkste verschijnselen, tot onjuistheden leidt.

Men begripe mijn voorbeeld goed. Ik beweere absoluut niet, dat het verschijnsel hoed-hoeden behandeld moet worden op de laatste manier; ik wil alleen de twee manieren tegenover elkaar stellen als *grammatika-beschouwing*; daar hebben wij in de lagere school niet mee te maken; de lagere school zorgt voor zo prakties mogelijk „zuiver-schrijven“-leren.

Van de twee manieren nu is de laatste *aanschouwelijk*; daar gebruikt men de taal, *terwijl ze taal is*, als materiaal. Deze manier wordt weinig gevolgd; in het gunstigste geval werkt men met expres-gemaakte „zinnen“ als voorbeelden; en die zinnen zijn net zo min taal als losse woorden. Omdat taal alleen bestaat, als ze *dienst doet*; tot uiting dient dus.

Derhalve: taal beschouwen geschiedt op de beste wijze naar aanleiding van taal op 't oogenblik dat ze dienst doet; in de praktijk zal dat zijn: naar aanleiding van lezen.

Hierbij moet men echter nog op een en ander letten. Men moet niet de taal van een stakkerdje nemen bijvoorbeeld. En het beschouwen moet werkelijk zijn *naar aanleiding* van 't gelezene. Dat wil zeggen: *wat men wil laten konstateren, moet aanwezig zijn*.

Bijvoorbeeld: in de lektuur komt zeer sprekend het werkwoord *vesten* voor; zó sprekend, dat

de leerling *voelt* het verband met *vast*; nu kan men zeggen dat *vesten* een denominatief is van *vast*, en laten opmerken, dat *vast* met een *a*, *vesten* met een *e* is. Ander aanschouwelijk taalonderwijs is op dat ogenblik niet meer mogelijk. Ja; wél *als* in datzelfde stuk lektuur nog een ander denominatief zo sprekend voorkomt. Ook, als in dat stuk lektuur verschillende vervoegingsvormen van *vesten* voorkomen; dan kan men laten opmerken, dat het denominatief *vesten* een zwak werkwoord is.

Misschien vindt deze en gene dat ik nou wel een beetje erg gewichtig waarheden als koeien verkondig. En inderdaad, wat ik hier zei, is niets dan allerprimitiefste didaktiek, en het nadrukkelijk doceren er van is een beetje belachelijk.

Maar wat moet ik doen, als ik onophoudelijk constateer, dat het taalonderwijs dat men ons onderwijzers geeft, een parodie is op wat het wezen moest? Als de allerprimitiefste didaktiek totaal onbekend blijkt te wezen aan de gezaghebbende opleiders?

* * *

Enige tijd geleden gaf ik in De N. school 'n parodietje op een boekje van De Vries ¹⁾. Ik

1) Zie pag. 98 van dit bundeltje.

behandelde een van de Rembrandtsonnetten op zijn manier. Had ik toen het boekje van E. Rijpma gekend, ik had daaruit geciteerd.

Want het is kostelik: Er is bijna geen enkele grammatikale vraag, die *werkelik* gedaan is naar aanleiding van het gelezene! Dat wil dus zeggen: dat het verdelen van z'n grammatika-vragen over de leesstukken voor de heer E. Rijpma een zinneloos aardigheidje is, en alleen in schijn, aanschouwelijk taalonderwijs.

Goed bijvoorbeeld is de vraag:

„Waarom is *heden* in regel 7 een zelfstandig naamwoord?” Dat wil zeggen: *goed bedoeld*. De redaktie is nog ongelukkig. Maar het is didakties in orde, zo iets te vragen bij Potgieters regel: „Hoe schoon is Twente! uw krachtig heden.”

Het vragen naar *vesten*, dat ik daarnet gebruikte, is eveneens te verdedigen.

En, eenmaal de „kennis der tropen” als iets van waarde beschouwend, is *als onderzoek*, ook wel goed vraag 19 bij couplet II.

Benoem de volgende tropen

- a. de *bloem* der edelliën (regel 5)
- b. waarin de *zelfzucht* pleegt te klemmen (regel 12)
- c. de *oasis* dier *woestijn* (regel 18).

Alleen wil ik wedden dat de troop sub c wel 'es minder eenvoudig kon wezen, dan de heer R. vermoeden kan. —

Maar deze soort vragen zijn gauw te tellen; en als ik ze een ogenblik *goed* heb genoemd, dan is dat onder dit algemene voorbehoud: dat ik *als mens* dit héle bedrijf veracht!

En nu de slechte vragen. Ik kan kwalik alles citeren, hè. Toch zal ik er genoeg geven voor bewijs; en ik zal er 'n beetje véél geven, omdat . . . het après-tout toch wel een gemakelijke historie is ook.

1. Potgieter gebruikt het woordje *misschien*. R. vraagt dan: Wat weet ge van de vorming van 't woord *misschien*? Deze vraag is alleen te plaatsen bij een brok oude tekst, waarin dat „*misschien*” in een andere vorm voorkomt, èn duidelijk van betekenis is.

Hierop volgt:

„Wat is een *verholen samenstelling*? Verklaar de volgende verholen samenstellingen: adelaar, herzog, nachtegaal, herberg, juffer, bruidegom, leidsel, huwelijk, Gerhard, Berend, Evert, (hard=sterk, geer=speer: dus de sterke met den speer; zoo sterk als een beer; zoo sterk als een ever).

2. Potgieter gebruikt het woordje *zulke*. R. vraagt: Verklaar de vorming van *zulke*, *zoodanig*, *elk*, *welk*, *elkander*, *malkander*, *iets*, *niets*, *iemand* en *niemand*.

3. P. gebruikt het woord *zelfzucht*. R. vraagt:

welk vreemd woord kent ge voor zelfzucht. Déze vraag is niet onzinnig. R. kan zeggen: P. gebruikt hier het woord goed, de betekenis kan dus duidelijk gevoeld worden; welnu, als het vreemde woord latent in de leerling is, dan zal het nu gaan leven. Maar mis is wat volgt:

„Wat beteekenen: altruïsme, acustiek, kleptomanie, antipathie, sympathie, astronomie, astrologie, alchemie, celibatair, paradox, sofisme, hybrisch, eruptie, diabolisch, amortiseeren, animisme, animositeit, federatie, farizeesch, cosmopolitisch, coterie, acclamatie, acclimatisatie.

Ik kom nog op deze vreemde-woorden-geschiedenis terug; nu vraag ik alleen: wat is het verband tussen deze woorden en het woordje zelfzucht, door P. gebruikt?

4. P. zegt: „benijden u zonder *baat*”. R. vraagt, wat „*baat*” hier betekent. Veel beter vraag dus, dan wat *baat* (in 't algemeen dus) betekent. Maar niets met dat *baat* van Potgieter heeft de rest van de vraag te maken:

„Hoe verklaart ge: de zieke vond geen *baat*, *batig saldo*, *baatzucht*. Naar deze woorden zou men kunnen vragen, zodra ze *gebruikt* werden.

5. P. gebruikt het voegwoord *schoon*. R. vraagt: hoe is 't woord *schoon* tot voegwoord geworden? Daarentrent zegt P.'s gebruik ons niets. En even ver van huis is de rest:

„Verklaar eveneens hoewel, hoezeer, tenzij, tenware, indien, terwijl, dewijl, zooals, voordat.

5. P. gebruikt het woord *hulk* in z'n tegenwoordige betekenis. Dàt geeft R. aaleiding om mede te delen . . . de oorspronkelijke betekenis; en daaraan vast te knopen wat semasiologie! En 't eigenaardige is, dat-ie voor de andere woorden, als slecht, onnozel, zuipen enz. wèl telkens 'n tekst geeft, waarin het woord in z'n oude betekenis voorkomt! Maar de hele zaak wordt aangehaald bij een vers van Potgieter!

6. Bij P. komen de woorden *veël* en *schaûw* voor.

R. vraagt — wat te begrijpen is —

„Wat beteekent het woord *veël* in regel 11 en *schaûw* in regel 12? Welke grammatische figuur vertoonen deze woorden?”

Maar daarop volgt:

„Geef vier beteekenissen van *schouw*.”

7. P. gebruikt het werkwoord *vrijbuiten*. En „naar aanleiding” hiervan vraagt R. — lezer, het is waarachtig geen mop van me —:

Wat beteekent het woord *vrijbuit* (regel 11) en wat is een *vrijbuiten*. Wat is een *boekanieer* en wat een *fibustier*.

Weet ge ook, wie het gedicht „De Boekanieer” geschreven heeft?

8. Bij een couplet waarin het woord *industrie* voorkomt, zet R. deze vraag:

Thijssen, Taal.

Wat beteekenen de volgende woorden: industrie, inductie, deductie, devotie, desperatie, desolatie, depressie, dessin, deposito, demonisch, deloyaal, demencie, deïst, atheïst, decorum, decadenten, debuteeren, debiteeren, debacle, davids, daltonisme, dulcinea, rosinant, duodecimo, eldorado, emmannuël, elite, emendatie, emigrant, immigrant, elzevier, garmond, embargo, embleem, epigoon, ephemerisch, entomologie, entrain, en face, en profiel, enclave, hermitage, dualisme, dotatie, dubieus, domein, dokter-djawa, discus, dissidenten, disconto, diocese, dignitaris, diagnose, diaphragma, diadochen, dialectiek, discordia, concordia, emmissario, emplooi, emblemata.

9. P. gebruikt het woord *wedstrijd*. Vandaar bij R. de vraag:

Verklaar de beteekenis van wedstrijd, kampstrijd, tweestrijd, pennestrijd, kleinsteedsch, *achterstallig*, iemand wraken, plengen, ontrieven, *verknocht*, bedisselen, geijkt, euvelmoed, *bewimpelen*, meesmuilen, geloofsbrieven, voetstoots, baanbreker, monnikenwerk, *molentocht*, letterknecht, evenknie, Geef de etymologie van de schuingedrukte woorden.

10. P. heeft een regel: „de bleekheid van die *wilgenblaren*.

En nu vraagt R.: „Verklaar 't spreekwoord (!) *zijn lier aan de wilgen hangen*.

En dan trekt-ie van leer. Let wel, omdat Potgieter dichtte over de bleekheid der wilgebladeren.

De Bijbel heeft op onze taal een grooten invloed gehad, wat vooral blijkt uit de menigte uitdruk-

kingen en woorden aan den Bijbel ontleend en die tegenwoordig ook algemeen door niet-bijbelvaste personen gebruikt worden.

Voor we eenige hiervan bespreken, willen we eerst wijzen op een paar veranderingen door de Bijbelvertaling (1635) in onze taal aangebracht n.l. op de woorden *zich* en *du*.

Volgt: 12 regels over *zich* en *du*; daarna de „verklaring” van een dozijn Bijbelse uitdrukkingen, waaronder iets als dit: (omdat P. sprak van de bleekheid der wilgebladeren . . .)

„Vereenigingen van vrouwen en meisjes, die in den winter kleedingstukken voor arme menschen vervaardigen, noemen zich gewoonlijk (! Th.) *Dorcias*, naar een Christelijke vrouw uit Joppe, die heel weldadig was en voor behoeftige vrouwen kleeren weefde. Lees 't verhaal in Handelingen IX: 36—41.”

En tenslotte, aldoor naar aanleiding der bleke wilgebladeren, anderhalve bladzij Bijbelse uitdrukkingen met vindplaatsen; de kandidaat moet ze zelf trachten te verklaren.

11. Huygens, we zijn door Potgieter voorlopig heen, Huygens gebruikt het woord „*leemt*”, in de 17e eeuwse betekenis. Dat woord verklaart R., maar het geeft hem aanleiding tot vraag 18, die is van 't soort dat de lezers nu al kennen.

Men spreekt wel van een leemte of gaping in een redeneering. Welk vreemd woord kan men daarvoor gebruiken?

Wat beteekenen de volgende woorden: evolutie, ethnographie, theocratie, titan, royeeren, deballo-

teeren, concessie, penitentie, excentriek, escapade, eunuch, euphemisme, therapie, peccavi, animisme, determinisme, fatalisme, fatum, chronometer, chronologie, synchronistisch, anachronisme, dilemma, tiërceeren, erotisch, factotum, expert, fakir, farce, exegeze, figurant, filigraanwerk, exil, fancy-fair flegmatisch, frontispice, architraaf, kapiteel, extra-neüs, exhalatie, extase, extempore, fiscus, frivol, idée fixe, falset, folklore, fresco, expositie, exotisch, exorcist, excès, fantoom, feminisme, emancipatie, flerecijn, flamingant, exploot, exclamatie, fata-morgana, expansie, exorbitant.

12. Potgieter heeft het over *ridderlijk* Israël.

R. vraagt:

„Wat is het verschil tusschen *ridderlijk* en *ruiterlijk*?”

En deelt dan mee: *Ruiter* staat in verband met het werkwoord *ruiten*, dat nog voorkomt in de uitdrukking *ruiten en roven*.

13. P. gebruikt het woord *wijsgeren*. De lezer begrijpt al wat R. dus doet? Ik zal 't maar weer afdrukken, al leest niemand het meer:

Wat is het vreemde woord voor *wijsgeer*?

Wat beteekenen de volgende woorden: stuwadoor, cargadoor, subaltern, subjectief, objectief, iets sub rosa vertellen, suggestie, superstitie, suppoost, tutoyeeren, tourniquet, syndicaat, talmud, sylphide, suzereiniteit, soevereiniteit, tronbadour, minstreel, tandakken, symptoon, suspect, trofee, travestie, parodie, tentamen, technicum, tacticus, thesaurier, topaas, testimonium, tartuffe, typograaf, therapie, tantaliseeren, tolereeren, tornado, terrorisme, triviaal, theosophie, tinctuur, typewriter, teljaar, surplus, surséance, totok.

14. P. gebruikt het woordje *veil*. En R. vraagt dus:

Wat is de beteekenis van de woorden: *veil*,
veilen, *feilen*, *vijlen* ('t laatste woord ook figuurlijk.)

Maar de klassieke gelegenheid om te vragen naar 't verschil tussen

de vriend, die mij mijn feilen toont, en
de vriend, die mij mijn tonen vijlt,

gebruikt hij, vreemd genoeg, niet!

* * *

Me dunkt, het is mooi; de lezer weet nu, hoe de eerste 80 bladzijden van het boekje zijn ingericht. En.... hoe in 1908 de Hollandse onderwijzer z'n opleiding voltooit.

Ik kan niet zeggen, wat voor een gevoel van klamme misère ik heb, nu ik enige tijd met deze zaken ben bezig geweest. Het is allemaal zo lelik en zo laag, en zo klein, zo erg klein allemaal; en het is zo treurig, dat mensen de mooiste jaren van hun leven bederven er mee. En het is zo *verstikkend* voor jonge mensen....

Ik durf heden werkelijk niet verder te gaan. Toch moet ik de rest van het boekje behandelen. Laat dat dan m'n taak voor 't volgend nummer zijn.

IV.

Schutte in 't malle.

Lezer, ik had bijna de heer E. Rijpma maar laten lopen. In ieder geval zal ik het zo kort mogelijk met hem maken. Want sinds ik me ergerde aan zijn boekje, heb ik ontvangen twee „deeltjes” van de heer J. E. K. van Wijnen, „*Leeraar in Taal- en Letterkunde t.d. Cursus voor de Hoofdacte te Schoonhoven en Hoofd der School te Willige-Langerak.*” Ze heten: „Methode van grammatica-studie tot grondig taalinzicht”. en ik wil zo gauw mogelijk getuigen van m'n verbazing bij 't kennismaken met deze trekschuitiger dorpsgeleerde.

Intussen, de heer Rijpma mag er ook wezen. Hij is wel niet zo'n leuk-onbewuste self-made taalbeunhaas als de heer Van Wijnen, maar heeft al even weinig begrip van wat een twintigjarige student toekomt. Daar is bijvoorbeeld zijn hoofdstuk: „Verklaring van woorden en uitdrukkingen.” Ik zal niet herhalen, wat ik bij *Schutte* gezegd heb over dit hele soort studie; maar wat er staat in het vel druks dat de heer Rijpma hieraan besteedt, is ergerlik. En alweer niet, omdat er leugens in staan. Och neen, de heer R. weet, waarschijnlijk omdat-ie 'n tijdje aan

deze schijnstudie heeft gedaan, allerlei woordenboeken heel aardig te hanteren.

Maar ergerlik, om het denkbeeld, dat iemand iets beter zou worden, iets beschaafder, iets meer mens, als-ie dit hoofdstuk „dóórwerkte.”

Het is een dwaze verzameling inlichtingen.

Aap wat heb je mooie jongen, ontleend aan Reinaert II, waarin de vos door den nood gedwongen aan de apin Rukenu allerei moois zegt over de leelijke jongen van dat monster. 't Wordt nu dan gebruikt in de beteekenis van: tegen wil en dank iemand vleien.

Wat betekent het nu in 's hemelsnaam, dat iemand met zo'n technies gezicht van „Reinaert II,” tout court, deze geleerdheid verkopen kan? Van honderden andere uitdrukkingen kan hij het nièt. Ja, als iemand in *de* Reinaert, laat ik óók 'es technies wezen, als iemand in z'n eigen lektuur die apin is tegengekomen, en hij weet dáárdóór de uitdrukking naar 't ontstaan te verklaren. *Dan* heeft z'n geleerdheid waarde om wat er achter zit: lektuur. Maar als iemand zoo aardig over die apin Rukenu weet te praten omdat hij het boekie van Rijpma „bestudeerd” heeft, dan *bazelt* hij, al spreekt hij waarheid.

In dit geval liegt-ie ook nog, want de apin Rukenu is een héél andere dan het lelike monster waarvan hier sprake is! De heer Rijpma

heeft dus *zelf* de „Reinaert II” ook niet gelezen. Hij heeft bij *Stoett* (o, die *Stoett*!) gevonden de geleerdheid van de apin in *Reinaert II*, en wou toen 'es geuren, door er *uit zich zelf* bij te zetten: *Rukenau*. Maar de mop is juist, dat de vos zich net *hield*, alsof hij de apin voor z'n moei *Rukenau* aanzag: „Maar,” zegt-ie, ongeveer, „Mijn moei *Rukenau* is een heel ander beest, en krijgt juist mooie en nette kinderen.”

En diezelfde apin *Rukenau* die helpt haar neef zo trouw door alles heen. De heer *Rijpma* moet het maar es nalezen; heus, hij is nog niet op de hoogte!

Apeliefde, dwaze liefde van de ouders voor hun kinderen; volgens 't volksverhaal drukt een aap soms z'n jong dood door een hartstochtelijke omhelzing.

Dit is zeer prettig, nietwaar, om te weten; maar er is veel meer kans, dat iemand bijv. het woord *apekool* niet weet te verklaren, dan 't woord *apeliefde*. Dàt verklaren doet de heer *E. R.* niet. Trouwens, waarom hij de ene uitdrukking wel, de andere niet verklaart, is een mysterie.

„Op z'n *elf en dertigst*” is volgens *Stoett* ontleend aan een „*elf en dertig*” een soort weverskam, waardoor 41 (11 + 30) gangen geschoven worden en waarmee men een fijn weefsel vervaardigt. Oorspronkelijk beteekende het dan ook [*keurig, netjes*] en eerst later *langzaam, op z'n gemak*.

Dit citeer ik om te laten zien de eerlijkheid van dat „volgens Stoett”; dat is het gewone trucje, om — natuurlijk zeer voorzichtig en moeilijk achterhaalbaar. — de indruk te geven dat al de andere verklaringen „volgens Rijpma” zijn!

