

C.H. DEN HERTOOG
ALS GRAMMATICUS

h. hulshof

COUTINHO

In de taalkunde is de laatste tijd een levendige belangstelling voor de historische wortels van het vak te constateren. Zo is in kringen van neerlandici de negentiende-eeuwse grammaticus Den Hertog al lang geen onbekende meer. Deze Amsterdamse hoofdonderwijzer heeft met zijn *Nederlandsche Spraakkunst* het grammatica-onderwijs beslissend beïnvloed: het 'ontleden', waarmee wij allemaal op de lagere school hebben kennigemaakt, is een vooral op zijn onderscheidingen gebaseerde methode. Deze onderscheidingen vormen bovendien nog steeds een bruikbaar uitgangspunt voor actueel linguïstisch onderzoek in Nederland.

In recente publikaties is aan de historische dimensie van de Nederlandse taalkunde weinig aandacht besteed en de schaarse literatuur over deze oervader van de Nederlandse grammatica geeft weinig meer te zien dan een rechtvaardiging van eigen(tijdse) visies.

In dit boek verdedigt de auteur het standpunt, dat nieuwe ontwikkelingen binnen een wetenschap vooral vanuit de historische context verklaard kunnen worden. Hij beschrijft de taalkundige opvattingen van Den Hertog en laat zien hoe nauw deze verweven zijn met zijn didactische visie. De analytische methode van zinsontleding en woordsoortbenoeming is niet los te denken van het pedagogische klimaat van zijn tijd, waarin een rationalistische mensopvatting de boventoon voerde.

Dr. Hulshof is verbonden aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Hij heeft in 1973 een heruitgave van Den Hertogs *Nederlandsche Spraakkunst* verzorgd.

ISBN 90 6283 641 0; UGI 510

c.h. den hertog als
grammaticus

C.H. DEN HERTOOG ALS GRAMMATICUS

een hoofdstuk uit de geschiedenis van de nederlandse taalkunde,
in het bijzonder op het gebied van de schoolgrammatica in de
laatste decennia van de negentiende eeuw

h. hulshof

dick coutinho, muiderberg / 1985

© 1985 Coutinho BV

Uit deze uitgave mag niets worden gereproduceerd door middel van boekdruk, foto-offset, fotocopie, microfilm of welk ander medium dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de uitgever.

Cip-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

Hulshof, H.

C.H. den Hertog als grammaticus: een hoofdstuk uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde in het bijzonder op het gebied van de schoolgrammatica in de laatste decennia van de negentiende eeuw / H. Hulshof. —

Muiderberg: Coutinho. — III.

Ook verschenen als proefschrift Nijmegen. — Met bibliogr., reg. — Met samenvatting in het Duits.

ISBN 90-6283-641-0

SISO * 836 UDC 803.931-5 "18"+929 Hertog, C.H. den UGI 510

Trefw.: Nederlandse taalkunde; geschiedenis / Hertog, C.H. den.

Omslag en typografie: Marijke Faber

Uitgever: Dick Coutinho, postbus 10, 1399 ZG Muiderberg

Zetwerk: Wil van Dam, Utrecht

Voor Hetty, Petra en Casper

Portret van C.H. den Hertog. Uit: Verspreide opstellen van C.H. den Hertog. Rotterdam 1904.



C.H. den Hertog

INHOUD

Voorwoord	9	
1	Inleiding	11
2	Linguïstische historiografie als wetenschap	17
2.1	Inleiding	17
2.2	Motieven voor de toegenomen belangstelling voor de geschiedenis van de taalwetenschap	19
2.3	Opvattingen in de linguïstische historiografie; de vooruitgangshypothese	23
2.4	Interne en externe wetenschapsgeschiedenis; narratieve structuur	27
2.5	Het probleem van de objectiviteit	32
2.6	Eigen positiebepaling	34
2.7	Het historiografische model van Simone	37
3	De plaats van Den Hertog in de historiografie van de Nederlandse taalkunde en moedertaal­didactiek	42
3.1	Inleiding	42
3.2	Overzicht van de afzonderlijke publikaties	43
3.3	Aanzetten tot historische plaatsing	49
3.4	Balans	53
4	Den Hertog tegen de achtergrond van zijn tijd	55
4.1	Inleiding	55
4.2	C.H. den Hertog (1846–1902): schoolmeester en grootmeester van het taal­onderwijs	55
4.3	Het taalklimaat: oud en nieuw taal­onderwijs	65
4.4	Het pedagogisch klimaat: kennis is macht	86
4.5	‘De taalstudie der onderwijzers’: Den Hertogs programma in 1889	101
5	C.H. den Hertog en zijn bronnen: het taalkundig referentiekader in de tweede helft van de negentiende eeuw	111
5.1	Inleiding	111

5.2	De taalwetenschap in de negentiende eeuw: eenzijdige wetenschap	113
5.3	De taaltheorie van Den Hertog	117
5.3.1	De oorsprong van de taal	117
5.3.2	Theorie van het taalgebruik	119
5.3.3	Taalwetenschap en taalonderwijs	122
5.4	Den Hertogs taalkundige publikaties in het tijdschrift <i>Noord en Zuid</i> (1889–1894)	125
5.4.1	Inleiding	125
5.4.2	<i>Noord en Zuid</i> , 12e jaargang, 1889	126
5.4.3	<i>Noord en Zuid</i> , 13e jaargang, 1890	128
5.4.4	<i>Noord en Zuid</i> , 14e jaargang, 1891	130
5.4.5	<i>Noord en Zuid</i> , 15e jaargang, 1892	130
5.4.6	<i>Noord en Zuid</i> , 16e jaargang, 1893	131
5.4.7	<i>Noord en Zuid</i> , 17e jaargang, 1894	132
5.4.8	<i>Noord en Zuid</i> na 1894	133
5.5	Enkele bronnen nader beschouwd: tracering van invloeden	134
5.5.1	Inleiding	134
5.5.2	Enkele expliciet vermelde bronnen	135
5.5.2.1	K.F. Becker	135
5.5.2.2	H. Paul	136
5.5.2.3	F. Kern	139
5.5.2.4	M. Müller	140
5.5.2.5	W. Wundt	141
5.5.3	Schematisch overzicht	142
5.5.4	Enkele opmerkingen over Beckers taalopvatting en de positie van de rationalistische grammatica in de negentiende eeuw	142
5.6	Conclusie	145
6	Het systeem van de grammatica: de ontwikkeling van de analytische methode	148
6.1	Inleiding	148
6.2	Opvattingen over de organisatie van de spraakkunst en de methodiek van de analytische leergang	149
6.2.1	Verantwoording van de analytische leergang	149
6.2.2	De term ‘analytisch’	153
6.2.3	Den Hertogs keuze voor de heuristische leervorm	158
6.3	Uitwerking van de methodiek der analytische leergang	160
6.3.1	Inleiding	160
6.3.2	Circulariteit in de beschrijving van zinsdelen en woordsoorten	161

6.3.3	De Groot (1872)	163
6.3.3.1	Zinsbetrekkingen en grammatica-onderwijs volgens Becker	167
6.3.4	Terwey (1880 ²)	171
6.3.5	De Groot (1888 ⁹)	174
6.3.6	Terwey (1896 ¹⁰)	178
6.3.7	Den Hertog (1892–1896)	180
6.3.7.1	De onderscheiden zinsdelen in de periode 1872–1892	180
6.3.7.2	Voorwerp of voorwerpen? Een discussie over de status van de voorwerpen in de zinsdeelleer	184
6.3.7.3	Zinsontleding als benoeming van functionele relaties in de zin	195
7	De tweede druk van de <i>Nederlandsche Spraakkunst</i> (1903): de eindfase van Den Hertogs zinsdeelleer	206
7.1	Inleiding	206
7.2	<i>Nederlandsche Spraakkunst 1</i> (1892 ¹), <i>De Neder- landsche Taal 1</i> (1897 ¹) en <i>Nederlandsche Spraakkunst 1</i> (1903 ²)	208
7.3	Conclusie	215
	Noten	216
	Bibliografie	243
	Register	253

VOORWOORD

Deze studie heeft als onderwerp de ontwikkeling van de traditionele schoolgrammatica in Nederland in de laatste decennia van de negentiende eeuw. In deze ontwikkeling heeft de Amsterdamse hoofdonderwijzer C.H. den Hertog (1846–1902) een belangrijke rol gespeeld. In de jaren 1892–1899 publiceerde hij drie grammatica's voor drie verschillende niveaus: de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs, de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs en de onderwijzersopleiding. Bij elkaar zo'n 1400 bladzijden in druk, met als basiswerk de driedelige *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896). De daarin door hem onderbouwde en uitgewerkte verfijning van het systeem der grammatica heeft in ieder geval als resultaat gehad, dat het niet alleen in principe nog net zo als 90 jaar geleden in het onderwijs wordt toegepast, maar ook, dat Nederlandse taalkundigen de laatste 15 jaar met name Den Hertogs zinsdeelleer tot uitgangspunt voor verder onderzoek verklaren. Dat illustreert de tweezijdigheid van Den Hertogs grammatica: niet zozeer tussen school en wetenschap, maar het liefst school én wetenschap. Juist die nagestreefde synthese heeft mij blijvend geboeid in zijn werk.

Deze studie heeft een betrekkelijk lange voorgeschiedenis; het is nu bijna 15 jaar dat ik mij met Den Hertogs taalkundige werk bezig houd. Tot nu toe heeft dat wat publikaties betreft geresulteerd in een artikel in *Levende Talen* (1972), de heruitgave van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1973) en een artikel over Den Hertogs bronnen (1982). Daaraan wordt nu dit boek toegevoegd, dat ik zeker niet als eindpunt beschouw. Stond mij aanvankelijk iets voor de geest als 'Leven en werker. van...', uiteindelijk is de inhoud van deze studie beperkt tot een aantal facetten die op zichzelf een zekere afronding inhouden, maar waarmee bovenal bedoeld is verdere studie van de taalkunde in de negentiende eeuw te ondersteunen en daarbinnen Den Hertog in een historisch-taalkundig kader te plaatsen. In de toekomst hoop ik meer facetten te belichten.

Ook ik heb ervaren dat het schrijven van een dissertatie geen sinecure is. Het zou zeker niet mogelijk geweest zijn als het mij aan stimulans en hulp ontbroken zou hebben. Zo gaat mijn dank uit naar de uitgeverij Versluys te Amsterdam, die in de persoon van haar directeur de

heer H.M.A. Bakker in 1972 bereid was een 80 jaar eerder bij deze uitgeverij verschenen boek opnieuw uit te geven. Het is voor mij als inleider en bewerker daarvan het echte begin geweest van een sindsdien niet meer afnemende belangstelling, juist door het zo dicht betrokken zijn bij het schrijfproces van een zo uitgebreide grammatica van het Nederlands.

Van de personen die mij in de jaren 1979–1982 bij mijn studie en onderzoek in Leiden bijzonder gestimuleerd en gesteund hebben, wil ik hier met name noemen dr. J.W. de Vries, wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de vakgroep Algemene Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Leiden.

Ook collega's en studenten aan de Nutsacademie te Rotterdam dienen hier genoemd te worden. Vele jaren heb ik daar in het kader van de opleiding Nederlands M.O.-A met de grammatica van Den Hertog gewerkt, hetgeen dikwijls tot voor mij zeer verhelderend commentaar heeft geleid. Eens te meer is daarbij duidelijk geworden hoe waardevol het historisch perspectief en het teruggaan naar de bron kunnen zijn in de beoefening van de grammatica.

Tenslotte dank ik dr. J. Jacobs voor zijn deskundige hulp bij de vertaling van de samenvatting en voor de mede naar aanleiding daarvan gevoerde gesprekken.

H. Hulshof

Bergen (NH), november 1984

INLEIDING 1

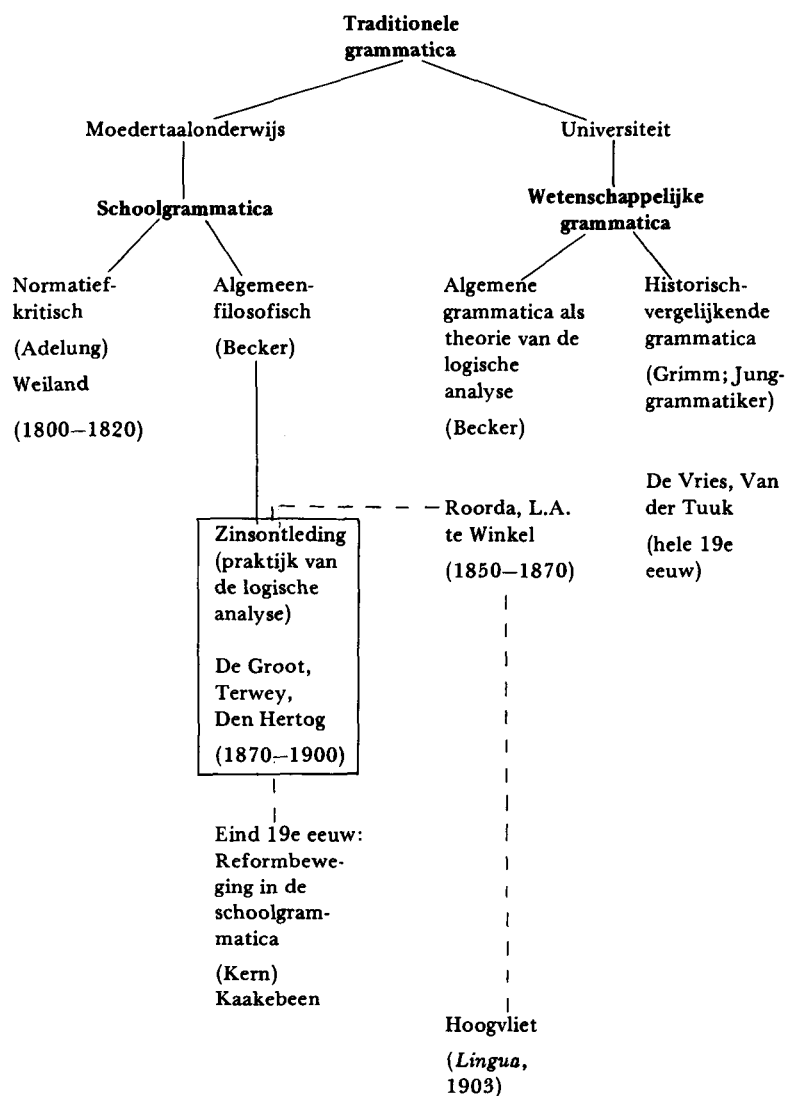
In deze Inleiding zullen in de eerste plaats enkele terminologische opmerkingen gemaakt worden met betrekking tot de traditionele grammatica en de schoolgrammatica. Dat lijkt mij noodzakelijk, aangezien deze termen zeer frequent gebruikt zullen worden. Vervolgens wordt ingegaan op de relevantie van deze studie, waarna besloten wordt met een kort overzicht van de inhoud.

Door het geven van stipulatieve definities van zowel 'traditionele grammatica' als 'schoolgrammatica' wil ik het bezwaar ondervangen, dat nooit voldoende duidelijk is gemaakt wat nu eigenlijk onder deze termen verstaan moet worden (vgl. Schultink 1971). De term 'grammatica' wordt hier beperkt tot de traditionele schoolgrammatica. Met 'grammaticus' wordt mutatis mutandis de traditionele schoolgrammaticus bedoeld, i.c. C.H. den Hertog. Deze omschrijving is nodig, aangezien in principe ook een structuralistische schoolgrammatica en een transformationeel-generatieve schoolgrammatica mogelijk zijn, met respectievelijk grammatici die vanuit deze richtingen werken.

'Traditionele grammatica' wordt gebruikt voor datgene wat ten grondslag ligt aan de in de negentiende eeuw ontstane vorm van schoolgrammatica, tot uiting komend in zinsontleding en woordbenoeming als didactisch hulpmiddel c.q. object. Dat betreft in dit geval de met het moedertaalonderwijs verbonden tak van de traditionele grammatica, die zich in de negentiende eeuw min of meer apart is gaan ontwikkelen van de wetenschappelijke beoefening van de traditionele grammatica. Een wat ruimere omschrijving van 'traditionele grammatica' is de volgende: antieke grammatica in de lijn van de Grieks-Romeinse traditie en alle taalbeschouwelijke activiteiten die daarin hun uitgangspunt vinden (vgl. Elffers/ De Haan 1980). Hoe de traditionele grammatica zich in de negentiende eeuw heeft ontwikkeld, wordt schematisch weergegeven in figuur 1. Zie voor deze ontwikkelingsgang ook Noordegraaf (1982a) en Vesper (1980: 91-155). Ik zal mij in dit boek richten op het omkaderde gedeelte, toegespitst op de grammatica van Den Hertog. De op dit moment niet nader toegelichte stromingen en termen komen in hoofdstuk 5 en met name in hoofdstuk 6 aan de orde.

In de negentiende eeuw hebben zich twee richtingen ontwikkeld die voortbouwen op de antieke grammatica (en die daarom tot de tradi-

Fig. 1: Ontwikkeling van de traditionele grammatica in de negentiende eeuw



tionele grammatica gerekend kunnen worden), maar die tevens een eind maken aan de modelfunctie van die antieke grammatica: de schoolgrammatica (zinsontleding en woordbenoeming) en de historisch-vergelijkende grammatica. Dit tweestromenland is grotendeels

door externe oorzaken ontstaan: de romantiek en het darwinisme voor wat de historisch-vergelijkende grammatica betreft, het negentiende-eeuwse rationalisme en de liberale onderwijspolitiek (met de leus 'taalonderwijs = denkonderwijs') voor wat de schoolgrammatica betreft.

Naast de normatief-kritische grammatica (taal als normatief regelsysteem), naast en soms tegenover de historisch-vergelijkende grammatica (taal als genealogisch-evolutief organisme) was men in de negentiende eeuw bezig met algemene of logisch-filosofische grammatica (taal als systematisch-functioneel organisme), in het bijzonder met de logische analyse van zinnen. Met de theorie van de logische analyse hebben Roorda en L.A. te Winkel zich in de jaren vijftig van de negentiende eeuw bezig gehouden. De voornaamste vertegenwoordiger van de algemene grammatica in Duitsland in de periode 1825–1850 is K.F. Becker¹ geweest. Zijn invloed is aanzienlijk geweest, ook na ca. 1870, wanneer de algemene grammatica (voorzover logische analyse) in didactisch vaarwater terecht komt en Den Hertog laat zien 'tot welke verfijningen de logische analyse in staat was' (Noordegraaf 1982a). De schoolgrammatica is in de negentiende eeuw tot ontwikkeling gebracht in het kader van het onderwijs. De theorieontwikkeling vindt dan ook plaats voor en door onderwijsmensen, die zich vooral op de didactische mogelijkheden van de traditionele grammatica toeleiden, maar die ook de theoretische discussie niet schuwden getuige de publikaties in het tijdschrift *Noord en Zuid*. Dat geldt zeker voor de zinsontleding. De ontwikkelingsgeschiedenis van met name de zinsdeelleer in Nederland loopt van het werk van een Haarlemse onderwijzer (Anslin 1814)² tot en met het werk van de Amsterdamse onderwijzer Den Hertog in de jaren negentig van de negentiende eeuw. Een periode van zo'n 80 jaar, waarvan ik in dit boek de eindfase zal belichten.

Tot zover binnen het bestek van deze Inleiding de historische plaatsing van de traditionele schoolgrammatica, die vooral gebaseerd is op Elffers/ De Haan (1980). De tegenstelling tussen schoolgrammatica en wetenschappelijke grammatica is voor de negentiende eeuw minder essentieel dan men zou kunnen denken. De niet-historische logische analyse is niet onwetenschappelijk en heeft wel degelijk invloed ondergaan van de historisch-vergelijkende grammatica, al betreft dit meer de methode dan de inhoud. De contemporaine literatuur wordt door Den Hertog bestudeerd en waar mogelijk verwerkt.

Een schoolgrammatica heeft een heuristische doelstelling: men kan eruit leren hoe bepaalde zinsdelen en woordsoorten te onderkennen zijn. Zo opgevat biedt de schoolgrammatica in zekere zin een inleiding tot de wetenschap van de grammatica, als een noodzakelijke

eerste stap (vgl. Van den Toorn 1978a).

In de literatuur wordt 'schoolgrammatica' dikwijls opgevat als een voor het onderwijs vereenvoudigde wetenschappelijke grammatica: in het *Handbuch der Linguistik* (Stammerjohann e.a. 1975: 369) wordt schoolgrammatica als volgt gedefinieerd:

Die aufgrund didaktischer und methodischer Erwägungen vorgenommene Vereinfachung in der Darstellung des grammatischen Systems einer Sprache.

Menzel (1975) ziet in zijn studie *Die deutsche Schulgrammatik* schoolgrammatica als 'ein vom wissenschaftlichen System abgeleiteter Lehrgang' (o.c., 12).

Het pedagogisch moment zou wezenlijk bestaan in de vereenvoudiging, zou een conclusie kunnen zijn. De schoolgrammatica staat natuurlijk altijd in een bepaalde relatie tot de wetenschappelijke taalstudie; schoolgrammatica als zelfstandige discipline lijkt een onmogelijke zaak, hoe sterk de pedagogische invloed ook is. Scheiding is meestal niet mogelijk, de graad van disciplinariteit varieert van sterk tot licht.³ Zo kan bijvoorbeeld de overgang van een op Becker gebaseerde sterk logische schoolgrammatica naar een op Kern gebaseerde sterk formele schoolgrammatica tevens een pedagogische vooruitgang betekenen.

Het probleem van de schoolgrammatica als 'verdunde linguïstiek' (Van Dis 1969) bestond in de tijd van Den Hertog in veel mindere mate, aangezien de taalwetenschap een t.o.v. het taalonderwijs geïsoleerde positie had ingenomen. De heersende discipline (de historisch-vergelijkende grammatica) had niet zoveel stof tot verdunnen aan te bieden. Bij Den Hertog is er dan ook veeleer sprake van eclecticisme vanuit zijn taalpedagogische opvattingen naar de wetenschappelijke beoefening van de taalstudie toe. Bovendien moet hier worden opgemerkt, dat Den Hertog kon profiteren van de wetenschappelijke beoefening van de logische analyse in de jaren vijftig en zestig van de negentiende eeuw in Nederland. Dit kweekte toch een zekere startpositie, met behulp waarvan de buitenlandse bronnen konden worden benut (vgl. Noordegraaf 1982a). Door Den Hertog krijgt de codificatie van de schoolgrammatica z'n beslag aan het eind van de negentiende eeuw.

De volgende begripsbepaling is uit het voorafgaande af te leiden.

*Schoolgrammatica*⁴: die variant van de traditie, die zich in de negentiende eeuw binnen het onderwijs heeft uitgekristalliseerd, bij Den Hertog mede op basis van andere varianten van de traditie die onderwerp van wetenschappelijke taalstudie vormden. De grammaticus Den Hertog trad in de jaren negentig van de negentiende eeuw als

systeembouwer op, met name op het gebied van de zinsdeelleer. Het is mijn bedoeling om op enkele van die varianten (bronnen voor Den Hertog) en het ontworpen systeem van de grammatica speciaal in te gaan. Daarmee kom ik op de afgrenzing en bedoeling van deze studie. Het doel is een bijdrage te leveren aan de historiografie van de Nederlandse taalkunde met betrekking tot de eindfase in de ontwikkeling van de zinsdeelleer in de negentiende eeuw. Dat dit gepaard gaat met een bezinning op de methodologie van de historiografie lijkt mij een noodzakelijke voorwaarde.

Veel taalkundige concepties die in de negentiende eeuw zijn ontstaan en ontwikkeld, vormden tot voor kort⁵ een verwaarloosd onderdeel van de negentiende-eeuwse historiografie van de Nederlandse taalkunde. Het gaat dus om een historiografisch-taalkundige studie, waarin een grammaticus met zijn opvattingen in de oorspronkelijke context centraal gesteld wordt.

De zinsdeelleer is typerend voor de negentiende eeuw en voor de schoolgrammatica.⁶ Zij ontbreekt in de normatief-kritische grammatica (ten onrechte in de negentiende eeuw ook wel eens met 'traditionele grammatica' aangeduid) en in de historisch-vergelijkende grammatica. In deze beide richtingen draait alles om het woord in plaats van om de zin. Den Hertog heeft, in het verlengde van de logische analyse met Beckers voorstel tot de analytische leergang voor de schoolgrammatica, de zinsdeelleer als uitgangspunt genomen en van daaruit zijn systeem opgebouwd.

Aangezien Den Hertog een onderwijsman was die op velerlei terrein activiteiten ontplooidde en uit velerlei hoeken zijn kennis opdeed, zal ook de onderwijskundige context in het geheel betrokken worden. Het voorgaande houdt ook verband met de aanduiding 'als grammaticus' in de titel van het boek. Deze geeft in de eerste plaats aan dat het gaat om iemand die zich met taalkunde ten behoeve van het onderwijs bezig houdt en bovendien, dat er ook studies mogelijk zijn gericht op Den Hertog als onderwijsvernieuwer, als politicus, als Potgieter-deskundige, enz. Ik beperk mij tot een taalkundig-didactische plaatsing in de tijd.

Hoe is dit boek opgebouwd?

Na dit inleidende hoofdstuk volgt in hoofdstuk 2 een bespreking van enkele aspecten van de linguïstische historiografie als wetenschap. Naast de motieven voor de toegenomen belangstelling voor de linguïstische historiografie, komen ook verschillende opvattingen en onderzoeksvoorstellen aan de orde. Een positiebepaling en een vooral praktisch werkkader besluiten dit hoofdstuk.

In het derde hoofdstuk wordt nagegaan hoe Den Hertog in de weini-

ge publikaties op het gebied van de historiografie van de Nederlandse taalkunde, (school)pedagogiek en moedertaal­didactiek historisch geplaatst is. Dit alles uiteraard tegen de achtergrond van hetgeen in het vorige hoofdstuk is uiteengezet. Een korte balans besluit dit hoofdstuk.

In hoofdstuk 4 wordt de context beschreven waarin Den Hertog werkte en zijn taalkundige publikaties concipieerde. Behalve een kote levensbeschrijving en de plaats van de publikaties daarin, worden het taalklimaat (de controverse met de *Taal en Letteren*-groep) en het pedagogisch klimaat (het rationalisme in de tweede helft van de negentiende eeuw) hier geschetst. In Den Hertogs program­matische artikel 'De taalstudie der onderwijzers' komen enkele lijnen samen; met de bespreking hiervan eindigt dit hoofdstuk.