Verder is ook de verklaring: 41 (11 + 30) geweldig belangrijk.

En dan — wat heeft eigenlijk deze héle verklaring met die mysterieuze *weverskam* voor waarde? Ik krijg de indruk, dat de heer Rijpma zelf niet veel benul van dat gekam heeft! Maar in ieder geval stel u het jongemens voor, stel u hem voor, die vrede daarmee heeft; die meent, iets te zeggen als-ie deze E. Rijpma napraat!

Van 't hondje gebeten zijn, oorspronkelijk: van 't hondje *van laatdunken* gebeten zijn, dus laatdunkend, verwaand zijn.

Weer hetzelfde Stoett-extract; maar voor een gewoon mens totaal onbegrijpelijk geworden. Het hondje van laatdunken is mij een even groot raadsel als *het hondje* in 't algemeen! Nog leuker is dit staaltje:

Zich uit de voeten maken is een ellips voor zich uit de *paardevoeten* maken en dan wordt de betekenis vanzelf duidelijk.

Och kom. Ik verzeker de heer E. Rijpma, dat de betekenis der uitdrukking mij volkomen duidelijk was; zoals ze trouwens iedere Hollander wel

duidelik zijn zal. Maar toen ik zijn verklaring las, wist ik met die paardevoeten waarachtig geen raad hoor. Ja, toen ik daarna Stoett opsloeg, die *duideliker* is dan Rijpma, toen snapte ik zowat het *ontstaan* van de uitdrukking; maar de betekenis zelf — die werd me toch niet duidelijker dan duidelijk.

Maar is het nou niet een malle manier van doen van de gids Rijpma, om voor ons iets op te zoeken, en het ons dan zó beroerd over te vertellen, dat we er nòg niets van snappen?

Gladdekker heeft E. Rijpma ook voor ons opgezocht. Gelukkig. Het woord had ons al, om met Albert Verweij te spreken, *metaphysiese angsten* bezorgd. Dat is nu over.

Maar nu moet de lezer toch eens even zien, hoe slecht Rijpma z'n Stoett na vertelt.

Gladdekker (slim, „glad” persoon) is afkomstig van 't Maleische *gladak*, dat lastpaard beteekent en vandaar alles, wat leelijk is b.v. de afschuwelijke dessahonden. 't Volk brengt den naam in verband met glad (een gladde vent)!

Nietwaar, het is zeer duidelijk; lastpaard en vandaar *alles*, wat leelijk is. Bijvoorbeeld, E. Rijpma zal maar es wat noemen, bijvoorbeeld de afschuwelijke dessahonden. 't Is of-ie ze bij ondervinding kent! Maar lees nu Stoett:

588. Een gladakker (of gladdekker) d.w.z. een gemeen, liederlijk persoon, ook een slimmerd,

iemand die sluw is. Het is het Maleische *gladak* (beter *galadag, gladag*) met een Nederlandschen uitgang en eigenlijk verkort uit *djaran gladag*, postpaard, lastpaard, bediendenpaard, en vandaar slecht paard, knol, en bij uitbreiding alles wat leelijk en gemeen is. Zoo noemt men de leelijke honden, die zonder meester in de dessa's rondloopen, dikwijls gladakshonden. Maar vooral wordt *gladakker* gebezigd voor een gemeen en liederlijk persoon, enz.

Verder verwijst Stoett nog o.a. naar patjakker. Maar dat hebben we hier niet nodig. De lezer zal me toestemmen, dat Rijpma, van Stoetts verklaring een totaal *onbegrijpelijk* resumé geeft.

En als de heer R. wil beweren, dat hij *niet* uit Stoett geput heeft, maar toevallig met Stoett dezelfde bron (Veth, *Uit Oost en West*, noemt St.) gebruikte, dan hoef ik niet eens te bewijzen, dat-ie *dat* liegt. Vast staat:

Dat E. Rijpma meent, iemands geestelijk bezit te verrijken door een erbarmelijke inlichting als z'n geciteerde.

In zijn *hum* zijn is een afkorting van in zijn humeur zijn.

Hier zeg ik niets van!

Een *stuk* in z'n *kraag* hebben. *Kraag* beteekent hals, zooals nu nog in *kraagveeren* van vogels.

Duidelijk, niet waar; vooral dat *stuk* is erg duidelijk nu!

Een *caricatuur* van iets maken is iets overdreven en daardoor belachelijk voorstellen; *caricare* be-

teekent *overladen*. Op een spotprent wordt een eigenaardigheid of gebrek van een persoon overdreven voorgesteld b.v. den neus van koning Ferdinand v. Roemenië of de onderkaak van koning Alfons v. Spanje.

Het enige, wat hiervan een onderwijzer *niet* altijd weet, is de vertaling van *caricare*! De rest is om te gieren. Wat 'n stumpers, die schoolmeestertjes; dat je ze nog vóórbeelden van karikaturen moet geven!

Tragies is bovendien de vergissing: *koning Ferdinand van Roemenië* moet zijn *vorst* (tegenover Czaar) van *Bulgarije*!

Laat ik nu maar ophouden over dit hoofdstuk. Er worden óók nog vreemde woorden in verklaard, zooals *corpus delicti*, *dolce far niënte*, *alibi*, *dorado*, *morganatisch huwelijk*, in *spé*. Het is, of er geen dictionnaires, geen woorden-tolken meer bestaan! Misschien heeft de heer Rijpma zich 'es verdienstelijk willen maken voor de ongelukkigen, die dergelijke boeken niet onder hun bereik hebben?

Maar dàn zou ik wel 's willen weten, wat deze deerniswaardige kollega's toch moeten doen met de rijen vreemde woorden, die hij in z'n 1e hoofdstuk ter verklaring opgeeft; ik citeerde ze hier boven al.

Ik resumeer even:

Het hoofdstuk „Verklaring van woorden en uitdrukkingen” geeft inlichtingen over een aan-

tal zeer willekeurig-gekozen uitdrukkingen. Deze inlichtingen zijn dun, en hebben met werkelijke ontwikkeling *niets* te maken. Dikwijls onderstellen ze in de onderwijzer een niveau van beschaving, waar een behoorlike schooljongen zich voor schamen zou. Bovendien geeft het hoofdstuk de verklaring van enige vreemde woorden, zoals die te vinden is in de eerste de beste beknopte woordentolk.

V.

De komedie.

Ik ga nu, voor alle duidelijkheid, een afzonderlijk opstelletje schrijven over de komedie-vertoning, die de studie onder leiding van E. Rijpma is. Men zal er allerlei uitspraken in terug vinden, die ik boven meer hier en daar verstrooid, en bij Schutte al tamelik als geheel gaf. En och, waarschijnlijk zal De Nieuwe School deze dingen nòg wel es herhalen moeten.

Dit keer ga ik eens uit van de zonderlinge rijen vreemde woorden. Daar zou ik immers nog op terugkomen?

Wat kàn de heer R. toch bedoeld hebben met die opgave: „Wat beteekent evolutie, ethnographie, theocratie, titan enz.?”

Kan hij bedoeld hebben, dat de onderwijzer *die* woorden in z'n lektuur kan tegenkomen, en dat het dan gemakkelijk is, als hij ze kent?

Welneen toch. De onderwijzer merkt bij z'n lektuur zelf wel, welke woorden hij niet weet; en hij doet prakties, ze *dan* op te zoeken. Dat doet trouwens ieder denkend wezen. Maar wie zal er zo gek zijn, maar alvast 'n driehonderd vreemde worden te „leren” omdat hij ze later wel 'es *kan* tegenkomen? Zelfs de heer Rijpma zal in zijn tijd zo gek niet geweest zijn!

Echter is het niet te ontkennen, dat er een aantal vreemde woorden zijn, die een beschaafd man dient te kennen. Iemand die in deze tijd raar kijkt tegen woorden als motie, federatie, altruïsme, emancipatie, zo iemand kan bezwaarlijk verlangen, voor vol te worden aangezien. *Omdat iemand, die deze woorden niet kent, ook met de zaken niet op de hoogte is; dus: een te kort aan leven en kultuur heeft.*

En maak ik kennis met iemand, die bij voorbeeld niet weet wat *peccavi!* betekent, dan vind ik dit treurig, niet voor de weinige taalkennis van zo iemand, maar omdat hij toch al een beroerd klein beetje lektuur moet hebben gehad, dat-ie het woordje *peccavi* nooit is tegengekomen!

Maar iedereen zal inzien, dat men een zodanig te kort aan beschaving *niet* wegneemt,

door een der *verschijnselen* er van weg te moffelen. Dus: door iemand van een rist vreemde woorden de „betekenis" te laten leren.

En toch, iets anders kan de heer R. met z'n rijen vreemde woorden niet bedoelen. En hij moet ook maar niet beweren, dat-ie iets anders bedoelt; we hebben er alleen mee te maken, wat er *gebeurt*, als iemand voor de hoofdkate studeert, en van z'n leider dergelijke opgaven krijgt. En wat er *gebeurt*, als er op het examen zulke dingen worden gevraagd, hetgeen de heer R. schijnt te verwachten. *Dan wordt er komedie gespeeld.*

En, eenmaal de komedie aan de gang, wel, dan kijkt men niet op 'n paar vreemde woordjes meer of minder. Wel ja, niet waar, als men een ontwikkeld mens is door honderd vreemde woordjes te leren, waarom zou men dan niet buitengewoon ontwikkeld worden, voor de moeite van 'n twintig woordjes meer. En ach, waarom zou men dan nòg niet een tiental woordjes er bij leren, als men daarmee zichzelf kan promoveren tot een zeldzaam universeel wonder van titanies, cosmopolities, diabolies, kleptomanies, ephemerries, industriëel-epigonies, decadent-demonies, exorbitant-fata-morganaties filigraanwerk in 't geestelike?

VI.

Verkorte klassieke opleiding.

Rypma's volgende hoofdstuk heet:

„*Iets over Mythologische namen en uitdrukkingen*”, en begint aldus:

Bij de lectuur ontmoet men telkens allerlei namen en uitdrukkingen ontleend aan de Grieksch-Romeinsche Mythologie, vooral bij de Schrijvers uit de 17e en 18e eeuw. 't Is dan ook beslist noodzakelijk voor candidaat-hoofdonderwijzers hiervan iets te weten en daarom geven we hier eerst de meest voorkomende mythologische en geschiedkundige namen met een korte verklaring, en daarna aanhalingen uit verschillende schrijvers, dan kan ieder zelf nagaan, of hij 't geleerde begrepen heeft.

En dan volgt een dozijn bladzijden, voor een fatsoenlik mens niet om te lezen. Een akelig, willekeurig-inkompleet, kletserig verward, half-en half alfabeties overzichtje, dat iemand in staat stelt, op de meest mens-onterende manier wat te vernemen over mythologie, Ilias enz. Het is onmogelijk, dat lezing van deze twaalf bladzijden iemand goed doet. Het is allemaal moois als dit:

Achilles is de beroemde held der Grieken voor Troje, die alleen kwetsbaar was aan den hiel, waarbij zijn moeder *Thétis* hem vastgehouden had, toen ze hem in 't water van den Styx dompelde. Hij werd door *Páris* met een pijl in den

hiel geschoten en zodoende gedood. Vandaar nog 't spreekwoord: *dat is zijn Achilleshiel*, zijn zwakke plaats. *Aan den strijd voor Troje* zijn veel bekende namen verbonden; daarom hier 't volgende. *Hélèna*, de schoone gemalin van *Meneláüs*, koning van Sparta, werd geschaakt door *Páris*, den zoon van koning *Priamus* van Troje, die hierin geholpen werd door *Aphrodite*. Op de bruiloft van *Péleus* en de zeegodin *Thetis*, (de ouders van Achilles) waren n.l. alle goden en godinnen genoodigd, uitgezonderd de godin der tweedracht *Eris*. Om zich hierover te wreken wierp deze plotseling een gouden appel met het opschrift „*voor de schoonste*” in de feestzaal. De godinnen *Héra*, *Athéna* en *Aphrodite* maakten alle drie aanspraak op dit kostbaar voorwerp en daarom koos men *Paris* tot scheidsrechter, die den appel aan *Aphrodite* toewees, nadat ze hem de schoonste vrouw op aarde, *Hélèna*, beloofd had. Met behulp van de godin wist *Paris* dan ook werkelijk de liefde van *Hélèna* te verwerven. *Menelaüs* riep dadelijk de Grieken op tot den strijd en velen trokken naar Troje of Ilium. De aanvoerder was *Agamémnon*, de broeder van *Menelaüs*, terwijl naast Achilles uitblonken de dappere *Ajax* en de schrandere *Odyseus*. (*Ulysses*.) Aan den kant der Trojanen schitterde *Hector*. (Dit alles hebt ge vooral noodig bij 't besturen van *V o n d e l s Palamedes*)!

Aan deze geschiedenis zijn o.a. ontleend de uitdrukkingen: *een twistappel*, *een Paris-oordeel*, *het Trojaansche paard binnenhalen*, *een Ilias van ellende*, *een Nestor*, (de oudste der Grieken voor Troje.)

Of, als ik maar weer een ander stuk uitknip:

Evenals de Phoenix is ook de *Sphinx* van Egyptischen oorsprong; gewoonlik wordt dit monster voorgesteld met het lichaam van een leeuw en 't hoofd en de borst van een vrouw. Bekend is vooral

de Sphinx, die de omstreken van Thebe onveilig maakte en waarvan Oédipus de stad verlostte.

Veel indruk heeft steeds de geschiedenis van de ongelukkige *Niobe* gemaakt. Zij was een schoone vrouw, die in 't bezit was van vele door schoonheid uitmuntende kinderen, maar, toen ze zich daarop verhoovaardigde, door de goden van al haar kinderen beroofd werd en zelf in een steen werd veranderd.

Aan den sagenkring van Odysseus is ontleend de naam *Mentor*, de leidsman van Ulysses' onervaren zoon *Telémachus*. Een *Mentor* beteekent daarom een ervaren leidsman.

Stentor komt voor in de *Ilias*; hij was een der Grieken voor Troje, die een stem had als vijftig anderen, vandaar de uitdrukking: „een *Stentorstem*.”

Zie je, dat is nou 's wat, dat je dat zo-maar weet: de Sphinx is van Egyptiese oorsprong; en dat de geschiedenis van Niobe *steeds veel indruk* heeft gemaakt. Ach ja; en dan *Mentor* en *Stentor*, dat je die ook niet door mekaar haalt, want *Mentor* komt voor in de sagenkring van Odysseus, welbekend, niet waar, en *Stentor* daarentegen in de *Ilias*

En dan volgen twaalf bladzijden *toepassingen*; „om te kijken of men 't geleerde *begrepen* heeft”. Dus de auteur wil dat werkelijk zo; dat iemand van een jaar of twintig het malle onleesbare allegaartje *leert*, en *begrijpt*; en dan gaat kijken of het er in zit!

Men zou dit kunnen noemen: *de verkorte klassieke opleiding*.

* * *

Onderstel, dat zo'n verkorte klassieke opleiding verdedigbaar was, dan zou de manier van de heer Rijpma om voor die opleiding te zorgen nog de stomst-bedenkbaarste zijn; immers de taaiste en langzaamste. Stel je toch voor, dat iemand twaalf bladzijden als de geciteerde door-gaat met het angstig besef, dat-ie dit nou in 't vervolg weten (en begrijpen!) moet! Het is een moment van vernedering, dat men een opvoeder diende te besparen.

Had de heer R. z'n verkorte klassieke opleiding tenminste met éniġ didakties inzicht willen inrichten, dan had-ie z'n „vindplaatsen" voorop moeten zetten, en in een noot moeten verwijzen naar een overzicht. En dat overzicht had aldus moeten zijn: de godengeschiedenis der Grieken en Romeinen beknopt, geregeld, verteld; een beknopte inhoud van Ilias, Odyssee en de bekendste sagen. Op zo'n manier was er nog door-komen aan geweest.

En nog beter zou het geweest zijn, als de heer Rijpma zich met de hele zaak niet bemoeid had. Want een gewoon mens aan zich zelf overgelaten, zal toch waarachtig wel wat lektuur weten te vinden over de mythen en sagen, en kan net zo goed als de heer R. in een encyclopaedietje zoeken.

En als dat gewone mens dan enkel maar iets opzoekt, als hij in z'n lektuur iets tegenkomt

wat hem duister is, dan zal-ie tòch nog beter examenkomedie-spelen dan een slachtoffer van de heer Rijpma.

* * *

Niet toevallig liet ik aan deze bespreking der Rijpmase klassieke opleiding vooraf gaan m'n opstelletje over de vreemde-woordengeschiedenis. Ik deed dat, om nu kort te kunnen zijn.

Men zal 't immers met me eens zijn nu, dat *in wezen* deze verkorte klassieke opleiding precies hetzelfde is als de vreemde-woordjes-leerderij:

De heer Rijpma laat z'n slachtoffers hun *rolletje* leren voor een examenkomedie; en hij laat ze dat nog leren op een rare manier ook.

Ach, deze gids Rijpma toch, die z'n leerlingen zo netjes leert zeggen, dat de geschiedenis van Niobe steeds veel indruk gemaakt heeft, *steeds veel indruk . . .* behalve op degenen, die het beweren leerden.

„De raaf praat gaarne over de wolken, de adelaar woont er in.”

En de heer Rijpma hoeft ons nu wel niet tot adelaars te maken, och neen; maar dat hij ons tot zulke erg armoedige opgezette mormels van raven maken wil, is toch wel wat bar!

VII.

Rijpma's laatste hoofdstuk — van een vel druks — handelt over rijm, versmaat en dichtsoorten. Men begrijp nu wel, dat het net is als de rest. Ik heb nog nooit zo'n gemoedelijk dilettantenpraatje zo gewichtig gedrukt gezien. Het Italiaanse *sonare* betekent klinken, en Petrarca, *je weet wel*, Petrarca is de eerste dichter in dit genre (sonnet), dat door de Renaissance in vele landen in ere raakte

Het is treurig. Wat er in dit hoofdstuk staat aan algemeenheden, weet iedere jongeling in z'n dichttijd; en wat er bijzonders in staat, is schijngeleerdheid. Basta.

VIII.

En zo hebben we dan weer, waarde lezers, een blik geslagen op wat men *studie* durft te noemen voor onderwijzers; en we hebben weer kennis gemaakt met een van de leuke verschijningen, die deze „studie” in ere houden. Het is een miserabele boel, nietwaar. Maar nu wou ik nog wel een goed woordje doen voor de heer Rijpma. Val deze man niet te hard. Bedenk eens, wat deze man voor beroerdigheid heeft moeten doormaken, om te kunnen optreden zo-

als hij 't met dit boekje doet. Wat deze man *gemist* moet hebben, aan schoonheidsaandoening, aan leven, dat hij met zoveel ernst over de uiterlikheden er van heeft kunnen bazelen. Wat deze man in zichzelf vermoord moet hebben, eer hij schrijven kon :

Iederen candidaat raden we aan het standaardwerk van Dr. Stoett, dat toch wel in alle arrondissementbibliotheken aanwezig zal zijn, *eens door te lezen*, daar het een ware „schatkamer der tale” is en een verrassend licht over vele uitdrukkingen doet opgaan.

En hoop dan hartelik met mij, dat deze man dat deel van z'n leven, dat wij niet zien, enige vergoeding moge geven voor de troosteloze misère, die wij er van zagen

Het Vertellen.

(1909.)

't Verteluurkje. Vertelselboek voor het huisgezin, de bewaarschool en de lagere school door H. Hinse en J. Stamperius. Zesde druk, Adam. W. Versluys. Ingen. f 2.40. Geb. f 2.90.

Ik heb de zesde druk ontvangen van het vertelselboek van Hinse en Stamperius, en ik ben helemaal niet van plan, er kwaad van te spreken. Ach ja, het boek begint erg te verouderen, en de naieve nette oue-herenstijl heeft me enige keren doen glimlachen. En bijvoorbeeld heeft de heer Hinse het sprookje van „Kalif Storch” geheel omgewerkt met een vrijmoedigheid, die aan onnozelheid of erger doet denken. En, om weer es wat anders te noemen, zo wordt ook ergens gesproken van de *heerlike wijze*, waarop Ter Haar Eliza's vlucht heeft bezongen! En zo is ook wel leuk een zwaarwichtige opmerking als bij „Het muisje gevangen”:

Men wachte er zich voor, de snoeperigheid het muisje als een ondegd aan te rekenen. Wel kan men in 't gesprek, dat op de vertelling volgt,

— want er volgt een gesprek, dat is onvermijdelijk in de wereld-waar-in-men-zich-verveelt van deze heren —

wijzen op de schadelijke gevolgen, welke snoep-lust voor *kinderen* hebben kan.

Maar och, dat zijn zo van die dingen, daar maakt een mens zich tegenwoordig niet meer dik]om.

* * *

Van meer belang zijn de besprekingen over vertellen die aan de bundel voorafgaan. Want als een normaal onderwijzer, wat hij op school aan vertellen doet, vergelijkt met wat het volgens de heren H. en S. moet zijn, dan komt-ie tot de konklusie, dat-ie, zoal geen plichtvergeten boef, dan toch een nietswaardig prul van een schoolmeester is. En in zo'n geval neemt De Nieuwe School, daar is-ie voor, het woord, en zegt: „Ho eens even, eer we *die* konklusie aavaarden, een klein beschouwinkje over wat u daar nou zo vervelend gezegd hebt.”

* * *

Het begint niet vervelend. Het begint rem-

brandtiek; schilderspenseel, kinderoogen met de bekende wereld van gevoel en onschuld, en zachte vrouwenogen. Maar waarom zou ik het hele brokje — 't begin van punt 1 van Hoofdstuk I — niet even voor u uitknippen?

Schemeravond. De lamp is nog niet opgestoken, de luiken zijn nog niet gesloten. Het scheidende zonnelicht werpt een rooden gloed in de kamer.

Het is er stil. Is er iemand aanwezig in het vertrek? Toch wel. Wanneer wij nauwlettend luisteren, hooren we een zachte vrouwenstem; doch zoo zacht en zoo fluisterend, dat de woorden nauwelijks tot ons oor doordringen. Wanneer onze oogen aan de schemering gewend zijn en wij in de kamer rondzien, dan zien we daarginds, in den hoek bij het raam, een tooneeltje, dat ons een schilderspenseel waardig schijnt.

Wij zien een vrouwengestalte, in het schemerlicht bijna samenvloeiend met den donkeren achterwand. Slechts 't gelaat is verlicht, door de ondergaande zon met een rooden schijn overtogen. Sprekende gelaatstrekken, waarop verschillende gemoedsaandoeningen een afwisselend spel spelen, met oogen, waarvan een zachte gloed uitstraalt, schijnen alleen beweging te toonen in dit geheel van rust.

En naast de vrouwenfiguur, tegen haar aangedrongen, alsof zij er een geheel mede uitmaken, zien wij kindergestalten. Kinderkopjes zien we opgeheven naar 't gelaat der vrouw... wijd geopende kinderoogen, waarin een wereld van gevoel en onschuld ligt, zien wij staren naar de zachte vrouwenoogen... en wij trekken ons stil en onhoorbaar uit dit heiligdom terug.

Welk tooneel wij bijwoonden?

Wij zagen een moeder, die haar kinderen vertelt.

Hierop volgt een citaat van M. Leopold, over vertellen in school; hoe 'n heerlijk gezicht het is, een klas die naar vertellen luistert. En dan eindigt punt 1 met een kleine peroratie, dat we de kinderen toch een rein genot als vertellen ze geeft, moeten gunnen.

Onder punt 2 wordt wat gezanikt, een bladzij lang, met als konklusie: „een goede vertelling levert een uitstekende oefening in het denken.” Men begrijpt dat ik als ernstig man hier zwijg. Maar nu komt punt 3, waarin de heren willen betogen:

„Aldus levert het vertellen een uitstekende oefening in het verstaan en gebruiken der moedertaal.”

en hier moeten we ekstra opletten. Want de motivering van het tweede deel der konklusie (over het *gebruiken* der moedertaal) is deze:

„straks zal het kind moeten beproeven de vertelling terug te geven, zal het zelf juiste woorden moeten kiezen in een juist verband. Worden de woorden slecht uitgesproken, ze zullen verbeterd worden; wordt een onjuiste uitdrukking gekozen, de juiste zal er voor in de plaats worden gezet. Thans zal het kind zelf leeren goed te spreken.

Nu zwijg ik er op dit ogenblik over, dat de taalbeschouwing in dit citaatje kortweg belachelijk is uit psychologes oogpunt. Ik vraag alleen: waarop gronden de heren hun bewering? Ze zeggen alleen: „straks zal het kind moeten

beproeven"; maar waarom, dat vertellen ze ons niet. En dat was toch wel gewenst, want het is een erg mal ding, dat ze vragen. Daarnet hebben ze, onder de indruk der zachte vrouwenogen voorzeker, zich „stil en onhoorbaar uit dit heiligdom" teruggetrokken; en wat doen ze nu? Nu komen ze weer binnen, en zeggen: „Ja, ja, mevrouwtje, dat is nou allemaal heel goed en aardig geweest... hulde, hulde... maar vooruit nou, nu moeten de kinderen het gehoorde weergeven, juiste woorden kiezen in juiste verbanden, en juiste uitdrukkingen gebruiken, en u moet voor de onjuiste juiste in de plaats zetten!"

En als dan de zachte vrouwenogen vragend staren, dan zullen de heren erg deftig doen, en over de taalschat van het kind bomen gaan...

Misschien denkt de lezer, dat ik de heren H. en S. belaster? Misschien denkt-ie: ja, ik kan me begrijpen, dat die heren nog zo antiek zijn, dat ze voor de lagere school om syntaktiese oefeningen en woordschatverrijking na 't vertellen roepen, maar in het „heiligdom" zullen ze daarover toch wel zwijgen?

Welnu, lees dan dit, lezer:

Bij 't voorgaande hadden wij vooal het oog op 't vertellen aan zeer jonge kinderen in huis en op de bewaarschool. Doch het is duidelijk, dat dezelfde gunstige invloed van het vertellen op 't verstaan en gebruiken der taal geldt voor alle klassen der lagere school.

Mijn voorstelling was dus juist: *vooral* in het

heiligdom zullen op bovenbeschreven wijze, oefeningen in het gebruik der moedertaal gehouden worden!

Maar, het is duidelijk, nietwaar, dat alles is maar een bewering van de heren, *meer niet*; nu zou men kunnen denken, dat in Hoofdstuk II, „Hoe moet er verteld worden!” soms nog een kleine motivering te vinden was. Het zou daar wel op 'n rare plaats staan, maar enfin.

Inderdaad, in punt 3 van het hoofdstuk wordt nog eens gesproken over het weergeven der vertellingen door de kinderen. Daar voeren de auteurs een tegenstander op, die beweert, dat het weergeven niet geëist moet worden; en die opnoemt al het mooie van vertellen zonder weergeven. En hoe wordt die tegenstander verslagen? Aldus:

... wij veroorloven ons thans met ernst en nadruk te vragen:

Waar blijft dat alles, wanneer na 't vertellen niet meer over 't verhaal gesproken wordt? Waar blijft dan die gunstige invloed op de taal van het kind, op zijn verstandelijke en zedelijke vorming?

Wij vreezen, dat daarvan weinig of niets terecht komt.

De indruk, door de vertelling gemaakt, moge al levendig geweest zijn, zij zal niet duurzaam wezen, als zij niet bevestigd wordt. Dit geldt van al de bovenstaande voordeelen, al zij 't ook niet van alle in gelijke mate.

Ziet men het? Zij *vreezen*; en dat is argument genoeg. Neen, helemaal genoeg niet. Eerst geven

de heren nog een *fantasie*, om de *mogelijkheid* van 't weergeven te bewijzen (op zichzelf ook iets leuks) en dan *beweren* ze maar nog eens:

Wanneer de *mogelijkheid* van een dergelijke handelwijze erkend wordt, zal zeker over de *wenschelijkheid* niet veel meer gezegd behoeven te worden. Daartoe springen de voorbeelden te duidelijk in het oog.

Thans leeren de kinderen werkelijk spreken in behoorlijken vorm. De onderwijzer zal verbeteren en laten herhalen, wat niet goed gezegd of uitgesproken wordt.

Nu kan men er zeker van zijn (enz.)

En dan staat het vast, on-her-roepelijk vast — voor de heren Hinse en Stamperius.

* * *

Laat ik even konstateren, hoe ver we nu zijn. Ik heb aangetoond, dat de heren H. en St. beweren: „op de vertelling dient te volgen: weergeven door de kinderen,” *zonder dat fatsoenlik te motiveren*.

Ik voor mij vind hun bewering belachelik. Zeg ik dit, zonder meer, dan ben ik feitelijk klaar met de heren; de kollega's moeten maar weten, wie ze geloven nu. En de moeders ook. Trouwens, ze geven me allang gelijk, want zo mal als de heren H. en St. het vertellen willen inrichten, *doet niemand het*. Ik ook niet; *vandaar* dat ik de heren H. en S. aanval.

En *recht* op een andere behandeling hebben

de heren ook niet. Wat drommel, als wij allemaal in de praktijk anders vertellen, wat hebben wij er dan eigenlijk ons druk om te maken, of daar al 'n paar lui kwasi-ernstig zitten te rederijken over 'n èrge malle manier van vertellen, waarvan zij beweren, *enkel maar beweren*, dat het de ware is?

Als ik dus hier en daar zo terloops onwillekeurig ook wat „*theorie*” geven ga over het vertellen; dan zal dat alleen zijn, om scherp tegenover het onzaakkundig diletanten-gezeur, dat als zodanig 'n aanval, 'n bedreiging van ons onderwijs is, een stem uit de praktijk te laten horen als verdediging.

Maar eerst nog 'es goed laten zien, hoè we nu eigenlijk moeten vertellen van de heren Hinse en Stamperius.

Op zoo menige school vergenoegt de onderwijzer zich met wekelijks, of zoo dikwijls als de rooster der lesuren hem dit voorschrijft, een half uur of langer te vertellen. Hij vertelt, de kinderen luisteren, meer niet. Is hij wat handig, dan weet hij, terwijl hij af en toe zijn horloge raadpleegt, de vertelling juist zooveel te bekorten of zoolang te rekken, dat het laatste woord klinkt als het geluid der schoolbel het teeken tot eindigen geeft. Dan staan de kinderen op, met een zucht en een „mooi” op de lippen, gaan naar huis en . . . er wordt over de vertelling nooit meer gerept.

Inderdaad, zo gaat het op zo menige school; en zo gaat het in menig huisgezin ook. Dat is

het *natuurlike vertellen*, zoals het altijd gedaan is; en als de kinderen zuchtend opstaan en zeggen dat het mooi is geweest, dan is de verteller tevreden. De domme verteller, die niet weet dat nou 't mooie nog komen moet, eenvoudig weg, omdat twee heren, Hinse en Stamperius dat nu eenmaal vinden! Ze geven een voorbeeld:

„Wij nemen als voorbeeld van behandeling de eerste der hierachter geplaatste vertellingen: Het ongehoorzame muschje.

't Verhaal is in drie deelen verdeeld. Voor jonge kinderen zal het wenschelijk zijn, na het vertellen van 't eerste deel reeds aan te vangen met dat deel te laten teruggeven,

Een der kinderen wordt voor de klasse geroepen; na enkele vragen en antwoorden wordt het door een makkertje vervangen en zoo vervolgens.

Het volgend gesprek heeft nu plaats:

O. Waarvan heb ik verteld?

L. Van zes musschen.

O. Welke musschen waren het?

L. Het waren twee oude musschen en vier jonge.

O. Waren ze familie van elkaar?

L. Ja, 't waren een vader, een moeder en kindertjes.

O. Waar woonden ze?

L. De musschen woonden op het dak, in een nest onder de pannen.

O. Wat deden vader en moeder?

L. Die vlogen telkens uit.

O. Waarvoor deden ze dat?

L. Ze zochten voedsel voor zichzelf en voor hun kindertjes.

O. Mochten de kleintjes ook uitvliegen?

L. Neen, die konden nog niet vliegen.

O. Waarom niet?

L. Hun vleugeltjes waren nog te klein,

O. Hoe vonden de kleintjes dit?

L. Erg onplezierig. Zij wilden zoo graag mee-vliegen.

O. Wat zeiden vader en moeder?

L. Dat zij het nog niet konden en later het vliegen wel leeren zouden. Zij moesten geduld hebben.

O. Thans weten we dus goed, hoe het met de musschen stond, niet waar? Vader en moeder vlogen uit en de kindertjes moesten alleen thuis blijven. We zullen nu zien, wat er verder gebeurde. —

Nadat op dezelfde wijze de twee andere deelen verteld en daarna teruggegeven zijn, worden ten slotte de drie deelen samengevoegd en door de kinderen wordt, met behulp van den onderwijzer, een overzicht van 't geheel gegeven.

Is dat niet „Whist,” beste lezer? Stel u toch eens even voor; daar heeft nou de juffrouw zoo lekker zitten te vertellen van die vader en moeder met d'r lui kindertjes, en nou zijn we allemaal nieuwsgierig, maar eerst moet het vragen antwoord-spelletje gespeeld worden, en dan gaat de juffrouw verder. Of de mussen familie van elkaar waren, vraagt me de juffrouw dan! Als ze toch behoorlik verteld heeft is deze vraag even gemotiveerd als de vraag: „Aten de diertjes wel eens?” Of: „hadden de musjes ook poten?”

Dat het antwoorden op deze gekke vragen helemaal geen weergeven van het verhaaltje is,

hadden de heren al van Van Strien kunnen leren. Nu ze hem niet geloofd hebben, zullen ze 't van mij helemaal niet aannemen. Basta dus.

Maar onderstel eens, dat het kind op de vraag, of de mussen familie van elkaar waren, heftig antwoordt van neen. Daar is véél meer kans op, dan dat het ja zegt. Want, niet waar, de vraag is absoluut-idioot voor het kind. Het is eenvoudig geen vraag. Het is voor het kind een der openbaringsverschijnselen van het griezelig-rare mens-karikatuur waar de gezellige levende juffrouw van daarnet zich op aanstoken van lui als H. en S. (maar dat weet het kind niet) in veranderd heeft. Waarschijnlijk doet het kind dus niet wat de heren H. en S. zo graag „denken” noemen; het wordt eenvoudig weg *gesuggereerd*, door de vraagtoon. Ligt er in die toon verbazing, dan zal het kind — denk u in z'n toestand — zeggen: „nee, dat heb ik niet gezegd”; ligt er in die toon een zeker verlangen naar een buitensporige uitspraak, dan zal het kind verklaren, dat de vader en de moeder helemaal geen familie waren van elkaar. Ligt er in de toon iets als een lasterlike aantijging, dan zal het kind z'n mussen willen vrij praten, en zeggen: neen, warempel niet! Of het geeft toe dat het *ondeugende* musje wél familie was . . .

En die toon hangt maar niet eenvoudig van de juffrouw af, maar ook van het kind. Bedenk, er zijn hier beslist abnormale verhou-

dingen, die de onmogelijkste metafyziese verwickelingen mee-brengen. De juffrouw vraagt bijvoorbeeld langs d'r neus weg, bewust-suggererend een kalm antwoord, dat de mussen familie waren.... Potverdikkie, nou zal het kind oppassen.... zich niet laten vangen, en uit zucht tot zelfbehoud reageert het precies omgekeerd als de juffrouw denkt...

Goed dus, we hebben het kind zo ver gebracht, dat vader, moeder en kinderen geen familie van elkaar zijn. Zeg niet, dat dit iets ergs is. Er wordt de kinderen onder geestelijke leiding der Stamperiussen wel erger rarigheid te zeggen gegeven.

Wat nu? Je kunt dat toch maar niet laten passeren. Je gaat dus over tot een nieuwe operatie. Met een zoet lijntje tracht je het kind over te halen tot het herstellen der dwaling. En dan is alle verschil tussen school en gekkenhuis weg; want dan komt er een moment, dat het kind met zekere voldaanheid aan z'n even voldane juffrouw ten aanhore der zich-ook-voldaan-gaan-voelende klasse verklaart, dat vader en moeder inderdaad tot elkaar in zekere familie-relatie staan!

Mij duizelt nog aldoor niet, hoor. Maar ik stel me zo voor, dat het de heren H. en S. toch wel duizelen moet. Ze zullen wel nooit zo diep

nagedacht hebben, toen ze hun „voorbeeld” gaven. En eerlijk gezegd, de „menige onderwijzer” die 't natuurlijke vertellen verkiest, doet dat óók niet, omdat hij bewust mediteert zo als ik daarnet eventjes begon. Hij heeft véél waardevoller beweegreden om tegen de heren H. en S. te zeggen: „Ik doe het zo niet.”

Hij *voelt*, dat ze 'm nonsens willen laten doen. Hij — net als de vertellende moeder in haar heiligdom — hij heeft een instinktmatige afkeer, een heel gezonde instinktmatige afkeer van het rare na-gekwebbel bij een vertelling, en laat het dus. En — als hij in 't begin die afkeer overwint, en in z'n bescheidenheid de kwade raad van heren à la Stamperius ter harte neemt, dan is daar z'n klas wel, die dat hem afleert.

Laat ons echter het *voorbeeld* verder aanschouwen.

„Wij geven den bovenstaanden vorm voor jonge kinderen,”

Het is bijna niet te geloven, lezer, maar werkelijk, het stáát er.

„Hebben de leerlingen reeds eenige vertellingen op deze wijze teruggegeven, dan zullen ze waarschijnlijk spoedig in staat zijn, in enkele aaneengeschakelde zinnen te antwoorden en kan daardoor het aantal vragen van den onderwijzer ingekrompen worden. Bijvoorbeeld.

O. Zeg me, over welke dieren ik gesproken heb en waar ze woonden.

L. U hebt verteld van zes musschen, een vader, een moeder en vier kleintjes. Zij woonden in een nest onder de pannen van het dak.

O. Wat deden ze?

L. De oude musschen vlogen uit om voedsel te zoeken. De kleintjes moesten te huis blijven, omdat zij nog niet vliegen kenden — enz. Nog later, bij meer geoefende en oudere leerlingen, zal het voldoende zijn, de verdeeling aan te geven en de zaken te noemen, waarop bij het terugvertellen dient te worden gelet. *Wij raden aan, zulke dingen tijdens de vertelling op 't bord te schrijven. Aan de deelen van 't verhaal worden zoo mogelijk korte namen gegeven, liefst door de leerlingen zelf bedacht.* Zoo ontstaat er op het bord een schema van de vertelling, dat bij de reproductie tot leidraad dient en dikwijls daarvoor voldoende zal zijn. Met dit schema voor oogen wordt thans door de kinderen het gansche verhaal geleidelijk en in behoorlijke vorm teruggegeven. Wij herhalen, dat we nu spreken van meer geoefende leerlingen.