In hoofdstuk 5 wordt onder de titel 'C.H. den Hertog en zijn bron­nen' een beschrijving gegeven van het taalkundig referentiekader in de tweede helft van de negentiende eeuw. Na een korte schets van de taalwetenschap in de negentiende eeuw, volgt een uiteenzetting van enkele taaltheoretische opvattingen van Den Hertog. Zijn publikaties in het tijdschrift *Noord en Zuid* in de jaren 1889–1894 vormen de verbinding met het gedeelte waarin enkele bronnen nader beschouwd worden. In dit hoofdstuk wordt Den Hertog als grammaticus in Euro­pees perspectief geplaatst.

In hoofdstuk 6 wordt de opbouw van de spraakkunst besproken, zo­als die in de tweede helft van de negentiende eeuw gestalte heeft ge­kregen. Centraal staat hierbij de analytische leergang, die in deze pe­riode vervolmaakt wordt in taalkundig en didactisch opzicht. Wan­neer eenmaal gekozen is voor de zin als uitgangspunt, kan de school­grammatica pas echt gesystematiseerd worden. Naast een bespreking van opvattingen en uitwerkingen in enkele negentiende-eeuwse spraakkunsten, bevat dit hoofdstuk ook een overzicht van de onder­cheiden zinsdelen in de periode 1872–1892, waarbij de verhouding tussen voorwerp en bepaling alsmede de hiërarchie implicerende ont­leedpraktijk van Den Hertog zelf belangrijke aspecten vormen.

In hoofdstuk 7, dat in zekere zin als aanhangsel is te beschouwen, wordt op basis van vergelijkend onderzoek aangetoond, dat de postuum verschenen tweede druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1903) een 'systematisch opgezet en doorwrocht Den Hertog-werk' is, zoals ik bij de heruitgave ervan in 1973 reeds veronderstelde. Het geeft het best de eindfase van de ontwikkeling van de zinsdeelleer weer en is derhalve voor de moderne grammatica de meest bruikbare bron.

Tenslotte volgen de noten per hoofdstuk gerangschikt, de algemene bibliografie en het register.

LINGUIÏSTISCHE HISTORIOGRAFIE ALS WETENSCHAP 2

Inleiding 2.1

Wanneer ik beweer dat deze studie over de grammaticus Den Hertog een bijdrage vormt tot de historiografie van de Nederlandse taalkunde, dan verdient dat zeker nadere verklaring op het punt van de wetenschappelijke pretentie van het vakonderdeel 'linguïstische historiografie'. De historiografie van de taalkunde is immers een vakonderdeel, dat in Nederland betrekkelijk laat werd beoefend, vooral waar het erom gaat de taalkunde in haar historische ontwikkeling samenhangend te beschouwen en niet slechts om een opsomming van namen, titels, overzichten en opvattingen (Van Driel/ Noordegraaf 1982). De belangstelling voor de geschiedenis van de linguïstiek is, internationaal gezien, in de afgelopen twee decennia sterk toegenomen. Ik noem hier bij wijze van illustratie de publikaties van Aarsleff (1967, 1979), Koerner (1973, 1976), Percival (1977), Gipper/Schmitter (1979) en Schmitter (1982). Ook zijn er steeds meer congressen en symposia aan de historiografie gewijd, terwijl in 1973 het eerste nummer van het tijdschrift *Historiographia Linguistica* verscheen. Chomsky (1966) vormde een belangrijke impuls voor de internationale belangstelling die het vakgebied op dit moment ten deel valt.

In Nederland is de toegenomen belangstelling voor de linguïstische historiografie niet alleen van veel recenter datum, maar aanvankelijk ook veel minder theoretisch gefundeerd: Bakker/ Dibbets (1977), Van Driel/ Noordegraaf (1982). Pas sinds onder anderen Elffers/ De Haan (1980) en Elffers (1982) is er een verwetenschappelijking van de theoretische bezinning op de geschiedschrijving van de vakwetenschap naar buitenlands voorbeeld te constateren. Wat houdt dat 'buitenlands voorbeeld' in? Met de intensivering van het historiografisch onderzoek gaat een toenemende discussie over de theoretische fundering ervan gepaard: er wordt getracht een methodologische basis voor de historiografie van de linguïstiek te ontwerpen. In dit kader kan ik wijzen op de eis van Koerner (1976: 688): 'the historian of linguistics must develop a methodology, in fact a theoretical basis, for his activity'.

De reeds bestaande geschiedenissen van de linguïstiek worden dan ook als 'amateuristisch' gediskwalificeerd (Koerner 1973) en de 'ware historiografie' (Koerner 1976) wordt dienovereenkomstig als een 'discipline-to-be' gekarakteriseerd (Koerner 1973). Hoe ziet die wetenschap-in-wording, die wetenschappelijk verantwoorde historiografie eruit?

De invulling wordt enerzijds gezocht in een lijst van eisen waaraan de historiograaf zou moeten voldoen (Bursill-Hall 1970, Koerner 1977), die varieert van vertrouwdheid met de gangbare linguïstische ontwikkelingen tot het beheersen van een bijna encyclopedische kennis. Anderzijds wordt die lijst van heterogene en dikwijls zeer gedetailleerde eisen aangevuld met methodologische principes waaraan de historiograaf zich dient te houden. Hiertoe behoren onder andere het zich voldoende rekenschap geven van de historische context en de 'intellectuele atmosfeer' van de beschreven periode, het vermijden van toepassing van moderne terminologie op oudere theorieën, het afwijzen van een al te stringente uitleg van de vooruitgangshypothese. Vgl. Bursill-Hall (1970), Hymes (1974), Koerner (1976, 1977).

In 2.3 wordt op de vooruitgangshypothese ingegaan.

De achterliggende gedachte bij het opsommen van dergelijke kennis- en (methodologische) vaardigheidseisen is ongetwijfeld, dat er een van het subject onafhankelijke, objectief gegeven geschiedenis bestaat en dat men 'slechts' eruditie en een wetenschappelijk gefundeerde methodologie nodig heeft om uiteindelijk tot een juiste, algemeen-geldige voorstelling van de historische ontwikkeling van de taalkunde te komen. Het verwachte doel is dan 'the establishment of a true history of the discipline' (Koerner 1974: 6).

Op dit impliciete concept richt zich het onderzoek van Schmitter (1982), dat als een kritische bijdrage tot de discussie over de theoretische fundering van de linguïstische historiografie is te beschouwen. Schmitter meent dat de grondslagen van de methodologie van de geschiedschrijving zelf nog nauwelijks onderzocht zijn. Dat is merkwaardig, wanneer men bedenkt dat de theoretische discussies in de geschiedwetenschap opvattingen opleveren, die zeker relevant zijn voor de linguïstische historiografie. Voorbeelden hiervan zijn de uitgewerkte ideeën over de geschiedenis als reconstruerend verhaal en in het verlengde daarvan de narratieve basisstructuur van de wetenschapsgeschiedenis. Dat laatste biedt zowel een bruikbare analyse-methode als een beoordelingscriterium voor bestaande publikaties op dit gebied. Het is de vraag of de tekortkomingen in de praktijk van de historiografie louter zijn toe te schrijven aan een tekortschietende methodologie. Volgens Schmitter (1982) is dat niet zo, aangezien er in plaats van een 'ware' en objectieve geschiedenis van de linguïstiek

verschillende geschiedenissen van de linguïstiek mogelijk zijn, van elkaar verschillend in concept, vraagstelling en interesse van de historicus. Daarmee bedoelt hij niet dat er alleen maar subjectieve geschiedschrijving mogelijk zou zijn, maar wel dat er altijd slechts een 'relatieve objectiviteit' van historische kennis mogelijk is.

In dit hoofdstuk zal op de hierboven aangegeven onderwerpen nader ingegaan worden, waarbij vooral gebruik wordt gemaakt van Schmitter (1982), de meest recente en diepgaande studie op het gebied van de linguïstische historiografie. Aan de orde zullen komen: de motieven van de toegenomen belangstelling voor de linguïstische historiografie (2.2), de verschillende opvattingen in de linguïstische historiografie, waarbij de vooruitgangshypothese een belangrijke rol speelt (2.3), interne en externe wetenschapsgeschiedenis in relatie tot het begrip 'narratieve structuur' (2.4), het probleem van de objectiviteit (2.5) en een eigen positiebepaling ten opzichte van het bovenstaande (2.6).

De bedoeling van dit hoofdstuk is een kader te scheppen voor het onderzoek naar Den Hertog als grammaticus, aangezien ik van mening ben dat een dergelijk onderzoek niet buiten een methodologische verantwoording kan. Dat ik niet al te uitgebreid op de achterliggende theorieën zal ingaan, hangt uiteraard samen met het onderwerp van mijn studie. Zoals nog duidelijk zal worden, houdt dat onderwerp onder andere in, dat het onderzoekskader voor een gedeelte bepaald wordt door het feit, dat de grammaticus Den Hertog ook een onderwijzman was. Het geschiedschrijvingsmodel van Simone (1975) kan – in de interpretatie van Klifman (1983) – juist in dat opzicht enig soelaas bieden. Vandaar dat ik in 2.7 kort op dit model en de relevantie ervan zal ingaan.

Motieven voor de toegenomen belangstelling voor de geschiedenis van de taalwetenschap 2.2

Zowel linguïstische als a-linguïstische factoren zullen in ogenschouwenomen moeten worden, wanneer men een enigszins bevredigend antwoord verlangt op de vraag hoe het mogelijk was dat de historiografische belangstelling sinds het begin van de zestiger jaren zo is toegenomen. Van Driel/ Noordegraaf (1982) beschouwen Chomsky's *Cartesian linguistics* (Chomsky 1966) terecht als een belangrijke impuls voor de internationale belangstelling die het vakgebied op dit

moment ten deel valt. Voor feitelijke informatie met betrekking tot de sterk toegenomen belangstelling voor de geschiedenis van de taalwetenschap zij verwezen naar onder anderen Van Driel/ Noordergraaf (1982: 8-10) en Schmitter (1982: 9, 16-17).

Schmitter (1982) noemt de volgende zes motieven, respectievelijk twee a-linguïstische en vier linguïstische.

- 1 Een a-linguïstisch motief voor het toenemen van de historische interesse binnen de linguïstiek is de algemene trend in de wetenschap te noemen, namelijk de expliciete gerichtheid op de wetenschapstheorie. Deze trend valt samen met een algemeen te constateren toename van de historische belangstelling.
- 2 Een tweede (a-linguïstisch) motief is het verschijnen van het boek *The structure of scientific revolutions* van Thomas S. Kuhn in 1962. Dit boek heeft grote invloed uitgeoefend, ook op de linguïstische historiografie. Reeds twee jaar na de publikatie ervan werd een symposium gewijd aan 'Revolution vs. continuity in the study of language'. Er zijn sindsdien talrijke studies gepubliceerd, waarin termen van Kuhn ('paradigma', 'revolutie') worden toegepast op de geschiedenis van de taalwetenschap, vaak te weinig kritisch.¹

Kuhns theorie kan als een tweede, waardevolle impuls voor de nieuwe interesse voor de linguïstische historiografie aangemerkt worden. Hierdoor is de theoretische discussie over doel, object en methode zeker bevorderd. Opvallend hierbij is, dat de linguïstische historiografie zich in sterke mate isoleert en geen gebruik maakt van de kennis en inzichten van de zich ontwikkelende geschiedwetenschap. Schmitter (1982) vermoedt, dat juist die grote onbekendheid met de geschiedwetenschappelijke opvattingen er mede de oorzaak van geweest is, dat Kuhns thesen zo enthousiast en kritiekloos in de linguïstiek zijn opgenomen. In dit vacuüm van geschiedtheoretische reflectie bevindt het boek van Schmitter zich. De omarming van de theorie van Kuhn heeft de geslotenheid van de linguïstiek bevorderd, terwijl de historische wetenschap van haar kant open staat voor disciplines als linguïstiek en taal filosofie. Vanuit het kader van de narratologie wordt de geschiedschrijving veeleer als 'historisch verhaal' beschouwd; in 2.4 wordt hierop nader ingegaan.

- 3 In hetzelfde jaar van het verschijnen van Kuhns boek (1962) vond er nog een andere gebeurtenis plaats, die voor de linguïstische historiografie belangrijk zou worden: op het internationale linguïstencongres in Cambridge (Mass.) probeerde Chomsky zijn taaltheorie bij de traditie te laten aansluiten (Chomsky 1964). Deze poging bereikte haar voorlopige hoogtepunt in Chomsky's

Cartesian linguistics in 1966. Chomsky wil aantonen, dat enkele basisprincipes van de generatieve grammatica, zoals het creatieve aspect, de onderscheiding tussen oppervlaktestructuur en diepte-structuur, de vraag naar de taaluniversalia, reeds in de periode van de Cartesiaanse linguïstiek geformuleerd waren. Hij vat hiermee de opvattingen uit de 17e en 18e eeuw samen, voorzover daarin 'a constellation of ideas and interests' tot uitdrukking komt: de traditie van de universele of filosofische grammatica. De bemoeienissen van Chomsky met de historische aansluiting van de generatieve grammatica met de taaltheorie van de 17e en 18e en begin 19e eeuw, hebben zeer verschillende gevolgen gehad. Enerzijds werden zowel zijn opvattingen als concrete uitwerkingen ervan als 'chasse aux précurseurs' (Simone 1975) of 'pro domo-history' (Koerner 1976) gekarakteriseerd, aan een scherpe en vernietigende kritiek onderworpen. Anderzijds heeft zijn manier van herinterpretatie van historische bronnen een rij van navolgers opgeleverd: Tanner (1969), Salus (1969), Booij (1971), Leuninger (1976), Trentman (1976), om maar enkelen te noemen.

In het kader van de toegenomen belangstelling voor de linguïstische historiografie is de vraag of Chomsky instemming dan wel verwerping heeft veroorzaakt, niet zo belangrijk. Meer relevant is de omstandigheid dat Chomsky's gerichtheid op de geschiedenis van de linguïstiek een niet te overziene opleving als zodanig heeft betekend.

Dit derde motief voor de stijgende historische interesse is van linguïstische aard en is zonder meer te danken aan de leidersrol die Chomsky in de linguïstiek van de zestiger jaren heeft ingenomen. In de Amerikaanse linguïstiek betekende dit het eind van een periode van minachting van het verleden, minachting die terugging op de invloed van Fries (1887–1967) en Bloomfield (1887–1949).

- 4 Het vierde motief kan direct aan het derde gekoppeld worden. Het negatieve beeld van de geschiedenis van de linguïstiek, dat door Bloomfield (1933) en Fries (1952) werd gegeven, heeft lange tijd de houding ten opzichte van de geschiedenis bepaald en werkt ook tegenwoordig nog na (vgl. Troike 1978). Het negatieve beeld heeft echter ook tot een reactie geleid, die op zichzelf als een motief te beschouwen is.
Het kan dan onder andere gaan om de correctie van een vals geschiedbeeld (Teeter 1966), of om de herkenning c.q. ontmaskering van epigonen in later tijd (Troike 1978).
- 5 De taalwetenschap is, na een periode van stormachtige ontwikke-

ling, in een consolideringsfase gekomen. Behalve de beschouwing van de autonomie van het eigen onderzoeksgebied, de verhouding tot andere vakken en de eigen identiteit, betekent dat ook onderzoek naar de geschiedenis (vgl. Simone 1975). Het gaat hier niet om legitimering door 'legendevorming' (Bouissac 1976), maar om de identiteitsbepaling van een vak. Als een wetenschap zich met haar geschiedenis bezig houdt, betekent dat dat zij 'se pose le problème radicale de son identité' (Simone 1975: 34). Een duidelijk vakimmanent motief.

- 6 In de zesde plaats is tenslotte een gedachte van Robins (1967, 1976) te citeren, namelijk dat de toenemende interesse in de vakgeschiedenis 'may be due to the feeling that some understanding and appreciation of the problems and achievements of earlier generations may be a source of stability during a period of unprecedently swift changes in theory, procedures, and applications'. Het gaat hier om de wens om in een tijd van veel theoretische veranderingen in de linguïstiek juist in de geschiedenis van deze discipline een vast baken te vinden.

Schmitter (1982) haast zich op te merken, dat hiermee niet alle motieven voor de groeiende historische interesse van de linguïsten zijn gegeven, maar wel de belangrijkste. Deze motieven zijn expliciet zo genoemd of laten zich gemakkelijk afleiden uit de jongste ontwikkelingen in de historiografie. Andere motieven, zoals individuele voorkeur, de zuigkracht van een nieuw ('modieus') werkterrein, afkeer van een al te theoretische benadering, wat tot versterking van empirisch onderzoek leidt, spelen natuurlijk ook een belangrijke rol. In een wetenschappelijke publikatie blijven deze motieven echter vaak impliciet en kunnen dan ook meestal niet precies aangegeven worden.

Schmitters eigen motieven – niet met zoveel woorden genoemd – lijken mij vooral een combinatie van het tweede motief (de discussie op het terrein van het geschiedkundig onderzoek, dank zij het stimulerende werk van Kuhn) en het vijfde motief (een bijdrage leveren aan de eigen identiteit van de linguïstiek door middel van historisch onderzoek).

Ook voor mij zijn dit de meest relevante motieven, waarbij ik de katalyserende invloed van Chomsky (het derde motief) ten volle moet erkennen.

Bovendien acht ik het volgende motief van groot belang, met name voor de figuur van Den Hertog. Het wordt treffend geformuleerd door Van Driel/ Noordegraaf (1982: 8): 'Zijn (= Den Hertogs, H.H.) hedendaagse populariteit mag niet leiden tot het negeren van de taal-

kundige traditie waarin hij nu eenmaal staat'. Al te gemakkelijk wordt een taalkundige uit een vroegere periode geciteerd en/of vergeleken met hedendaagse taalkundigen, zonder dat aan de historische plaatsing aandacht wordt geschonken. Hier is niemand mee gediend.

Opvattingen in de linguïstische historiografie; de vooruitgangshypothese

2.3

Elffers (1982) onderscheidt drie opvattingen in de linguïstische historiografie, waarvan de twee laatste 'lijnen van gedachten' het predikaat 'wetenschappelijk' krijgen:

- 1 De 'heroïsche theorie van de wetenschap', zoals Aarsleff (1979) deze theorie heeft aangeduid. De omschrijving van Elffers is als volgt (Elffers 1982: 224): 'Binnen deze theorie heeft de wetenschap het karakter van een permanente opmars van het intellect, van een zich ontrollende portrettengalerij van genieën aan wie de natuur steeds meer van haar geheimen prijsgeeft. Deze genieën worden gekenmerkt door een nauwgezet toepassen van 'de wetenschappelijke methode'. Het grootste genie is de eerste 'ontdekker' van deze methode (in de taalkunde zijn Bopp, de Saussure, Bloomfield en Chomsky degenen die voor deze glansrol worden uitverkoren).² De resultaten van het werken volgens deze methode vormen een cumulatieve reeks ware theorieën'.

Bij het afbrokkelingsproces van bovenstaande theorie en bij het proces van wederopbouw van een alternatieve wetenschapsgeschiedenis, zijn er volgens Elffers (1982: 225) twee 'lijnen van gedachten' te onderscheiden:

- 2 De extern-hermeneutische lijn, waarbij het er onder andere om gaat eigen, tijdgebonden vooroordelen opzij te zetten en het niet zonder meer overplanten van een hedendaags begrippenkader op situaties in het verleden, het plaatsen van gebeurtenissen in het totale beeld van de betreffende periode, het aangeven van verbanden tussen gebeurtenissen en hun sociaal-economische, politieke en culturele context. Met andere woorden het verleden moet zelf spreken, niet het verleden gezien door de gekleurde bril van het heden.
- 3 De intern-wetenschapstheoretische lijn, waarbij een wetenschapshistorische reconstructie wordt gegeven, gebaseerd op de benadering van Popper en Lakatos. Bij de rationele reconstructie van de

wetenschapspraktijk moeten alle aspecten intern verklaard worden; tegenvoorbeelden kunnen de oorzaak vormen van aanpassing van de wetenschapstheorie. Deze strenge opvatting noemt Elffers de b-strategie. Volgens Kuhn en Feyerabend is de wetenschapspraktijk in feite niet rationeel te reconstrueren, veel aspecten ervan zullen extern verklaard moeten worden. Elffers vreest dat deze a-strategie alle mythen van de heroïsche theorie intact laat en slechts de historische context toevoegt.

Elffers (1982) kiest voor de b-strategie, voor een wetenschapsgeschiedenis verklaard door de aard van de wetenschap zelf, zo min mogelijk gebruik makend van externe verklaringen. De visie van Lakatos (1970) lijkt haar als wetenschapstheorie het meest veelbelovend, ook voor de geschiedenis van de taalwetenschap. Het Baconiaans-inductivistische wetenschapsbeeld dat impliciet ten grondslag ligt aan de heroïsche theorie is volgens de intern-wetenschapstheoretische lijn expliciet aangegeven in de keuzes voor Lakatos of Kuhn. Het denken van deze twee wetenschapsfilosofen verschilt nogal: Elffers (1982) beperkt zich tot het al dan niet toestaan van externe verklaringen, maar ook met betrekking tot het idee van een tijdloze wetenschappelijke methode (Lakatos) en het idee van de wetenschap die in zekere zin vooruitgang boekt (Kuhn) verschillen de opvattingen (Chalmers 1981). Zie ook 2.4.

Elffers' betoog is niet goed onderbouwd: de extern-hermeneutische lijn komt er zeer bekaaid af, er is geen enkele opmerking over de vooruitgangshypothese als allesbeheersend principe, er is geen verwijzing naar Koerner (1978), die tot een vergelijkbare indeling komt van historiografisch onderzoek. Dat Aarsleff de enige taalkundige vak-historicus is, die zich op het ogenblik zorgen maakt over de gangbare wijze van de vakgeschiedenis en die lering wil trekken uit de verworvenheden van de natuurwetenschappen (Elffers 1982: 224), lijkt mij een onhoudbare stelling. Het doorslaggevende criterium van een aanwezige, expliciet geformuleerde, juiste wetenschapstheorie, plaatst de heroïsche theorie en de extern-hermeneutische benadering in een te globale verhouding. Er is meer aan de hand dan hier gesuggereerd wordt. Schmitter (1982: 74) is voorzichtiger in de keuze voor één bepaalde benadering: 'Die Geschichte einer Wissenschaft umfasst jedoch mehr als blosser Theoriendynamik (= de b-strategie bij Elffers, H.H.). In ihr geht es nicht nur darum, z.B. auch den äusseren Wissenschaftsbetrieb zu bestimmten historischen Zeiten zu erfassen, wichtige Elemente aus der Biographie der Wissenschaftler einzubeziehen und etwa auf historische Einzelheiten der Textrekonstruktion und des Schicksals von Texten einzugehen, sondern als weitgestecktes Ziel einer umfassenden historisch orientierten Wissenschaftsgeschichte

käme es darauf an, die Theorien in einen allgemeinen historischen Kontext zu stellen’.

Als Schmitter (1982) de opvattingen in de linguïstische historiografie in de 19e en 20e eeuw beschrijft, probeert hij dat te doen aan de hand van de vraag in hoeverre de linguïstische historiografie zich impliciet of expliciet baseert op de vooruitgangshypothese en in hoeverre daar kritiek op uitgeoefend is. De vooruitgangshypothese ligt, zij het vaak impliciet, ook tegenwoordig nog aan veel historiografische studies ten grondslag. De overeenkomst is steeds de visie vanuit het heden, de eigen tijd van de historioograaf. Er zijn drie relatief goed te onderscheiden vormen:

- 1 De ontwikkeling wordt beschreven tot aan het punt waar de taalwetenschap op het beschrijvingsmoment gekomen is. Zo wordt een louter eigentijds standpunt vermeden, al is dat impliciet zeker aanwezig. De eigentijdse linguïstiek staat niet ter discussie, het eindpunt is immers bereikt. Als voorbeelden hiervan zijn te noemen: Benfey (1869), Hermann (1865). De laatstgenoemde auteur ziet de linguïstiek van zijn eigen tijd als ‘vollendet’. In de 20e eeuw: Arens (1955) en Ivić (1963). Binnen deze opvatting is er weliswaar een eigentijdse visie, maar de nadruk ligt in het licht van de vooruitgang, op het verleden. Dat is bij de volgende twee opvattingen niet zo: daar staat het heden centraal.
- 2 Het verleden wordt zó sterk vanuit het eigentijdse (juist geachte) standpunt bekeken, dat dit resulteert in een negatieve visie op de geschiedenis, in casu van de taalwetenschap. Het verleden wordt als primitief, onbeholpen gekarakteriseerd. Een goed voorbeeld hiervan is Bloomfield (1933), voorzover hij uitspraken over het verleden doet.³ Het complement van deze opvatting treffen we aan in de volgende.
- 3 Bepaalde theorieën uit het verleden worden zeer positief benaderd, vooral ter rechtvaardiging van het eigen standpunt. Het teruggrijpen op de geschiedenis heeft hier een propagandistische en apologetische functie. Deze benadering wordt wel aangeduid als de ‘whig interpretation of history’ (Butterfield 1931), een karakteristiek die in de linguïstische historiografie van Koerner ingang heeft gevonden. De Engelse historicus Butterfield omschrijft ‘Whig history’ als volgt: ‘What is discussed is the tendency in many historians to write on the side of Protestants and Whigs, to praise revolutions provided they have been successful, to emphasize certain principles of progress in the past and to produce a story which is the ratification if not the glorification of the present’. Chomsky (1966) is een voorbeeld van ‘whig history’. Deze aanduiding houdt kritiek in op de volgende punten:

- a De eigentijdse visie van de historiograaf.
- b De classificatie van historische feiten naar het criterium van 'bijdragend aan de vooruitgang'.
- c De keuze van de behandelde feiten en gebeurtenissen, zodanig dat de overeenkomsten tussen heden en verleden duidelijk uitkomen, terwijl afwijkende opvattingen genegeerd worden.
- d De op grond van de selectie ontworpen ontwikkelingslijnen, die te beschouwen zijn als een 'mental trick' van de historiograaf.
- e De impliciete geschiedopvatting: de vooruitgangshypothese als accumulatie volgens het inductivistische wetenschapsbeeld.

Het zal duidelijk zijn, dat een dergelijke interpretatie van de geschiedenis zich vaak uit in het aanwijzen van 'voorlopers' en 'mijlpalen'.