Ik heb in dit citaat twee zinnnetjes gekursiveerd. Als ik deed, wat daarin wordt aangeraden, ik geloof, dat m'n klas zou denken, dat 'k stapel werd. Zal ik me daar gaan vertellen, en in eens ophouen, en gaan modderen, om de jongens zelf een korte naam te laten bedenken voor het vertelde gedeelte — en dan dat even opschrijven — en dan verder vertellen!

't Zou me de vertellerij wél zijn!

* * *

Ja, en als je dan zo verteld hebt, en de kin-

deren hebben „weergegeven” — dan ben je meestal nóg niet klaar. Want de heren geven wel toe, dat ook een vertelling zonder moraal recht van bestaan heeft, maar, zeggen zij, als we vertellen „met de bedoeling, het kind liefde in te prenten voor het goede en afkeer in te boezemen voor het kwade, dan willen wij ook doen wat we kunnen, om deze bedoeling verwezenlijkt te zien. Dan willen wij onze taak niet als afgedaan beschouwen, wanneer het verhaal ten einde gebracht is. *Dan willen wij met de kinderen spreken over datgene wat zij uit de vertelling leeren moeten.*”

Dat we doen moeten wat we kunnen, om ons doel te bereiken, dat zal iedereen met de heren H. en St. eens zijn. Maar het is weer een zomaar-es geuite, en volgens de praktijk onware bewering van de heren, *dat we daarom met de kinderen moeten spreken over de les die in de vertelling zit.* Het is veeleer zo, dat we daarom vooral *niet* met de kinderen over de les moeten spreken!

Als ik nu nog meer ruimte had, zou ik alweer het voorbeeld laten zien, dat de heren H. en St. geven. Dat is weer kostelijk boerenbedrog. Maar m'n doel — 't *signaleren* van de onzin — bereik ik veel vlugger door 't volgende citaatje te geven:

„B e g r i j p e n het eerst. Daarom zorgen wij, dat de les, die uit de vertelling getrokken moet worden, het kind duidelijk voor den geest staat; zóó duidelijk,

let op lezer, want het is niet mis —

dat het in staat is, die les in woorden te brengen; en wij rusten niet,

ze rusten niet, lezer!

vóór het kind dit werkelijk ook doet.

Niet slechts op het kennen der zedenles komt het aan; het begrijpen en toepassen is 't voornaamste.

Daarna de toepassing. Het kind, dat de les goed kent, zoekt thans, in zijn omgeving, maar allereerst voor zichzelf, analoge gevallen. Ook dit is een uitstekende oefening, die niet achterwege mag blijven.

Had ik niet gelijk, lezer? Is het niet.... is het niet héél erg?

* * *

Het is eigenlijk schandalig over het onderwijs te schrijven op een zo maffe manier als de heren H. en St. dat doen. Al hadden ze 't grootste gelijk van de ossenmarkt, dan moesten ze nog liever zwijgen dan zó te spreken.

Het is feitelijk iets onbeschaafds, ja, op zo'n toon te spreken als zij. Ik durf dan ook niet meer van ze te citeren, anders gaan m'n lezers snorken!

Ik eindig dus maar met de eenvoudige verzekering, dat het opstel van 36 grote bladzijden van de heren H. en St. kool is; soep; koolsoep! Koek, kletskoek; oude wijvenpraat; dilettantengeleuter vol vergeefse deftigheid.

Vooruit, kletsmajoortjes van auteurtjes, de school uit!

* * *

Er is van vertellen-op-school slechts dit te zeggen door een ernstig man,

Vertellen is een van de dingen die hoort tot de *omgang* met het kind; daarom zal de onderwijzer vertellen. Of een onderwijzer veel vertelt; en hoe een onderwijzer vertelt, en wat hij vertelt, dat hangt er van af, wat voor een persoonlijkheid hij is, en wat voor kinderen hij heeft.

Daar echter ons onderwijs gedrukt wordt door theoretiese wanbeschouwingen, die onder de verderfelijke invloeden van bekrompen opleiding; onmondigheid; brood-angst, malle examens en boekjes-geloof dikwels tot slechte praktijk voerden, is tot heden toe niet overbodig de raad: men vertelle *natuurlik*. Men vertelle, alsof men nog nooit iets over vertellen gelezen of gehoord had.

De Voorlichter J. H. Colenbrander.
1909.

*Uit drie eeuwen. Vijftien dichtstukken en prozaromans met aantee-
ningen, opstellen, paraphrasen, enz.,
ten dienste van hen, die voor de
hoofdakte of voor vergelijkende exa-
mens studeeren door J. H. Colen-
brander, Hoofdonderwijzer te De-
venter. Purmerend — J. MUUSSES, —
1909.*

I.

Dit mal-serieuze boek van de heer J. H. Colenbrander, hóófdonderwijzer te Deventer, heeft me nou al enige keren de hik bezorgd, hè. Ik vind dat toch zo'n onbetaalbaar leuke mop, dat die, voorzeker-achtenswaardige, kollega van me, die Deventerse hóófdonderwijzer, dat die waarachtig gelooft, wel eens wat over taal en letteren te kunnen zeggen....

Ach nee, goeie hémel nee, meneer Colen-

brander, geen serieus debat asjebliëft, want ik lach me liever niet àl te dood. Goed — goed — goed, afgesproken, je bent literair, je hebt verstand van letterkunde, je kan lezen èn schrijven; best; het is om te gieren natuurlijk, maar je hebt gelijk: je wéét je weetje, al is 't er een weetje naar.

Ach ja, goeie beste brave man, je bent beroerd-knap, maar schei d'r nou over uit, wees dan toch niet zo onbarmhartig-droogkomiek, hóófd-onderwijzer, éérste-onderwijzer, verschrikkelijke hoge!

* * *

Het is toch wel zeer tragies. Ik zou zelfs willen spreken van schrijnende tragiek, als ik maar wist, dat de heer C. deze uitdrukking verstond. Het is dus eenvoudig-weg tragies, zullen we maar zeggen. Dat iets eerzaams als de heer Colenbrander zou kunnen zijn in z'n vak, dat zo iets eerzaams zich niet uitsluitend is blijven wijden aan de zaken die des hoofd-onderwijzers zijn: de kindertjes lezen en schrijven èn rekenen te leren; dat zo iets nou juist met alle geweld wil meepraten over dingen uit een andere wereld. Dat kon het nou zo goed en rustig hebben; zou zelfs passionele momenten van krakeel kunnen genieten met de heer Hoogeven, over nadoenerige uitvinderij op leermiddelgebied — en dat treedt doodgewoon op als

letterkundige voorlichter van z'n kollega's! Dat kon nou, zo ongemerkt, het leven doorrollen zonder in de kijkert te lopen als nulletje, en dat waagt zich nou in het openbaar; dat beklimt daken, en schreeuwt het ongeneerd in het rond met z'n smerige kraakstem — want o hij schrijft zo beroerd — schreeuwt het ongeneerd uit: „Niks, niks, niks wéét ik!”

Nou, vooruit dan maar weer. Dan moet de arme kerel maar weer 'es een lesje hebben. In z'n eigen belang, en in het algemeen belang. En ook in het belang van de uitgever Muusses.

II.

Het eerste stuk van de letterkundige Colenbrander handelt over Joost van den Vondel, en „bespreekt” van hem: „*Gijsbrecht van Amstel*” en *De Leeuwendalers*.

Toen ik dit stuk zat te lezen, kreeg ik aldoor een gevoel van herkenning; en weldra ook wist ik, wàt ik herkende: *Jonckbloedt*. En ik dacht: wat heeft Kloos toch laatst een juiste opmerking gemaakt, toen hij sprak over het gezag dat Jonckbloedt nog maar aldoor heeft onder studerende onderwijzers, studerende hoofdonderwijzers en zulk slag van mensen; en over het gevaarlike van dat gezag.

De geest van Jonckbloedt proefde ik uit het hele stuk van Colenbrander. En ja, het was af

en toe wel komiek, de heer Colenbrander ietwat aftandse eigenwijsheden te horen zeggen alsof-ie ze zelf had uitgedacht; en ik vond het treurig, dat iemand die anderen leiding wil geven, zelf niet op de hoogte is van de literatuur van de laatste tien jaren. Dat zo'n leider zich met zo treurige gemoedelijkheid, en met zo treurige konsekwentie, absoluut onthoud van het *bijhouden* van het vak, waarin-ie doceren wil.

Ach heden, ik haalde het niet in mijn hoofd, kennend het geborneerde van onze letterkundige gidsjes, ik haalde het niet in mijn hoofd, van de heer Colenbrander te verlangen dat-ie enigzins zelfstandig werk zou leveren. Ik wist dat wel, dat-ie net als de anderen, mening en motivering kant en klaar van iemand zou overnemen, dat-ie zou doen, wat hij en z'n soort noemt: „bronnen gebruiken.” Ik vond het alleen treurig, dat-ie in 1909, nog geen andere „bron” dan het verouderde boek van Jonckbloedt had weten te vinden; en ik wou in die geest m'n recensie schrijven.

Maar . . . we zijn voor de N. School zo sekuur; eer ik dat opschreef, ging ik eerst nog es wat neuzen in Jonckbloedt. En toen bleek me, dat *Jonckbloedts invloed héél wat onmiddelliker was dan ik me had voorgesteld.*

De methode van Colenbrander is namelijk de volgende:

Hij wéét niets van datgene waarover hij voorlicht; hij denkt er zelf niet over na ook; hij

schrijft uit Jonckbloedt wat zinnetjes over; verandert ze af en toe een klein beetje, om ze wat stommer te maken, en gapt af en toe, heël af en toe, ook 'es een stukje uit een andere voorlichter, Terwey of Verwijs. Maar meestal bepaalt hij zich tot Jonckbloedt, derde druk.

Als men nu weet, dat wat Jonckbloedt over onze letterkunde in de 17^{de} eeuw, en in 't bijzonder over Vondel, schrijft, een zeer onduidelik, herrieachtig geheel is ¹⁾, dan kan men begrijpen, wat de naschrijver Colenbrander voor een ongelukkig stuk ter wereld heeft gebracht.

Ik zal met citaten en vergelijkingen aanstonds bewijzen hoe nietswaardig het werk van de heer Colenbrander is. Eerst geef ik een stuk van C, waarin ik een en ander cursiveer; daarna geef ik de plaats in Jonckbloedt, waarvan C. de „omwerking” gaf. Als de heer C. zo brutaal is, om *meer* bewijzen te verlangen, dan kan-ie die krijgen. Hij heeft maar te kikken, hoor ²⁾.

Vondel werd den 17en November 1587 te Keulen uit Vlaamsche ouders geboren. Deze hadden „om het geloof” Antwerpen verlaten, ijverig Doopsgezind als zij waren, en zich in de Rijnstad neergezet. Van hier verhuisden zij naar Utrecht en vervolgens naar Amsterdam. Door zijn „vroegtijdige overplaatsing” naar Holland, want reeds in 1597 woonde het gezin in de hoofdstad, werd Joost „volbloed Amster-

1) Een van Kalffs grieven o.a.

2) Hij heeft niet gekikt.

dammer," al bleef „een heimelijke trek" naar zijn geboortestad bij hem bestaan. Tot opvolger in zijns vaders handel bestemd, ¹⁾ voelde de jonge dichter echter weinig lust voor de kousenzaak. Na zijn huwelijk met de dochter van den passementhandelaar de Wolff liet hij dan ook het bestier er van bijna geheel aan zijn „Maiken" over, om zich met hart en ziel aan zijn letterkundigen arbeid te kunnen wijden. Met grooten ijver legde hij zich toe op de beoefening der dichtkunst, leerde op vijf-entwintigjarigen leeftijd vreemde talen, vooral het Fransch en Hoogduitsch, en opende zich weldra door de studie van het Latijn en Grieksch een rijke bron van kennis, wyl de klassieke dichters hem zeer aantrokken. De omgang met mannen als Hooft, Coster, Mostart, Roemer Visscher, Spieghele, Reael en anderen, die in hem, den burgerjongen, wellicht reeds het ontlukend genie ontdekten, herstelde veel van het gebrekkige in zijn opvoeding.

Had Vondel al eens een gedichtje gemaakt, dat de aandacht trok, een jaar na zijn huwelijk werd zijn tooneelwerk „Het Pascha" in de Brabantsche rederijderskamer „De Lavendelbloem" opgevoerd en in 't begin van 1612 gedrukt. Het tijdperk van voorbereiding moet gerekend worden te eindigen in 1621, toen een zware ziekte hem overviel, waarvan hij gelukkig geheel genas.

Dit gedeelte is bij elkaar geprutst uit de volgende citaten van Jonckbloedt II.

bl. 131. werd den zeventienden November 1587 te Keulen geboren.

bl. 131. zijn ouders, „om het geloof" hunne geboor-

1) Vader Joost had vijf kinderen, waarvan de tweede, een zoon en vaders naamgenoot hem opvolgde.

Uit drie Eeuwen.

190 DE VOORLICHTER J. H. COLENBRANDER.

testad Antwerpen ontvlucht, hadden zich te Keulen neergezet.

bl. 131. door vroegtijdige overplanting.

bl. 131. (noot 3) In 1597 woonden zij reeds te Amsterdam.

bl. 131. en volbloed Amsterdammer.

bl. 131. bleef bij den jongen Vondel „een heymelycke treck,” een „groote zucht voor zijn geboortestadt” bestaan,...

bl. 132. was tot opvolger in 's vaders nering bestemd.

bl. 132. huwde hij de dochter van den passementhandelaar Hans de Wolf.

bl. 132. liet het bestuur van die nering aan zijn vrouw over,

bl. 133. om op vijf-en-twintigjarigen leeftijd een begin te maken met het aanleeren van vreemde talen, *vooreerst* het Fransch en Hoogduitsch.

bl. 133. zijn omgang met mannen als Hooft, Coster, Mostart, Vechters, Plemp en Reael. Zij hadden in den burgerjongen talent, misschien reeds genie ontdekt,...

bl. 132. en in 't begin van 1612 gedrukt.

bl. 133. dat was het tijdperk van voorbereiding 't welk door eene zware ziekte die den jonkman in 1621 bijna knakte, als besloten werd.

bl. 131. de tweede hunner vijf kinderen, een zoon, naar zijn vader, Joost genoemd.

Wie even vergelijkt, ziet de hele werkmethode; merkt óók op, hoe alléén het citaat *volbloed Amsterdammer* eerlik tussen aanhalingstekens staat; hoe Brandt slechts *via Jonckbloedt* wordt geciteerd; en glimlacht ook om de domme verandering van J's beeldend „overplanting” in „overplaatsing,” alsof Vondel kommies of zo iets

was; lacht ook om de suffe verandering van bestuur in bestier.

Nu eens wat over De Leeuwendalers:

Zien wij thans, hoe de dichter zijn taak heeft opgevat door in korte trekken de handeling te schetsen, die in het denkbeeldig Leeuwendaal voorvalt. (Colenbrander bl. 21)

Zien wij thans, hoe Vondel zijne taak heeft opgevat, door de omtrekken te schetsen der handeling, die in een denkbeeldig „Leeuwendael” voorvalt (Jonckbloed II bl. 253.)

Bij een onderlingen twist hadden de Leeuwendalers Warandier, een zoon des Woudgods, en Duinrijk, een zoon van Pan, die de vechtenden wilden scheiden, gedood. Sedert bleven Zuid- en Noordzij der streek door „haat en nijd gedeeld” en zuchtten onder de wraak der Goden . . . (C. bl. 21.)

Bij zeker tumult hadden Warandier, een zoon des Woudgods, en Duinrijk, een zoon van Pan, die den vrede wilden herstellen, het leven ingeschoten. Sedert dien tijd waren de Noord- en Zuidzij der streek, door „haet en nijt gedeelt” en voerden onophoudelijk strijd . . . (Jonckbl. 253, 54.)

Men ziet, hoe C. doodeenvoudig met gewichtige veranderingen als *Noord- en Zuidzij* in *Zuid- en Noordzij* Jonckbloedts korte inhoud van De Leeuwendalers, die weer aan Vondel zelf ontleend is, navertelt. Als bijvoorbeeld Jonckbl. schrijft: „De gelieven worden vereenigd”, dan maakt Colenbrander daar van: de bruiloft der *geliefden*; als Jonckbloedts schrijft: „zijne smart is *inderdaad* aandoenlijk,” dan schrijft Colen-

brander idiotelik: *dit met recht aandoenlijk tooneel* over iets anders.

De beschouwing, die C. over De Leeuwendalers houdt, is van dezelfde kaas:

De politieke beteekenis schuilt meer in den geest van het stuk dan in de handeling.

Deze nonsens is de omwerking van J's:

De staatkundige beteekenis steekt meer in den geest dan in de feiten van het stuk.

Waar J. heel duidelijk dit toelicht:

„Dit zal vooral uitkomen, wanneer wij het oor leenen aan de gesprekken tusschen de wederzijdsche Heemraden en Heerschappen gevoerd” —

Daar ijlt Colenbrander, volkomen onbegrijpbaar:

De staatkundige inzichten (!) van den schrijver leert men het best kennen uit de gesprekken tusschen de wederzijdsche Heemraden en Heerschappen gevoerd.”

We moeten hierbij nog even stilstaan. Wie nog even het laatste citaat leest, zal met veel goede wil, daarin zo iets als een mening van Colenbrander ontdekken. Hoe nu is de heer Colenbrander gekomen tot het neerschrijven van die „mening”? Niet, door zelf over Vondels stuk te denken, maar eenvoudig door zinneloos-weg in een uitspraak van Jonckbloedt *wat woorden te veranderen.*

Op precies dezelfde manier zou het kunnen gevallen, dat C. schreef: „Ik ben een zeer groot prul”; niet doordat-ie dat nou juist wou bekend maken, maar doordat-ie de uitspraak „Vondel was een zeer groot lyrieker” van een ander overnam, met een kleine wijziging *om niet àl te erg te plagiëren*.

En het ontzettende is, dat nonsens, op deze manier ontstaan, uitgegeven wordt om onderwijzers voor te lichten.

Nog één voorbeeld van de manier waarop de heer Colenbrander de nonsens bij elkaar krijgt.

Op bl. 24 geeft hij dit onbegrijpelijke zinnetje:

Door de behandeling der stof in zijn „Leeuwendalers” en de kort daarop gevolgde „Salomon” bewees Vondel dat zijn begrippen omtrent „dramatische en tragische werking” zich gewijzigd hadden, maar tevens, dat hij zijn zin tot nabootsing en zijn angstige zorg, om zich te houden aan de Bijbelsche overlevering niet kon afleggen.

Doe maar geen moeite, lezer, de bedoeling van de voorlichter te snappen; hij *bedoelt* alleen: zo maar es iets te zeggen; wàt weet-ie niet; hij bedoelt alleen de letterkundige uit te hangen; en dat denkt-ie te bereiken door een plaats uit Jonckbloedt, *die over iets heel anders handelt*, onherkenbaar te maken. Hier is de plaats:

blz. 263.

Dat Vondel zich in dit tijdperk zijns levens meer en meer tot de hoogte van den dramatischen Dichter

wist te verheffen, blijkt niet slechts uit de *Leeuwendalers*, maar ook uit het treurspel, dat kort daarop, in 1648 het licht zag: de *Salomon*, na het zoeven behandelde stellig het beste van Vondel's tooneelstukken die wij vooralsnog leerden kennen. De hoofdgedachte is dramatisch en tragisch, ofschoon die eigenschappen bij de bewerking grootendeels verloren gingen omdat de Dichter zich te angstig aan de Bijbelsche overlevering hield.

Is-ie goed of niet?

III.

Mijn zoontje heeft een leuk stukje speelgoed. Een automobieltje. Ik wind het wel eens voor hem op, en laat het rijden. Het is een hele toer, om het zo in te pikken, dat het lang blijft rijden; al zet ik nog zo veel stoelen uit de weg, al schep ik machtig-mooie lege vlaktes op het kleed, altijd en eeuwig vliegt dat malle ding ergens tegen aan en staat weer stil. De gekste draaien neemt het, om tegen een, door mij onbereikbaar geachte, kast aan te vliegen.

Ik zucht er wel eens van, en zeg: „Kijk nou toch, wat gek doet het nou weer.” Maar ik erger me niet, want ik weet, dat het blikken bestuurdertje geen hersens heeft. Ik raak zelfs heel genoegelijk aan 't filosoferen, en vind het automobieltje net zo iets als de heer Colenbrander. Die dolt óók zo raar, zo onberekenbaar-gek in 't rond; door onze letterkunde; en ik sla z'n

verrichtingen met welwillende verbazing gade, en zeg: „Kijk-ie nou toch es gek doen weer.”

De verklaring van 't gek doen van de letterkundige hoofdonderwijzer Colenbrander heb ik vorige keer al gegeven: de man weet doodeenvoudig te weinig, en heeft niet de capaciteit om te studeren in letterkunde. Als hij een boek leest, werkt dat niet bevruchtend op hem, zodat hij als gevolg van z'n studie zelfstandig eigen meningen weet te geven; hij is een onduidelike, een zeer versletene grammofoon. Bovendien heeft hij te *weinig* boeken gelezen ook. Me dunkt, ik mag dat na m'n beschouwing van Colenbranders „Vondelstudie” wel als bewezen aannemen, vooral nu zelfs de heer Colenbrander niet om meer bewijzen gevraagd heeft. ¹⁾

In dit hoofdstukje ga ik dus niets anders doen dan wijzen op het rare, het dwaze rondtollen van de heer Colenbrander; dat we allen hoofdschuddend zeggen: „Wat raar toch, hè, wat onbegrijpelijk-gek, wat innig-dwaas.”

Het derde stuk van Colenbrander, daar staat boven: Willem van Haren 1710—1768.

1) Overigens, als de heer C. 't verlangt, ben ik bereid, bijvoorbeeld aan de hand van z'n stuk over *Huygens*, weer interessante onthullingen over 't bijmekaar prutsen er van te doen. Hij kan zo hard voor z'n broek krijgen als-ie zelf wil. TH.

Eerst wordt afgedrukt het gedicht „Het menschelijk leven”, drie pagina's lang; en in dat gedicht is telkens een woord cursief gedrukt; hetgeen zeer afgrijselijk staat. In „Aanteekeningen” worden dan de cursief gedrukte woorden „toegelicht.” Van die toelichting wat staaltjes.

Van Haren schrijft van de kinderleeftijd:

O dierbaar perk van drie tot zeven jaren.

Hierin staat *perk* cursief, en in de aantekeningen staat dan:

perk = tijd—of levensperk.

Tegen het kind zegt Van Haren, en ik kan me geen schoolmeester voorstellen, die het niet snapt:

... 's werelds grootheid schaft aan ons 'tgenoege
Dat u door uwen houten wagen [niet,
En door uw kaartenhuis geschiedt.

Hier drukt Colenbrander het woord *schaft* cursief, en de weetgierige lezer vindt in de Aantekeningen:

Schaft=verschafft. De zin is: De lusten der wereld schenken aan ons, volwassenen, op verre na niet dat genoege, 't welk in de kinderlijke spelen is gelegen.

Hoe kan iemand er nou liefhebberij in hebben, om zo'n gewoon zinnetje in zulk raar Hollands over te brengen? Of... Hollands is het niet, het is zuiver Colenbranders!

Als Van Haren van de beroerdigheid van 't
Latijn en Grieks leren door de kinderen zegt:

... Ze is maar een schets, dees roè, waarmee men
Der slagen, die ge eens zult verduren [u kastijdt,
Van 't stuursche lot in later tijd.

dan drukt Colenbrander *schets* schuin, en zegt
brutaal:

Schets = begin, voorproef.

Als Van Haren aan de jongelingsleeftijd zal
beginnen en vraagt:

Wat open *veld* verschijnt daar voor onze oogen?

dan beweert Colenbrander:

Veld = jongelingsleeftijd.

Van dezelfde kracht is een verklaring als:

Schimmen=spookbeelden.

Bij het zinnetje:

De koning valt van zijnen zetel,
En wordt een *handvol asch en stof*.

staat de „*toelichting*”:

Kan de broosheid en nietigheid van den mensch
wel korter en indrukwekkender worden beschre-
ven, dan hier is geschied?

In couplet 22 staat:

Gij, gij alleen, oneindig Opperwezen!
Gij, Vader en Monarch van al wat was en wordt,
Hebt geen verandering te vreezen,
Nog dat uw sceppter zij verkort.

En de nieuwsgierige lezer, die nou 'es inder-

daad die duistere plaats wel even verklaard wil hebben, vindt als toelichting . . . wat-ie óók al wist:

„Deze zin wijst op het vaste, onafhankelijke van Gods bestaan tegenover het onbestendige, wisselvallige van het menschenleven.

Couplet 25 was de heer Colenbrander ook te zwaar.

„Gij hebt *den tijd* van de eeuwigheid gescheiden,
Gij hebt zijn vleugelen met uwe hand gewrocht,
Opdat hij niet te lang verbeiden,
En niet te snel vervliegten mocht.

Maar in plaats van dat te erkennen, wat helemaal geen schande zou zijn, zwamt de heer Colenbrander:

den tijd ziet op het vergankelijke der aardsche dingen.

Jawel, jawel, *ziet op* het vergankelijke, nou weten we d'r alles van!

* * *

Maar enfin, laten we nu zeggen, het schone gedicht met de aantekeningen hebben we verslonden. Dan zegt de man Colenbrander — want een *heer* doet toch zo iets niet — dan zegt de man:

a. Verdeel het geheel in deelen en geef het verband duidelijk aan.

b. Zeg uw meening omtrent den titel.

En dan wacht-ie geen oogenblik, en gaat de „opgave” maken, a en b; 21 coupletten dit, 6 coupletten dat, „het eerste stuk laat zich gevoelig in 6 deelen verdeelen,” enz. enz.

Wat moet nou die opgave? Wil de man Colenbrander een *voorbeeld* geven? Ik geloof het waarachtig; maar . . . waarom wil *hij* nou juist een *voorbeeld* geven? Het is al een allerongelukkigste opgave; maar waarom d'r van te maken troosteloos papegaaiengekwtter als

. . . in de vijf daaraanvolgende roerend schoon geteekend de rampen en ellenden, die den mensch kunnen treffen . . .

. . . de 5 volgende. Dit deel heeft, zooals reeds opgemerkt is, niet zoozeer betrekking op een bepaald tijdperk van het menschelijk leven, als wel op het leven van den mensch in zijn geheel. Het teekent de rampen, welke den mensch kunnen treffen, als daar zijn: armoede, ziekte, verlies van geld of goed, van maatschappelijke betrekking, goeden naam en eer; het laatste couplet hiervan bevat enz. enz. enz.

En na al deze akelige pietlutterigheden . . . komt nog het ergste.

Om den belangstellenden lezer, die iets meer van het leven van Willem van Haren zou wenschen te weten, dan gewoonlijk in een of ander letterkundig overzicht te vinden is, gemakkelijk te maken, zullen we hier een klein deel uit het lijvig boek van Dr. J. van Vloten: „Leven en werken van W. en O. Z. van Haren, Friesche edellui” weergeven.

Wat daarna de belangstellende lezer — trou-

wens, tot z'n verdiende straf — te genieten krijgt, is gruwelijk. *Acht* bladzijden lang levensgeschiedenis van Van Haren, deels letterlik geciteerd, deels „weergegeven” door de man Colenbrander. Hij zanikt maar raak; enig begrip van wat niet ter zake dienende is en wat wel, — anders gezegd, enig *benul* van z'n werk, heeft-ie niet. Het is geen doen om met lange vervelende citaten dat nou weer, de man C. zelf aan 't verstand te brengen. Maar misschien kan dit kleine aanhalinkje anderen toch éinig idee geven:

Twee of drie maanden na den dood van 's dichters moeder, brandde een groot deel van 't slot te Sint Anna af; slechts beide vleugels bleven gespaard. Behalve de stoffelijke schade, daardoor geleden, ging er een aantal belangrijke papieren bij verloren. Het verbrande middenstuk werd echter terstond weder opgebouwd, en een paar jaar later ook de vleugels vernieuwd.

Daar ik aan de stijl van de heer C. een afzonderlik, lollig, hoofdstukje zal wijden, zwijg ik over de knoeierige schrijfmanier in dit citaat. Maar me dunkt, als iemand dat nou letterkunde vindt, dat de „vleugels” eerst gespaard bleven, en toch een paar jaar later vernieuwd, dan begrijpt men toch wel, dat zo iemand niet de geschikte man is, om voor ons een dik boek te lezen, en daar dan uit te pikken wat wij nodig hebben?

* * *

Moed houden maar, lezer. Het vervelende brokkie, dat we nu achter ons hebben, was nodig, maar óók voldoende. We hoeven het nooit weer te lezen, we mogen het glad vergeten; als ik er maar in geslaagd ben, u het algemene gevoel te geven: wat is die gids Colenbrander een zeurderige, smakeloze, inzichtloze, peuterige, onletterkundige weinigweter; wat een geestdoder: wat een *frommelaar*.

Dan zal ik u nu verder vertellen, wat die man, die we nu zo'n beetje kennen, wat die verder in z'n boek uithaalt:

Ten eerste verhaalt-ie, weer „aan de hand van Dr. Van Vloten,” de levensgeschiedenis van Onno Zwier van Haren, tien totaal onleesbare bladzijden; drukt af het gedicht „De Koophandel” en geeft er geschiedkundige „aanteekeningen” bij van deze kracht: (ik cursiveer).

„De puin van Memfis (coupl. I). De Deensche reiziger Norden *stelt*, dat Alexander de puin van Memfis, de oude hoofdstad van Beneden-Egypte, heeft doen dienen tot de *grondleggingen* van Alexandrië (332 v. Chr.). Hij bewijst dat uit de hiërogliefen, die men vindt op de grondsteenen van gebouwen te Alexandrië.

Volgt: „Opgaven.”

- a. Verdeel den zang in eenige hoofddeelen.
- b. Breng alles in proza over.
- c. Wat was het doel van den dichter met het schrijven van dezen zang.

En met die opgaven haalt de gids dan dezelfde

flauwe aardigheid uit als met de vorige: hij máákt ze; met een ernstig gezicht. En het proza, dat deze man, waarschijnlijk weer als voorbeeld, schrijft, is weerzinwekkend

En dan geeft-ie op, waar de, alweer belangstellende, lezer, het hele gedicht van „De Geuzen” kan vinden, zegt dan, dat de 8^{ste} tot 12^{de} zang bevat de „Droom van de prins,” en deelt mee:

Met betrekking tot deze zangen zullen we de *opgave* behandelen:

Waarom zijn zij er in geplaatst en in welke verhouding staan zij tot het geheel?

En die opgave, die behandelt-ie dan weer van raak 'em! Nou. ¹⁾ —

1) Ik moet toch even wát van die behandeling vertellen. Van Haren heeft in de „Ophelderingen” achter de uitgave van 1776 zich verdedigd tegen het verwijt, dat die droom buitensporig enz. is: „Drie tegenwerpingen zijn er gedaan tegen dit Bijverhaal.

1^o. of 't niet te lang is na evenredigheid van het geheele werk?

2^o. of het natuurlijk uit het Gedicht is vloeyende?

3^o. of het er noodzakelijk is?”

Een en ander is precies in Jonckbloedt te vinden.

Onze vriend Colenbrander, in plaats van dat eerlijk te vermelden, zegt deftig, net of het zo iets uit z'n schat van weten is:

„Drie tegenwerpingen zijn dan ook tegen dit tusschenverhaal gedaan:

1. *Of het niet te lang is naar evenredigheid van het geheele werk.*

2. *Of het natuurlijk uit het gedicht voortvloeit.*

3. *Of het er noodzakelijk in is.”*

Volgt: zo maar doodeenvoudig een opstel van drie volle bladzijden over Wolff en Deken, en zeven bladzijden over Sara Burgerhart. Wonderlijk onhandig samengepeuterd uit Jonckbloedt en Busken Huet. Vooral het opstel over Sara Burgerhart is een malle streek; er komt bijvoorbeeld een halve pagina korte inhoud van 't boek, en twee pagina's kennismaking met de personen; maar toch vindt de gids het wèl nodig, dat we het boek zelf lezen! Eén staaltje van 's mans naïef gebazel (uit de „kennismaking“):

Dan komt nog de lage mijnheer R., de lichtmis, die het niets kwaad vermoedende Saartje wilde verleiden. Met de woorden van Multatuli zouden we hem willen toeroepen: Halt! ellendig product... men vulle het zelf aan. De laatste van den stoet is het dronken Bregtje, dat achteraan komt sukkelen. Zij is nog geheel dezelfde zwakke ziel, dan toen ze door het schalks-ondeugende Saartje in den wijnkelder werd opgesloten.

Die laatste zin is me een filologies raadsel! Kostelik is de deftigheid die deze literaire boterboer soms ook vertoont, als-ie op z'n onnozelst is:

— Aan het eind van ons opstel over „Sara Burgerhart” gekomen, wenschen we nog de vraag te bespreken, of het boek met gerustheid aan jonge dochters van onzen tijd in handen kan worden gegeven. De Schrijfsters bestemden het voor de Nederlandsche juffers en hebben in de genoemde Voorrede gezegd: „Zij die meenen, dat deze Roman geen lecture voor heele jonge menschen is, meenen, dat zeker niet” en „men heeft ons geschreven, dat

wij eene zedigheit hebben weten waar te nemen, ook in een geval, daar het bezwaarlijk scheen die te behouden."

Het is waar, Wolff en Deken hebben aan het kiesche zoo goed mogelijk voldaan, doch zij konden niet weten, dat de taal ter beschrijving van bepaalde aandoeningen en toestanden, die ruim honderd jaar geleden doorging voor de uiting van een welgeplaatst hart, thans in den mond van jonge dames uit den fatsoenlijken stand onvoegzaam zou klinken.

Die uiting betreft zaken, waarover tegenwoordig liefst gezwezen wordt. We kunnen ons begrijpen, dat de roman daarom met een zekeren schroom aan jonge meisjes van onzen tijd ter lezing wordt aanbevolen. Men make de schrijfsters daarvan echter nooit een verwijt!

„Aan het kiesche" hebben Wolff en Deken „zoo goed mogelijk voldaan". Prachtig gezegd.

„Men make de schrijfsters nooit een verwijt". Goedig. Allemachtig goedig toch van 'em

* * *

Alsnu volgt een verhandeling over Bilderdijk. Negen bladzijden compilatie, volgens recept; knoeiwerk, apewerk; Colenbrander heeft maar een kik te geven, en ik zal 'em precies vertellen, hoe hij het bij mekaar gekregen heeft. Er is *niets* van hem zelf bij, dan de vervelendheden en de malligheden.

Daarna over De Onderg. der eerste Wereld de

Opgave. Geef den inhoud van elken zang in 't kort aan (puntsgewijze) —

en de man *doet* het óók weer: 16 lange bladzijden *vult*-ie op deze manier:

14. De dag breekt aan. Men spoedt terug naar Hemath. Met groote vreugde wordt het zegevierend leger ontvangen.

„'t Juicht alles. Alles streeft den Koning in 't gemoet.

En strooit hem rozen, strooit narcissen voor zijn voet.”

Men biedt hem ververschingen aan.

Wat het allemaal moet, mag Joost weten. Want . . . we zijn er nog niet.

Wat we in de voorafgaande bladzijden als korten inhoud van Bilderdijs epos gegeven hebben, zal, hopen we, bij den lezer den lust wekken, het dichtstuk te lezen. Niettemin meenen we geen overbodig werk te doen door enkele treffende gedeelten hier nog af te schrijven.

En dát is weer vijf pagina's.

Wat nóg een geluk is . . . aantekeningen, daar zag C. hierbij geen kans toe. Dat had anders helemaal wat kunnen worden . . .

* * *

En dan is het boek nog niet uit. Gut nee, nog lang niet. Er volgt een zonderling stuk over Jacob van Lennep en Hendrik Jan Schimmel, van vier bladzijden, en dan zeven bladzijden vergelijking van *De Roos van Dekama* en *Mary Hollis*, dat er overeenkomst is, en verschil, en zo. Werkelijk interessant, om te zien, hoe deftig

de heer Colenbrander dan maar weer wordt, als-ie eigenlijk niets te zeggen heeft, en toch z'n mond niet houdt....

Vervolgens een gedicht van Ledeganck, Aan Brugge, een bladzij of vier. In dat gedicht, of, om in de tale Colenbranders te zwammen, in deze hooggeprezen lierzang staat om een haverklap weer een woord cursief, en *daarom*, nergens anders om, volgen er ruim twee pagina's aantekeningen. Wat zou de heer C. wel doen, als hij eens een geheel gedicht cursief gedrukt zag? —

Waarom nu het ene woord wel, en dan weer vele andere woorden niet cursief staan, is me een raadsel. Ik denk dat de schrijver de drukker zo in 't algemeen heeft opgedragen, hier en daar maar eens een paar woorden te cursiveren. Geviel het nu, dat die drukker het woord *grooten* cursiveerde, dan was dat voor de heer C. een aanleiding om te leeraren: *grooten* = *aanzienlijken*; cursiveerde de drukker: *Bard van Albion*, dan vertelde C. wat van Byron; cursiveerde de drukker even verder: *Vlaandrens bardenlied*, dan zette C. in de aantekeningen:

Bardenlied = heldenlied.

Een bard is een dichter en zanger van heldenliedern bij de Kelten.

Maar uitleggen, wat Ledeganck bedoelde met „Vlaandrens bardenlied,” dat laat C. aan de lezer zèlf over.

Dezelfde kinderachtigheden haalt C. uit bij

twee gedichten van Jan v. Beers; maar daar doet-ie dan nog aan schoolmeesters-etymologie ook. Als Jan van Beers het, gut doodgewoon, over 't ingewand van een mens heeft, dan tekent C. aan:

ingewand = binnenwand, 't zelfde woord als wand = muur, van winden = draaien, keeren; van winden is wenden een causatief. Wand is iets, dat doet keeren, hetzij de lucht, vijand of iets anders; windas = draaias.

Keurig. Goties en Latijn komt er ook bij te pas natuurlijk. Met elkaar is het: gedichten, 23 pagina's, aantekeningen 12 pagina's. Jan van Beers is goed af....

* * *

Eindelijk komt er nog een beetje héél erg vuilnis achteraan. Een gedicht van Alberdingk Thym: „Bij het borstbeeld van Bilderdijk," met een „levensschets." In het gedicht staat geen enkel woord cursief; vandaar dat ook geen aantekeningen volgen. Wel een „opgave:"

Breng in proza over van: „Ik hield uw woord in eer" tot einde en laat goed uitkomen, hoe de dichter over Bilderdijk denkt.