De drie onderscheiden vormen van historiografie hebben gemeen, dat de vooruitgangshypothese als geschiedtheoretische grondslag dient. De kritiek in de tegenwoordige discussie met betrekking tot de linguïstische historiografie is vooral gericht op de onder 3 genoemde benadering, waarbij alle punten van Butterfield (1931) in wisselende volgorde terugkeren. De 'heroïsche theorie' (eigenlijk alleen benadering 1) en de onder 2 genoemde benadering getuigen zo duidelijk van een a-wetenschappelijke benadering, dat er nauwelijks tegen geageerd wordt; stilzwijgende afwijzing valt deze benaderingen meestal ten deel. Aarsleff (1967) noemt nog wel benadering 1, wanneer hij stelt dat er twee misconcepties zijn ten aanzien van de 'history of the study of language'. Behalve benadering 1 ('a positivist conception of the forward march of history, of progress'), wijst hij de 'forerunner approach' af. Mounin (1967), Bursill-Hall (1970) en Koerner (1973) keren zich wat de derde benadering betreft vooral tegen de teleologische geschiedopvatting, met name tegen de onder 3 genoemde punten a, b, c en e van de 'whig interpretation'. Daarnaast moet de kritiek op het 'voorlopers zoeken' genoemd worden. Aan deze activiteit zijn twee aspecten te onderscheiden. In de eerste plaats hoeft de verwijzing naar bepaalde voorlopers niet altijd de rechtvaardiging van moderne theorieën te dienen, maar heeft soms tot doel de aanspraak op originaliteit van moderne concepten te ondergraven en ze min of meer als epigonen te bestempelen (Simone 1975). Representanten van deze groep zijn Teeter (1966) en Troike (1978). Het gevaar van deze benadering is het strikt eigentijdse standpunt en in dit opzicht zijn de kritiekpunten a en c van Butterfield van toepassing. In de tweede plaats kan op enkele voordelen van het zoeken naar voorlo-

pers worden gewezen: als tegenwicht tegen overschatting van bepaalde moderne opvattingen, als erkenning van het ontwikkelingsproces. Schmitter (1982) stelt, dat de geschiedfilosofische opvatting van een teleologische progressie enerzijds in de linguïstische historiografie wordt voorondersteld, maar anderzijds ook heftig wordt afgewezen. Volgens hem is er een gebrek aan geschiedtheoretische discussie te constateren; de voorstanders hoefden dat niet te doen, maar te tegenstanders zijn niet met theoretisch gefundeerde publikaties gekomen. Hun argumenten betreffen veeleer doelen en methoden van de historiografie, zoals de propagandistische bedoeling, de keuze- en beoordelingscriteria, de jacht op voorlopers, maar minder de geschiedfilosofische basis, de vooruitgangshypothese zelf. Schmitter is van mening dat het geschiedfilosofische verloopmodel van de vooruitgang een heuristische functie moet worden toebedeeld. Het concept van 'wetenschappelijke vooruitgang' moet veeleer de status van een regulatief idee hebben, dat wil zeggen de wetenschapswetenschap wordt in principe als vooruitgang beschouwd, als een streven naar vooruitgang, dat bij de interpretatie van de wetenschapsgeschiedenis als richtlijn is te hanteren. Het is dan ook mogelijk om eventuele achteruitgang of stagnatie te constateren. In de intern-wetenschapstheoretische opvatting heeft 'vooruitgang' ook de status van regulatieve gedachte, die de interpretatie van de wetenschapswetenschap leidt en waarmee niet noodzakelijk de gedachte verbonden is, dat wetenschappelijke kennis steeds meer de waarheid benadert. In het volgende zal ingegaan worden op de moderne alternatieven met betrekking tot een wetenschappelijke linguïstische historiografie, mede in relatie tot het beschrevene.

Interne en externe wetenschapsgeschiedenis; narratieve structuur

2.4

De vooruitgangshypothese drukt, gecombineerd met een visie vanuit het heden, een stempel op de in de vorige paragraaf door Schmitter (1982) onderscheiden benaderingen. Het is de achterliggende visie van de door Elffers (1982) als achterhaald gekarakteriseerde 'heroïsche theorie'. Gebleken is echter dat het om een complexere categorie gaat dan Elffers suggereert en dat de vooruitgangshypothese in feite Benfey (1869), Bloomfield (1933) en Chomsky (1966) met elkaar verbindt, al is hun doelstelling telkens een andere. De verkla-

rende waarde van de geschiedenis wordt door die zware aanspraak op vooruitgang behoorlijk verzwakt, aangezien er sprake is van een propagandistische functie (Koerner 1978).

In de benaderingen die nu beschreven worden, is het idee van vooruitgang nog slechts als richtlijn, als heuristisch middel gehanteerd. Om deze niet-propagandistische, wetenschappelijk verantwoorde benaderingen van de linguïstische historiografie in een kader te plaatsen, is eerst een korte bespreking van interne en externe wetenschapsgeschiedenis nodig, gevolgd door een korte bespreking van narrativiteit als basisstructuur van linguïstische geschiedschrijving. Ook hierbij baseer ik mij op Schmitter (1982).

De benaderingen die nu aan de orde gesteld worden, onderscheiden zich vooral door de begrippen 'extern' en 'intern'; vgl. bij Elffers (1982): de extern-hermeneutische en de intern-wetenschapstheoretische lijn. Deze begrippen verwijzen naar 'interne' en 'externe wetenschapsgeschiedenis', die in veel wetenschapshistorische beschouwingen gebruikt worden, maar vaak op een verschillende manier gedefinieerd worden. Kuhn (1974) verklaart de begrippen op de volgende manier. Interne geschiedenis betreft in de eerste plaats de activiteiten van de beoefenaars van een bepaalde wetenschap: van welke theorieën gaan ze uit? welke experimenten voeren ze uit? hoe werken deze op elkaar in, zodat er iets nieuws ontstaat? De externe geschiedenis betreft de verdere cultuur erbij, bijvoorbeeld de betekenis van veranderende religieuze of wetenschappelijke tradities voor de ontwikkeling van de wetenschap, of omgekeerd. Hier gaat het om factoren die buiten een bepaalde wetenschap liggen, maar die deze wel beïnvloeden, zoals culturele, politieke, religieuze, economische gegevens. Zie voor deze factoren ook 2.7, waarin Simone (1975) wordt besproken. Bij Lakatos (1974) treffen we een veel engere opvatting van het berip 'interne geschiedenis' aan en, daarmee verbonden, een veel ruimere opvatting van het begrip 'externe geschiedenis'. Lakatos vat de interne geschiedenis op als 'rationele reconstructie van de wetenschapsgeschiedenis'. Dit houdt in, dat de geschiedenis van een wetenschap uitsluitend beschouwd wordt als de rationele ontwikkeling van wetenschappelijke kennis. De theorieën en de vraag of op elkaar volgende theorieën 'vooruitgang' in de wetenschap betekenen, staan centraal. De concrete, met de persoon van de wetenschapper verbonden omstandigheden waaronder de theorie ontstaan is, worden niet tot de interne geschiedenis gerekend. Daarmee grijpt Lakatos terug op Popper (1935), die historische verklaringen met betrekking tot de logische analyse van de wetenschapsonwikkeling als irrelevant had gekarakteriseerd.

In Schmitter (1982) wordt in overeenstemming met Popper en Lakatos het begrip 'interne wetenschapsgeschiedenis' in engere zin opgevat: alleen het onderzoek naar het logische verloop van de wetenschapsonwikkeling wordt als interne historiografie opgevat. Het onderzoek naar de concrete historische voorwaarden van de ontwikkeling wordt tot de externe historiografie gerekend of het nu gaat om factoren binnen het wetenschapsgebied of erbuiten. Bij Kuhn worden de eerstgenoemde factoren nog tot de interne wetenschapsgeschiedenis gerekend.

De interne wetenschapsgeschiedenis stelt de theorie(ën) centraal. Zo wordt bijvoorbeeld over de opkomst van de transformationeel-generatieve grammatica gezegd (vgl. Kohrt 1976), dat de theorie van de betekenis voor een deel een reactie was op bepaalde heersende opvattingen van Bloomfield (Robins 1973: 61); over het structuralisme dat de ontwikkeling ervan begon met de Praagse School (Helbig 1971: 48). Schmitter (1982) stelt, dat interne wetenschapsgeschiedenis ook aangeduid kan worden met de term 'Theoriendynamik', die hij met verwijzing naar Düsberg (1978: 599) als volgt omschrijft: 'Zur T(theoriendynamik) zählen alle Untersuchungen, die sich mit der Entwicklung von (empirisch-)wissenschaftlichen Theorien in der Zeit befassen. Zentrale Fragestellung ist die nach dem methodologischen Kriterium für wissenschaftlichen Fortschritt: Welche Bedingungen müssen eine Theorie T und eine Nachfolger-Theorie T' erfüllen, damit man davon sprechen kann, dass T' gegenüber T einen wissenschaftlichen Fortschritt darstellt?'

Het onderzoek naar de ontwikkeling van theorieën 'in de tijd' stoelt hier niet op een analyse van de concrete historische tijd waarin de desbetreffende theorieën ontwikkeld werden, of op de maatschappelijke context waarin ze ontstonden of bijgesteld werden. Met de verwijzing naar 'in de tijd' is slechts de voorwaarde geformuleerd, dat de theorieën op elkaar volgen; de 'tijdgebondenheid' is hiermee tot een louter formeel criterium gereduceerd. De notie 'voortgang' wordt in de interne wetenschapsgeschiedenis niet opgevat als de gestadige voortgang naar de absolute waarheid, maar als relatieve voortgang: van twee opeenvolgende theorieën T_1 en T_2 kan T_2 de opgaven waarvoor T_1 gesteld is door T_0 , beter oplossen dan T_1 . Zelfs wanneer men ervan overtuigd zou zijn, dat de transformationeel-generatieve grammatica een verkeerde weg in de taalwetenschap is, dan nog kan men zonder meer aangeven in hoeverre Chomsky (1965) een voortgang betekent ten opzichte van Chomsky (1957) en hoe de EST (Extended Standard Theory) van 1972 een verdere voortgang betekent. Beschrijving van voortgang in deze zin heeft tot doel de ontwikkeling en verbetering van probleemoplossingsprocessen aan te

tonen. Daardoor is het noodzakelijk geworden, problemen, oplossingen en afzonderlijke theorieën uitvoerig te beschrijven en de theorieën onder dat aspect van 'voortgang' aan elkaar te relateren. Zo ontstaat een rationele of logische volgorde.

Juist wat de volgorde betreft, het met elkaar in verband brengen van theorieën, heeft Schmitter (1982) een uitgesproken mening. Dit hangt direct samen met zijn opvatting van 'geschiedenis' als 'reconstruerend verhaal', waarvoor hij zich beroept op Schaff (1975). Verder verwijst hij onder andere naar Danto (1965) en Baumgartner (1972), die zich als geschiedfilosofen hebben bezig gehouden met de narratieve structuur van geschiedschrijving om zo het begrip 'geschiedenis' helder te krijgen. Ofschoon deze tekstuele benadering van de geschiedschrijving omstreken is, staat voor Schmitter (1982) de relevantie van de narratologie voor de linguïstische historiografie vast: de diachronische geschiedschrijving beschrijft het verloop, waarin samenhangen, motieven, oorzaken en gevolgen vaste onderdelen zijn. Op enkele implicaties van deze opvatting zal ik nu nader ingaan.

Afgeleid van het Latijnse woord 'narratio' (verhaal) is zowel 'narratologie', de literatuurwetenschappelijke theorie van verhalende teksten, als 'narrativisme', de veel langer bestaande geschiedfilosofische theorie over hoe historici het verleden interpreteren, er een samenhang aan verlenen. Zie hierover respectievelijk Bal (1980) en Ankersmit (1984).⁴ Wanneer hier nu de geschiedenis niet als een objectieve weergave van wat gebeurd is wordt beschouwd, maar veeleer als een interpretatie van en een zingeving aan het verleden, dan gaat het erom duidelijk te maken welke bijzondere structuur bij dat 'verhaal' hoort (Baumgartner 1976). De historicus moet de geschiedenis reconstruerend creëren, met andere woorden de historiografie als wetenschap veronderstelt een narratieve structuur, waarin een causaal-verklarend verband wordt geëxpliciteerd.

Voor de linguïstische historiografie komt zo'n narratieve structuur volgens Schmitter (1982) op het volgende neer: er zijn twee beschreven gebeurtenissen of toestanden (of theorieën), die chronologisch op elkaar volgen en tussen welke een bijzondere betrekking moet bestaan, die als 'veroorzakingsrelatie' wordt aangeduid.⁵ Het 'veroorzaken' wordt daarbij ruim opgevat. Die causale of resultatieve betrekking wordt gesymboliseerd door C_{\rightarrow} . Het verband kan dan als volgt worden weergegeven:

$$(X_{a_1})C_{\rightarrow}(X_{a_2}).^6$$

Aan de inhoud van C_{\rightarrow} verbindt Schmitter (1982) een aantal consequenties, die te maken hebben met het onderscheid tussen interne en

externe wetenschapsgeschiedenis. Door de narratieve structuur als wezenlijk te beschouwen voor de wetenschappelijke beoefening van de linguïstische historiografie en door de interne en externe wetenschapsgeschiedenis binnen het narratieve kader te verklaren, biedt voor hem de narratologie de basis en de narratieve structuur de werkhypothese voor de linguïstische historiografie. Alle narratieve verklaringen betreffen de externe geschiedenis van een wetenschap: historische, sociale, politieke, psychologische en andere oorzaken dragen bij aan een diachronische wetenschapsgeschiedenis, maar hebben niet primair betrekking op de eigenschappen van de theorieën zelf. Deze laatste uitspraak houdt twee dingen in: (1) een louter chronologisch geordende reeks theorieën kan niet als diachronische wetenschapsgeschiedenis beschouwd worden, maar meer als een soort 'wetenschapshistorisch museum', aangezien de ontwikkelingen niet verklaard worden; (2) om interne (diachronische) wetenschapsgeschiedenis te schrijven zijn bijzondere verbindingsmiddelen vereist, die met behulp van quasi-causale rationale 'oorzaken' gevormd kunnen worden. Omdat de eraan ten grondslag liggende causale relaties slechts analoog zijn aan de historische, sociale, psychologische, en andere oorzaken, wordt een dergelijke structuur 'analoog-narratief' genoemd; wanneer gesteld wordt dat eigenschappen van een theorie de verdere wetenschappelijke ontwikkeling veroorzaken, kan dit als een formulering worden beschouwd, die analoog is aan de causaal-historische (externe) verklaring.

Analoog-narratieve (AN) structuren zijn gebaseerd op de logische samenhang van theorieën of uitspraken, vastgelegd in de vorm van het narratieve model.⁷ Schmitter (1982: 156) geeft onder andere het volgende voorbeeld:

$T_1 \ C_{AN} \ T_2$
 T_1 : PSG (Phrase Structure Grammar)
 T_2 : TGG (Transformational-Generative Grammar)
 C_{AN} : wijziging, veroorzaakt door de verklaringszwakte van de PSG, die voor een deel van de zinnen van een taal geen adequate structuurbeschrijving levert, in relatie tot de wetenschappelijke vooruitgang, opgevat als poging een theorie zó te veranderen, dat de verklaring van een groter gebied van de empirische werkelijkheid mogelijk wordt.

Op grond van het bovenstaande komt Schmitter tot een indeling van soorten wetenschapsgeschiedenis:

- 1 De ideaaltypische vormen van opbouw, waarbij de feiten⁸ van de wetenschapsgeschiedenis chronologisch, thematisch, geografisch of naar auteur met elkaar verbonden zijn. Er zijn noch externe, noch interne verklaringen.

Als het om theorieën gaat, is dit opbouwprincipe als volgt schematisch weer te geven: T_1, T_2 .

- 2 De analoog-narratieve vormen van opbouw, waarbij de behandelde theorieën onder het aspect van rationele wetenschapontwikkeling 'logisch' worden geordend. Die opeenvolging kan 'theoriedynamisch' genoemd worden. In een dergelijke rationele reconstructie van de wetenschapsgeschiedenis worden ook continuïteiten en discontinuïteiten zichtbaar. Er is sprake van diachronische historiografie, het gaat om interne (logische) verklaringen.

In schema: $T_1 \xrightarrow{\text{log}} T_2$.

- 3 De narratieve vormen van opbouw, waarbij de historische fundering voor de theorieontwikkeling wordt gegeven: politieke, sociologische, culturele, psychologische en andere oorzaken voor het ontstaan van de afzonderlijke theorieën. De historische context vormt hier een belangrijke verklaringsgrond.

In schema: $T_1 \xrightarrow{\text{hist}} T_2$.

Wordt de eerste benadering volledig beheerst door beschrijving, in de tweede en derde vormt daarnaast de verklaring een belangrijk element. De tweede benadering kunnen we vergelijken met Elffers' intern-wetenschapstheoretische lijn, de derde met haar extern-hermeneutische lijn. Deze 'lijnen' zijn wel te onderscheiden, maar niet te scheiden: vaak worden zowel intern-wetenschapstheoretische (analoog-narratieve) als extern-hermeneutische (narratieve) verklaringen gebruikt (vgl. Geckeler 1971). Schmitter (1982: 167) ziet ook het meest in het naast elkaar gebruiken van beide vormen, zodat de logische samenhang en de historische ontwikkeling aangetoond kunnen worden.⁹ Deze ideale vorm van geschiedschrijving is dan echter nog iets anders dan de 'ware' geschiedenis. Hierop zal ik in de volgende paragraaf ingaan.

Het probleem van de objectiviteit

2.5

Er bestaat geen 'ware' geschiedenis van de linguïstiek, omdat een historische beschrijving geen afspiegeling is van wat er in het verleden gebeurd is, maar een verhaal waarin het verleden vanuit verschillende visies en op basis van verschillende probleemstellingen gereconstrueerd wordt.

Dat wordt reeds duidelijk bij de feitenkeuze: om deze te bepalen,

moet men weten wat linguïstisch relevant is en wat niet. Daarnaast speelt het aan elkaar relateren van de gekozen feiten een belangrijke rol. Als mogelijke verbindingsstructuren, dat wil zeggen probleemstellingen waaronder men wetenschapshistorische gebeurtenissen aan elkaar kan relateren, zijn de narratieve en de analoog-narratieve genoemd, waarbij het in het eerste geval om de historische beschrijving van de wetenschappelijke ontwikkeling gaat en in het tweede geval om de rationele reconstructie van de wetenschapsgeschiedenis. Aangezien het onderscheiden van narratieve en analoog-narratieve structuren in de eerste plaats van analytische aard is, en beide typen meestal door elkaar voorkomen, ontstaat als nadere factor die het onderscheid bepaalt, het gewicht dat men aan de ene of de andere verbindingsstructuur toekent.

Verskillende opvattingen over het karakter van wetenschappelijke ontwikkelingen in het algemeen kunnen tot verschillende reconstructies van de ontwikkeling van een vak leiden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk de continuïteiten of de discontinuïteiten te benadrukken en op deze manier de vakgeschiedenis als proces van groei van de wetenschap te beschrijven of juist als voortdurende afwisseling van theorieën.

Ofschoon verschillende benaderingen mogelijk zijn en de verscheidenheid aan linguïstiekgeschiedenissen als noodzakelijk gevolg van de kenmerken van historisch onderzoek in het algemeen te beschouwen is, betekent dit nog niet dat een subjectivistisch of relativistisch standpunt verdedigd moet worden. Dan zouden alle historiografische publikaties zich aan kritiek onttrekken, omdat er geen objectieve criteria zijn te vinden. 'Geschiedenis' berust niet op een vrije constructie, maar op een *re*constructie van het gebeurde; ze blijft gebonden aan feiten. Nu zijn zelfs de 'feiten' van de wetenschapsgeschiedenis geen objectieve grootheden, maar vormen zelf ook weer het resultaat van reconstructie. De dan nog mogelijke 'relatieve objectiviteit' van historische uitspraken moet daarom niet gezocht worden in een directe overeenstemming van de uitspraken met de feiten. Veel eerder is het idee dat het toch mogelijk is historische uitspraken het predikaat 'juist' of 'onjuist' toe te kennen, gebaseerd op conventies of werkwijzen die onder historiografen in een bepaalde tijd als geldig erkend zijn.

Het lijkt het meest verantwoord om van 'relatieve objectiviteit' van historische uitspraken te spreken, terwijl de geldigheid wordt beoordeeld met behulp van bepaalde conventionele criteria.

Die criteria liggen vooral op de volgende terreinen (vgl. Schmitter 1982: 195-196):

1 Feitenreconstructie: deze moet 'juist' zijn, in de zin van relevante

primaire bronnen, goede interpretatie van die bronnen met behulp van alle meespelende factoren.

- 2 Feitenselectie: geeft een noodzakelijke begrenzing aan, waaraan de historiograaf zich consequent dient te houden. De relevantie zal steeds expliciet aangegeven moeten worden.
- 3 Relatie tussen feiten *casu quo* theorieën: de historiograaf moet expliciet vermelden of hij de narratieve en/of de analoog-narratieve structurering kiest.

Zo kan zoveel mogelijk een juist beeld van het verleden gegeven worden. Er kan echter nooit aanspraak gemaakt worden op een ware afspiegeling van het verleden.

Vergelijken we deze criteria met de eisen waaraan wetenschappelijke kennis moet voldoen – algemene geldigheid bezitten, systematische samenhang vertonen, intersubjectief zijn –, dan is de objectiviteit die de algemene geldigheidseis nu eenmaal impliceert enigszins gerelativeerd waar het historiografie betreft.

Het doel van de linguïstische historiografie moet zijn te beschrijven en te verklaren. Na wat tot dusver over de objectiviteit van het beschrijven is gezegd, moet het zonder meer duidelijk zijn, dat zowel de extern-hermeneutische (narratieve) als de intern-wetenschapstheoretische (analoog-narratieve) benadering zich op de met die objectiviteit verkregen feiten moeten baseren.

In de volgende paragraaf zal ik mijn positiebepaling aangeven ten aanzien van de in het voorafgaande aan de orde gestelde aspecten.

Eigen positiebepaling 2.6

Wie zich in deze tijd met linguïstische historiografie bezighoudt, zal eerst moeten verantwoorden wat zijn houding is tegenover de in het voorafgaande aan de orde gestelde aspecten van het beschrijven van het linguïstisch verleden. Helaas is hiervan weinig of niets terug te vinden in zowel Bakker/ Dibbets (1977) als in Van Driel/ Noordegraaf (1982). Dat is waarschijnlijk te verklaren uit het feit dat de meeste auteurs in deze publikaties een intuïtief ‘common sense’ standpunt innemen: het verleden wordt weliswaar vanuit het heden beschreven, maar de historische context wordt volledig recht gedaan. Een impliciete keuze voor externe vakgeschiedenis vormt hier de grondslag. Vanaf ca. 1980 kunnen we op een toegenomen methodologische belangstelling wijzen en een daarmee gepaard gaande expliciete keuze voor interne vakgeschiedenis.

Mijn studie van Den Hertog als grammaticus houdt ten opzichte van het bovenstaande zowel een noodzakelijke beperking als een uitbreiding in. De beperking betreft het begrip 'wetenschapsgeschiedenis': Den Hertog hield zich niet primair als wetenschapper met de taalkunde bezig, hij droeg de theorie over. Door de invulling die hij gaf aan een gebied dat de wetenschappelijke taalkunde in de negentiende eeuw negeerde, en door zijn opstelling tegenover de wetenschap van zijn tijd (zie hoofdstuk 5), is er echter niets op tegen om hem in de context van zijn tijd een plaats te geven in een wat ruimere opvatting van wetenschapsgeschiedenis.¹⁰ Een tweede aspect van beperking betreft de 'geschiedenis': het gaat hier eerder om een bijdrage tot die geschiedenis, aangezien slechts de laatste twee decennia van de negentiende eeuw centraal staan. De uitbreiding ten opzichte van het in dit hoofdstuk geschetste kader betreft het feit dat Den Hertog vóór alles onderwijsman was en derhalve deel had aan de pedagogische en taaldidactische ontwikkelingen van zijn tijd. Mede op grond hiervan – het zich niet beperken tot strikt taalkundige theorieën – is de keuze voor een intern-wetenschapstheoretische benadering sec uitgesloten. Bovendien zouden een niet-tijdgebonden beschrijving en verklaring van theorieontwikkeling onmogelijk zijn, omdat Den Hertog en zijn werk juist in het tijdsgewricht van het eind van de negentiende eeuw geplaatst worden.

Van het begin af aan (vgl. Hulshof 1972) is mijn voornaamste motief om Den Hertog in zijn tijd te bestuderen geweest, ervoor te zorgen dat er geen mythevorming rond deze persoon zou ontstaan, gezien de vele verwijzingen en lovende woorden in hedendaagse taalkundige publicaties. Ik denk dat de eigen positie beter begrepen wordt, wanneer de historische achtergronden bekend zijn.

Door dit uitgangspunt te kiezen, kan ik voorkomen dat twee in principe complementaire visies een kans krijgen: Whig-history, waarbij het verleden gebruikt wordt om het eigen standpunt te legitimeren, bestudering van het 'onbeholpen' verleden om de vooruitgang in het heden te demonstreren. Ook de hedendaagse populariteit van Den Hertog is dikwijls het resultaat van 'Whig-interpretatie' van de geschiedenis geweest.

Dit alles neemt niet weg, dat ik de waarde van de intern-wetenschapstheoretische benadering duidelijk inzie, maar dat ik tegelijkertijd toch moet aantekenen dat deze benadering pas volledig tot haar recht kan komen wanneer de plaats historisch beschreven en verklaard is. Ik ben het in dit opzicht eens met Gipper/ Schmitter (1979) als zij stellen: 'Eine sachgemässe Historiographie müsste vielmehr den vergangenen Epochen in ihrer besonderen Eigenart gerecht zu werden suchen, indem sie das damalige Denken zunächst einmal aus sich

und seiner Zeit heraus interpretiert (...)'.

Daaraan voegen zij toe: 'Erst in einem zweiten Schritt dürfte und sollte dann ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung bis zur Gegenwart behandelt werden' (Gipper/ Schmitter 1979: 10). Vgl. ook Aarsleff (1979: 99): 'No purely internal history of a science or a discipline can achieve coherence and lead to the sort of understanding that yields a sense of explanation. It is only by inclusion of external factors that genuine intellectual history becomes possible'.

De intern-wetenschapstheoretische benadering geeft geen indruk van de praktische bemoeienissen van de wetenschappers. De feiten zijn slechts van geringe betekenis, ze geven alleen uitsluitel over het 'meer toevallige' tot uiting komen van een idee casu quo probleem. Koerner (1978) stelt in deze lijn dan ook, dat de linguïstische historiografie 'theory-oriented' moet zijn en niet 'data-oriented'. Ik ben het hiermee niet eens: de geschiedenis van een wetenschap omvat meer, de historische context mag niet genegeerd worden. Veel niet-epistemische factoren behoren tot die context, zoals in 2.7 duidelijk zal worden.