Die opgave máákt de heer C. weer. Heel sekuur van 'em; anders immers zou die opgave òn-gemaakt blijven....

En tot slot een gedicht van Schaepman, aan

Vondel. Eerst een soort levensbericht, dan het gedicht, drie bladzijden; géén aantekeningen, omdat de drukker het verdraaide iets te cursiveren, en derhalve slechts: *opgaven*:

- a. Geef den inhoud in 't kort weer en licht hem toe.
- b. Verklaar: *lustwarande*.

En natuurlijk, Colenbrander brengt er dat weer magnifiek af.... Eigenlijk stond in het gedicht — de drukker zal niet absoluut koppig zijn geweest, — eigenlijk stond in het gedicht het woord *lustwarande* schuin, en had de heer C. daar dus een „Aantekening” van horen te maken. Maar een „opgave” is toch net zo aardig. Alleen is het maar te hopen, dat de heer C. in werkelijkheid nooit „opgaven” mag doen; want als hij ergens een woord zag, waar-ie wat van wist, en hij kon dan maar opgeven: verklaar dat woord — waar was dan het eind?

Maar enfin, het boek zijn we door. Op de omslag staan een paar recensies van een werk van T. Pluim over synoniemen — maar dat kan de heer C. niet helpen. Het boek zijn we door.

En — lezer; zeg nou es eerlik: is de heer C. nou niet net dat malle automobieltje van m'n zoontje?

IV.

Het duurt lang, hè lezer? Maar ik zal straks,

in m'n láátste hoofdstuk uiteenzetten, dat de gidserij-Colenbrander wel degelijk goed onderhanden genomen moest worden, en begin nu met gepaste vrijmoedigheid aan m'n vóór-laatste.

\Kijk eens, ik mag daar nou af en toe lachend over spreken, als iemand met taal knoeit, maar in m'n hart vind ik het toch altijd ellendig. Ik vind onze taal een goddelik, heerlijk iets, en ik ken geen beroerder soort mensen, dan die voor taal geen eerbied hebben. Hoor een kind, hoor een man op straat, hoor een mens, waar ook, zich uiten; altijd is die taal voor mij dat levende wonder, waar ik stil van worden kan.\

En dan komen daar mensen als Colenbrander, die vieze spelletjes met de taal gaan doen; die hun kostelik bezit gaan weggooien; die zich onvatbaar maken, de ongelukkigen, voor taalschoon. En deze arme stakkers, die zich weg moesten houden uit schaamte voor hun zonden, zetten hoge borstjes, en zullen ons, arme schoolmeesters, van letterkunde leren!

Maar dan gebeurt het onvermijdelike: *de taal wreekt zich*. Bijna geen zin kunnen de deerniswaardigen meer neerschrijven, of zij maken zich belachelik.

Met Colenbrander is dat ook weer gebeurd; en ik heb me er in verkneuterd; en ik heb gedacht: als ik je nou zo'n beetje bekend maakt heb, dan ga ik *malle taal* van je citeren,

dan kennen de mensen je helemáál

En ziehier, beste lezers, aan wat voor soort taal, in 1909, deze letterkundige hoofdonderwijzer zich te buiten gaat:

Vondel heeft zijn best gedaan En dat hij iets schoons kon leveren, *daarvoor waren zijn talent en zijn ijver hem borg.*

Dat hij in strijd met de historie aan Floris V en meer nog aan Witte van Haamstede een onwaardige rol *toedient.*

men bedenke zich echter drie maal, eer Vondel van valschen smaak te beschuldigen.

Onder het snoeimes van een bevriend Franschman waren „de edelste sieraden van 't dichtstuk voor zijn machtsprekig geblaas, als wind verdwenen.”

Tot dusver had Onno Zwier zich nooit in gebonden stijl tot het publiek gewend; de eenigste proeven van zijn dichttalent waren losse rijmen, *hier en daar in de verschillende vertrekken van zijn huis te Wolvega verspreid.*

De dichter had integendeel de wijsheid zich aan deze betweters niet te storen; hij zocht wel zoveel doenlijk zijn nog ongeoefende muze te beschaven, maar liet haar zelve niet in den steek.

den grondslag, waarop weldra het trotsche gebouw van den roem der Middellandsche zee zich zou verheffen.

Maar reeds zijn gansche landstreken leeggeplunderd en ontvolkt, met één slag *verpletterd.*

Zilfa, door een angstig voor gevoel bekropen, is aan haar smart ten prooi.

Hij dwaalt, *mist het spoor*, ontmoet een vijand, strijdt wanhopig, doet hem sneuvelen, maar blaast ook zelf *den adem* uit.

Mary Hollis is het ideaal *der vrouw*. Het toonbeeld van lichamelijke schoonheid, vereenigt zij bovendien alle geestelijke eigenschappen in zich, die we in de vrouw *te bewonderen hebben*: zachtheid, zedelijkheid en vroomheid, gepaard aan scherp vernuft en gezond verstand.

Waar Mary gewoonlijk handelend optreedt door een heilig vuur gedreven zich zelf de omstandigheden scheppend, waarin zij de hoofdrol vervult, daar is de houding van Madzy meestal passief, waardoor het aantrekkelijke in haar persoonlijkheid grootendeels verloren gaat.

..... heeft ze niettemin zeer goede oogenblikken en is ze niet zonder gevoel geschetst.

..... hetwelk haar, als Friesche erfdochter, van de *drukkende zorg onthief*, hem haar hand te moeten weigeren.

Toch moeten Schaepmans verzen om den *krachtvollen greep* en echt dichterlijken gloed een ieder aantrekken, meeslepen.

..... wenschen we met de *bovenvermelde eere-titelen* voor oogen in de eerste plaats een blik te slaan in een der beste dichtstukken van zijn hand.

's Dichters teedere verknochtheid aan den Stadhouder en zijn gezin moest hem 's Prinsen afsterven in Wijnmaand 1751 dieper dan iemand doen treffen.

Het zal wel genoeg zijn zo.

Ach, en het kan best zijn, dat onze letterkundige hoofdonderwijzer, na het lezen van al deze malle gezegden in mal hollands, nog onnozel kijkt, en vraagt: „Wät is hier nou eigenlijk op aan te merken?”

Is dat niet ontzettend?

V.

En nu weer, als zo dikwels al, van het bijzondere tot het algemene, Ik vlei me, duidelijk te hebben gemaakt, wat voor een slecht soort boek „Uit drie eeuwen” is; en wie nu nog maar niet geloven kan, dat iemand, in zalige onbewustheid van onze huidige hollandsche literaire kultuur, zóveel antieke onbenulligheid durft te verkopen, die leze van de heer Colenbrander het gemoedelike

VOORBERICHT.

Naast mijn beide werken „Uit dichters der 19e eeuw” en „Van Vondel en Huygens” reeds vroeger bij den uitgever dezes verschenen, ziet thans nog een derde boek: „Uit drie eeuwen”, vijftien dichtstukken en proza-romans met aanteekeningen, opstellen, enz., het licht. In dit is ook aan het opstel — de eerste bevatten zinsontledingen, woordverklaringen en paraphrasen — een plaats gegeven en wel een zeer ruime.

In de laatste jaren is het zoo goed als regel geworden, dat men bij de schriftelijke opgaven voor de hoofdakke ook een voegt voor de behandeling van een letterkundig onderwerp. Nu is het zeer zeker voor den candidaat-hoofdonderwijzer, vooral voor hem, wien het voor 't vak letterkunde aan geschikte leiding ontbreekt, niet gemakkelijk een opstel te leveren, dat aan matige eischen kan voldoen. Ik heb hierom gemeend, geen overbodig werk te doen door een vijftiental der bekendste dichtstukken en romans (uit de 17e, 18e en 19e eeuw) te paraphraseeren, te bespreken en toe te

lichten. (Er is verscheidenheid in de behandeling.) Tevens heb ik de levensbeschrijvingen der dichters en schrijvers ervan meer en minder uitvoerig daarbij opgenomen en de voornaamste werken, die ze hebben nagelaten, vermeld, waarvoor ik verschillende als betrouwbaar erkende bronnen raadpleegde. Ik wil hopen, dat een en ander in den smaak der lezers mag vallen en voor de studie nuttig zal blijken.

Deventer, Juni 1909.

J. H. COLENBRANDER.

Waarachtig, deze man is niets kwalik te nemen. Als *hij* niet zo raar had gedaan, zou een ander het wel voor hem hebben waargenomen; en bovendien, hij is één uit velen. Wat heeft De Nieuwe School er al niet enigen moeten vonnissen — en we hebben er altijd weer op ons programma.

Erger nog, deze Colenbrander is zelfs een héle goeie gids; dat bleek nog verleden week: van de zes onderwerpen, op 't laatste vergelijkend examen voor hoofd in Amsterdam voor letterkunde opgegeven, zijn er twee in „Uit drie eeuwen” te vinden....

Maar in wat voor een tijd leven we dan toch nog; dat iemand om de hoofdakke te halen, of om hoofd te worden, in 't algemeen, om in z'n vak, onderwijzen, wat meer geld te verdienen — dat zo iemand zich enige tijd van z'n korte leven moet bezighouden met dergelijke geestes-zwijnderij?

Want het kan niet luid genoeg en niet dikwels genoeg gezegd worden: al dit kleine-mannetjes-gepeuter van Colenbrander, Rijpma enz. is een beschaafd mens onwaardig. Lui buiten ons vak zijn stom van griezelen verbazing als ze zo'n boek van ons maar even inkijken — maar velen van ons vinden het toch eigenlijk wel in de haak, dat de „knappe lui in Taal” een streepje voor hebben. Het is altijd al zo geweest, niet waar?

Maar ik wou, dat er eens iemand kwam, die mij aan m'n verstand bracht, dat deze Colenbranderij ten goede komt aan ons werk in school.

Ik zie alleen, dat ze ons naar omlaag trekt; 'n minderwaardig soort mensen kweekt, schuwe bleke bedaard-zijnders, brilletjesdieren, kromruggen.

Ik begrijp niet, hoe men denken kan dat zulke mensen, met het naklinken van deze leuterpraat nog in hun oren, met het woelen van deze lessiesleerderij nog in hun hersenen, dat zulke mensen voor hun klas nog kunnen zijn, wat ze zijn moeten.

* * *

En daarom, de letterkundige hoofdonderwijzers, de provinciale beroemdheden, de normaalschool-hogen, die daar op stille avonden in die kleine stadjes zo leukweg de ene kursus-onbe-

nulligheid na de andere verkopen, — De Nieuwe School zal ze zonder genade vervolgen. Het lijkt wel net, of we niet anders doen dan maar een boekje recenseren; zo maar 'es wat aanmerkingen maken op een onbelangrijk boekje van één hunner — dat ze allemaal dadelik bereid zijn . . . ook af te keuren.

Maar het *is* meer. Het is het kweken van een gezonde nieuwe geest, die maken zal, dat we dit ras van letterkundige hoofdonderwijzers uit het onderwijs zullen weglachen.

Vandaar, waarde kollega Colenbrander, m'n engelengeduld, om zo *zorgvuldig* uw boekje te behandelen. Want dit wil ik u, tot afscheid, wel zeggen: als de *omstandigheden* uw boekje niet van betekenis maakten — het voddige ding op zichzelf zou de aandacht van geen ernstig man waard zijn!

Opkamertjes-Moord.

(1910).

Lezen en Verwerken. Opstellen over letterkundige werken. Een studie- en repetitieboek voor candidaat-hoofdonderwijzers, door G. ELGERSMA, Hoofd ener school te 's-Gravenhage.

Groningen. Wolters. 1909. Geb. f 1.90.

Bah.

Ik wou dat ik volstaan kon met dat ene woord: *bah*.

Ik heb van dit boek een hoop ellende gehad; ik heb, waarachtig ik ben ernstig, ik heb *geleden* bij het doorwerken ervan; ik ben er uren door uit m'n humeur geweest. Ik heb het lelike stijve taaie krenge van een boek, met z'n misselijke rose — ja, godbetert, røse — bandje willen verscheuren, en me net willen houden, of ik het vergat.

Maar dat zou die G. Elgersma wel gewild hebben, die knappe bol van een kursus-coryphee;

die degelijke weter van nietswaardigheden; die gearriveerde koning éénoog onder de blinde schoolmeesters. Neen, ik was verplicht er voor te zorgen, dat de man tenminste enig flauw vermoeden kreeg van de lelikheid van z'n bedrijf.

En bovendien — het boek was een teken; gaf met realistische nauwgezetheid — om in de „letterkundige” dommestaan van de heer Elgersma te spreken — gaf met realistische nauwgezetheid een „beeld” van de griezellige opkamertjes-moord, die letterkunde-studie voor de kandidaat-hoofdonderwijzers is.

Dus, ik dwong mezelf tot de allesbehalve aangename geestelijke omgang met die meneer Elgersma; en nu heb ik zo verschrikkelijk-absoluut genoeg van 'em, nu is hij me ten laatste zo gaan tegenstaan, om in het fatsoenlike te blijven, dat ik me sterk maak, groot gelijk te krijgen als ik uitleg, waarom de beste recensie is: bah — en nog eens bah.

* * *

Een klein beetje, dat wil ik wel bekennen, schrijf ik ook voor de buitenstaanders. Ik hoop, bijvoorbeeld, dat de heer Herman Robbers, die in Elseviers van April schreef over de letterkundige hoofdonderwijzersstudie, en die over het boek van Elgersma een soort pijnlijke verwondering toonde, zich voorneemt, als hij weer

eens zo'n zonderling prul ontmoet, gerustelik raak te slaan. Hij hoeft niets te ontzien; zo'n boek van Elgersma (en zo'n boek van Casimir en van Rijpma), zo'n boek is ook voor ons onderwijzers precies wat het lijkt voor de mensen buiten het onderwijs: een schande

En als de literators ons, en de letterkunde een dienst willen bewijzen, dan hebben zij enkel maar wat meer te getuigen van de verbluffende indruk, die onze letterkunde-gidsen op hen maken.

* * *

Werkelijk, aan zo'n boek van Elgersma is alles even mal. Ten eerste de titel: lezen *en verwerken*. Een gewoon mens kan zich geen lezen zonder verwerken voorstellen, omdat lezen vanzelf verwerken is. Maar met verwerken bedoelt zo'n Elgersma een eigenaardige *sport*, die, kort gezegd, bestaat in het *niet-lezen* van een boek.

„De candidaat moet in een gelezen werk *thuis* worden, en daarom trachten wij altijd onze lessen zóó in te richten, dat men gedwongen wordt een stuk *in verschillende richting* te doorloopen.”

Wat dat nu eigenlijk precies is, een stuk *in verschillende richting* doorloopen, moge Joost weten; maar een gekke manier van doen is het toch wel; en me dunkt, vooral een schrijver zal dat een griezelig idee vinden: dat men zo iets met z'n werk gaat uithalen.

En dan moet het voor een schrijver ook wel een beroerd idee zijn, dat-ie z'n werk zo, als 't ware hulpeloos de wereld in stuurt:

Zorgen we, dat tal van vragen, welken bij den opmerkzamen lezer opkomen, beantwoord worden.

En dat kunnen natuurlijk ontzettende vragen zijn :

„Die vragen zijn van zeer verschillende aard, en hangen voor een goed deel af van het karakter van het gelezene.”

Het is alles — zeer serieus, dat verwerken. Maar toch raadselachtig.

Een gewoon mens zou bijvoorbeeld zeggen, dat het lezen van een boek in het algemeen beter gaat, naarmate men tijdgenoot van de schrijver is. De heer Elgersma *schijnt* dat ook te vinden — van de tegenwoordige letterkunde — die van de laatste kwarteeuw — „behandelt”-ie zorgvuldig niets; ofschoon het examen-programma nadrukkelijk vraagt, wat bekendheid met de voornaamste voortbrengselen der letterkunde, vooral van de latere tijd.

Eén uitzondering maakt-ie: „Majesteit” van Couperus behandelt-ie ook. Maar dat is zo vreselijk moeilijk, dat moet tot het laatste wachten.

„Een werk als „Majesteit” leze men, als voorbeeld van de nieuwe richting in onze letteren, eerst wanneer men verschillende andere werken reeds bestudeerd heeft; de verwerking ervan is moeilijker.”

Laat ons nu zwijgen van de peilloze afgrond van onwetendheid bij deze gids, die spreekt van *de nieuwe richting* in onze letteren, waarvan Majesteit een *voorbeeld* zou zijn. Letten we er alleen op, hoe dat fameuze „verwerken” toch wel een tegen-natuurlike malligheid moet zijn, daar het moeiliker wordt, naarmate de te „verwerken” literatuur meer van onze eigen tijd is!

Maar toch alweer:

„Een drietal werken uit de zeventiende eeuw hebben we in de laatste plaats behandeld.”

Omdat die schrijvers in een andere *tijd* leefden dan wij? Neen:

....om de moeilijkheid welke zij opleveren door de afwijkende taal. Bij de tegenwoordige uitgaven met talrijke verklaringen vervalt deze moeilijkheid echter grootendeels.”

Dat laatste zinnetje, lezer, heb *ik* er niet achtergezet — maar de heer Elgersma zèlf. De man is een-en-al inzicht!

* * *

Laat ons nu — aldoor nog als gewone onschuldige mensen, die van de heer Elgersma geen kwaad weten, zien, wat nu eigenlijk dat *verwerken* à la Elgersma is. Nietwaar, we zijn er nieuwsgierig naar.

„In de opstellen, welke wij in dit boek studeerenden aanbieden, is de gang van onze lessen in hoofdzaak weergegeven.”

We laten ieder opstel voorafgaan door een overzicht der punten, welke er in besproken worden, en stellen ons het gebruik van ons boek aldus voor: eerst wordt een werk (stel een roman) gelezen, nadat men kennis heeft gemaakt met de punten, zoodat men weet, waarop men te letten heeft. Onder 't lezen teekent men kort aan, wat op ieder der punten betrekking heeft, en tracht na de lezing over elk punt te zeggen, wat men er van weet. Ten slotte wordt het opstel geraadpleegd voor controle en aanvulling."

Nu gaan we bijvoorbeeld lezen in de Camera Obscura: De familie Kegge. Leest wel leuk, zeggen we dan, die Hildebrand is een heel acceptabele verschijningsvorm van Beets. Hoofdpijn krijg je niet van 'em. Jammer van die schuinsmarcheerder op die gracht, anders kon ik het best eens in een flinke hoogste klas voorlezen... Verder? Ja, nou, wat wou je nou nog meer?

Nu het stuk in een „andere richting doorlopen." Want voor de verwerking geeft E. een volle bladzij punten:

I. Hildebrand. De Familie Kegge.

De naam „Kopieerlust des dagelijkschen levens" door Potgieter aan de schetsen uit de Camera gegeven.

Voorbeelden van schetsen naar het leven (Barend; de jongens voor den bakkerswinkel; de verguldpartij; de juffrouw van den koomenijsbaas; de doove buurvrouw bij juffrouw Noiret.)

Hildebrand teekent typen en geen karakters — verschil; Teekenende namen — voorbeelden.

Jan Adam Kegge. Voorbeelden van 's mans ijdel-

heid; zijn luidruchtigheid; zijn goedhartigheid; zijn valsche schaamte; zijn ruwheid; zijn zwakheid als vader; zijn „vrije opvoeding.”

Mevrouw Kegge. Haar gebrek aan verstand, gevoel en opvoeding, Haar ijdelheid en haar egoïsme. Haar gebrek aan smaak.

Henriëtte. Schaamt zich over haar vader. Verwend en nukvig. IJdel, jaloersch, behaagziek; bewijzen daarvan. Goedhartig — voorbeeld. Haar verhouding tot van der Hoogen — oorzaken.

Van der Hoogen. Waaruit blijkt, dat hij op en top een fat is. Zijn vleien. Zijn voordoen, alsof hij huisvriend is van voornamen families. Hoe wij hem leeren kennen door zijn kamer. Zijn dubbelhartigheid.

De Grootmoeder. Haar afkeuring van Kegge's grootdoenerij, haar eenvoud; godsdienstig gevoel. Tegenstelling tusschen haar opmerkingen in den huiselijken kring en haar zacht gevoel. Haar liefde voor William.

Teekening van Suzette Noiret; Saartje; van Nagel en freule Constance.

Humor. Bewerkt door: teekenende woorden; herhaling; deftige woorden voor eenvoudige zaken; voorstellingen, die met elkaar in botsing komen; het optreden van eenvoudige personen. Twee gedeelten, die geheel humoristisch getint zijn.

Waar Hildebrand zijn verhaal afbreekt; waarom. Waar de aanstaande predikant om den hoek kijkt. De zwakke plaats van „De Familie Kegge.”

En nu moet de verwerker van al die punten wat weten te zeggen. Nou, als-ie serieus is, gaat-ie Potgieters kritiek lezen, en denkt waarschijnlijk: laat ik me d'r maar niet verder in verdiepen — want dat wordt vakmannenwerk, die historische nasnorderij.

Als gewoon mens, na al wat er aan „realisme” en „naturalisme” na Potgieter geweest is, is Potgieters stuk voor mij van waarde *als ik Potgieter wil bestuderen*; niet om Hildebrand te lezen.

Uit nieuwsgierigheid kijkt dan de verwerker naar wat Elgersma bedoelde, en dan stuit-ie op deze serie dom- en onduidelikheden:

...Maar in de tweede plaats wordt de inhoud der Camera door die aanhaling gekarakteriseerd. Immers hierin *ontmoeten* we geen „hooge” kunst: geen kunst die ons *wegsleept, opvoert tot hooge idealen*, welke den kunstenaar van 't woord zoowel als den schilder kunnen *voorlichten* en bezielen; in de Camera zien we *de realiteit* en weinig anders dan deze. Hier geen door de *phantasie ontworpen* en fijn uitgesponnen intrige; hier geen *actie*. De schrijver *zocht* hier zijn kracht in 't beschrijven der met scherp kunstenaarsblik waargenomen werkelijkheid.

En de verwerker zucht, en kan er met z'n pet niet bij. Geen *actie* bijvoorbeeld; enkel maar de werkelijkheid beschreven, die natuurlijk vanzelf aan *gebrek aan actie* lijdt!....

Enfin, de verwerker tracht het tweede punt te verwerken: „voorbeelden...” en zegt „Juist, dat zijn goeie voorbeelden van wat u bedoelt. Wat zou dat nu?”

Hij slaat Elgersma op, en bemerkt dan dat deze bedoelde, de puntjes: Barend, jongens enz. *aan te kleden* op de volgende onderhoudende wijze:

Of is hij niet naar het leven geteekend, die...
ontmoet men ze niet in levende lijve, die...

Herinner u verder... dat is een stukje realiteit.
 En denk dan eens aan...
 zijn ze niet in 't leven afgeluisterd...
 En wie ontmoette nimmer het orgineel van...
 Misschien is... nog beter naar het leven ge-
 teekend...
 't is alles echt en waar.

En alweer zucht de verwerker, en denkt: wat moet je een verschrikkelijke ouwe sok zijn, om daar zo lang en zo ernstig over te zeuren!

Het derde punt is benauwend: over typen en karakters, en tekenende namen — ; daarom slaat de verwerker maar dadelik Elgersma op, en leest met komiese schrik.

Maar om op een andere eigenaardigheid van de schetsen van Hildebrand te wijzen, in de *Familie Kegge* zoomin als in de andere stukken in de *Camera* vindt men karakterteekening. De personen, welke beschreven worden, zijn meer typen. Vraagt men, welk verschil er dan is tusschen een karakter en een type, dan antwoord ik, dat deze twee ongeveer tot elkaar staan als een voorstelling tot een begrip. Een voorbeeld moge dit toelichten.

We hebben bijv. het begrip *lipbloem*, maar een bloem, waarin alle kenmerken van dat begrip, zonder meer, voorkomen, bestaat niet, omdat nu eenmaal een begrip een abstractie is. Maar kies ik nu de doovenetel als type van de lipbloemigen, dan doe ik dat, om de eigenaardige kenmerken van die geheele soort te vertegenwoordigen; die bloem treedt op als drager van 't begrip.

Iets dergelijks heeft de schrijver van de *Camera* gedaan. De personen, die hij schetst, treden op om een heele soort van personen met een bepaalde eigenschap of eigenaardigheid te vertegenwoordigen. Aan één persoon heeft hij, die bepaalde

eigenschap, met al de broertjes en zusjes daarvan, met al de gevolgen er van ook, zooals men die bij verschillende individuen opmerkt, omgehangen, als een mantel, die alle andere eigenschappen bedekt. Wat anders bij *tal* van personen wordt waargenomen, dewijl de een deze, de andere die nuance vertoont van de gemeenschappelijke eigenaardigheid, laat de schrijver ons aan één persoon waarnemen, die alzoo de drager van een begrip wordt.

Met schrik. Want als dat waar is, dat Hildebrand zo als een tailleur aan 't omhangen geweest is, zegt de verwerker, dan hebben we daarnet mekaar wat wijs gemaakt over „de realiteit en weinig anders dan deze”; en dan zijn we die mensen niet allemaal tegen gekomen! En karakteristieke namen?

Dit hebben de personen uit de Camera gemeen met die uit Sara Burgerhart, en Hildebrand gaf zijn typen evenals Wolff en Deken de hare, ook karakteristieke namen, althans heel dikwijls. Kegge (wig) is een gepaste naam voor den man, die zich als parvenu wil indringen in de kringen der adellijke heeren en groote hanzen; Van der Hoogen mag op het etiquette staan van de soort, die het air aanneemt van te behóoren tot of althans op goeden voet te staan met de hogere standen, gaarne den „grand seigneur” uithangt en laag neerziet op burgermensen als de De Grooten.

Zoo past ook de naam Dekker voor een kleermaker en Opper voor een metselaar even goed als de naam Noiret voor een brunette, „een zwartje” als Suzette.

Heerejé ja. Dekker, kleermaker, leuk, ofschoon Snijder ook gekund had; en Opper was eigenlijk

voor opperman nòg beter geweest; en Kegge is dus wigge. De verwerker is dankbaar voor de inlichtingen, maar merkt dan dat E. vervolgt:

„Ook de voornamen welke de schrijver zijn typen geeft, zijn passend. Een adellijke freule heet niet Mietje of Pietje, Truitje of Toosje, maar Constance, en naar de eerstgenoemde namen luisteren meisjes uit den kleinen burgerstand.”

En nu wordt de verwerker toch even nijdig; want om een vernuftig-bedachte naam als *Kegge*, en een juiste, realistische naam als *Constance* als één verschijnsel te behandelen, dat is zo verregaand grof brutaal van literaire-beschouwings-onbenulligheid, dat het de spuigaten uitloopt. Als ik de heer E. les in letterkunde gaf — en hij verkocht me zo'n stommiteit, dan zou ik gauw zeggen: „Nee jong, 't is hopeloos met je — doe liever eenvoudige kartonarbeid of zo iets.”

* * *

Intussen, de verwerker vermant zich; want nu moet-ie aan de voornaamste punten: een voor een moeten de personen nader bekeken worden — men zie het grote citaat. Bij dit akkefietje vergeleken, is het schrijven door Beets zelf kwajongenswerk.

Over Kegge komt ruim 2¹/₂ pagina karakterschets met hier en daar een cursief woord:

luidruchtigheid — jaloezie — valsche schaamte — goed hart — ruwheid — stuitend — vrije opvoeding — zwakheid — geen moed.

Dan mevrouw Kegge — een pagina. Omdat een pagina niet zo erg veel is, zal ik die eens volledig citeren, als curieus staaltje van Elgersma-kletsboek:

De echtgenoot van onzen held leeren we kennen als een dame, bij wie het „niet diep zit”, d. w. z. noch het *verstand*, noch het *gevoel*, noch de *opvoeding*; of misschien moeten we zeggen, dat ze zoo diep zitten, dat ze nooit aan den dag treden. Aan de opvoeding van haar talrijk kroost besteedt zij persoonlijk in 't geheel geen zorg. En zij mag bij Williams dood eerst onder den indruk geweest zijn, gedurende al den tijd, dat Hildebrand te haren huize vertoefte, spreekt niet eenmaal de *moeder* zoo luid in haar, dat ze haar bezoeker ook maar met een enkel woord naar haar gestorven zoon vraagt. En wanneer haar duidelijk wordt gemaakt, dat haar dochter gevaar heeft geloopt in handen te vallen van een opgepronkten schavuit, denkt zij niet aan die dochter, maar alleen aan *zich zelf*: „Ik kom er rond vooruit, dat het *mij* spijt, dat hij niet meer komen zal”. Zij voelde zich dan ook altijd zeer gestreeld door Van der Hoogen's laffe vleitaal, hetzij deze haar hondjes, haar dochter of haarzelf betrof. En wellicht doorleefde ze bij 't sterven van een der honden wel banger dagen, dan bij den dood van haar zoon.

Haar *gebrek aan smaak* spreekt uit de inrichting van haar woonkamer zoowel als uit haar kleeding; haar *gebrek aan opvoeding* en gemis aan „bon ton” uit haar verlegenheid met haar bezoek, met haar karakter, dat zij had op te houden, ja met alles.

Ja met alles. Haar verlegenheid met alles. Fijn. Lees het nog 'es, lezer. En probeer nu te snappen, hoe idioot na dit gezanik deze samenvatting doet:

Uit alles blijkt, dat zij een vrij onbeteekenende vrouw is, die volgens het oordeel der grootmoeder, niet anders zijn durft, dan Kegge zich voordoet.

Lees er asjebliedt niet overheen lezer, want het is puur-idiote onzintaal. Zo'n stakker Elgersma, zo'n grasnikker, bemoeit zich met psychologische beschouwingen, en schrijft dan dit: die mevrouw heeft die en die eigenschappen — en daaruit blijkt dan dat zij *volgens het oordeel van de grootmoeder* zus en zo is.

Nee, niet zus en zo is, maar dat ze niet anders *durft zijn* dan Kegge zich *voordoet*.

Erger nog: niet alleen schrijft de grasnikker dat — hij vergt van een gewoon mens, dat deze op zijn aanwijzing die nonsens zelf bedenkt!

* * *

Want — misschien weten de lezers dat nog zo niet — maar zó moet de verwerker „studereren”: Hij leest *éérst* de punten van Elgersma. Dan het stuk over de familie Kegge. Maakt dan een opstel. Vergelijkt dit met Elgersma's opstel. En is klaar.

De resultaten zijn soms belachelik. Ik zal bijv. laten zien — wat E. zelf van de grootmoeder weet te vertellen; en daartoe naast elkaar afdrukken: zijn puntjes en z'n opstel:

De Grootmoeder.

Haar afkeuring van Kegge's grootdoenerij, haar eenvoud; godsdienstig gevoel. Tegenstelling tusschen haar opmerkingen *in den huiselijken kring* en haar zacht gevoel. Haar liefde voor William.

De Grootmoeder.

De moeder van mevrouw Kegge toont zich in alles het tegenbeeld van haar huisgenooten. Haar *tegenzin* in de luidruchtige grootdoenerij; haar *eenvoud*; haar *godsdienstig hart* maken haar tot een vreemdeling in het huis harer kinderen. *Koud* en *scherp* in haar opmerkingen *in den huiselijken kring*, blijkt zij bij intiemer kennismaking vol *zacht gevoel*. Haar liefde voor den overleden William is treffend.

Is het niet roerend van eenvoud?

En lees nu nòg even dat van die grootmoeder: hoe doet het nu aan als daarop *onmiddellik* volgt:

Suzette Noiret. Een ander beeld van *onbaatzuchtige liefde* en afhankelijkheid heeft de schrijver ons geteekend in Suzette Noiret, die uit liefde voor haar moeder voor zich zelf afstand kan doen van alles.

Blijkt nu niet duidelijk, dat deze Elgersma

maar zo'n beetje raak-tovert met allerlei grote woorden, die vreemd zijn aan z'n geestje? Bah.

* * *

Ik hoop dat men nu zo'n beetje inziet, wat dat zonderlinge *verwerken* na het lezen is. Het is een beetje kwasi-zielkundig *sollen* met het gelezene. En wie 'n beetje lezen kan, heeft aan de hele allure van de Elgersma-citaten, die ik gaf, al gezien, hoe 'n allerdroevigste verschijning die Elgersma is, waar-ie voordoet, hoè er gesold moet worden.

Als ik ruimte genoeg had, zou ik nog eens laten zien, hoe 'n leuke vertoning het gesol met Sara Burgerhart is; dat arme kind wordt in een doorlopend-fraai stuk in de trant van:

„Een in 't oog vallende trek is . . .” en „In 't oog vallend is . . .” beschuldigd van zestien, zegge zestien karaktertrekken; en ik zal veroordeeld worden om Elgersma les te geven, als dat hele fraaie stuk ook maar in één enkel opzicht geen psychologies kwajongenswerk is. Doch de lezer gelooft het wel, nu hij het gebazel over de familie Kegge heeft genoten.

Maar behalve het gezeur over de karakters — die natuurlijk, ook in Sara Burgerhart „meer *typen*” zijn — staan er ook inlichtingen en beschouwingen over het boek zelf — en nu moet ik even laten zien de *typiese* manier, waarop

Elgersma daar aan gekomen is. De typiese manier, zeg ik; ik bedoel daarmee, dat de heer E. *alle beschouwingen van z'n héle boek, alle uitleggingen*, op deze manier vervaardigd heeft.

De lezer heeft het al vermoed — hier spookt Jonckbloedt weer. Als Jonckbloedt een kort overzicht geeft van de geschiedenis van S. B. en zegt dat Sara *haar wereldschen zin bot viert*, dan zegt Elgersma: „*nu viert zij haar lust tot uitgaan*”; als J. zegt: „*om eindelijk in de haven van een gelukkig huwelijk aan te landen*”, dan maakt E. daarvan:

„waarna Hendrik Edeling haar veilig en wel in de huwelijks haven voert.”

Als Jonckbloedt schrijft:

Gelijk Van Effen zich door den Engelschen Spectator had laten *inspireeren*, volgden onze schrijfsters in vorm en strekking den Engelschen roman na, die toen grooten opgang maakte: Clarisse Harlowe van Richardson. Zij stelden zich daarbij een tweeledig doel voor oogen: namelijk, feitelijk te bewijzen, dat ook *oorspronkelijke* geschriften van dat slag bij ons niet onmogelijk waren; ten anderen en vooral, den smaak van 't publiek te verbeteren.

dan verwerkt Elgersma dit op de volgende manier:

A. In de eerste plaats wilden zij het bewijs leveren, dat *het mogelijk was een oorspronkelijken roman* in het Hollandsch te schrijven, welke genietbaar was.

B. In de tweede plaats wilden zij *den smaak verbeteren*. — — — — —

En een halve pagina verder schrijft hij:

C. Ofschoon de schrijfsters geïnspireerd zijn door een Engelschen roman, nl. Clarisse Harlows. — —

Op citaat B. volgt bij Elgersma:

De boeken, welke in dien tijd gelezen werden, waren weinig meer dan een aaneenschakeling van avontuurlijkheden, hoe *bonter* en onwaarschijnlijker, hoe beter. De schrijfsters nu trachtten belangstelling te wekken voor eenvoudige, doch natuurlijke, *huiselijke voorvallen*, volkomen *gemotiveerd*.

Dit malle stukje, met dat onbegrijpelijke „volkomen gemotiveerd” is de „verwerking” van deze plaats bij J.:

„De tegenstelling tegen de mode-romans was in ieder opzicht groot. Daar een kaleidoskoop van *ongemotiveerde, bonte, romaneske gebeurtenissen*: hier niet veel meer dan *huiselijke voorvallen*, terwijl integendeel aan de *motiveering*, de karakter-schildering, de meeste zorg is besteed.”

Zoals men ziet, dezelfde domme beunhazerij als bij Colenbrander. Soms is Elgersma al erg onbegrijpelijk — dan is ie eigenwijs geweest, en heeft J. niet helemáál gevolgd.

J. bijvoorbeeld schrijft na de waardering van de karakter-tekening:

Hoe onmisbaar vereischte dit nu in een Roman zij, hij moet nog eene andere eigenschap bezitten als hij ons boeien zal.

Wij hebben er niet genoeg aan, dat wij de personen kennen, wij moeten die kennis opdoen door hen te zien handelen.

Elgersma schrijft, bijna gelijk-op, na waardering van de karaktertekening:

„Bovendien moeten we niet vergeten, dat een roman niet uitsluitend om de karaktertekening geschreven wordt; dat in zoo'n werk, om te boeien, actie moet zijn.”

Maar waar dan J. zegt, dat we hier werkelijk de personen voor ons zien optreden, en spreekt van „tonelen en situaties” die „met de levendigste *schilderachtigheid* worden *aanschouwelijk* gemaakt”, daar gaat E. op *eigen houtje* aan 't bazelen:

„Dat er ook een intrige is, *die allicht beter uitkomt*, als het verhaal wordt gegeven als zoodanig en niet in brieven. De actie, gesteund door de dialoog brengt het leven in een roman.”

Zoveel woorden, zoveel raadsels! Maar geen nood: na 't *gefantaseer* over gebrek aan actie als gevolg van de briefvorm — zegt E. weer — en we hooren weer Jonckbloedt:

„Evenwel, wij kunnen de schrijfsters de eer niet onthouden, dat zij *schilderachtig aanschouwelijk* zijn geweest.”

Merkt men wel goed, hoe 'n *suffe* manier van doen dit knoeien is? Af en toe is het, of zo'n Elgersma een leelik mozaiekje maakt van onbe-

grepen uitdrukkingen van Jonckbloedt. Kostelijk is bijvoorbeeld dit geleerde mopje:

„Tegenover dien lof staat evenwel het verwijt, dat de roman „*zwak van vinding*” is; m. a. w. in het spannen van de draden der intrige, in de ontwikkeling en de ontknooping zien we niet een grootsche *verbeelding* aan 't werk, welke de toestanden en gebeurtenissen zoodanig groepeerd en laat samenwerken, of elkaar tegenwerken, dat de ontwikkeling „natuur en waarheid” schijnt.”

Voorals men 't vergelijkt bij J.:

„Vooreerst moeten wij er op wijzen, dat deze roman aan eigenlijke handeling, aan feiten, die onze belangstelling spannen, tamelijk arm is; en dat het meest bewogen *tooneel*, datgeen waarin Sara zich op de buitenplaats en in de macht van haar belager bevindt, *zwak is van vinding*. De schrijfsters hadden blijkbaar niet meer *verbeeldingskracht* dan onze Nederlandsche natuur doorgaans is toebedeeld. Een belangwekkende knoop te leggen, dat verstonden of zochten zij niet.”