Wat het onderwerp van mijn onderzoek betreft, zou ik willen stellen, dat latere onderzoekers, ook zij die de intern-wetenschapstheoretische benadering verkiezen, het meest gebaat zijn met een benadering die vanuit de feiten een open oog heeft voor de theorie. Er zijn nog te veel plekken niet ingevuld om een allesomvattend kader te ontwerpen. Elffers/ De Haan (1980) zien als oorzaak van de oppervlakkigheid van de uitspraken over de verhouding tussen de traditionele grammatica en de moderne grammatica de gerichtheid op het beschrijven van feiten en het derhalve niet gericht zijn op het verschaffen van een kritische methodologische analyse en waardebeoordeling van de beschreven taalbeschouwelijke activiteiten. Zij staan een 'historisch-methodologische analyse' voor, waardoor de grens tussen de geschiedenis van een vak en de actuele praktijk vervaagt. Een probleem vormt dan, dat de continuïteit zo'n sterke nadruk krijgt, dat afwijkende opvattingen ter zijde geschoven kunnen worden, overeenkomstig de deductieve opzet. Mijn opzet is niet alleen anders, maar ook veel begrensder: een tijdgebonden benadering, het historisch referentiekader staat centraal.

Ik beschrijf geen ontwikkeling van de taalkunde over een bepaalde periode, maar de werkzaamheden van een grammaticus die in een bepaalde periode werkte. Ook dan moet een verantwoording worden gegeven van de visie op de plaats in de geschiedenis van de taalkunde zelf.

De actuele betekenis van Den Hertogs taalkundige en taaldidactische opvattingen blijft vrijwel geheel buiten beschouwing (vgl. Hulshof

1972). Dat is een andere, secundaire optiek.¹¹

Dat linguïstische historiografen zich niet aan de eisen van Koerner (1973) kunnen houden, ligt vaak niet aan een gebrekkige theoretische reflectie, maar eerder aan de praktische grenzen met betrekking tot arbeidskracht, tekort aan voorstudies en zichzelf opgelegde beperkingen. Gezien tegen de achtergrond van alle theoretische discussies, lijkt mij de behoefte aan voorstudies en detailonderzoek waardoor het nog vele onbekende bekend wordt, groter dan ooit. Anders valt er weinig exact te reconstrueren en wordt de 'relatieve objectiviteit' niet bereikt.¹² Een geïntegreerde externe en interne benadering kan de linguïstische historiografie als wetenschappelijke discipline verder helpen. Schmitter (1982) kan daarbij een classificerende leidraad zijn, Simone (1975) een kader. Over het model van Simone handelt de laatste paragraaf van dit methodologische hoofdstuk.

Het historiografische model van Simone 2.7

In zijn *Studies op het gebied van de vroegnieuw nederlandse trivium-traditie (ca. 1550–ca. 1650)* bezint Klifman (1983) zich in zijn eerste hoofdstuk¹³ op de geschiedschrijving van de Nederlandse taalkunde in de bestudeerde periode. Nadat hij heeft gewezen op de functies, die deze geschiedschrijving zou kunnen vervullen, brengt hij aan de hand van een onderzoeksvoorstel van Simone (1975) systematiek aan in de vele facetten die verband houden met het onderzoek naar de geschiedenis van in dit geval de vroegste periode van de Nederlandse taalkunde.¹⁴

Ook bij het onderzoek naar het werk van de *grammaticus Den Hertog* is het geschiedschrijvingsmodel van Simone (1975) als referentiekader niet geheel onbelangrijk. Het biedt een systematisch overzicht van aandachtspunten en kan nieuwe velden van historisch onderzoek aangeven. Simone ontwikkelde het model om de hanteerbaarheid van de geschiedenis van de taalkunde voor de moderne linguïst te bevorderen, vooral met het oog op de vergelijking van de verschillende linguïstische theorieën. Klifman (1983) hanteert het model echter voor de beschrijving van varianten van eenzelfde theorie, een beperking, die ook in het kader van mijn onderzoek opgelegd zou moeten worden. Volgens Simone (1975) heeft men in het onderzoek van de geschiedenis van de taalkunde te maken met een drietal variabelen, drie niveaus (evidenties, cognitieve handelingen en theorie), die door een aantal factoren worden beïnvloed. Simone deelt deze factoren in twee groepen in, een klasse van epistemische en een klasse van

niet-epistemische factoren. Klifman (1983: 10) geeft het model als volgt weer:

- a de klasse der epistemische factoren betreft de stand van wetenschap op een bepaald moment; hierbij wordt onderscheid gemaakt in een drietal aspecten:
 - 1 de stand van de linguïstiek
 - 2 de stand van die wetenschappen die op enigerlei wijze met de linguïstiek verbonden zijn en die bijdragen tot de linguïstische modelvorming
 - 3 de plaats van de linguïstiek binnen de wetenschappen in het algemeen en binnen de wetenschappelijke instellingen
- b de klasse van niet-epistemische factoren omvat allerlei invloeden die van niet-wetenschappelijke aard zijn, maar wel de betreffende wetenschap beïnvloeden. Deze zijn onder te verdelen in:
 - 1 zaken die van invloed zijn op het niveau der evidenties
 - 2 gegevens die het cognitieve proces mee bepalen
 - 3 gegevens die verbonden zijn met de uitwerking van de theorie

Belangrijk is de constatering, dat de epistemische en niet-epistemische factoren als essentieel beschouwd kunnen worden voor de interpretatie van oude grammaticale werken van het Nederlands in een bepaalde periode. Hierbij moet direct worden aangetekend, dat hoezeer Klifman (1982; 1983) overtuigd is van de bruikbaarheid van het model, toch als kritiekpunt de af en toe wat gekunstelde onderscheiding tussen epistemische en niet-epistemische factoren ingebracht kan worden. Ondanks de vaak onvermijdelijke vervlechting wordt echter wel structuur gegeven aan de historische kennis, opdat de geschiedenis van de linguïstiek meer kan zijn dan een bijwagen beladen met historische curiosa. In die zin is het vooral praktisch bedoeld om enige eenheid te scheppen. In die zin ook waardeer ik het, niet om de nieuwswaarde. Zonder het beschrijvingsmodel van Simone in de weergave van Klifman op de voet te volgen, meen ik dat zowel de drie niveaus als de twee factoren in de beschrijving van Den Hertog als grammaticus aan de orde zullen komen. Hieronder geef ik een voorbeeld van invulling naar Den Hertog toe, met de nadrukkelijke mededeling dat ik mij hierbij heb gebaseerd op Klifmans hantering en illustratie van het model met betrekking tot de taalkunde in de zestiende en zeventiende eeuw. Het is niet de bedoeling nu reeds op de onderwerpen in te gaan; dat gebeurt in de volgende hoofdstukken. Ik kan nu nog volstaan met een korte aanduiding.

Eerste epistemische factor: de stand van de linguïstiek

In de negentiende eeuw bestaan naast elkaar de normatief-kritische grammatica, de historisch-vergelijkende grammatica en de algemene grammatica. Aan de universiteit wordt feitelijk alleen aan de tweede

richting gedaan. De praktijk van de algemene grammatica (de logische analyse) wordt na ca. 1870 aan het onderwijs overgelaten.

Deze problematiek wordt onder andere beschreven in Bakker/ Dibbets (1977), Elffers/ De Haan (1980), Vesper (1980) en Noordegraaf (1982a). In dit boek kan ik verwijzen naar de hoofdstukken 1, 4, 5 en 6.

Tweede epistemische factor: beïnvloedende verwante wetenschappen

Hier kunnen we denken aan logica, pedagogiek, natuurwetenschappen, psychologie. Enkele namen daarbij: Becker, Herbart, Wundt. Vaak indirect, onder andere via geleerden als Müller, komen deze beïnvloedingen ook in het taalonderwijs terecht: de rol van de logica staat ter discussie.

In dit boek kan ik hiervoor verwijzen naar de hoofdstukken 4, 5 en 6.

Derde epistemische factor: de plaats van de linguïstiek

Als de eerste epistemische factor voldoende uitgebreid behandeld is, zal reeds veel van de problematiek met betrekking tot de derde factor daar vermeld zijn. Hierbij valt onder andere te denken aan het feit dat de logische analyse na ca. 1870 aan het (lager) onderwijs wordt overgelaten, aan de door Den Hertog geuite klacht in het tijdschrift *Noord en Zuid* van 1889 over de verhouding tussen taalwetenschap en taalonderwijs, en aan Den Hertogs refereren aan het goede werk van L.A. te Winkel wat die verhouding betreft. De eenzijdige gerichtheid van de linguïstiek, die een kloof doet ontstaan tussen wetenschap en onderwijs, vormt voorwerp van bespreking in verband met de plaatsbepaling van Den Hertogs werk. In de hoofdstukken 5 en 6 komen deze zaken aan de orde.

Het zal duidelijk zijn, dat voor het werk van de grammaticus Den Hertog, die zelf geen wetenschappelijke functie in de taalwetenschap bekleedt, ook de praktische, niet-epistemische factoren een belangrijke rol spelen waar het gaat om de te beschrijven feiten (evidenties), de gehanteerde norm en de achterliggende theorie. Ik zal deze punten kort bespreken, waarbij ik moet aantekenen dat deze 'variabelen' bij de bespreking van de beide (epistemische en niet-epistemische) factoren vanzelf aan de orde kunnen komen.

Invloeden op evidenties (de feiten zelf)

Hier komt de verhouding tussen spreektaal en schrijftaal aan de orde. De Vooy (1970: 207) stelt: 'Niet lang na de geruchtmakende strijd van de jonge dichters tegen de konventionele dichtertaal ontstond onder jongere taalkundigen verzet tegen het overwicht van een konventionele 'schrijftaal' bij het taalonderwijs en in de taalwetenschap'.

De ideeën die sinds 1891 werden uitgedragen door het tijdschrift *Taal en Letteren* spelen hier een rol. Verder nog het feit dat het niet-gymnasiale onderwijs behoefte had aan spraakkunsten op het niveau van de klassieke talen, maar gebaseerd op het (al dan niet levende) Nederlands.¹⁵

Vooraf in hoofdstuk 4 komt deze problematiek aan de orde.

Het niveau van de cognitieve handelingen

Wat is de waarde van taalregels en hoe komt Den Hertog daaraan? Wat is de implicatie van de spraakkunst als 'ordelijke codificatie van het taalgebruik', van zijn 'theorie van het taalgebruik', van de relatie tussen taalgevoel en taalbegrip, van de praktisch-inductieve methode en van het normatief aspect? Op dit niveau spelen uiteraard epistemische en niet-epistemische factoren een rol.

In hoofdstuk 5 en met name in hoofdstuk 6 komen deze onderwerpen aan de orde.

Het niveau van de theorie

Op dit niveau komt het indelingsprincipe van de grammatica aan de orde, met de onderscheidingen 'analytisch' en 'synthetisch'. In hoofdstuk 6 ('Het systeem van de grammatica: de ontwikkeling van de analytische methode') staat het niveau van de systematiek, zoals dat beïnvloed wordt door zowel epistemische en niet-epistemische factoren, centraal.

Het model van Simone (1975) is opzettelijk buiten de wetenschapstheoretische discussie zoals die in de paragrafen 2.3 - 2.6 is weergegeven, gehouden. Daarmee geef ik aan, dat ik het als een handig werkmiddel beschouw om de te onderzoeken en aan te bieden informatie te structureren. Het model strak volgen bij de opbouw van een boek over de geschiedenis van de taalkunde, lijkt mij (evenals Klifman 1983 kennelijk) niet goed mogelijk. Daarvoor is de werkelijkheid nu eenmaal te complex. De relevantie moet vooral gezocht worden in het 'checklist'-karakter, het aangeven op welke onderwerpen diep, minder diep of helemaal niet zal worden ingegaan door de historioograaf van de linguïstiek. Dat schept duidelijkheid, zonder dat daarmee iets gezegd wordt over de wetenschapstheoretische implicaties. Ik heb dat in het voorgaande aangegeven voor het onderzoek naar Den Hertog als grammaticus aan het eind van de negentiende eeuw.

Het in dit hoofdstuk geschetste theoretische kader is, zoals ik reeds in 2.1 en 2.6 stelde, nodig om een verantwoording van mijn visie op de geschiedschrijving te geven. Gezien de recente ontwikkelingen op

dit gebied, kan een studie met betrekking tot het taalkundig verleden niet meer zonder een dergelijke verantwoording.

DE PLAATS VAN DEN HERTOOG IN DE HISTORIOGRAFIE VAN DE NEDERLANDSE TAALKUNDE EN MOEDERTAALDIDACTIEK 3

Inleiding 3.1

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden, dat de linguïstische historiografie impliciet of expliciet uitgaat van bepaalde theorieën en methodologische inzichten. Deze staan in nauw verband met de in een bepaalde tijd heersende taalwetenschappelijke en filosofische opvattingen. De uitgebreide historische overzichten ontstonden vooral in de tweede helft van de negentiende eeuw, impliciet bepaald door het Baconiaans inductivisme. Sinds die tijd is er echter niet veel veranderd: nog steeds gaat het om een chronologische behandeling van taalkundigen en hun opvattingen, hier en daar voorzien van een evaluatieve opmerking van de historiograaf. Pas in de laatste decennia is men naar echte alternatieven gaan zoeken: tegenover het inductivisme werd een op de inzichten van wetenschapstheoretici als Popper en Lakatos gebaseerd deductivisme geplaatst. Vanuit deze laatste benadering bestaan nog geen belangrijke historiografische studies.

Om een beeld van het taalkundig verleden te krijgen, mede ter ondersteuning van de wetenschapstheoretische richting, blijft het van belang beperkte, exemplarische studies met betrekking tot enkele decennia te produceren. Zo kan materiaal tot stand komen waaruit later een theoretisch verantwoorde historiografie kan ontstaan. Synthese is pas mogelijk na uitvoerige analytische voorstudies, die voldoen aan de eisen van wetenschappelijkheid.¹

Met de bovenstaande korte situatieschets, uitmondend in een wens, is de historiografie met betrekking tot de Nederlandse taalkunde en moedertaaldidactiek adequaat getypeerd. Hieruit volgt, dat de inventarisatie van wat er over Den Hertog is geschreven aan de hand van publikaties op het terrein van de historiografie van taalkunde en moedertaaldidactiek geen moeilijke opgave is: er is gewoon erg weinig. Ik zou dan ook kunnen volstaan met De Vos (1939), De Vooys (1952) en Bakker/ Dobbets (1977). Wanneer ook de meer indirecte historiografische bijdragen erbij betrokken worden, kan het lijstje uitgebreid worden met Scheepstra/ Walstra (1905), Wouters/ Visser (1926), Schultink (1971), Hulshof (1972; 1973a; 1982). Binnen de

geringe historiografische activiteiten die met betrekking tot de Nederlandse taalkunde en de moedertaaldidactiek zijn ontplooid, is Den Hertog vrijwel steeds vanuit het standpunt van de tijd van de historiograaf zelf beschouwd. Noch de extern-hermeneutische (verplaatsen in de tijd zelf, historische context belangrijk, géén eigentijdse visie opleggen en géén moderne terminologie gebruiken), noch de intern-wetenschapstheoretische benadering (rationele reconstructie) zijn op de persoon en/of het werk van Den Hertog toegepast. Alleen Hulshof (1973a; 1982) en Schultink (1971) vormen wat bepaalde aspecten betreft uitzonderingen hierop, respectievelijk voor wat betreft de eerste en de tweede genoemde richting.

De moderne Nederlandse taalkunde, met name de transformationeel-generatieve, is veel lovender over Den Hertogs werk dan de moderne moedertaaldidactiek. De kloof tussen neerlandistiek en didactiek wordt hier duidelijk geïllustreerd (vgl. Griffioen/ Damsma 1978).

Overzicht van de afzonderlijke publikaties

3.2

De enige geschiedschrijving van de moedertaaldidactiek die wij in Nederland bezitten, is De Vos (1939). In dit boek krijgt het hoofdstuk over Den Hertog (p. 280-294) de titel 't Oude tegenover het nieuwe: concessies'. Hierbij sluit de volgende zin aan: 'Een van de knapste en bekwaamste tegenstanders van de nieuwe richting in taalstudie en onderwijs, een man van beteekenis, was *C.H. den Hertog* (1846–1902)' (De Vos 1939: 280).

Den Hertogs werk wordt door De Vos vanuit het *Taal en Letteren*-standpunt (zie hoofdstuk 4), vanuit de 'nieuwe richting', beoordeeld. Zo wordt er met instemming geconstateerd, dat Den Hertog enkele concessies aan deze richting heeft gedaan. De Vos' visie op het verleden waar Den Hertog deel van uitmaakt, is negatief: er is sprake van een min of meer onbeholpen voorstadium, terwijl men nu tot het juiste inzicht is gekomen. De houding van Den Hertog tegenover *Taal en Letteren*, met als belangrijke vertegenwoordiger Van den Bosch, is voor De Vos het centrale thema.

In De Vooys (1952, 1970⁵) wordt de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde samen met andere onderwerpen uit de Nederlandse taalgeschiedenis behandeld. Ook dit werk is dus niet geheel op z'n merites als linguïstische historiografie te beoordelen. Als Den Hertog slechts even ter sprake komt (De Vooys 1970⁵: 207) wordt hem 'halfslachtigheid' verweten vanuit een rechtstreeks met De Vos (1939) vergelijkbaar *Taal en Letteren*-standpunt. Vergelijk: 'De op-

richting van het tijdschrift *Taal en Letteren*, in 1891, was een teken des tijds' (De Vooys 1970⁵: 207). Na De Vos is dit een tweede negatieve plaatsing van Den Hertog, nu in de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde. Weer is het verleden waarvan Den Hertog een exponent is, een onbeholpen voorstadium, een periode met een onjuiste taalvisie. Door de zware claim op het heden, de negatieve kijk op het verleden en de impliciet verdedigde vooruitgangshypothese, kunnen we (vgl. Schmitter 1982) De Vos en De Vooys vergelijken met Paul en Bloomfield, wat de aard van hun historiografische bijdrage betreft. Bakker/ Dobbets (1977) moge dan in ons land de eerste echte nationale linguïstische historiografie zijn en daarmee ook de hernieuwde belangstelling ervoor markeren, erg wetenschappelijk-methodologisch verantwoord is het boek (nog) niet volgens Elffers (1982). In het hoofdstuk 'De grammatica in de negentiende eeuw' wordt een korte paragraaf aan Den Hertog gewijd (p. 152-154). Hierin komen de volgende twee uitspraken over Den Hertog voor:

- Hij sluit op bewonderenswaardige wijze de traditie van de logische analyse af.
- Hij is modern en preludeert op de structuralistische en generatieve wijze van denken.

Elffers (1982) acht Bakker/ Dobbets (1977) een exponent van de heroïsche theorie met een sausje van a-strategie en hier en daar wat intuïtieve (niet verantwoorde) uitspraken die op interne reconstructie lijken. Met andere woorden: de vooruitgangshypothese (Schmitter 1982) ligt in principe aan dit handboek ten grondslag. De twee gegeven uitspraken ten aanzien van Den Hertog kunnen dit verduidelijken. Er wordt een poging gedaan tot interne reconstructie, er wordt vanuit het heden teruggekeken. Den Hertog krijgt een voorlopersrol. Dit alles wordt ingebed in voldoende gedocumenteerde historische achtergrondinformatie.²

In plaats van te spreken van 'een onbeholpen soort tegenstrijdigheid tussen de 'toon' van de analyse en de feitelijke beweringen' (Elffers 1982: 226) lijkt mij de benadering van Bakker/ Dobbets (1977) de op dat moment maximaal haalbare: de a-strategie als uitgangspunt, gevolgd door aanzetten, voorbereidende opmerkingen in de richting van de streng wetenschapstheoretische b-strategie. In Bakker/ Dobbets (1977) ligt niet de nadruk op het heden, er wordt niet vanuit een bepaalde theorie geredeneerd, zich uitend in een visie op het verleden als (1) onbeholpen voorstadium of (2) rechtvaardiging van eigentijdse opvattingen. Om nu te zeggen dat consequent de extern-hermeneutische lijn wordt gevolgd en dat de narratieve structuur expliciete verklaringen oplevert, zou echter te ver voeren. Dat laatste

moet niet als een verwijt gezien worden. Zoals uit hoofdstuk 2 is gebleken, is de linguïstische historiografie als wetenschappelijke activiteit pas de laatste jaren in Nederland in discussie gekomen, een discussie die ook internationaal nog niet beslecht is (Schmitter 1982).

In Bakker/ Dibbets (1977) wordt Den Hertog in tegenstelling tot De Vos (1939) en De Vooys (1952, 1970⁵) ontdaan van een negatieve visie, beheerst door een bepaalde opvatting over respectievelijk moedertaal didactiek en taalkunde. Hij wordt nu geplaatst in de juiste historische context en tevens als voorloper gezien van een stroming in de taalkunde. Het eigentijdse (in casu de zeventiger jaren van de twintigste eeuw), onvermijdelijk door de belangrijke stroming van de transformationeel-generatieve grammatica beïnvloede standpunt wordt echter niet op een dwingende manier toegepast als het *Taal en Letteren*-standpunt bij de twee vorige historiografen. Misschien heeft de afstand in tijd een objectiverende invloed uitgeoefend. Bovendien betekende de moderne taalkunde in de jaren zestig van de twintigste eeuw een herwaardering voor de traditionele grammatica en daarmee onder andere een hausse in de belangstelling voor persoon en werk van Den Hertog, hetgeen ongetwijfeld te maken heeft met de hernieuwde en blijvende aandacht voor de taal als systeem (vgl. Kooij/ Steinmetz 1983).

In vervolg op het in hoofdstuk 2 gestelde, kan opgemerkt worden dat zich in Nederland ná Bakker/ Dibbets (1977) twee richtingen zijn gaan aftekenen binnen het denken over linguïstische historiografie: enerzijds de richting die men vrij redelijk gedemonstreerd kan zien in Van Driel/ Noordegraaf (1982) met de a-strategie als uitgangspunt min of meer in het verlengde van Bakker/ Dibbets (1977), anderzijds de richting die methodologisch onderbouwd en exemplarisch geïllustreerd is in artikelen als Elffers (1979), Elffers/ De Haan (1980), Elffers (1982) en Verkuyl/ Le Loux-Schuringa (1982).

In de pedagogische historiografie heb ik de naam van Den Hertog slechts aangetroffen in twee oudere publikaties: Scheepstra/Walstra (1905) en Wouters/ Visser (1926). In het hoofdstuk 'Nederlandsche taal' wordt in Scheepstra/ Walstra kort ingegaan op de methode *Onze taal* van Den Hertog en Lohr. Naast de opmerking dat er te veel grammatica wordt aangeboden, wordt ook geconstateerd, dat *Onze taal* 'het onderwijs in onze taal op de lagere school veel goed gedaan (heeft) en het zeker nog lang zal blijven doen' (Scheepstra/ Walstra 1905: 223).

Wouters/ Visser besteden ook veel aandacht aan *Onze taal* in een hoofdstuk 'Nederlandsche taal'. Voor hen zijn Den Hertog en Lohr 'de baanbrekers voor beter taalonderwijs' (Wouters/ Visser 1926:

318). Na deze opmerking volgt echter onmiddellijk de volgende alinea, die goed de tegenstelling tot uiting laat komen:

Grooten invloed op de beschouwing van het doel en de methode van het taalonderwijs in de lagere school oefende de verschijning van *Pleidooi voor de moedertaal, de jeugd en de onderwijzers* door J.H. van den Bosch in 1893 uit. Het zelfde geldt van verschillende artikelen in *Taal en Letteren* onder redactie van dr. Buitenrust Hettema. Er werd op gewezen – en in vrij krasse bewoordingen – dat het taalonderwijs niet deugde: de meeste schrijvers zwegen de levende taal dood en de spraakkunsten en onderwijzers gingen maar steeds uit van de schrijftaal. Zoo worden de leerlingen van hun eigen taal vervreemd. Een beschaafde spreektaal heeft geen afzonderlijke beschaafde schrijftaal nodig. De leerlingen moeten bovenal worden geoefend in het spreken. Wat we hun van taal moeten leeren, komt zooveel mogelijk door het oor tot hen.

Daarom is noodig voor den leerling:

a veel hooren spreken.

b veel hooren lezen.

De tegenstelling waarop vóór het citaat werd bedoeld, is die van het uitgangspunt in gehoorbeeld (*Taal en Letteren*) tegenover het gezichtsbeeld (*Onze taal*). In hoofdstuk 4 zal hierop nader ingegaan worden.

In beide 'geschiedenissen van de opvoeding en het onderwijs' is de historische plaatsing (en daarmee de betekenis) van Den Hertog wel uiterst summier gehouden: er wordt alleen op de waarde van *Onze taal* ingegaan, terwijl er geen aandacht wordt geschonken aan de (taal)pedagogische opvattingen en de belangrijke rol die Den Hertog heeft gespeeld ten aanzien van de opleiding van onderwijzers aan het eind van de negentiende eeuw, bijvoorbeeld met zijn *Nederlandsche Spraakkunst*. De lovende woorden van Nijk (1903) hebben in dit opzicht geen direct vervolg gekregen. In de pedagogisch-didactische geschiedschrijving van de laatste twee decennia is de naam van Den Hertog zelfs geheel afwezig: vgl. Turksma (1961), Noordam (1979), Dodde (1981) en Dodde (1983). De erkenning/ herwaardering in de pedagogiek en (taal)didactiek heeft geen gelijke tred gehouden met die in de Nederlandse taalkunde.³

Zo is hetgeen in Den Hertog verenigd was, door latere generaties toch weer afzonderlijk beoordeeld. De gegroeide afstand tussen de wetenschappelijk beoefende neerlandistiek en de (nog maar sinds kort wetenschappelijk beoefende) moedertaal didactiek is daar zeker debet aan.

Het standpunt van de hedendaagse moedertaal didactiek ten aanzien van het verleden is door Griffioen/ Damsma (1978: 47) als volgt aangegeven voor wat hun stellingname betreft: 'Over een driekwart eeuw

heen grijpt dit boek terug naar J.H. van den Bosch c.s.'. De nadruk op de levende taal – en niet op de taal als systeem en de reflectie daarop – valt volgens Griffioen/ Damsma (1978) in de periode van ca. 1900 tot 1930 en vanaf ca. 1970 tot heden te lokaliseren. In deze perioden is in de taalkunde en het taalonderwijs de spreektaal (opgevat als een puur individuele aangelegenheid) primair en de schrijftaal secundair. Deze opvatting ten aanzien van het verleden gaat volledig terug op De Vos (1939), die 't oude tegenover het nieuwe' (nadruk op schrijftaal tegenover nadruk op spreektaal) had gesteld. Het zal zonder meer duidelijk zijn, dat er na ruim 45 jaar behoefte bestaat aan een opvolger van De Vos, waarin de geschiedenis van de moedertaal didactiek in de periode 1880–1980 even nauwgezet als door De Vos beschreven zou worden, maar op een historiografisch-wetenschappelijk verantwoorde wijze.