* * *

Ziezo, nu hoeven we alweer geen respekt meer te hebben voor de geleerdigheid van de heer Elgersma ook. Hij is een nawauwelaar. Het past hem niet, met het van Jonckbloedt afgekeken gezicht — krities over „letterkundige werken” te redeneren; het past hem niet, lof en blaam uit te delen; het past hem niet, net te doen alsof hij zelf lezen kan. Hij is een van

de mensen, die hun mond hebben te houden, als het over hogere dingen dan brood en boter gaat. Eén tekenend dingetje nog: in Sara B. komt ook voor: Charlotte *Rien du Tout*. Iedere kwajongen zal dat weten te vertellen door: Lotje helemaal-niets, Juffie Niemendal of zo iets. Welnu, lees wat meneer Elgersma, befaamd hoofdakte-opleider, van d'r schrijft;

Lotje is volgens haar naam: „niets van alles“.

Was het nu wel zo erg, lezer, dat ik de auteur Elgersma een grasnikker noemde? Meneer *niets-van-alles*, zo zou-ie óók kunnen heten.

En dan te denken, dat deze paganist, dat die een soort van geestelik opperhoofd moet verbeelden!

Maar hij is nog niet van me af.

II.

Want ik ga nu een overzicht geven van wat het hele boek behandelt; en dan, als ik dus heb laten zien, hoe de heer Elgersma doet, hoe ongelukkig onbevoegd hij is; en wat hij doet; als ik dus een volledig beeld van zijn boek heb gegeven, dan zal ik niet eens meer behoeven te vragen: is dit boek geen schande?

Het eerste stuk, dat over de familie Kegge, kennen we al. Het tweede stuk behandelt Pot-

gieters *Hoe het Weeuwte uit het Hof van Holland gevrijd werd.*

Eerst een pagina puntjes; dan acht pagina's aankleding van die puntjes, dan een pagina „opmerkingen” ter verklaring van enkele uitdrukkingen, die moeilijkheid zouden kunnen opleveren”.

Eén van die opmerkingen zal ik in z'n geheel citeren, dan kan men zien, wát de heer E. al moeilijkheden vindt.

In het eerste gedeelte van het verhaal laat de schrijver het jongentje zeggen; „Wat steken die doorns,” wat de blinde beantwoordt met „Al naar men ze hanteert.” Hierop laat de schrijver volgen: „Zoo er iets wijsgeerigs in school...” Potgieter bedoelt: de blinde kan in zijn woorden een minder letterlijke beteekenis hebben willen leggen. Misschien heeft hij bedoeld: de rampen des levens kunnen den mensch ter neer drukken en ongelukkig maken; maar niet hem, die ze op de rechte wijze weet te dragen, en niet door mokkend opstaan tegen het lot de pijn verscherpt. De blinde wist hiervan mee te praten.

Bij een stuk van Potgieter kan men licht een honderdtal van zulke verklaringen plaatsen; waarom de heer E. er alleen deze éne bij zet, en dan nog zo'n twijfelachtig-juiste, ondanks het besliste „*Potgieter bedoelt*”, zal ieder wel een raadsel zijn.

Volgt Ferdinand Huyck; pagina puntjes; vijftien pagina's aankleding derzelve, en twee en

een halve pagina vertaling der latijnse uitdrukkingen van de schout. Veel nagepraat van Huet en leuke karakterbeschrijving. Met Ferdinand Huyck is het weer bar; die is goedhartig, godsdienstig, had tegenwoordigheid van geest, was voorzichtig, had tegenzin in avonturen, en was nieuwsgierig. Maar gelukkig, dat vergeeft de heer Elgersma hem wel gauw.

„Dat hij ten slotte nieuwsgierig is dien notaris Bouvelt eens te zien, waarover hij den heer Bos zoo dikwijls heeft hooren spreken, vergeven we hem gaarne.”

Is dat nou geen huiselijke literatuurstudie?
Maar E. kan 't nog wel huiselijker:

Bij gelegenheid van zijn liefdesverklaring vinden we onzen held vrij *nuchter* en — al te kalm. Of velen weten, hoe ze precies gestaan hebben tijdens dat gewichtige moment, zooals Huyck, en of ze de hand op tafel of op den rug van den stoel plaatsten, mag betwijfeld worden. En dan die wel overwogen, beredeneerde aanhef, die hem tot zijn doel moet leiden, en het toch zoo slecht doet!

Het is alsof-ie ons uitnodigt om met een knip-oogje tegen 'em te zeggen: Tjongejonge, Elgersma, ben jij indertijd zo van streek geweest, vent? Wel zo!

Het volgende stuk behandelt de puntdichten van Staring. Deze behandeling is een meesterstuk van idioterie. Staring wordt, der malle schoolmeesterstraditie getrouw, voorgesteld als

een buitengewone literaire figuur; en nu vertelt E. hoe deze gewichtige figuur zich over allerlei zaken uitlaat; telkens staat hier een woord cursief, en dat woord is dan de titel van een puntgedicht, dat zo juist „behandeld” of „geparafraseerd” blijkt te wezen. Alles krijgt zo een beurt, en de hoofdaktekandidaat, die deze malligheid maar nadoet, zal waarachtig nog gaan geloven, dat-ie goed heeft gedaan.

Het vijfde stuk, over Sara Burgerhart, hebben we al besproken. Het zesde stuk behandelt Clementine. Natuurlijk kent iedereen Clementine, niet waar? Hoe zou iemand voor z'n hoofdakke durven op-gaan, en Clementine niet gelezen hebben?! Nu, dat Clementine, dat bekende literaire werk, behandelt de heer Elgersma, à la Dr. ten Brink wat de algemene beschouwing aangaat, en à la Elgersma voor de karakterstudie. Dus fijn. En de namen der personen zijn weer „tekenend”; overeenkomst met Sara Burgerhart; en die namen heeft de heer Elgersma in z'n dictionnaire weer voor ons opgezocht.

Clementine is de goedertierene, *Cauchemar* daarentegen de nachtmerrie voor ieder, waarmee hij in aanraking komt; *Rigault* doet denken aan de eigenschappen van een vuile goot; *Bleeker* moet liever *Groen* heeten; doch de schilder draagt met eere den naam *Kobalt*, welke naam wordt gegeven aan een verfstof, uit meteorijzer bereid.

Nu is het waar, dat mijn dictionnaire reeds zegt: C'est mon cauchemar" = het is een persoon die mij overal vervolgt; en dat Clementine een nogal gewone naam is, en dat de heer Elg. in z'n karakterschets van de *goedertierenheid* der heldin niet erg rept.

Maar die vuile goot van een juffrouw Riool, Rigault, Rigole — wie ter wereld heeft Elgersma dat oud-frans geleerd — die vuile goot interesseert me. En *Bleeker* moet liever *Groen* heeten! Dat is natuurlijk waar. En dan die schilder, die z'n naam Kobalt zo *met ere* draagt; omdat Kobalt uit meteorijzer is bereid! Het zal een ijzeren, een meteorijzeren kerel zijn, bepaald; en dan heet-ie natuurlijk Kobalt!

Overigens, dat van dat meteorijzer had de heer Elg. niet zo letterlik moeten nemen; er gaan zulke vreemde praatjes van een element, een scheikundig element Kobalt... Zou het niet eenvoudiger geweest zijn, de schildersnaam Kobalt te verklaren als een geestige afkorting van Kogeltjes-blauw?

Volgt: Vijf en twintig jaren van Da Costa; een inleiding, en dan de parafraze. Uit de inleiding dit:

Doch te lang reeds maakten wij onze inleiding: we willen, uitgelokt en opgewekt door Potgieters schoone verzen, met het gedicht kennis maken: wellicht dat we, bij de beschouwing daarvan, nog gelegenheid zullen hebben den dichter te leeren

kennen, door Potgieter zoo juist geteekend met den drievoudigen naam: *Oosterling, Hollander, Christen*; wellicht ook, dat we daarbij tevens overtuigd zullen worden van de waarheid der uitspraak, dat alle gedichten van Da Costa zoo vele monumenten zijn voor den dichter.

Leuk nietwaar, deze laatste overtuiging te kunnen krijgen door 't lezen van één gedicht! Ook wel leuk is deze beeldspraak:

Toch zou het blijken, dat des dichters lente niet door een alles verstijvenden winter gevolgd was.

Meesterlik, echt Elgersma-achtig is ook deze algemene karakteristiek van Da Costa's tijdzangen;

In deze gedichten beweegt hij zich, in tegenstelling met zijn vroegere pennevruchten, op historisch terrein; niet evenwel om als kroniekschrijver op te treden, maar om bij de vele verontrustende verschijnselen, welke zich voordoen, waarschuwend den vinger op te steken; om den ongeloovige de klemmendste bewijzen naar het hoofd te slingeren in de gebeurtenissen van den dag; om met scherp blik de verschillende lagen der maatschappij te doorvorschen en te wijzen op de alom bestaande scееve verhoudingen.

Alleen, die tegenstelling met de *vroegere pennevruchten* is niet zo erg groot; daar moet Elg. maar 'es ten Brink op naslaan. Maar overigens, de karakteristiek -- de heer Elg. weet toch wel wat dat is? -- de karakteristiek is éinig.... De complimenten, en dat Elgersma van Da Costa geen begin van benul heeft!

En lezer, let ook 'es op de wantaal van 't citaat, wat een boereslungelige klompdans van holle woorden! Boe!

Nummer acht. Iets van Bosboom-Toussaint: De Delftsche Wonderdokter. Door Huet is Bosb.-T. „de dichteres van het Protestantisme genoemd”; het is nogal logies, dat Huet de schrijfster zo genoemd heeft, om haar boeken, niet waar. Let op, hoe Elg. daar nu weer voorlichterij uit maakt:

Mevr. Bosboom-Toussaint is „de dichteres van het Protestantisme”, zooals Huet het uitdrukt; dat blijkt

— het is bepaald een vinding! —

uit al haar romans uit het Leycestersche tijdvak; dat wordt ook bewezen door het werk, waarvan de titel boven dit opstel staat, en dat ons verplaatst in den tijd, onmiddellijk volgende op genoemde periode. Immers

Nu geef ik iedereen te raden wat er op dit „immers” volgt.

Er volgt: een „karakterschets” van de Delftsche Wonderdokter, die begint met de mededeling dat het Christendom van die Wonderdokter het Christendom van Mevr. Bosboom is.

Het is onmogelijk, de verbijsterende indruk weer te geven, die het nadrukkelijk verzekeren van zulke apekool maakt.

Immers, het is Jacobs Jansz. Graswinckel, dien zij in dit werk tot drager van haar Godsdienstig beginsel maakt; het is zijn opvatting van het protestantsch Christendom, die ook de hare is....

hij is de man naar het hart van de schrijfster enz.

Vraagt men een verklaring van het malle aplomb hier van de heer Elg., dan zou ik zeggen: lees ten Brink over Mevr. Bosb. Daar ¹⁾ staat nl.:

Op dezen grond noemt Busken Huet mevr. Bosboom „de dichteres van het protestantisme”; het geloof van *Gideon* is het hare, zijne taal is de hare.

Daaraan vooraf gaat bij ten Br. een citaat uit Huet, waarin wordt aangegeven hoe de *Gideon Florensz*-figuur van de romans uit de tijd van Leycester in heel veel boeken van mevr. B. voorkomt en dan altijd de drager van haar Christendom is; o.a. verschijnt hij óók als *De Wonderdokter*. Zoals men ziet, een heel aannemelijke beschouwing, maar waarvan de heer Elg., de voorlichter, een zwaarwichtige parodie levert, met z'n „Immers, het is” enz.

Overigens is het stuk over mevr. Bosboom weer het oue gebazel; psychologie van deze kracht:

... het is een gewoon verschijnsel, dat degene, die ver van het goede pad is afgedwaald, als hij eenmaal tot staan komt, in een ander uiterste verval.

1) t. Br. *Gesch. der N. N. lett. 19e eeuw*, I, bl. 385.

En natuurlijk af en toe een konstateren, dat iets „treffend getekend” is

* * *

Het volgende stuk gaat over de Lekedichtjes van De Genestet. Daarmee haalt Elg. zowat hetzelfde uit als met de puntgedichten van Staring.

Het tiende stuk behandelt Mary Hollis. Niet minder dan twee pagina's puntjes over de karaktertrekken enz., en die puntjes dan uitgewerkt in ruim twintig bladzijden onleesbare boerenjongens-zielkunde.

Laat ons voortmaken ...

Het elfde stuk is een ellende: het gedicht „Geertes uitvaart” van Potgieter doodeenvoudig helemaal geparafraseerd, in twaalf pagina's kreupelproza. Dit is waarschijnlijk een van de gedichten, waarop in het voorbericht gedoeld wordt:

„Waar we het noodig achtten een gedicht of een deel ervan te verklaren, omdat het wat inhoud of vorm betreft, te moeilijk is voor velen, daar hebben we als middel daarvoor de parafraze gekozen.

Het is me een verklaring! Ik bijv. begon Potgieter te lezen:

Al omvingen
 Heuvelklingen
 't Geelend graan,
 Zag ik over
 't Naaldenloover
 Adem gaan?
 't Liet zijn twijgen
 Zachtkens zijgen
 In een glans
 Vurig gloeiend,
 Laai ontvloeiend
 Aan den trans.

En ik dacht: wat zal zo'n Elg, daar nu van maken? En ik vond dit:

Het rijpende koren stond onbewogen en ook de hoog opgeschoten en boven de heuvels uitstekende naaldboomen werden door geen zuchtje in hun rust gestoord. De takken hingen onbewegelijk neer, door het gloeiend goud der op het hoogst staande zon overgoten.

En ik grimlachte om die stakker van een Elgersma. Geen ogenblik *ziet* de ongelukkige, wat Potgieter hem wil doen zien; hij ziet niet de heuvels *om* de korenvelden, hij ziet niet de bomen *op* die heuvels wonderlik stil staan, daar in de hoogte; hij ziet slechts de gedrukte woorden van Potgieter en *begrijpt* ze niet; nogal natuurlijk, want begrijpen is hier onzin. En om z'n gevoel van onbehagelijkheid weg te krijgen, gaat-ie zèlf een stukkie schrijven, dat-ie wèl begrijpt, van het graan dat onbewogen stond — en van boven de heuvels uitstekende en hoog opgeschoten

naaldboomen, die niet in hun rust gestoord worden, en de *op het hoogst staande* zon en zulk landschapsgekatalogiseer, waar Potgieter zich niet om bekommerd heeft. Is dat geen leuke struisvogelpolitiek?

Maar wat voor een zonderlinge gedichtenlezer is zo'n man toch; en wat voor een verwaande sinjeur ook, om tegen Potgieter te zeggen: hoor es even hier, Everhardus, je drukt je een beetje onbeholpen uit, dat doen jullie dichters wel meer; ik zal dat wel even voor je in orde maken."

Enfin, men kan zich nu die parafrase wel voorstellen!

* * *

Nu komen er nog vijf stukken; over Vorstenschool, over Majesteit, De Leeuwendalers, over Huygens' Costelick Mal en over Warenar. Allemaal even dom en naar. Natuurlik, gebrek aan actie in de Vorstenschool, en parafrases nodig van de moeilike gedeelten; en bij Majesteit geen stom woord over Wereldvrede en Hooge troeven, wat anders de eerste de beste kwajongen niet zou verzuimen; en bij Warenar o. a. dit leuke zinnetje:

„De Warenar heeft als bijspel natuurlijk *ten doel*, door het gispn van een gebrek, waardoor de hoofdpersoon in allerlei ongelegenheden komt of tot dwaze daden verleid wordt, *den lachlust der hoorders op te wekken.*”

Ziedaar Molière tot circusclown gepromoveerd!

Door *Elgersma*.

Laat ons eindigen.

III.

Stellen wij de verbijsterende feiten vast.

Daar is iemand in den Haag hoofd ener school; en omdat ie hoofd ener school is, heeft-ie verstand van letterkunde. Zodat-ie „opstellen over letterkundige werken” uitgeeft, en op het titelblad nadrukkelijk z'n betrekking van schoolhoofd vermeldt.

Deze ongelukkige heeft nog nooit eens, als een gerust gewoon mens, een boek gelezen. Zijn dorre ziel is nooit door enige literatuur ontroerd. Het wanbegrip, hem in z'n jeugd aangebracht door hoofdakte-schijnstudie, dat treurige wanbegrip, dat honderden gelukkiger kerels, zó ze 't even krijgen, weer in een half jaar kwijt zijn, zodra zij leven gaan — dat wanbegrip heeft hij — onder drang van omstandigheden, die wij slechts gissen kunnen — heeft hij zorgvuldig gekoesterd; zodat hij nu daar in onze tegenwoordige samenleving als een achtergebleven eenzelvige zonderling is.

Hij is in het bezit van enige boekjes, en zweert daar devotelijk bij.

Zodra het over dingen gaat, waar hij geen boekjes over heeft, wordt hij duizelig.

Hij is als iemand die ruimte-vrees heeft; plein-angst. Hij blijft z'n hele leven in het dompige literaire stegenbuurtje, waar-ie geboren werd; daar weet-ie z'n vaste weggetjes, en daar loopt-ie als een branie met andere buurtman-netjes over de wereld te praten. Hij hoort soms door een ondeugende jongen, die ver van huis is geweest, vertellen van de electriese tram, en van frisse brede straten en ruime pleinen, en weet dan die jongen soms na te praten.

Eens, heeft-ie zich buiten z'n buurtje gewaagd, maar in de eerste brede straat werd-ie door z'n plein-angst overvallen, en hij is bijtijds teruggekeerd. En nu praat-ie nog dikwijls in afkerige woorden over het lichtzinnige wereldse grote café, dat-ie toen in de verte gezien heeft. En als z'n kinderen hem vragen naar de grote wereld, naar de stad met haar pleinen en boulevards en auto's, dan haalt hij een boek voor de dag en leest voor — over de opgravingen in Pompeji, dat toch ook een grote stad was!

Zo iemand is hij.

* * *

En wie nu dit hoofdakte-boek maar „door werkt“, die heeft genoeg voor letterkunde gedaan. Als-ie nog tijd over heeft, dan kan-ie dezelfde malligheid nog eens doen:

Wie na 't verwerken van onze opstellen meer tijd heeft, raden wij aan, van iederen schrijver nog een stuk te lezen en op dezelfde manier te verwerken. Het tweede werk geeft dan aanleiding tot vergelijkingen. Zoo kan men bijv. naast „De Familie Kegge” „De Familie Stastok” nemen; naast „Vijf en twintig jaren” „Wachter, wat is er van den nacht?”, enz. Op deze wijze krijgt men beter kijk op de eigenaardigheden van de schrijvers. Wij konden deze vergelijkingen niet opnemen, met het oog op den omvang van ons werk.

En wie al klaar is met studeren, wel die heeft natuurlijk toch à la Elgersma gewerkt:

„Ook hem, die in korten tijd nog eens zooveel mogelijk wil repeteeren, kan ons werkje, volgens onze meening, goede diensten bewijzen.

Het zal wel zo zijn.

Vijf en twintig jaar geleden werd *De Nieuwe Gids* opgericht; en heel het wondere opleven van onze literatuur sinds dien moet voor de arme Hollandse schoolmeester een geheim blijven, vinden de Elgersma's, omdat het voor hèn een geheim gebleven is.

Ik hoop nog eens oud te worden en de ondergang der Elgersma's te zien. Niet om die ondergang zelf; maar om de verheffing van de schoolmeester, die dan feit is.

Moge de persoon Elgersma 't mij vergeven, dat ik trachtte, hem vast voor te bereiden....