Qua populariteit is Van den Bosch voor de moedertaal didactiek geworden wat Den Hertog voor de Nederlandse taalkunde is geworden. Dit ondanks het feit dat Den Hertogs bemoeienissen met de taalkunde geheel in dienst stonden van zijn uitgesproken visie op het taalonderwijs. Die visie kreeg het zwaar te verduren in de jaren negentig van de 19e eeuw en ook weer in onze tijd, mede als gevolg van onvoldoende kennisname van een visie die nu eenmaal als 'oud' en 'traditioneel' is afgeschilderd. Door de onmiddellijke keuze voor 'de nieuwe taalbeschouwing' (De Vos 1939: 286-287) en door het zó voor te stellen, dat Den Hertog gedwongen is concessies te doen aan die nieuwe richting is nadere bestudering van Den Hertogs eigen visie verder onnodig geacht. Dit idee werd nog versterkt, toen een autoriteit als De Vooy in 1907 met Den Hertogs taalvisie afrekende (De Vooy 1907).

De genoemde historiografische activiteiten hebben ongetwijfeld een rol gespeeld bij de latere interpretatie van het werk van onder anderen Van den Bosch en Den Hertog. De laatstgenoemde was waarschijnlijk te weinig 'revolutionair' in een tijd die alles daarvan in zich had, om blijvend de aandacht op zijn taalpedagogische ideeën gevestigd te houden. De Vos en De Vooy huldigden de taalvisie van Van den Bosch en benaderden andere taalkundigen/ taal didactici vanuit deze visie. Aangezien zij in feite de enige auteurs van linguïstische historiografie van betekenis in Nederland waren tot in de zeventiger jaren, is hun mening lange tijd dé mening geweest. Vergelijk Van Dis (1959: 330): 'Velen werden, onder De Vooy's invloed, blijvend gericht door hun verweer tegen de logische taalbeschouwing. (...) Zij duchtten taalwetgeving en hadden weinig de neiging de gebondenheid der taalstructuur tot object hunner taalstudien te maken'.

Intussen blijkt, dat taalkundigen behorend tot verschillende stromin-

gen het werk van Den Hertog als bron hanteren wegens de grote rijkdom aan voorbeelden en bovenal wegens de grote systematiek. Vergelijk onder anderen Van der Lubbe (1958, 1965²), Bos (1964), Roose (1964), Kraak (1966), Klein (1977). Wanneer zich dan in de jaren zestig een taalkundige stroming aandient, die beweert dat de feiten van de traditionele grammatica in principe juist zijn maar te weinig expliciet beschreven, krijgt de grammaticus Den Hertog een zodanige erkenning, dat niet zelden 'Whig-interpretatie' het gevolg is. Plaatsing in de historische context is daarbij minder relevant, belangrijker is het kunnen terugrijpen op 'het culminatiepunt van de ontwikkeling van het systeem van functionele en woordsoortelijke onderscheidingen' (Pollmann 1982: 125). Aan het te weinig bekende en daardoor vaak vertekende beeld dat daarvan het gevolg is, heb ik iets trachten te doen in Hulshof (1972), de inleidingen bij de heruitgave van de *Nederlandsche Spraakkunst* in de jaren 1972 en 1973, en in Hulshof (1982). Ik moet daar onmiddellijk bij aantekenen, dat het opeisen voor de taalkunde alléén Den Hertog te kort doet. Het is in het geschetste historiografisch perspectief, met uitzondering van De Vos (1939), wel de realiteit. De Vos (1939: 289-290) stelt: 'We kennen Den Hertog maar onvolledig als wij hem alleen als grammaticaschrijver karakteriseren. Er was voor hem in de taak van Onderwijzer en Leeraar iets hoogers en edelers dan men, in sleur en slenter vervallen, wel realiseren kon'. Om die reden heb ik, zoals reeds in hoofdstuk 2 is gesteld, de aanduiding 'grammaticus' boven 'taalkundige' verkozen: grammatica wordt voor het onderwijs geschreven en impliceert daardoor een visie op het taalonderwijs. Uiteraard blijft er te allen tijde ruimte voor een studie over Den Hertog als (taal) pedagoog. Ik heb hier reeds in hoofdstuk 1 op gewezen.

Aan het slot van deze paragraaf vat ik de standpunten van Bakker en Van den Toorn samen, zoals deze voorkomen in Bakker/ Dibbets (1977). Het zijn de meest verantwoorde historiografische opmerkingen op dit moment, zeker in het licht van het vrijwel geheel ontbreken van voor- en detailstudies. Ze kunnen voor mij als startpunt dienen.

Bakker (Bakker/Dibbets 1977: 152-154) beschouwt Den Hertog als de afsluiter van de traditie van de logische analyse, een man van het compromis wat de concessies aan de *Taal en Letteren*-groep betreft, een vernieuwer wat de inrichting van de grammatica betreft. 'In zijn gevoeligheid voor de taal als een mathematoïde stelsel van categorieën, die van elkaar *verschillen*, is deze hoofdonderwijzer modern en preludeert hij op zijn geheel eigen, soms relatief ouderwetse manier op de structuralistische en generatieve wijze van denken. Zijn betekenis voor het heden ligt vooral in het feit, dat hij in zijn indruk-

wekkende oeuvre, op basis van ook thans nog, zij het niet meer expliciet omschreven, gangbare intuïtieve onderscheidingen, de Nederlandse grammatica heeft gecatalogiseerd met een precisie, een volledigheid en een gevoel voor zinvolle onderscheiding, die in hun combinatie daarna niet meer tot uitdrukking zijn gebracht in een vergelijkbaar werk' (o.c., p. 154).

Van den Toorn benadrukt vooral de controverse tussen Den Hertog en de *Taal en Letteren*-groep: 'Temidden van al deze nieuwe ideeën raakte ander werk in de verdrukking: de driedelige en de tweedelige grammatica's van C.H. den Hertog, (...)' (Bakker/ Dibbets 1977: 163). Bij Van den Toorn is geen sprake van een compromis-gedachte waar het Den Hertog betreft. Met betrekking tot de herwaardering in onze tijd constateert Van den Toorn dat een criticus als De Vooys ongelijk heeft gekregen van de geschiedenis.⁴

Op alle aspecten die door Bakker en Van den Toorn zijn aangedragen, zal in de komende hoofdstukken nader ingegaan worden.

Aanzetten tot historische plaatsing

3.3

Het is relevant om nog enkele kleinere bijdragen tot het plaatsen van Den Hertog in de historische context van de Nederlandse taalkunde en de moedertaal didactiek te bespreken om het beeld van de actuele situatie zo compleet mogelijk te krijgen.

Op grond van de behandeling van het verschijnsel samentrekking in het Nederlands, concludeert Bakker (1968: 29) dat Den Hertog in feite een man van de Logische Analyse is gebleven. Den Hertog baseert zich volgens Bakker op Brill en verwerkt niet de hem wel bekende nieuwe inzichten van Paul en Kern.

Schultink (1971) ziet de moderne Nederlandse grammatica als wetenschap een aanvang nemen met het werk van Den Hertog. Dit op basis van zijn breder taalkundig georiënteerd zijn op onder anderen Brill en Terwey vóór hem. Deze 'grondlegger'-positie van Den Hertog (ook aan te treffen in Hulshof 1972, 1973b) is bestreden door Noordgraaf (1980), die dat 'breder taalkundig georiënteerd zijn' al eerder in de Nederlandse taalkunde kan aanwijzen. In hoofdstuk 5 zal ik hier nader op ingaan. Benadrukten De Vos (1939) en Bakker (Bakker/ Dibbets 1977) vooral het compromis-karakter van Den Hertogs houding ten opzichte van de *Taal en Letteren*-groep, Schultink (1971) stelt dat Den Hertog met die nieuwe taalbeschouwing kennelijk niet goed raad wist.

In Hulshof (1972), waarin voor het eerst weer aandacht werd ge-

vraagd voor Den Hertog, en in de inleidingen op de heruitgave van de *Nederlandse Spraakkunst* (Hulshof 1973a) staat het actuele van Den Hertogs werk in ieder geval als uitgangspunt voorop. De aanleiding is telkens de herwaardering van de traditionele grammatica. Om dit te illustreren, citeer ik enkele passages uit mijn inleiding op het eerste deel van de *Nederlandse Spraakkunst*.

Wat de waardering voor een oude, voor velen misschien reeds lang bijgezette of volkomen onbekende traditionele grammatica van het Nederlands betreft, schijnt er geen discrepantie te bestaan tussen de traditionalisten en de transformationalisten; op vele punten (o.a. de wijze van presentatie) is men het niet met elkaar eens, zodat de vraag naar het hoe en waarom hier meer dan relevant is. Het gezamenlijk standpunt is wel opmerkelijk: de herwaardering van de traditie staat borg voor Den Hertogs actualiteit voor de Nederlandse taalkunde.

Nu onder invloed van de jongste, impliciet neo-traditionalistische taaltheorie (de transformationeel-generatieve grammatica) de aandacht voor Den Hertogs grammatica sterk is toegenomen, is de bereikbaarheid van dit werk haast een *conditio sine qua non* geworden.

De verbeterde verhouding tussen moderne taalwetenschap en grammaticale traditie maakt weliswaar nog geen beslechting van bestaande twistpunten mogelijk op korte termijn, maar vormt wel een uitdaging voor de moderne neerlandicus.

Vanuit die herwaardering wordt teruggegaan naar de man en zijn werk in de historische context: voor de 'moderne neerlandicus' is het refereren aan en het citeren van het werk van een oudere grammaticus alleen onvoldoende. In 1972 stelde ik het zó:

Voor de jongere neerlandici is Den Hertog vrijwel geheel onbekend of gedeeltelijk bekend via verwijzingen in studies. In het volgende (= biografische schets, H.H.) wordt getracht deze 'taalonderwijzer van de onderwijzers' aan de vergetelheid te ontrukken of hem opnieuw te introduceren, al naar gelang de behoefte, die op het ogenblik min of meer noodzaak is geworden.

Gezien de ervaringen van de M.O.-examens Nederlands is het in het bovenstaande citaat nagestreefde doel voor een goed deel gerealiseerd. Er bleven echter nog onduidelijkheden bij verdergaande studie. Dat had te maken met de herwaarderings-tendens in het begin van de zeventiger jaren. Ik citeer uit de inleiding op het eerste deel van de *Nederlandse Spraakkunst*:

Verwijzingen naar negentiende-eeuwse bronnen, bij Den Hertog meestal in de opmerkingen of voetnoten verwerkt, lieten wij om praktische redenen grotendeels vervallen.

In Hulshof (1982) komt uitsluitend de historische context, waarvan de bronnen een belangrijk onderdeel vormen, aan de orde.

Het bovenstaande geeft een soort ontwikkelingsproces aan, waarbij vanuit een eigentijdse, tamelijk theoretische visie, een ouder werk uit de grammatica wordt ontsloten, waarna bewust wordt teruggegaan naar de tijd van ontstaan, in casu het eind van de negentiende eeuw. De volgende stap zal zijn dáár de draad weer op te pakken, nu gedetailleerder. Zo kan een stukje 'Whig-interpretatie' van de geschiedenis, waarvan ook de benadering van Den Hertog een duidelijk voorbeeld is geweest, leiden tot verdieping. Voor bepaalde figuren uit het verleden lijkt zo'n benadering een noodzakelijke voorfase; vergelijk de benadering van de Duitse pedagoog Herbart in het verleden en in onze tijd (Martens 1983).⁵ Opmerkingen met betrekking tot de taal-didactische aspecten van Den Hertogs werk zijn na De Vos (1939) zeer schaars; in Hulshof (1973a) en in Hulshof (1981) zijn er algemene opmerkingen aan gewijd, terwijl in Hulshof (1982) de achtergronden van de inductieve methode wat uitvoeriger worden besproken. In feite is dit een nog braakliggend terrein, ook nog na de publikatie van Van Dort-Slijper (1984).

In Pollmann (1982) komt in het hoofdstuk 'Over zinnen' ook Den Hertog ter sprake in een min of meer historisch overzicht. De verdiensten van Den Hertog op het gebied van de syntaxis worden in drie punten samengevat: (1) de manier van definiëren van de ingevoerde begrippen; (2) de demonstratie van de begrippen aan een groot aantal heldere voorbeelden; (3) de didactische tips voor de onderwijzer of leraar. De slotalinea van Pollmanns tekst over Den Hertog bevat een aantal uitspraken die direct met de historische plaatsing te maken hebben en die, naar later zal blijken, ook aanvechtbaar zijn. Ik citeer deze alinea in z'n geheel:

Het type grammatica van Den Hertog verschilt ook hierin van de achttiende-eeuwse grammatica's, dat hij niet meer gezien kon worden als een didactisch middel om correct te leren spreken en schrijven. Weliswaar is Den Hertog hier en daar nog normatief, als hij en passant incorrect taalgebruik aanwijst. Maar voor het overige baseert hij zich op gebruik van vooral de geschreven taal. En beschouwt hij de zinnen van zijn taal als gegeven, gereed om te analyseren. Een grammatica als de zijne, in welke vorm dan ook tot grammatica voor de school versimpeld, is geen didactisch hulpmiddel voor de taalbeheersing, maar in de eerste plaats een – in de gebruikelijke vorm niet zeer adequaat – middel om de leerlingen tot enige reflectie over taal te brengen. (Pollmann 1982: 126)

Deze niet verder met bewijsplaatsen en argumentatie onderbouwde visie op de doelstellingen van Den Hertog getuigt van een sterk eigentijdse (TGG-) benadering en doet onrecht aan de historische werkelijkheid. Dergelijke uitspraken bewijzen eens te meer, dat nader onderzoek op basis van primaire bronnen vereist is.⁶

In haar boek *Grammatica in het basisonderwijs* schetst M.K. van

Dort-Slijper (1984: 117-142) een beeld van de didactiek van de grammatica zoals die door Den Hertog en Lohr met de methode *Onze Taal* aan het eind van de negentiende eeuw geïntroduceerd werd voor het basisonderwijs, en de ontwikkeling daarna. Naast een aantal bezwaren van andere aard,⁷ heb ik in het kader van de historische plaatsing het bezwaar dat mythevorming op basis van een stukje 'Whig-history' het resultaat zou kunnen zijn. Er wordt getracht de 'verrassend moderne indruk' (p. 119) aan te tonen om de eigen opvatting met betrekking tot taalbeschouwingsonderwijs te rechtvaardigen. Daaruit valt ook te verklaren, dat het eerste deel van de *Handleiding* bij *Onze Taal* vrij willekeurig wordt besproken. Zo wordt onder andere gesteld dat Den Hertog en Lohr geen direct verband zouden leggen tussen grammaticaonderwijs en het toenemen van de taalvaardigheid. In werkelijkheid is het zo, dat de auteurs van *Onze Taal* in hun *Handleiding* (Eerste deel, zesde herziene druk, Amsterdam 1898) op p. 66-68 heel duidelijk de doelstellingen of motieven geven voor 'een bescheiden quantum taaltheorie' op de lagere school.⁸ De eerste vier daarvan richten zich expliciet op de bevordering van de taalvaardigheid (respectievelijk schrijven, spellen, lezen en het leren van vreemde talen), de vijfde spreekt van 'ontwikkellende waarde'. Als de mening van Van Dort-Slijper op dat laatste argument gebaseerd is, laat ik voor de volledigheid de uitleg van Den Hertog/ Lohr (1898: 67-68) hier volgen:

Terecht wordt tegenwoordig aan oefeningen, die uitsluitend geestesgymnastiek bedoelen, eene plaats in het onderricht ontzegd; er zijn oefeningen genoeg, die daartoe evenzeer kunnen dienen en tegelijk om meer praktische motieven aanbevelenswaard zijn. Maar waar doelmatige grammaticale oefeningen aan dit laatste vereischte beantwoorden, is hare ontwikkelende waarde niet over het hoofd te zien. Zij scherpen het oordeel, zoowel bij het vinden als bij het toepassen der taalregels, en wennen aan taaltucht, d.w.z. aan de goede gewoonte, om als de pen ter hand genomen wordt, zich maar niet te laten gaan, doch zich in te spannen om aan goede vormen de voorkeur te geven boven de onregelmatigheden van slordigheid en gemakzucht.

Evenals Pollmann (1982) meent Van Dort-Slijper (1984) dat Den Hertogs grammatica niet zozeer een hulpmiddel voor de taalbeheersing is, maar veeleer een middel tot reflectie over taal. Den Hertogs eigen bedoelingen worden daarmee passend gemaakt op een visie die gezien het gegeven citaat niet geheel overeenstemt met zijn bedoelingen.

Het is een twintigste-eeuwse visie, die te analyseren is door in de discussie over de verhouding van de taalwetenschap (de heersende discipline) tot het vak Nederlands op school een tweetal dimensies te hanteren (vgl. Hulshof 1984), en wel op het gebied van:

-
- 1 Doelstellingen: praktisch versus intellectueel
 - 2 Didactiek: disciplinair versus niet-disciplinair.

Wat de doelstellingen betreft het volgende. Praktisch gericht grammatica-onderwijs is primair gericht op principes, regels, richtlijnen, hulpmiddelen en adviezen die bruikbaar zijn om goed te (leren) spreken, schrijven en lezen. Kortom, ter ondersteuning van de taalvaardigheid. Intellectueel gericht grammatica-onderwijs (vaak aangeduid als taal-kunde- of taalbeschouwingsonderwijs kent veeleer doelen als het denken over en inzicht krijgen in taal, leidend tot ontdekkingen die een bredere kijk op bepaalde aspecten van de menselijke wereld geven of die door-dringen tot op het niveau van menselijke motieven en instincten (Ten Brinke 1976). De centrale plaats van de taal in het hele westerse denken vormt hier een belangrijk doelstellingsmotief. Verbetering van de taalvaardigheid is slechts een bijkomend motief. Wat de didactiek betreft het volgende. Een disciplinaire aanpak wil zeggen: expliciet methodisch, zo systematisch mogelijk, cursorisch, vaak in nauwe relatie met de vakwetenschap, de moederdiscipline. Er wordt de leerlingen een bepaalde, wetenschappelijk verantwoorde, terminologie aangeleerd op basis van een waarnemingstheorie aan de hand waarvan de taalfeiten ordenend beschreven kunnen worden (vgl. Sturm 1983). Die waarnemingstheorie is gegeven, en dat onderscheidt de disciplinaire aanpak van de niet-disciplinaire. In het laatste geval zou het juist gaan om een intuïtieve, niet aan een bepaalde methode of terminologie gebonden, brede kennismaking.

Op grond van de bovengenoemde onderscheidingen zou ik Den Hertogs opvattingen met betrekking tot het grammatica-onderwijs willen karakteriseren als praktisch gericht en disciplinair, waarbij aangekend moet worden dat de graad van disciplinariteit toeneemt met het niveau. In hoofdstuk 4 zal dit verder uitgewerkt worden. Wel kan hier gesteld worden, dat wanneer Pollmann en Van Dort-Slijper de plaats van Den Hertog willen typeren als voornamelijk intellectueel gericht wat de doelstelling betreft, dit in strijd is met de historische plaatsing en derhalve tot 'Whig history' behoort.

Balans 3.4

Uit het voorafgaande is duidelijk geworden, dat binnen de geringe historiografische activiteiten die met betrekking tot de Nederlandse taalkunde en moedertaal didactiek⁹ tot nu toe zijn ontplooid, Den Hertog vrijwel steeds vanuit het standpunt van de tijd van de historograaf zelf beschouwd is.

Opvallend is, dat de moderne Nederlandse taalkunde veel lovender over Den Hertogs werk is dan de moderne moedertaal­didactiek. De Vos (1939) benadrukt vooral de concessies die Den Hertog aan de nieuwe taal­beschouwing van de *Taal en Letteren*-groep zou hebben gedaan. De Vooys (1952) interpreteert dit zelfs als 'halfslachtigheid'. Bakker (in Bakker 1968 en in Bakker/ Dobbets 1977) ziet in Den Hertog een schakel in de continuïteit: eindpunt van een traditie van Logische Analyse, voorloper van de moderne grammatica. De negatieve visie is daarmee verdwenen. De hernieuwde belangstelling voor het taalsysteem heeft hierop een positieve invloed uitgeoefend. Vanuit de algemene herwaardering die Den Hertog in de taalkunde ten deel gevallen is, heeft de hernieuwde belangstelling voor de historische Den Hertog onder andere geresulteerd in de heruitgave van zijn *Nederlandsche Spraakkunst* en een bronnenonderzoek. Bakker ziet in Den Hertog de man van het compromis; Van den Toorn (eveneens in Bakker/ Dobbets 1977) benadrukt juist de controverse met de *Taal en Letteren*-groep. Schultink (1971) benadrukt de onzekere houding van Den Hertog ten aanzien van de nieuwe ideeën in zijn tijd. Na Bakker/ Dobbets (1977) is de methodologische discussie met betrekking tot de linguïstische historiografie ook in Nederland op gang gekomen. De vooruitgangshypothese beheerst aanvankelijk ook de pedagogische historiografie. Waar er van Den Hertog sprake is, wordt de tegenstelling tussen zijn opvattingen en die van een *Taal en Letteren*-man als Van den Bosch besproken, een tegenstelling die niet ten gunste van Den Hertog uitvalt. Dit heeft tot gevolg, dat Van den Bosch in de moedertaal­didactiek veel meer op de voorgrond is getreden dan Den Hertog. In een van de meest recente overzichten waarin Den Hertog is opgenomen in het kader van de syntaxis (Pollmann 1982), staan enkele twijfelachtige uitspraken, met name met betrekking tot reflectie als doel van het grammatica-onderwijs. Ook in de taalkundig-didactische studie van Van Dort-Slijper speelt het idee dat Den Hertog de grammatica ziet als 'a reflection of the living language' (Van Dort-Slijper 1984: 287) een niet volledig te verantwoorden conclusie, zolang de doelstellingen en de didactiek niet op grond van de primaire bronnen zijn onderzocht. De twintigste-eeuwse visie kan maar al te snel een gewijzigde of niet nader omschreven betekenis aan een woord geven om daarmee de eigen visie te rechtvaardigen.

DEN HERTOOG TEGEN DE ACHTERGROND VAN ZIJN TIJD

4

Inleiding 4.1

In dit hoofdstuk wordt getracht de context te bepalen waarin Den Hertog werkte en zijn publikaties het licht deed zien. Het is hierbij overigens geenszins de bedoeling een aanzet tot een biografie te geven, aangezien dat niet overeenstemt met de doelstelling van een plaatsbepaling van Den Hertog als grammaticus, casu quo schoolgrammaticus. Wel was het nodig enig onderzoek naar bepaalde feiten uit zijn leven te doen, vooral wanneer deze de plaatsing ten goede komen.

Naast een korte beschrijving van enkele gegevens uit zijn leven en van zijn voornaamste publikaties (waarover later meer), volgt een schets van respectievelijk het taalklimaat (houding tegenover het taalonderwijs en het grammatica-onderwijs) en het pedagogisch klimaat (houding tegenover het onderwijs in het algemeen). Op beide gebieden vinden aan het eind van de negentiende eeuw belangrijke ontwikkelingen plaats. In Den Hertogs artikel 'De taalstudie der onderwijzers', in 1889 in het tijdschrift *Noord en Zuid* gepubliceerd, komen de geschetste lijnen samen: een analyse van dit artikel is een passend slot van het hoofdstuk.

C.H. den Hertog (1846-1902): schoolmeester en grootmeester van het taalonderwijs¹ 4.2

Cornelis Herman den Hertog was onderwijzer, maar een zeer bijzondere. Wat scherpzinnigheid, werklust en werkkraft betreft, moet hij ver boven zijn meeste collega's hebben uitgestoken. Naast zijn onderwijzerspraktijk hield hij zich nauwgezet bezig met de theoretische aspecten daarvan: de pedagogiek en de methodiek van het onderwijs, in het bijzonder van het taalonderwijs. Veel onderwijzers beschouwden hem al gauw als hun leider. Gedurende bijna een kwart eeuw oefende hij in gesproken woord en geschrift niet alleen grote invloed uit op

het (lager) onderwijs in Amsterdam, maar spoedig ook op de hele Nederlandse onderwijzerswereld.

Den Hertog was een grondig kenner van de moedertaal. Hij wilde die kennis in dienst stellen van aanstaande onderwijzers bij hun studie van taal en taaldidactiek. Juist door de strenge scheiding tussen taalwetenschap en taalonderwijs (zie hoofdstuk 5 voor deze problematiek) was er grote behoefte ontstaan aan een figuur die een brugfunctie zou kunnen vervullen. Leek het er aanvankelijk op dat enkele wetenschappers zich met het taalonderwijs zouden bemoeien, uiteindelijk zou het de Amsterdamse schoolmeester Den Hertog zijn die ervoor zorgde dat het onderwijs niet alles zelf hoefde te bedenken. Zo kon hij ook diensten bewijzen aan het voortgezet onderwijs en hield hij zijn vak bij alsof hij het aan een wetenschappelijke instelling beoefende. De brugfunctie kon mede vervuld worden door de waardering die hij ondervond van enkele wetenschappers. De grote mate van deskundigheid die Den Hertog in zijn taaldidactische en taalwetenschappelijke opmerkingen demonstreerde, valt onder meer af te leiden uit het feit dat men vanuit het hoger onderwijs oprechte waardering voor deze (hoofd)onderwijzer had, een hoofdonderwijzer die in 1891 lid van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden werd.

Het levensbericht, zoals J.G. Nijk dat in 1903 voor de Maatschappij schreef,² biedt in feite de enige biografische bron (Nijk 1903). Het heeft het nadeel, dat het kort na Den Hertogs dood in 1902 is geschreven, zodat er nog weinig afstand kon worden genomen. Het voordeel is, dat Nijk Den Hertog goed heeft gekend en daardoor qua feitelijke informatie zeker als betrouwbaar te beschouwen is. De hoge verwachtingen die Nijk koesterde ten aanzien van persoon en werk van Den Hertog in de toekomst, is alleen met betrekking tot zijn taalkundige arbeid uitgekomen (vgl. Nijk in Schreuder 1904: 24).

Cornelis Herman den Hertog werd op 27 december 1846 te 's-Gravenhage geboren. Na de lagere school en de normaalschool voor onderwijzers te 's-Gravenhage te hebben doorlopen, werd hij onderwijzer in zijn geboortestad aan de school van Y. Ykema, die in de jaren '70 een *Handleiding bij het onderwijs in de Nederlandsche Taal*³ het licht deed zien. Ykema toonde zich hierin een voorstander van het uitgaan van de hele zin, met andere woorden van de ook later door Den Hertog bepleite analytische methode. Ykema zal stellig invloed hebben uitgeoefend op de jonge Den Hertog.

In 1870, Den Hertog is dan 23 jaar oud, volgde de benoeming tot schoolhoofd te Haarlemmermeer. Hij zou dit ambt daar twee schooljaren uitoefenen. In de Haarlemmermeer-periode trouwde Den Hertog (1871) en werd een zoon geboren (1872), Herman Johannes.

Deze oudste zoon zou na de dood van zijn vader in 1902 de verzorging van diens werk op zich nemen. In alle latere drukken is het voorbericht ondertekend door H.J. den Hertog.

Van Haarlemmermeer verhuisde het gezin Den Hertog in 1872 naar Amsterdam, aangezien Cornelis Herman benoemd was tot schoolhoofd van de Van der Palmschool, een functie die hij bijna 20 jaar zou uitoefenen. Het zou aan het eind van deze periode zijn, dat hij zijn *Nederlandsche Spraakkunst* concipieerde en in het tijdschrift *Noord en Zuid* publiceerde. Gedurende deze periode van bijna 20 jaar woonde het gezin op het adres Haarlemmer Houttuinen 143. In Amsterdam werden nog drie dochters geboren, Cornelia Catharina in 1874, Catharina Wilhelmina in 1876 en Maria Johanna in 1878.

In Amsterdam ontpopte de jonge onderwijzer zich als een onderwijzman die de aandacht ging trekken, na korte tijd ook buiten zijn eigen school en stad. Zijn adviezen met betrekking tot de mesostructuur van het lager onderwijs trokken de aandacht van de autoriteiten, die zich later ook ongevraagd tot hem wendden. Ook het sterk ontwikkelde sociale gevoel van Den Hertog kwam dadelijk tot uiting: hij kwam op voor 'arme-lui's kinderen', de kinderen der minder gegoeden. Dit waren niet in eerste instantie de kinderen die zijn eigen school bezochten.

Spoedig bleek dat het vak Nederlandse taal zijn speciale aandacht had. Samen met zijn Amsterdamse collega J. Lohr gaf hij in 1883 bij Versluys te Amsterdam de methode *Onze Taal*, taal- en steloefeningen voor de lagere scholen,⁴ uit. Daarmee was zijn naam gevestigd in de Nederlandse schoolwereld, te meer daar deze methode een groot succes bleek.⁵ Den Hertog kon in de uitvoerige handleidingen bij de methode *Onze Taal* gewag maken van zijn ideeën op het gebied van het taalonderwijs. Zo deed de inductieve methode voor het taalonderwijs haar intrede op de lagere school, waarbij ongetwijfeld werd voortgebouwd op de grondslagen door Ykema in de jaren zeventig gelegd. Het is een sterk geleide vorm van inductie, gebaseerd op een welomschreven en systematisch uitgewerkte waarnemingstheorie (zie hiervoor 4.3).

Wat de grammatica in *Onze Taal* betreft, geeft De Vos (1939: 283) de volgende karakterisering, die ik hier graag overneem:

Het grammaticaal gedeelte uit *Onze Taal* neemt een secundaire stelling in, werd opgevat als steun voor het lees- en stelonderwijs, en is concentrisch verdeeld over de leerkringen. Zoeken, vinden en *toepassen* is ook bij dit onderwijs in de taalvormen de maar zelden verlaten regel van het inductief methodisch verloop. Fragmenten uit proza en poëzie zijn 't voorwerp van waarneming. Daaruit worden de gevallen gelicht, waar het om te doen is, en gegroepeerd, zóó dat de leerling door vergelijking tot een benaming of een formulering van het taalverschijn-

sel gebracht wordt. Oefeningen tot toepassing van de gevonden regels zijn er ook in de boekjes; 't zijn de gebruikelijke: letters, woorden, zinsdeelen en buigingsvormen invullen; van 't enkelvoud in 't meervoud overbrengen, en omgekeerd; een tekst overschrijven in verschillende tijden en personen; woordsoorten en zinsdeelen onderscheiden, enz.

Met name voor het verklarend lezen en de grammatica worden de leertrappen van Herbart toegepast: waarnemen – nadenken – toepassen. Over de leertrappen van Herbart volgt meer in 4.4, terwijl in 4.3 aandacht zal worden geschonken aan deze manier van grammatica-onderwijs en die van Van den Bosch, die zich ook op het inductieve principe richtte, echter vanuit een andere taalopvatting.

De methode *Onze Taal* was bedoeld voor leerlingen in de leeftijdsgroep van 6 tot 12 jaar. De beide handleidingen moeten taaldidactisch gezien een geweldige ruggesteun zijn geweest voor de onderwijzers met expliciete uitspraken als 'dan geven wij er op wetenschappelijke en didactische gronden de voorkeur aan...' en 'het gaat erom, natuurlijke taalkennis te verheffen tot een hooger soort van weten, het taalgevoel en de taalvoorstelling te doen rijzen tot taalbegrip, om zodoende het taalgebruik eveneens een hooger karakter te geven en het te maken tot een wetend kunnen'. Het waren theoretisch gefundeerde opmerkingen en praktische adviezen die in hun afwisseling alle dienden om de onderwijzers een norm, een houvast te bieden.

Nijk (1904: 7) zegt hierover:

Den Hertog's boek is nog altijd het eenige, dat men met vrucht kan raadplegen en dat niet alleen aan alle onderwijzers ter bestudeering moet worden aanbevolen, maar ook schrijvers over andere onderdeelen van de methodiek kan leeren, hoe men onderwerpen, die uit zichzelf niet zoo bijzonder aantrekkelijk mogen worden geacht, op onderhoudende en toch zaakrijke wijze kan behandelen.

In de periode 1889–1892 publiceerde Den Hertog respectievelijk 'De leer van de woordsoorten', 'Uit de leer van den zin' en 'De leer van den samengestelden zin' in het tijdschrift *Noord en Zuid*, van welk tijdschrift hij sinds 1889 naast Taco H. de Beer redacteur was geworden. Het betrof in feite een voorpublicatie van de *Nederlandsche Spraakkunst*, Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers, dat in de jaren 1892–1896 bij Versluys in Amsterdam in boekvorm zou uitkomen.⁶ Deze driedelige *Nederlandsche Spraakkunst* vormt het hoofdwerk van Den Hertog; in de hoofdstukken 6 en 7 zal hierop nader ingegaan worden.

Het tijdschrift *Noord en Zuid* was in 1877 als 'Taalkundig tijdschrift voor de beide Nederlanden, ten behoeve van onderwijzers, vooral van hen, die zich voor eenig examen voorbereiden' door Taco Hajo de Beer (1838–1923) opgericht. Het verscheen zes maal per jaar en zou

tot 1907 bestaan, het jaar waarin *De nieuwe Taalgids* van start ging. In de periode 1889–1894, gedurende zes jaargangen, was Den Hertog mede-redacteur naast De Beer. De ondertitel van *Noord en Zuid* luidde bij de twaalfde jaargang (1889) 'Tijdschrift ten dienste van onderwijzers bij de studie der Nederlandsche taal- en letterkunde'. Het tijdschrift werd uitgegeven te Culemborg bij Blom & Olivierse. De twaalfde jaargang opende met 'De taalstudie der onderwijzers' van Den Hertog.⁷ De Vos (1939: 154-155) heeft geen goed woord over voor Den Hertogs mede-redacteur: 'Klare principes, consequente beginselvastheid, zoeken we vruchteloos in zijn geschriften. Zijn boek-aankondigingen zijn over 't algemeen onzakelijk, zonder eigenlijke kritiek en daardoor waardeloos. Daarbij moet nog gevoegd, dat hij heel wat menschen uit 't Lager Onderwijs te vriend moest houden omdat zijn tijdschrift een afzet moest vinden' (De Vos 1939: 154). Later toont De Vos de richtingloosheid van De Beer nog eens aan, blijkend uit een bekentenis aan Van den Bosch: 'In *Noord en Zuid* weet ik niet, welken weg in te slaan. Den Hertog en ik zijn 't niet eens op dat punt' (De Vos 1939: 226, in voetnoot). Deze bekentenis zou op 20 december 1893 gedaan zijn, vrij kort voor het vertrek van Den Hertog uit de redactie. De vraag is of de drukke werkzaamheden van Den Hertog in 1894 de enige reden vormden tot het uit de redactie stappen: hij wist wél wat hij wilde op het gebied van het taalonderwijs en demonstreerde dat in een stroom van publikaties in de jaren 1889–1894. In hoofdstuk 5 kom ik hierop terug. Bovendien moet hier nog worden opgemerkt, dat zeker na de oprichting van het tijdschrift *Taal en Letteren* in 1891 elke richtingloosheid van het 'oude' tegenover het 'nieuwe' taalonderwijs bij voorbaat een kansloze discussiepositie zou betekenen.

Er zal te zijner tijd eens een uitvoerige studie aan het tijdschrift *Noord en Zuid* gewijd moeten worden, met name in relatie (vanaf 1891) tot *Taal en Letteren*. Met betrekking tot dat laatste tijdschrift biedt De Vos (1939) wel veel feitelijk materiaal, maar ook (te) veel op rechtvaardiging van eigen standpunt gerichte uitleg.

De periode van het redacteurschap van *Noord en Zuid* en de waarschijnlijk moeizame samenwerking met De Beer, is ook op het persoonlijk vlak een belangrijke periode voor Den Hertog geweest.⁸

Naast het redacteurschap van *Noord en Zuid* gedurende zes jaargangen, was Den Hertog van 1888 tot 1900 redacteur van *Het Schoolblad*.⁹ In die 12 jaar zijn er betrekkelijk weinig publikaties van hem in dit tijdschrift verschenen. Nijk (1903) noemt als de belangrijkste de reeks artikelen over de concentratie van het onderwijs naar de ideeën van Herbarts filosofische stelsel (december 1897), over 'Nieuw taalonderwijs' ter bestrijding van J.H. van den Bosch (juni 1895),

over 'Herhalings- en vervolgonderwijs' (augustus-september 1899). Ik zou hier nog aan toe willen voegen 'Taal en paedagogiek' uit 1892. Verder publiceerde Den Hertog artikelen over onderwijszaken in onder andere het *Handelsblad*, het *Volksblad*, het *Nieuws van den Dag*, *De Amsterdammer* en *De Gids*.

De beginselen die in de *Nederlandsche Spraakkunst* uiteengezet en uitgebreid gedemonstreerd waren, vonden in 1897–1898 een meer praktische uitwerking in een grammatica-methode voor 'gevorderde leerlingen' (15-18 jaar) in twee delen: *De Nederlandsche Taal; praktische spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch*. Het eerste deel behandelt de enkelvoudige zin, de woordsoorten en de buigingsvormen; het tweede deel de samengestelde zin, woordvorming, uitspraak en spelling. De laatste onderdelen in beide delen kunnen de eigenlijk onvolledige *Nederlandsche Spraakkunst* completeren.¹⁰

Daarvan was het namelijk de bedoeling geweest er nog twee stukken aan toe te voegen over woordvorming, spelling en uitspraak.

Ook *De Nederlandsche Taal* kreeg een theoretische inleiding mee, waarin nog eens duidelijk wordt, dat de beginselen waarnaar deze spraakkunst is bewerkt al uitvoerig uiteengezet zijn in de drie delen *Nederlandsche Spraakkunst*.

Zo had Den Hertog eerst de basis gelegd in een uitgebreide didactisch-wetenschappelijke spraakkunst waarin expliciet eigentijdse opvattingen waren verwerkt en/of genoemd, om daarna het geheel in meer praktische vorm onderwijsbaar te maken: geen literatuurverwijzingen, geen theoretische discussies. Een probleem voor het onderwijs was overigens wel het ontbreken van oefenmateriaal bij *De Nederlandsche Taal*, ofschoon het Den Hertogs bedoeling ongetwijfeld is geweest, dat de gegeven taalregels op allerlei taalmateriaal toegepast zouden worden. Voor oudere leerlingen, die voor hun vijftiende jaar aanschouwelijk (inductief) taalonderwijs in de zin van waarnemen, nadenken, toepassen (oefenen) hebben gehad, wordt het deductieve systeem van de grammatica ook als deductief gepresenteerd, zonder daar waarnemingsoefeningen aan te verbinden.

Voor één belangrijke groep leerlingen bestond er nu (in 1898) nog geen methode-Den Hertog voor spraakkunst, aansluitend op *Onze Taal*: de eerste drie klassen van het voortgezet onderwijs, de 12-15-jarigen. In 1899 verscheen bij Versluys te Amsterdam *Voortgezet Taalonderwijs*, Leidraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. De methode bestaat uit een 'Beknopte theorie van het taalgebruik', een soort samenvatting van wat in *De Nederlandsche Taal*¹¹ staat, gevolgd door twee bundels 'Oefeningen in het waarnemen en toepassen van het taalgebruik'. In deze oefenbundels staat in de meeste gevallen de tekst centraal, niet allerlei losse zinnen.

De stof is meestal aan het werk van goede taalgebruikers ontleend. Hieronder volgt een overzicht van Den Hertogs spraakkunstig werk, naar het niveau van de doelgroep gerangschikt:

<i>Onze Taal</i> (met J. Lohr)	9 leerlingenboekjes, 2 handleidingen en een woordenboekje	1883–1884	6-12 jaar
<i>Voortgezet Taalonderwijs</i>	3 delen	1899	12-15 jaar
<i>De Nederlandsche Taal</i>	2 delen	1897–1898	15-18 jaar
<i>Nederlandsche Spraakkunst</i>	3 delen	1892–1896	a.s. (taal) onderwijzers

Bij elkaar vormt het bovengenoemde werk van Den Hertog een cyclus die het gehele taal- casu quo grammatica-onderwijs omvat, zoals het volgens deze hoofdonderwijzer gegeven diende te worden aan leerlingen van 6-18 jaar. Belangrijk is, dat hij heeft ingezien dat er steeds een theoretische fundering nodig is, voordat de praktijk aan bod komt.¹² In zijn theoretische begeleiding is voortdurend een didacticus aan het woord: lerend, nooit belerend, hier en daar polemisch, steeds zichzelf. Hij bood niet zozeer een nieuwe spraakkunst, maar een taalkundig-didactisch verantwoorde vernieuwing van de spraakkunst. Zijn grote belezenheid op het gebied van literatuur en psychologie kwamen hem hierbij goed van pas¹³ (Nijk in Schreuder 1904: 9). Het 'nieuwe' heeft deze 'taalonderwijzer van de onderwijzers' die leiding gaf bij de onderwijzersstudie, wel steeds geboeid. Als voorbeelden daarvan noem ik hier de bewuste aanduiding van 'hedendaagsche' in de ondertitel van *De Nederlandsche Taal*, zijn lezing *Onvrede in Taal- en Letterwereld* voor de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden in 1897¹⁴ en zijn rede *De mogelijkheid eener nieuwe poëtië* op een letterkundig congres te Arnhem, afgedrukt in *Noord en Zuid* (1893: 365-374). Deze beschouwing over de poëtië was aanleiding tot een discussie met dr. J.B. Schepers in dezelfde (zestiende) jaargang van *Noord en Zuid*. Uit Den Hertogs beschouwing laat ik hier twee karakteristieke citaten volgen:

Indien er wat meer gezonde begrippen omtrent dichterlijk schoon onder het groote publiek zullen doordringen, dan ligt het geheel op den weg van het letterkundig onderwijs aan onze H.B.S. en Gymnasiën, om daartoe het hunne bij te dragen. De doctrinaire beschouwingen, die ten aanzien van dit onderwerp nog in vele lessen gehoord worden, zijn misschien voor een groot deel oorzaak, dat er onder het tegenwoordige jonge geslacht een absolute twijfel aan eenige vastig-

heid op dit gebied bestaat. Er is reden om na te gaan, wat daartegen te doen is. (Den Hertog 1893: 365)

Bij het onderwijs kan zij (= een nieuwe beoefening van de poëtiëk, HH) een einde maken aan die overdreven *grammaticale*, *historische* en *rethorische* verklaring onzer dichters, waardoor de zin der verzen misschien begrepen, maar de rijkdom van gevoel, die er in schuilt, stellig niet nagevoeld wordt. (...) Zoo kan de poëtiëk een belangrijk paedagogisch middel worden voor de nationale volksopvoeding. (Den Hertog 1893: 374)

De poëtiëk moet niet een dogmatische wetenschap blijven, maar moet vooral van de ervaring uitgaan en haar uitgangspunt zoeken in de psychologische processen bij dichter en lezer. Zo luidde Den Hertogs boodschap.

Uit deze en andere letterkundige en taalkundige beschouwingen blijkt, dat Den Hertog, ofschoon hij een wetgevende esthetica evenzeer uit de tijd achtte als een wetgevende grammatica, toch te kritisch was om met elke nieuwe stroming mee te gaan. Vgl. zijn brochure *Waarom onaannemelijk* (Groningen 1893), waarin hij zich verzette tegen de voorstellen tot vereenvoudiging van de spelling en verbuiging.

Zijn strijdlust en gebrek aan schroom kwamen voort uit zijn eerzucht en vastheid van overtuiging, soms tot in de kleinste details doorgevoerd, maar nooit dogmatisch. Zijn veelzijdigheid bleek niet alleen uit zijn belangstelling voor auteurs als Potgieter, Da Costa en De Genestet, maar ook uit zijn grote studie over de bronnen van Bredero's romantische spelen, in 1885 in *De Gids* gepubliceerd. Daarnaast schreef hij in 1893 zo'n vijftig toneelrecensies voor *De Amsterdammer*. Het was de tijd van Herman Heijermans.¹⁵

Veel van de letterkundige opstellen uit de periode *Noord en Zuid* (12e-17e jaargang) die in het bijzonder door onderwijzers werden gelezen, werden later gebundeld uitgegeven: *Nauwkeurig lezen* (Amsterdam 1894) en *Aanleiding tot studie van literatuur* (Amsterdam 1897). Laatstgenoemde publikatie bestaat uit twee delen over de poëzie van Potgieter. Reeds in 1891 had Den Hertog voor de 'Bond van Nederlandsche Onderwijzers' een lezing gehouden over *Noodlottig determinisme*, naar aanleiding van Couperus' *Eline Vere* en *Noodlot*. Deze lezing verscheen als brochure bij Versluys te Amsterdam in 1891.

Toepassing van zijn opvattingen binnen de schoolmuren was voor iemand die het tegenovergestelde van een kamergeleerde was, niet voldoende. Den Hertog wilde niet uitsluitend theoretiseren; de publieke kant van het onderwijs trok hem aan. Na 19 jaar Amsterdams schoolhoofd te zijn geweest, nam hij in 1891 om gezondheidsredenen ontslag. Toch bleef hij tot zijn dood het onderwijs trouw, zij het op

een ander niveau. In 1893 werd hij lid van de Amsterdamse gemeenteraad en zou dat tot zijn dood blijven. Nu kreeg hij officieel de kans zich beleidsmatig met onderwijszaken in de stad Amsterdam bezig te houden. Vanaf ca. 1891 was hij zich ook actief met de landelijke politiek gaan bemoeien, kort daarna nam dit vrijwel al zijn vrije tijd in beslag. Hij behoorde aanvankelijk tot de voormannen van de radicale Kiesvereniging 'Amsterdam', een afscheiding van progressieve liberalen uit de liberale partij.¹⁶ Het was politiek gezien een moeilijke tijd: de schoolkwestie, de kiesrechtuitbreiding en het sociale vraagstuk. Het opkomend socialisme leidde ertoe dat naast de gevestigde groeperingen van liberalen, katholieken en anti-revolutionairen in 1894 de S.D.A.P. werd opgericht, een partij die in 1897 twee zetels in de Kamer kreeg. In Den Hertogs politieke periode waren er drie liberale kabinetten (1891–1901) en een coalitie-kabinet onder leiding van Abraham Kuyper (1901–1904).¹⁷

Den Hertog had zich reeds vóór zijn officiële politieke functie met algemene vraagstukken bezig gehouden. Het vraagstuk van de volksgezondheid had zijn belangstelling gewekt, zoals blijkt uit zijn brochure *Naar de zwemschool* (Amsterdam 1881), het bekroonde antwoord op een door de Amsterdamsche Zwemclub uitgeschreven prijsvraag. In het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap (N.O.G.) kwam hij sinds 1886 op voor het openbaar onderwijs, maar pleitte daarnaast ook voor subsidiëring van het bijzonder onderwijs. Sedert 1887 was hij lid en meermalen secretaris of voorzitter van de Vereniging voor Paedagogiek.¹⁸ Op verschillende fronten ijverde hij voor verbeteringen in het onderwijs, vooral wat de sociale aspecten betreft: arme schoolkinderen, evenredige schoolgeldheffing, kosteloos voortgezet onderwijs.

Toch bleek Den Hertog als politicus minder geslaagd dan als onderwijzman van de praktijk. Misschien moet de oorzaak gezocht worden in het feit dat hij niet echt een politieke rol wilde spelen. Zelf heeft hij ook toegegeven dat alleen zijn eerzucht hem in deze positie had gebracht. In 1899 werd hij als kandidaat van de liberale kiesvereniging 'Vooruitgang' in twee districten tegelijk verkozen. Zijn politieke kleurverandering, de overgang naar de minder radicale liberale geleerden, wekte veel verontwaardiging, ofschoon Den Hertog zichzelf steeds gelijk bleef in zijn idealen met betrekking tot het sociale vraagstuk. In 1898 had hij in *De Gids* een belangrijk artikel gepubliceerd over een toenmaals zeer actuele kwestie, de leerplicht: 'Samenwerking voor leerplicht'. Den Hertog heeft de partijpolitiek willen gebruiken om zijn los daarvan ontwikkelde ideeën tot uitvoer te kunnen brengen. Vanaf 1901 leek dit streven een bekroning te krijgen: Den Hertog werd kamerlid. In Den Haag werkten zijn doorgewinter-

de onderwijs-mentaliteit en zijn rationele strijdlust hem voor het eerst tegen; hij ergerde zich er enorm aan wanneer er niet voldoende naar hem geluisterd werd. De Tweede Kamer was nu eenmaal geen klas: 'In de Kamer laten ze je maar praten, 't is soms net, of ze niet begrijpen, waar het om gaat' (Nijk in Schreuder 1904: 23). Nijk (in Schreuder 1904: 17, 23) meldt onder andere het volgende over Den Hertogs spreken voor publiek:

Welsprekend was hij niet: daarop was zijn orgaan niet aangelegd en ook was aan zijn voordracht, als aan zijn persoon, alle bevalligheid vreemd; maar altijd waren zijn zinnen kloek gebouwd en boeide hij zijn hoorders door rijkdom van gedachten.

Een licht applaus bracht hem eerst recht op dreef; dan kwam er vuur en versnelling van tempo in zijn woorden, die in den beginne gewoonlijk wat stroef en moeilijk voor den dag kwamen.

Naast het kamerlidmaatschap werd Den Hertog in zijn laatste levensjaar benoemd tot schoolopziener van het Arrondissement Amsterdam III. Zo vonden zijn specifieke verdiensten voor het onderwijs thans officiële erkenning, terwijl hij nu weer de kans kreeg om direct bij het onderwijs in de hoofdstad betrokken te zijn. In april 1902 verhuisde de schoolopziener met zijn gezin naar Sarphatipark 122. Hij zou hier ruim een half jaar wonen; onvoldoende hersteld van een zware ziekte overleed hij vrij plotseling in de nacht van 30 op 31 oktober 1902 op 55-jarige leeftijd. Hij was die avond laat thuis gekomen van een vermoeiende raadszitting. Zijn drukke onderwijs-politieke bezigheden vonden daarmee een abrupt einde.¹⁹ De schrijver van het levensbericht van Den Hertog, J.G. Nijk, besloot ruim 80 jaar geleden zijn korte biografische schets met de volgende woorden (Nijk 1904: 24):

Als na verloop van tijd een meer objectieve beschouwing van zijn persoon en werk mogelijk is geworden, zal men hem stellig plaats geven onder de hoogst uitstekende figuren op het gebied van het lager onderwijs in Nederland.

Als ik 'het lager onderwijs' in dit citaat vervang door het wat meer begrensde 'de schoolgrammatica', hoop ik daartoe een bijdrage te leveren. Daarmee uiteraard niets tekort doende aan de strekking van het oorspronkelijke citaat.

Toen Den Hertog in oktober 1902 was overleden, schreef zijn mederedacteur van *Noord en Zuid*, Taco de Beer, in het laatste nummer van de 25e jaargang een kort artikel over hem: De Beer (1902).²⁰

Het taalklimaat: oud en nieuw taalonderwijs 4.3

Een taal(onderwijs)kundige impressie van de tijd waarin Den Hertog zijn grammatica's publiceerde is voor de plaatsing hiervan onontbeerlijk. Niet in het minst omdat het zich sterk en in menig opzicht definitief wijzigende taalklimaat Den Hertogs spraakkunstige opvattingen opeens in hoge mate controversieel maakte. Boersma (1960), aan wie ik de term 'taalklimaat' heb ontleend, typeert deze periode als volgt:

Tussen 1870 en 1890 is het taalklimaat, gekatalyseerd door Duitse en Franse invloed, zowel litterair als linguïstisch, grondig veranderd. De expressieve mogelijkheden van een soepel, plastisch en klankrijk taalgebruik zonder het dwangbuis van de oude schrijftaalconventie werden ontdekt, benut en tenslotte zelf weer tot onvruchtbaarheid gedoemd, omdat ze tot normen in zichzelf werden gemaakt. Door de werken van de Jung-Grammatiker is de taal als zelfstandig organisme verdrongen door de 'talende mens' als object van wetenschappelijke benadering. De mens in het centrum van objectiverende belangstelling gaf de stoot tot een natuurwetenschappelijke en experimentele psychologie. Wat zich in de taal zelf tot exacte meting en experiment leende was de klank. De taalgeleerde gaat nu zijn aandacht richten op levende gesproken taal, liefst uit een omgeving, waar de schrijftaalnormen zo weinig mogelijk invloed kunnen doen gelden; dat betekent o.a. dat de dialectstudie en de fonetiek een grote vlucht namen. (Boersma 1960: 79)

Hiermee is al aangegeven dat de discussie zich vooral afspeelt op het niveau van de evidenties, de feiten zelf (Simone 1975): het verzet tegen de schrijftaalnorm, het opkomen voor taalindividualiteit en het verdedigen van de leuze 'taal is klank'. Het is in deze tijd, dat voor het eerst de term Algemeen Beschaafd Nederlands wordt gehanteerd om het streven naar natuurlijker taalgebruik te benadrukken. Deze ontwikkelingen vonden voornamelijk plaats in de kring van het tijdschrift *Taal en Letteren*. De Vos (1939) begint zijn paragraaf over *De nieuwe Gids en Taal en Letteren* als volgt:

Er zijn in 't leven van een volk en zijn cultuur oogenblikken waarop, onder invloed van algemeene tijdsomstandigheden en geestelijke conjuncturen, het Leven in zijn geheel verhevigd, en daardoor bevruchtend-scheppend, oprijst uit dreigende verstarring en verdorring.

Zoo'n 'oogenblik' kwam in Nederland voor de belletristie in de jaren '80, voor de studie en 't onderwijs van taal en letteren in de jaren '90. (De Vos 1939: 179)

De nieuwe Gids en Taal en Letteren worden hier direct vergeleken. In het eerstgenoemde tijdschrift werd opgekomen tegen retoriek en on-

natuur, het laatstgenoemde ('het tijdschrift van de taalbeweging') wilde strijden tegen misstanden in taalwetenschap en taalonderwijs. De Vos (1939: 180) noemt de leiders ervan 'Tachtigers', wat leeftijd en temperament betreft. Temperament hadden zij zeker. Het tijdschrift *Taal en Letteren* werd in 1891 opgericht, het verscheen zes maal per jaar en werd bij Tjeenk Willink te Zwolle uitgegeven. De eerste redactie bestond uit: dr. F. Buitenrust Hetteema, J.H. van den Bosch, dr. R.A. Kollewijn, T. Terwey en prof. J. Vercoullie. In 1893 overleed Terwey. Het tijdschrift zou tot 1906 bestaan,²¹ om daarna voortgezet te worden door *De nieuwe Taalgids* vanaf 1907.

Vanaf 1891 bestonden er nu dus twee tijdschriften naast elkaar, die min of meer dezelfde doelgroep hadden: *Noord en Zuid* met Den Hertog nog tot 1894 in de redactie, en *Taal en Letteren* met onder anderen de toenmalige leraar aan de H.B.S. te Zierikzee in de redactie, J.H. van den Bosch.²² Hiermee zijn de hoofdrolspelers gegeven, waar het gaat om het denken over moedertaalonderwijs in het laatste decennium van de negentiende eeuw en voor wat Van den Bosch betreft ook nog ver daarna. Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken, dat *Noord en Zuid* voortbouwde op de reeds lang bestaande traditie van de onderwijzersopleiding, waarin de wetenschap een nuttige bij-scholingsfunctie kon vervullen. *Taal en Letteren* is daarentegen veel meer uit die wetenschap voortgekomen en richtte zich met allerlei vernieuwingsideeën uit de taalwetenschap en taalpedagogiek op het eigenlijk nog traditieloze middelbaar onderwijs. Traditieloos zeker, wat de didactische opleiding van de docenten aanging. Die problematiek moet in de discussie meegenomen worden. Ik wijs in dit verband op de opmerkingen van Kalf (1893) in zijn brochure *Het onderwijs in de Moedertaal*. Kalf, sinds 1886 leraar aan het Amsterdamsch Gymnasium, zag scherp het gebrek aan een beroepsopleiding voor leraren Nederlands bij het middelbaar onderwijs. Dat was een stem van buiten de kring van *Taal en Letteren*, maar het tekent wel de sfeer. In hetzelfde jaar 1893 openbaarde Van den Bosch zich als een 'onstuitmige Van Deyssel' (De Vos 1939: 216) in zijn *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers* (Van den Bosch 1893), een pleidooi dat heel wat indruk heeft gemaakt. Het kan volgens De Vos (1939: 216) als 'het manifest van de Schoolhervorming langs den weg van het nieuwe taalonderwijs' beschouwd worden. 'Het nieuwe taalonderwijs' werd het wapen waarmee men het hele taalonderwijs, met inbegrip van het lager onderwijs, te lijf wilde. In zijn pleidooi stelt Van den Bosch het gangbare onderwijs aan de kaak, demonstreert met behulp van voorbeelden dat grammatica een abstractie is, het taalonderwijs een spel met namen en ziet daarin 'oncritisch dogmatisme, geesteloze en mannen-onwaardige orthodoxie en zinloos

woordengebazel' (Van den Bosch 1893: 4). De leerlingen zouden zo vervreemd raken van de moedertaal, omdat het onderwijs op onnatuur uitloopt, naar persoonlijkheidopheffende uniformiteit streeft en zich niet baseert op de stelling 'Taal is individueel'. De schuld ligt volgens hem in de Renaissance-cultuur. Deze heeft namelijk gezorgd voor de scheiding tussen spreektaal en schrijftaal: 'Het gezag berustte van toen af bij den Schrijftaal-auteur die op Grammatica en Woordenboek gezworen had. Het Renaissance-ideaal van één taal voor alle mensen was werkelijkheid geworden' (Van den Bosch 1893: 35). Van den Bosch noemt het werk van Den Hertog onze beste en tevens naar hij hoopt onze laatste Renaissance-spraakunst.

Opvallend is ook bij Van den Bosch een toespeling op het gebrek aan methodische scholing: de vraag waar de leraren Nederlands in het middelbaar onderwijs hun beroepsopleiding vandaan moeten halen. Van den Bosch meent dat zijn bijdragen en die van Kalff daartoe al een goede steun kunnen bieden. Aan de universiteit werd geen college gegeven in (wat wij nu zouden noemen) vakdidactiek.²³

De taalpedagogen van *Taal en Letteren* lieten zich taalwetenschappelijk gezien leiden door de *Prinzipien der Sprachgeschichte* van Hermann Paul (1880), waarin gesteld was dat de gesproken taal primair ten opzichte van de geschreven taal is. In de opvatting van Van den Bosch betekende dit de absolute prioriteit voor de spreektaal, de schrijftaal zou zich naar de levende spreektaal moeten richten. Met een beroep op de taalwetenschap zou de leuze 'Taal is klank' verdedigd worden.

In de inleiding op het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1892: 13-14) geeft Den Hertog zijn mening over de psychologisch-historische richting van Paul:

Daarbij worden de verschillende verschijnselen nauwkeurig waargenomen, naar vorm en beteekenis beschreven en zooveel mogelijk gecatalogiseerd, terwijl alle aandacht geschonken wordt aan de veranderingen, welke in verschillende tijden en in bepaalde talen en taalgroepen hebben plaats gehad. Deze richting is zeer nuttig, om het besef te wekken, dat de taal een levend organisme is, waarin ontwikkeling, bloei, ziekte, besmetting, vergroeiing, afsterving, enz. waar te nemen vallen. Op beginnende taalbeoefenaars maakt zij echter gewoonlijk een verbijssterende indruk. Alles schuift, niets staat vast, nergens zijn scherpe grenzen waar te nemen, dus is hunne ontmoedigende conclusie en zoo spreekt het vanzelf, dat eene dergelijke richting om paedagogische redenen liefst naar het hooger onderwijs te verwijzen is. Desniettenstaande moet het zeer nuttig geacht worden, dat ook deze beschouwing bij taalonderwijs op lager trap niet geheel verbannen zij. Beginners moeten er althans op voorbereid worden, dat er op taalgebied niet immer scherpe grenzen te trekken zijn en dat eene zelfde functie niet in alle talen door een zelfden vorm wordt uitgedrukt, of in eene zelfde taal in den loop der tijden niet steeds op dezelfde wijze uitgedrukt werd.

Bij het 'spraakkunstig onderwijs op de eerste trappen' (Den Hertog 1892: 16) kiest Den Hertog dan ook niet voor de richting van Paul. Daarmee is het conflict in essentie al gegeven en behoorde Den Hertog tot de huldigers van de 'oude' taalopvatting en daarmee van het 'oude' taalonderwijs. Toen Den Hertogs hoofdwerk *Nederlandsche Spraakkunst* in de jaren 1892–1896 verscheen, 'was voor de mannen rondom *Taal en Letteren*, F. Buitenrust Hetteema, J.H. van den Bosch, R.A. Kollewijn, J.G. Talen en wat later C.G.N. de Vooyoys, de psychologische taalbeschouwing van Hermann Paul het grote taalkundige voorbeeld, een taalbeschouwing waar Den Hertog kennelijk niet goed raad mee wist' (Schultink 1971: 326). Den Hertogs werk en de daarmee tot uiting gebrachte taalvisie was voor deze groep 'taalvernieuwers' een duidelijk staaltje van halsstarrig vasthouden aan een in hun ogen verouderd en bovendien 'halfslachtig' taalconcept casu quo taalonderwijs, dat gebaseerd was op schrijftaalnormen en heterogene criteria; een duidelijk staaltje van de door de *Taal en Letteren*-groep zo verfoeide 'grammaire raisonnée'.

De controverse tussen de oude en de vermeende nieuwe opvatting wil ik in eerste instantie toelichten aan de hand van een drietal publicaties uit 1895:

- F. Buitenrust Hetteema, 'Uit de spraakleer'. In: *Taal en Letteren* 5 (1895), 37-71; 247-264.²⁴
- J.H. van den Bosch, 'Over het Oude en het Nieuwe Taalonderwijs'. In: *Taal en Letteren* 5 (1895), 187-212.
- C.H. den Hertog, 'Nieuw taalonderwijs'. In: *Het Schoolblad* van 4, 11, 18 en 25 juni 1895. Ook in de bundel *Verspreide Opstellen* (Schreuder 1904), 254-284.

Twee jaar later zette Den Hertog zijn bezwaren nog eens uiteen:

- C.H. den Hertog, *Onvrede in taal- en letterwereld*, Voordracht voor de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde. Leiden 1897. Tenslotte breng ik een latere publicatie ter sprake, waarin de voornaamste punten nog eens op een rij worden gezet:

- C.G.N. de Vooyoys, 'Kanttekeningen bij Den Hertog's Nederlandse spraakkunst'. In: *De nieuwe Taalgids* 1 (1907), 69-74 en 212-219.

Uit de genoemde publicaties haal ik datgene wat voor de hier beschreven problematiek relevant is.

Het was Buitenrust Hetteema, die als ontwerper en leider van *Taal en Letteren* (vgl. De Vos 1939: 191) in een aantal voordrachten voor het eerst de oude en de nieuwe methode van taalstudie tegenover elkaar plaatste. Hij was meer taalgeleerde dan docent en pedagoog (De Vos 1939: 192) en vormde de theoreticus achter de 'moedertaalpedagoog' Van den Bosch, die het sterkst met de nieuwe richting geïden-

tificeerd zou worden. In zijn artikel 'Uit de spraakleer', dat speciaal op de naamvallen ingaat, zet Buitenrust Hettema (1895) uiteen wat veranderd is in de taalwetenschap en wat daardoor ook in het taalonderwijs zou moeten veranderen. Dat maakt zijn streven bijzonder interessant: een veranderend (taal)wetenschapsbeeld dat de taalwetenschap tot een volwaardige wetenschap maakt, zou het handelen van de moedertaal docent direct moeten bepalen. De oude spraakkunst decreeteerde slechts normen: 'schrijftaal is Allah! – en de grammaticus is zijn profeet!' (Buitenrust Hettema 1895: 51). Het juistere inzicht in taal, 'wat beters als die dogmatiek-methode', bestond al bij Lambert ten Kate, die meende dat de taalwetten niet gemaakt maar gevonden moesten worden. Hij vervolgt dan:

En Grimm had dezelfde ideeën, hij vooral; en z'n meesters: die velen, die studie van germaanse en indogermaanse filologie maken.

Maar vooral en hoe langer hoe konsekwenter streven de zogenoemde 'Neugrammatiker' er naar, inzonderheid om deze wetenschappelijke methode te volgen bij de studie van de eigen levende taal. (Buitenrust Hettema 1895: 52)

Bij 'die velen' en de Neugrammatiker wordt Paul genoemd in de voetnoten met werken als *Grundriss* en *Prinzipien*. In de Nederlandse spraakkunsten heeft Buitenrust Hettema hiervan niets kunnen terugvinden: 'De meesten hutsporten toch heel gemoedelijk resultaten van 't nieuwe in 't ouwe systeem', stelt hij (o.c., 52). Vervolgens geeft hij een heldere uiteenzetting van de methode die de *Taal en Letterengroep* voor ogen staat. Ik zal daar een gedeelte uit citeren.

De nieuwe taalwetenschap heeft allereerst een andere *methode*: dezelfde die men ook volgt, tegenwoordig, in de natuurwetenschappen:

eerst 't grootst mogelijke getal feiten *konstatéren*, vóór- en aleer men gaat *redenéren*.

En men begint natuurlijk met wát te konstatéren *is*, wat we kúnnen waarnemen: met het *nú*.

Van 't nu uit is 't alleen mogelijk het vroegere te verduideliken; daarom doet men wat Brugmann zo eigenaardig noemt: 'die Projektion der Gegenwart auf die Vergangenheit' (in *Indo-Germ. Forschungen* I, blz. IX).

't *Nu*, niet 't *Verleden* als norm. Waar, in welke wetenschap, stelt men toch de oudere toestand, als algemeen maatgévend, als norm, voor de tegenwoordige?²⁵

Z ó-d o e n maakt Taalstudie tot een w e t e n s c h a p, naast de anderen; stelt zijn resultaten n a a s t e n g e l i j k met die van de natuurkundige wetenschappen.

Men is dus de tegenwoordige levende talen en dialecten gaan waarnemen, zoveel men kon; heeft die onderling vergeleken; en met die van vroeger tijd. En dit over een groter oppervlak dan ooit tevoren: 't indogermaanse gebied over z'n hele uitgestrektheid.

En dit kreeg men tot uitkomst:

Alle taal is individueel: elk spreekt zijn eigen taal; en dit verschilt van

zijn burenen in meerdere of mindere mate, naar de invloed die men op elkaar heeft.

Paul heeft in zijn *Prinzipien der Sprachgeschichte* dit bijna in alle richtingen konsekvent uitgewerkt, en uiteengezet.

Alle taal is individueel. Ook dichtertaal, evengoed als elke andere; zelfs bij uitstek is die individueel: de dichter denkt en zegt juist, mooier vooral ook: gedachten, die hij — en geen ander — zo uit.

Dichters zijn er niet velen. Maar elk heeft wat 'dichterlijks' in zich, in d'een-of-andere tijd van 't leven. De eene vaker, d' andere zelden, vaak maar voor een enkel oogenblik. Elk kent zo'n moment, dan spreekt hij 'dichtertaal', artistiek. In zijn goeie oogenblikken, als hij in stemming is, dan zegt hij niet wat mooi is, hij *uit* 't mooie!

En naar elks individualiteit zal dat anders wezen, zich anders onderscheiden van 't overige.

Dichters zijn eksepsies — hoe is dan die individuele dichtertaal de algemene? In een mengelmoes, een 'koes-moes' van enige, van tientallen dichtertalen, van meer dan een eeuw, — de algemene? — Hoe kan nu ooit, wat min of meer bijzondere mensen, die in hún taal zeien wat ze voelden, en in hun taal voelden wat ze zeien zoals geen 't nà *kan* doen, — hoe kan dat voor de algemene gedektretreed?!
Wat moet men dan houden voor de algemene taal, over zeker oppervlak van land?

Met de zelfde wetenschappelijke methode, niet natuurlijk de taal van deze of gene dichter, niet de artistieke taal die één spreekt in z'n beste oogenblikken, of die deze-en-gene 'ten beste geeft' op de kansel, voor de balie, bij een graf, of in een toast; noch minder een mengseltje van die enkel-taaltjes, van die eksepsie-taaltjes.

Maar de taal van allen, ontdaan van bijzondere persoonlijke eigenaardigheden: — het gemeensoortige dus — d.i. de SPREEKTAAL, de gewone. Die dus 'im grossen und ganzen', algemeen is aan alle sprekers, die wonen over zekere oppervlak van grond.

Bij en dóór die-kunstenaar-is, kan déze taal 'kunst' worden, van-zelfs! Maar de taal van 't algemeen is geen kunst.

Hoe zou kunst: wat bijzonder individueel is, algemeen kunnen wezen of worden? Dat raakt evenwel de 'kunst' waar ik niet op inga, hier.

Die algemene taal is voor 't héle nederlandse volk het *beschaafd gesproken nederlands*.

Al scheelt 't heel weinig, niet overal is die taal gelijk; véél loopt 't niet uiteen: 't meest in uitspraak noch; heel-heel weinig in woorden.

Daarom verstaat een Zeeuw ook een Groninger, een Limburger een Noord-hollander; een Utrechter een Fries, en een Brabander een Dreenter.

Men kan er de invloed van de volkstalen, van 't fries en saksies en frankies in opmerken. Zo is er te onderscheiden een *ietwat-fries klinkend nederlands*, *ietwat saksies klinkend*, en *ietwat frankies klinkend*, al naar mate de spreker meer onder de invloed heeft gestaan of staat van de taal in Friesland-Holland, van Overijsel-Gelderland, of van Brabant en zuidelijker.

Deze beschaafde nederlandse dialecten vormen allen samen het (zogenoemde) algemene nederlands naast de in beperkter gebied algemene volkstalen: het fries, saksies en frankies.

(Buitenrust Hettema 1895: 53-55)

Aldus Buitenrust Hettema over methode, algemene taal en beschaaf-

de dialecten. Twee belangrijke kwalificaties ten aanzien van de logische analyse worden in de tekst van Buitenrust Hetteema heel duidelijk geïllustreerd: het onwetenschappelijke karakter en het normatieve karakter. De eerste kwalificatie komt voort uit de negentiende-eeuwse visie op wetenschap, waarvoor de natuurwetenschappen model stonden, namelijk het empirisme. De taalwetenschap moet zich bezig houden met het doen van zintuiglijke waarnemingen en moet dan over die waarnemingen generaliseren (vgl. Elffers/ De Haan 1980: 419); eerst waarneembare feiten constateren, daarna pas redeneren. Op die manier zou de taalwetenschap zich met de natuurwetenschappen kunnen meten. De 'nieuwe' taalwetenschap moest zich uit hoofde van deze opvatting wel van de logische analyse afkeren en aan de universiteiten was dat ook stelselmatig gebeurd. Als schoolpraktijk bleef die onwetenschappelijk geachte redekundige ontleding bestaat 'tot nader order', tot er uit de wetenschappelijke beoefening van de taalstudie bruikbare resultaten zouden voortkomen (vgl. Elffers/ De Haan 1980: 420).

De tweede kwalificatie komt voort uit een afkeer van taalreglementering (*grammaire raisonnée*) en een waardering voor het individuele aspect van taalgebruik, dus ook voor volkstaal en dialect. Hierbij werd vooral een beroep gedaan op Paul (1880), die leerde dat de gesproken taal primair is en dat het taalgebruik door allerlei omstandigheden voortdurend in beweging is. De visie die uit het hier opgenomen fragment van Buitenrust Hetteema spreekt, wordt door Bakker (in Bakker/ Dibbets 1977: 151) als volgt uitstekend getypeerd:

Taalopvoeding is in eerste instantie gericht op de ontwikkeling van de vermogens tot expressie van de persoonlijkheid. In de vrije expressie van de individuele ziel in de concrete klank ligt het concentratiepunt van de 'taal- en dichterstudies' van 'taalmannen' als Buitenrust Hetteema, Van den Bosch, Koopmans, hun relatie met de beweging van '80, hun weerzin tegen de als beklemmend ervaren schrijftaaltraditie met haar genusonderscheiding en haar flexie, hun enthousiasme voor spellingvernieuwing in de zin van Kollewijn, hun ontzag voor de eigentijdse taalwetenschap, die hun, naast de overeenkomst tussen de verschillende stadia van het Nederlands, ook het *verschil* had geleerd tussen de eigentijdse taal en die van vroeger: de taal is veranderd, dat men haar ook anders schrijft! Volkstaal en dialect komen allengs dichterbij in rang te staan bij de beschaafde spreektaal, die Van den Bosch (1895) zelfs als een kleurloze constructie beschouwt.

Deze typering vormt de overgang naar de opvattingen van de man die het *Taal en Letteren*-ideaal met groot enthousiasme heeft trachten te vertalen naar het moedertaalonderwijs toe: J.H. van den Bosch. Sinds 1894 was hij leraar Nederlands aan de H.B.S. en het Gymnasium te Gouda, sinds 1891 redacteur van *Taal en Letteren*. Met grote ijver en

bezetenheid hield hij tijdens zijn redacteurschap lezingen in het land. Eén van die lezingen, waarin zijn ideeën goed naar voren komen, ging 'Over het Oude en het Nieuwe Taalonderwijs', in 1895 in *Taal en Letteren* gepubliceerd, maar letterlijk als uitgesproken lezing. Juist deze lezing zou Den Hertog prikkelen tot een felle reactie. Het lijkt mij daarom gewenst eerst iets over de inhoud van de lezing van Van den Bosch te zeggen, na het weergeven van het sprekende begin:

Ik begin met de vraag te stellen: wat hebben sommige lui toch tegen dat oude Moedertaal-onderwijs? Hoort: Ik riep is een jongen IVe klas H.B.S., in 't oude systeem opgevoed, voor 't bord. Daar stond: 'Vergeefsich waren zijn pogingen om die hinderpalen te overwinnen': nu had hij te zeggen, wat daar minder juist in was, en ik bedoelde, dat hij 'die hinderpalen te overwinnen' zou vervangen door 'die hinderpalen uit den weg te ruimen' (*vergeefsich* stond behoorlijk met *sch*). Kijk, dat de jongen daar nu niet op kwàm was niets; maar nadat hij een poosje had staan suffen 'wat mankeert er toch aan?' zei hij: 'Vergeefsich waren zijn pogingen' moet zijn 'TE *vergeefs*'. Over dit feit nu moeten wij thans rechten. Het is leerzaam. Honderd en honderd maal had het jonge mensch het gezien en gehoord: 'vergeefsich dit': en 'vergeefsich dat'; en daar komt nu op eenmaal de wanhopige gedachte bij hem op: *wie weet*, of het taalkundig niet behoort te zijn *Te vergeefs*, of de zoveel millioenen Nederlanders hierin niet dwalen, of 't als 't voor de heeren komt, wel te redden zal zijn. Hebt gij het gehoord: Vergeefs waren zijn pogingen zou fout kùnnen zijn; als Meneer het fout verklaart, dan zal 't fout zijn, net als immers fout zijn gebleken: ik kan mijn les, de stoffeerder heeft het tapijt gelegen, grooter als, niemand als, ondervinding is de beste leermeester, brekende waar, hoe kaalder hoe roijaalder, zijn boedel is niet verassu-reerd etc. Dat is 't gezag van de Taalkunde voor den knaap. (Van den Bosch 1895: 187)

De jongen voor het bord is volgens Van den Bosch het slachtoffer van het oude taalonderwijs. Dat heeft ervoor gezorgd dat de taal voor hem een zaak van taalkundig decreet is geworden, dat hij zijn eigen taalintuïtie niet gebruikt en 'het taalkundig redeneersel voor alles houdt' (o.c., 187). De jongen is van zijn eigen taal vervreemd. Ervan uitgaande dat taal en mens één zijn, is de van zijn taal vervreemde jongen derhalve vervreemd van zichzelf. Op grond van deze anekdote hekelt Van den Bosch de schrijftaalopvatting in het algemeen en in het bijzonder met betrekking tot het opstelonderwijs. Bij het schrijven wordt te veel op de vorm gelet, naar analogie van de vorm waarin schrijvers van naam hun gedachten inkleden, te weinig op de inhoud, de eigen verwoording van ervaringen van de leerlingen. Na talloze herhalingen van dit thema, met veel retorische middelen en nieuwe anekdotes, komt Van den Bosch aan het eind van het eerste deel van zijn lezing (het gedeelte vóór de pauze) tot de constatering dat ons (oude) taalonderwijs niets is, omdat er principiële fouten in doorwerken, met name is er een verkeerd begrip van taal (o.c., 197):

het begrip van taal casu quo de taalvisie zoals die door Buitenrust Hetteema (1895) is weergegeven, is een axioma waar het taalonderwijs een logisch gevolg van moet zijn. Een dergelijk standpunt maakt een open discussie met het 'oude' taalbegrip/ taalonderwijs er niet gemakkelijk op. Te meer ook, omdat alles zo vanzelfsprekend lijkt. In het tweede deel van zijn lezing stelt Van den Bosch dat het 'Nieuwe Moedertaal-begrip' is voortgekomen uit 'de neigingen van de Nieuwe Tijd en uit de Taalwetenschap van de laatste decennia' (o.c., 198). De 'neigingen' zullen betrekking hebben op het zich ontdoen van vaste regels zoals ook in de literatuur had plaats gevonden, de taalwetenschap heeft betrekking op de historisch-vergelijkende (Grimm) en de historisch-psychologische taalkunde (Paul). Volgens Van den Bosch is het nieuwe moedertaal-begrip ongeveer het volgende:

'Moedertaal' is altijd klank en, zacht of hoorbaar, *gesproken en gehoord, niets van vòrgeschreven van bùiten te leeren* taal is 'Moedertaal'; verstaanbaar logisch naast elkaar zetten van letter-woorden geeft ook gèèn Moedertaal. *Iemands Moedertaal is de taal van 't milieu waarin hij is opgevoed.* (Van den Bosch 1895: 198)

Dan volgt een uiteenzetting over de waarde van het dialect en weer een pleidooi voor de stelling dat elk mens zijn eigen taal heeft. Primair is voor Van den Bosch niet de stelling dat iedereen moet schrijven in spreektaal, maar dat iedereen zijn eigen taal moet schrijven. Daarom moet op school de algemene spreektaal gedoceerd worden. De leraar Nederlands moet zijn leerlingen tot het bewustzijn brengen dat zij een eigen taal hebben en dat zij zich daarin moeten uiten, zo natuurlijk mogelijk.

Aan het eind van zijn lezing vat Van den Bosch de tegenstelling tussen oud en nieuw taalonderwijs als volgt samen (o.c., 210):

Alle grieven tegen het Oude Taalonderwijs zijn samen te vatten aldus:
In dit Onderwijs is de *Taal: teeken*, pennehaal, krijtkrabbel.
In dit Onderwijs is de *Taal iets buiten* den Mensch.
In dit Onderwijs zijn *Taal en Gedachte twee*.
In dit Onderwijs is de *Taal een product van de School*.

Het Nieuwe Onderwijs is begrepen in deze beginselen:
Taal is Klank – wat niet Klank is, is gèèn *Taal*.
De Taal is iets in den Mensch.
De Taal en de Gedachte zijn Eén – Individu voor Individu zijn *Iemands Taal en iemands Gedachte één-en-hetzelfde*.
De Taal is een product van het Leven – bij *ieder* van zijn *eigen* leven.

De leerling moet weten dat taal niet anders is dan klank, zijn eigen

taal moet ook als klank tot bewustzijn worden gebracht. Het moeder-taalonderwijs moet het centrale vak op school zijn, dat als 'formele geestesgymnastiek' niet alleen de geestelijke krachten, maar ook het zelfvertrouwen van de leerling bevordert.

In een 'Naschrift' (o.c., 212) verontschuldigt Van den Bosch zich voor de hier en daar wat al te haastige stijl van de nu gedrukte lezing. Maar hij voegt eraan toe: 'het stuk is bestemd om gehoord, niet om gelezen te worden'.

Het is nodig geweest om tamelijk uitvoerig bij de publikaties van respectievelijk Buitenrust Hettema en Van den Bosch stil te staan, ten einde een helder beeld te krijgen van de ideeën die in de *Taal en Letteren*-groep opgeld deden. Eerst dan is het mogelijk Den Hertogs reactie te doorgronden en de plaats van De Vooy's kritiek op Den Hertog vast te stellen. Voor meer uitgebreide informatie over *Taal en Letteren* en met name over de rol van Van den Bosch, verwijs ik naar De Vos (1939).

Even fel polemisch als zijn tegenstanders kon Den Hertog zijn. De Vos (1939: 292) stelt terecht: 'Maar o wee den tegenstander die door hem werd onder handen genomen en afgestraft! Zoo Van den Bosch in *Het Schoolblad*, n.a.v. zijn rede over 'Oud en Nieuw Taalonderwijs'. Den Hertog begint zijn betoog 'Nieuw taalonderwijs' als volgt:

De heer Van den Bosch reist het land af met een rede over 'Oud en Nieuw Taalonderwijs' en de Faam verzelt zijn schreden. 't Is dan ook geen kleinigheid zoo opeens al het oude nieuw te maken. Want van nieuwe lappen op een oud kleed wil deze taalkundige Boanerges (of Alcibiades?)²⁶ niet weten. Oud en nieuw taalonderwijs staan tegenover elkaar als polen. Hoort maar de tegenstelling aan het slot der rede!²⁷

Geheel in zijn rol van ijveraar wil de heer v.d. B. van geen debat over zijn beginsel weten. Wie kan een heilige zaak dienen, als hij nog discussie over zijn beginsel toelaat! Maar bovendien vind ik, dat deze apostel gelijk heeft: 'pour se discuter ensemble, il faut être d'accord'. En waarom zou-je 't dan gaan doen?

Intusschen als er zoo wat in je 'binnenwereld'²⁸ omgaat, dan hou-je 'et er niet in. En daarom kan ik niet laten 'eris' hardop te zeggen, wat er wel in mij omging, toen ik het verslag der befaamde rede onder de oogen kreeg. De heer v.d. B. zal deze kleine vrijheid aan den laatste der Mohicanen... ik wil zeggen: den laatste der Renaissance-spraakkunstmannen wel willen vergunnen, hoop ik. Ik heb er indertijd in berust met dit epitheton op mijn plaats gezet te worden, maar een oud en verouderd mensch wil toch wel eens praten, voor hij heelemaal dood gaat. Dit laatste zinnetje lijkt me warempel nog weer een opflikkeringetje van leven! Of zou ik 'waratje' zetten? Dat is ook nog al een frisch woordje. Doch laat ik liever tot mijn renaissance-spraakkunsttaal terugkeeren. Wat helpt het, verouderde gedachten een frisch 'kleed om te hangen'. Als 't lieve leven faalt, enz.

Er is een geniaal gebrek aan samenhang in de rede van den Heer v.d. B., — de bewijzen zullen straks volgen — maar wij denken er niet aan hem daarvan een verwijt te maken. Zijn theorie is, dat een mensch zich maar moet uitzeggen, en waarom zou men dan van hem vergen, dat hij zich geweld aandeed! Ik wees er

dan ook alleen op, omdat ik, zijn rede op den voet volgend, wat van den hak op den tak moet springen. (Den Hertog 1895, in Schreuder 1904: 254-255)

Dit fragment toont duidelijk de felheid van de discussie anno 1895 aan. Het zit vol ironie, hier en daar op de rand van sarcasme, waarbij gretig gebruik is gemaakt van zowel de inhoud als de vorm van het betoog van de tegenstander. De kwalificaties die Van den Bosch hier toegedicht krijgt (Boanerges/ Alcibiades, ijveraar, apostel) laten niets aan de duidelijkheid over. Het zich zogenaamd bescheiden opstellen van de 'laatste der Renaissance-spraakkunstmannen' betekent in werkelijkheid een ietwat verbitterd terugslaan na enkele als onaantastbaar gepresenteerde aanvallen. Dat maakt Den Hertog zo kwaad. Hij stoort zich vooral aan het hautaine optreden van Van den Bosch, die doet alsof hij de wijsheid in pacht heeft en elke discussie met een voor hem afgedane oudere taalopvatting uitsluit, althans zinloos acht. Daarbij speelt ook het leeftijdsverschil mee: Van den Bosch (geboren in 1862) heeft als twintiger de periode van '80 meegemaakt, terwijl Den Hertog (tijdens de discussie 48 jaar) wat meer kan relativiseren ten aanzien van het elan dat de *Taal en Letteren*-groep op grond van de algehele omwenteling aanvoert. Den Hertog is wel bereid te praten over 'nieuwe lappen op een oud kleed', zijn tegenstander wil het oude kleed weggooien omdat er niets goeds meer aan dat kleed zou zijn.

Polarisatie van standpunten is in dergelijke discussies onvermijdelijk. Den Hertog is niet zo dogmatisch als Van den Bosch suggereert; hij ziet de spraakkunst alleen als een ordelijke codificatie van het taalgebruik, die zo nu en dan richtend optreedt, 'als het taalgebruik zich al te vrij en inconsequent gedraagt', zegt hij in de Inleiding van zijn 'Renaissance-spraakunst' in 1892. Terwijl Den Hertog stelt, dat hij de norm uit het levende taalgebruik destilleert, meent Van den Bosch dat deze norm er al reeds was om het (spreek)taalgebruik daardoor naar de schrijftaalnorm te kunnen richten.

Van den Bosch predikt niet zózeer de mate van vrijheid in het onderwijs die Den Hertog hem kwalijk neemt. Den Hertog stelt namelijk:

Als ik hem echter wel doorzie, dan is hij lijdende aan de verbijstering, die meer menschen overvalt, als zij zich een gezag zien ontvallen en nu meenen, dat dan ook alle gebondenheid vervalt. Vooral voor onderwijzers zou deze verbijstering noodlottig kunnen worden. Alle opvoeding bestaat in het aandoen van een zekeren dwang, in de nadrukkelijke aanbeveling van zekere regels, waarvan men hoopt, dat de leerlingen later begeeren zullen, er in vrijheid naar te leven. (...) Met de oefening in het verstaan en gebruiken van een taal, ook van de moedertaal, is het niet anders. De taalonderwijzer legt een zekeren dwang aan, en hij heeft alleen te zorgen, dat hij tot geen dwaze dingen dwingt en de dwang het

plezier in de lessen niet wegneemt. Zoo wordt de taalkunde niet een leer van wat mag en wat niet mag, maar een wetenschap van de dingen, die men bij het spreken en schrijven, maar vooral bij het schrijven in acht neemt, zoowel om het zich zelf als om het anderen gemakkelijk te maken. (Den Hertog 1895, in Schreuder 1904: 258-259)

Den Hertog meent, dat de afkeer van taalregelmaat, waarvan hij Van den Bosch de 'jongste openbaring' acht, niet nieuw is. Het is van tijd tot tijd ook wel eens nuttig, om te voorkomen dat het doen opvolgen van taalregels al te zeer decreteren wordt. Hij verwijst hierbij naar de jonge literatoren en schilders met hun verzet tegen regelwang. Maar er is ook een ander soort orde; Den Hertog citeert uit *Het lied van schijn en wezen* van Frederik van Eeden, waarin sprake is van het 'leeren gedoogen den ban der regelmaat'. Dat zal volgens hem de verweerders van taal als klank en taalindividualisme tot nadenken moeten stemmen. In zijn in dezelfde periode geschreven Inleiding tot het derde stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* geeft Den Hertog de volgende verklaring bij het (iets beknoptere) citaat uit het werk van Van Eeden:

Geen schrijftalent is ooit verstikt door het in acht nemen van de aanbevelingen der taalwetenschap en de ware vrijheid van beweging vloeit ook hier uit het beheerschen van den regel voort. (Den Hertog 1896: 10)

Vervolgens hekelt Den Hertog op grond van Van den Bosch' *Naschrift* het idee dat de schrijftaal volkomen congruent aan de spreektaal zou moeten zijn. Over beeldspraak en het onderwijs daarin blijkt hij dezelfde denkbeelden te hebben als zijn opponent, al vindt hij dat Van den Bosch ze ondoordacht toepast.

Den Hertog staat een vorm van onderwijs voor, waarbij 'goed geleide waarnemingen' steeds het startpunt vormen, een vorm van geleid ontdekkend leren die de leerlingen brengt waar de docent ze wil hebben. Van den Bosch wil minder nadruk op 'geleid' om te voorkomen dat de leerlingen bij voorbaat gaan denken en redeneren zoals dat van ze verwacht wordt. Wat het leerproces betreft, staat Den Hertog op het door verschillende onderwijsmensen als 'intellectualistisch' beschouwde Herbartiaanse standpunt (zie ook 4.4). Aan het slot van het derde artikel (18 juni 1895) roept hij uit: 'Zal dat dwaze individualisme, dat coquetteeren met het lieve ik-je dan nooit een einde nemen?' (in Schreuder 1904: 275).

In het ik-tijdperk van met name de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, komt de uitroep van Den Hertog ons niet vreemd voor. Zo zijn er meer parallellen te trekken wat de hier besproken discussie betreft; ik denk bijvoorbeeld aan de begrippenparen cogniti-

vistisch—humanistisch en schools functioneel—normaal functioneel. Afgezien van het feit dat het niet mijn opzet is om dergelijke parallellen te trekken, lijkt het mij ook een bijzonder riskante onderneming: de moderne begripsinhouden dekken nooit het oorspronkelijk bedoelde. Ik maak er hier dan ook alleen melding van, omdat er in de moedertaal didactiek anno 1984 ook weer een discussie gaande is met betrekking tot het 'coquetteeren met het lieve ik-je'. Het vierde en laatste artikel van Den Hertog in *Het Schoolblad* (25 juni 1895) is het meest interessant, omdat hierin het taalconcept waarop Van den Bosch zijn methode baseert door Den Hertog aan de kaak gesteld wordt: hij verwijt Van den Bosch een verkeerde uitleg van zijn bronnen. Die bronnen zijn vooral de werken van Paul, Noiré en Müller.²⁹ Van de door Van den Bosch opgeworpen tegenstelling tussen oud en nieuw taalonderwijs, bespreekt Den Hertog het aspect 'Taal is klank', terwijl hij vervolgens de drie andere tegenstellingen onder de noemer 'Alle taal is individueel' van commentaar voorziet. 'Taal is klank'. Den Hertog wil op basis van de bronnen aantonen, dat taal zowel een fysische als een psychische kant heeft en dat het verband tussen die twee kanten niet uit het oog verloren mag worden. De volle nadruk op de fysische kant is dus bij voorbaat onjuist. Hij beroept zich hierbij op Paul (1880), door Van den Bosch zo eenzijdig geïnterpreteerd. Daarin schuilt een gevaar:

Maar wel moet hier opgemerkt worden, hoe noodlottig het is, wanneer dergelijke fundamentele waarheden halfbegrepen wildweg verspreid worden. 'Niets is, alles wordt'. Natuurlijk, maar zoo snel gaat het verworden niet, of er is wel eenige bestendigheid te constateeren. 'Alles is gave'. Voorzeker, maar de oefening beteekent ook wet. 'Woord en begrip zijn één'. Ongetwijfeld, maar daarom is het nog niet onmogelijk één der beide zijden van zulk een bestaanseenheid op zich zelf tot een voorwerp van waarneming en studie te maken. (Den Hertog 1895, in Schreuder 1904: 277).

Op grond van die te eenzijdige interpretatie kan Den Hertog aantonen, dat de tegenstelling tussen oud en nieuw taalonderwijs een valse antithese is. Ondanks het feit dat de fysische kant van het woord (het hoorbeeld) ouder is dan het schriftbeeld, hoeft het schriftbeeld niet over het hoofd gezien te worden. Psychofysisch is de formule van een woord *vkbs*. In deze formule staat *v* voor de betekeniskant, het complex van gewaarwordingen (voorstelling) of het complex van oordelen (begrip). De overige drie letters staan voor de fysische kant: klankgewartwording (*k*), bewegingsgewartwording (spraakspieren) (*b*) en gezichtgewartwordingen van het schriftbeeld (*s*). Volgens Den Hertog houdt Van den Bosch alleen rekening met *k*, de klankgewartwording. Wat op de voorgrond treedt, hangt af van het feit of het

om hoor- of zie-mensen gaat (verschillende leerstijlen) en van de gelegenheid: voor verzen en toespraken wordt aan de klank de voorkeur gegeven, voor alles wat abstract is aan het schriftbeeld.

Toen Den Hertog in juni 1895 zijn artikelen schreef, had hij zojuist het derde stuk van zijn *Nederlandsche Spraakkunst* (over de woordsoorten) in april 1895 voltooid. Gezien de behoorlijke omvang (256 bladzijden druks) zou het pas in 1896 verschijnen. Vergelijking ligt dus voor de hand. De formule voor het woord is in Den Hertog (1896) wat eenvoudiger: kb voor woordklank en betekenis als de fysische en de psychische kant van het woord; deze elementen zijn niet te scheiden, wel te onderscheiden. Het schriftbeeld, als een aspect van de fysische kant, is een associatie tussen woordklank en woordbeeld, die door lees- en schrijfonderwijs tot stand komt.

'*Alle taal is individueel*'. Den Hertog vat de drie resterende tegenstellingen van Van den Bosch – De Taal is iets in de mens, De Taal en de Gedachte zijn één, De Taal is een produkt van het Leven – samen als 'alle taal is individueel' en 'ieders taal is het product van zijn eigen leven'. Hij stelt dan:

De fout van den heer v.d. B. is, dat hij hier weer één kant uitkijkt en de beteekenis van de gemeenschap in de taalvorming en taaloverbrenging geheel uit het oog verliest. Zeker, de taalschepping begint met individueel te zijn en voorzoover ze door enkele bevoorrechten voortgezet wordt, blijft ze individueel. Maar daarom scheidt ieder die een nieuw woord voortbrengt, nog geen nieuwe taal. Eerst als dit woord door de gemeenschap geaccepteerd wordt, krijgt het dat merk. Dat drukt Paul uit met te zeggen: 'Das was wir Urschöpfung genannt haben, ist an sich nicht ausreichend eine Sprache zu schaffen. Es muss gedächtnismässige Bewahrung des Geschaffenen durch die zu einer Genossenschaft gehörigen Individuen hinzutreten. *Erst, wo sprechen und verstehen auf Reproduction beruht, ist Sprache da*'.

De cursiveering is van Paul zelf, want het is een zijner hoofdstellingen. Is Paul misschien ook al een man van het oude taalonderwijs? (Den Hertog 1895, in Schreuder 1904: 281)

Op basis van studie van dezelfde bronnen komt Den Hertog tot geheel andere conclusies. Met betrekking tot het taalverwervingsproces stelt hij in zijn inleiding tot het derde stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1896: 20), dat het individu niet zijn taal scheidt, maar leert. 'Gemeenschapstaal' zou voor het resultaat van het taalproces dan ook een betere benaming zijn dan 'moedertaal', het zich zo nu en dan vertonende individuele moet wijken voor het algemeen gebruikelijke. Ook Max Müller beschouwt de taal niet als *mijn*, *uw* of *zijn* taal, maar als *onze* taal, 'die we als een kostbare erfenis hebben te waardeeren, te bewaren en als het kan uit te breiden, om haar op onze beurt weer aan een nieuw geslacht over te dragen' (Den

Hertog 1895, in Schreuder 1904: 283). De taak van het taalonderwijs vloeit daaruit voort, namelijk de taal die de leerlingen uit hun milieu meebrengen aan de 'Gemeinsprache' in haar beste uitingen te toetsen en daardoor tot een hoger peil te brengen. Den Hertog besluit zijn artikelenreeks met deze doelstellingformulering en voegt daar tenslotte nog het volgende aan toe:

Dat we daarbij niet kinderachtig mogen wezen, dat we in het bepalen van wat al of niet tot die gemeenschappelijke taal gerekend moet worden, een royale maat dienen aan te leggen, dat we daarbij voor de wilde bloemen – mits bloemen – een geopend oog moeten hebben, welke taalonderwijzer zal de herhaalde prediking van deze en dergelijke wijze lessen niet met welwillendheid aanhooren, en alles aangrijpen wat het onderwijs in de moedertaal mooi en frisch kan houden! Aan den heer v.d. B. ontbreken wellicht de gegevens niet, om daartoe mettertijd het zijne bij te dragen. Maar als hij dat wil bereiken met wildemansredeneeringen, dan kan en zal hij niet dan onheil te weeg brengen. Daarvoor te waarschuwen is een onaangename plicht, maar... een plicht. (Den Hertog 1895, in Schreuder 1904: 284)

Twee jaar later wordt dezelfde discussie tussen Den Hertog en Van den Bosch gevoerd voor de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden, ofschoon niet in elkaars bijzijn en met een wat merkwaardige voorgeschiedenis. Buitenrust Hettema was uitgenodigd om een lezing te houden voor de Maatschappij, maar nadat deze niet op de uitnodiging was ingegaan, sprak Van den Bosch een rede uit: 'Ontwikkeling van de Individualiteit het innigst bedoelen van het Moedertaal-Onderwijs'. Deze lezing werd niet opgenomen in de 'Handelingen', een bewijs 'hoe afwijzend de Leidsche Maatschappij tegenover de nieuwe begrippen stond' (De Vos 1939: 233). Enige tijd later (op 9 juni 1897) hield Den Hertog een lezing over 'Onvrede in taal- en letterwereld', een lezing die in een bijzondere uitgave verscheen bij Brill te Leiden. De Vos (1939: 234) merkt naar aanleiding hiervan op: 'Van den Bosch voelde dat het nu ging als *Firma Hettema - v.d. Bosch tegen de Leidsche geborneerdheid*. De polemiek gaat voort'.³⁰ In een goed uitgebalanceerd betoog trekt Den Hertog (weer) ten strijde tegen respectievelijk de leuzen 'Alle taal is individueel' en 'Taal is klank'. Met 'onvrede' in de titel wil hij het volgende aangeven:

Geen strijd en toch geen vrede; geen vechten, maar alleen een elkaar den rug toekeren; een aandikken van de scheidingslijnen, uit vrees dat ze soms ongemerkt mochten uitgewischt worden; een schermen zonder kans om elkander te raken. Het is een toestand die op meer gebieden voorkomt, inzonderheid daar, waar men met dingen te doen heeft, die hun tijd moeten hebben en wier lot door geen machtsverhoudingen wordt beslist. (Den Hertog 1897a: 4)

Het is zijn bedoeling een analyse te geven van de oorzaken die de on-

vrede op taal- en lettergebied doen ontstaan en voortduren. Zowel taalhistorie als taalfilosofie leren andere dingen dan 'Alle taal is individueel', de taal behoort tot de sociale elementen bij uitstek. Den Hertog acht het dwepen met taalindividualisme bedenkelijk wanneer het als praktische consequentie heeft, dat elke taalnorm over boord gezet zou moeten worden. Men vergeet dan, dat ieder mens onbewust bepaalde regels toepast en dat ieder mens in zijn leven behoefte heeft aan regels. Het onderwijs hoeft dan ook minder angstvallig te zijn voor regels dan de wetenschap. In dat opzicht is de grammatica een praktische of normatieve wetenschap. Er moet wel verschil worden gemaakt tussen 'dwingend gebod' en 'heilzame raadgeving'. Het heeft eigenlijk nooit aan taalvrijheid ontbroken, vandaar dat Den Hertog zich verbaast over het feit dat prof. Bréal in het *Journal des Savants* het goed recht van neologismen is komen bepleiten. Evenzo leidt de roep 'Taal is klank!' volgens Den Hertog tot nodeloze conflicten. Hij blijft van mening dat het om een eenzijdig dogma gaat en is bang dat 'de aan de klanken onlosmakelijk geassocieerde voorstellingen en gevoelens geheel uit het oog (worden) verloren' (Den Hertog 1897a: 12-13). Den Hertog brengt de leus in verband met het hervormingsstreven om aan de spreektaal alle prioriteit te geven. Ook hier valt 'onvrede' te constateren, geen 'rechte strijd', terwijl het belangrijke zaken betreft als spelling en vereenvoudiging van de schrijftaal.

Een door Den Hertog in zijn voordracht uitgesproken grief die zowel de taalwetenschap als het taalonderwijs betreft, lijkt mij het citeren waard:

Het woord en zijne elementen zijn voortdurend het voorwerp van de meest geraffineerde studiën, en het waarnemen van den woordtoon, schoon minder verzorgd, is toch ook niet geheel uitgesloten. Stiefmoederlijk daarentegen blijft steeds de behandeling van de zinsleer en toch leeft en ontwikkelt het woord zich eenig en uitsluitend in den zin. Maar nog minder aandacht wordt er gewijd aan den zinsklank en aan de velerlei afwisselingen, die woord- en zinstoon, begrips- en gevoelstoon daarin te weeg kunnen brengen. Nochtans, al is het nog sporadisch, begint zich in den laatsten tijd toch ook het besef te openbaren van eene hoogere syntaxis, die alleen op de gezette observatie der zinsmelodiën wacht, om uit het rijk van het onbewuste te worden verlost en een nieuw gebied van verrassende en verheugende wetenschap te ontsluiten. Als de kreet: 'taal is klank', in die richting wat leven en beweging mag uitwerken, dan eerst zal bewezen worden, hoe ook in dit geval de eenzijdigheid eene deugd kan worden. (Den Hertog 1897a: 19-20)

Hier ligt de ware grief van Den Hertog tegen de *Taal en Letteren*-beweging in besloten: eenzijdig concentreren op één aspect van taal is niet onjuist, als het de taalwetenschap casu quo het taalonderwijs

maar verder helpt witte plekken in te vullen. Onjuist is die eenzijdige concentratie echter wel, wanneer de achterliggende gedachte hoofdzakelijk ethisch bepaald is en daarmee elke vorm van echte rationele discussie bij voorbaat zinloos is geworden. Dat is de boodschap van Den Hertogs betoog: wat hij ook voor redelijke argumenten naar voren zou brengen, er wordt niet of slecht naar geluisterd; men reageert *langs* elkaar in plaats van *op* elkaar.

Ik acht de botsing tussen de praktisch-wetenschappelijke instelling van Den Hertog (het 'oude' taalonderwijs) en de ethisch-wetenschappelijke instelling van de *Taal en Letteren*-groep (het 'nieuwe' taalonderwijs) kenmerkend voor het onbegrip, de onvrede die in de jaren negentig van de negentiende eeuw ontstaan is. Het gemis van een beroepsopleiding voor leraren Nederlands aan de universiteit ten opzichte van de uitgebreide methodische scholing aan de kweekschool voor onderwijzers speelt hierbij een secundaire rol.

De praktisch-wetenschappelijke instelling van Den Hertog wordt ook aangewezen door zijn 'onvrede' op het gebied van de letterkunde in Nederland anno 1897. Hij heeft twee klachten: (1) de literatuurwetenschap houdt zich te weinig bezig met de eigentijdse literatuur; (2) de literatuurgeschiedenis laat te weinig de psychologische interpretatie tot haar recht komen. Het is weer de visie van iemand die de wetenschap toepasbaar wil maken, van iemand die rationeel observeert en keuzes maakt, niet gehinderd door vage ethische idealen. Zo motiveert hij in zijn inleiding tot het derde stuk van de *Nederlandse Spraakkunst* de voorrang van de schrijftaal boven de spreektaal met de volgende argumenten: (1) beter doenlijk; (2) heeft meer gemeenschappelijks; (3) juist voor het schrijftaalgebruik bestaat behoefte aan regels (Den Hertog 1896: 6). Dit standpunt houdt niet in, dat ontkend wordt dat de gesproken taal primair is en de schrijftaal niet anders dan afgebeelde klank is. Tegenstanders van Den Hertog willen dat laatste doen geloven.

De ethische achtergrond, hiervoor al aangeduid, komt duidelijk tot uiting in het streven van De Vooy, die in 1907 met J. Koopmans *De nieuwe Taalgids* opricht³¹ (zie De Vos 1939: 298). Van Van den Bosch had De Vooy 'overgenomen de bestrijding van het Renaissance-begrip, dat spreek- en schrijftaal een afzonderlijk leven leiden; als bij Van den Bosch zal zijn taalwetenschappelijke en zijn taalpedagogische bedrijvigheid doordrongen zijn van deze grondwaarheid: dat spreken en schrijven in een hogere veelvuldig geschakeerde eenheid, de 'Hochsprache', hun tegenstellingen opheffen. (...) Ook voor De Vooy is zich losmaken van 't gezag van 'het Boek Spraakkunst' eerste vereischte van een gezonde spraakkunst-beschouwing' (De Vos 1939: 299). Dat laatste komt tot uiting wanneer hij in de eerste jaar-

gang van *De nieuwe Taalgids* (1907) een programmatische aanval doet op de spraakkunst van Den Hertog. Vijf jaar na diens dood een directe aanval...: 'Kanttekeningen bij Den Hertog's Nederlandse spraakkunst' (De Vooy's 1907). De titel van het artikel moet algemeen begrepen worden: het gaat voornamelijk in op *De Nederlandsche Taal* (1897–1898) en niet op de *Nederlandsche Spraakkunst*, waarvan in 1903–1904 de tweede druk was verschenen.

De Vooy's begint met te stellen, dat de halfheid van de meeste Nederlandse spraakkunsten uit de laatste jaren kenmerkend is voor een overgangstijd. De nieuwe taalbegrippen werken volgens hem langzaam door. Hij onderscheidt twee soorten 'halfheid':

- (1) assimilatie, het oude gedekt door een nieuw vernis;
- (2) handhaving van het oude, alleen ter wille van examen of spelling.

Van (1) is Den Hertog een voorbeeld, van (2) Kummer (1898) en Holtvast (1905). Een spraakkunst vanuit het *Taal en Letteren*-standpunt bestaat er in 1907 niet, wel een poging in die richting: Van Wijk (1906).³² De Vooy's heeft het werk van Den Hertog gekozen als exemplarisch voor de 'verwarring stichtende halfheid' (o.c., 70), ten einde een kritische kijk op dit veel gebruikte werk mogelijk te maken. Als uitgangspunt kiest hij *De Nederlandsche Taal*, aangezien dit werk op dat moment recenter en completer was dan de *Nederlandsche Spraakkunst*. De Vooy's' beschouwing draait om drie punten:

Voorname-lik op deze drie punten schiet de spraakkunst van Den Hertog als 'praktiese spraakkunst van het hedendaagse Nederlands' dus te kort: 1° het doorenmengen van ongelijksoortige taal; 2° het toekennen van gezag aan willekeurige spraakkunstre-gels; 3° de gebrekkige onderscheiding van taal en teken. (De Vooy's 1907: 74)

Dit zou later een veel geciteerde passage worden, die in zijn essentie niet afwijkt van het *Taal en Letteren*-standpunt van ca. tien jaar eerder. Met het 'doorenmengen van ongelijksoortige taal' wordt het niveau van de evidenties weer opgerakeld: de oude spraakkunst stelt de schrijftaal primair. De Vooy's laat zien hoe Den Hertog's ideeën hierover zijn geëvolueerd in de jaren 1892–1897 en interpreteert dit uiteraard als concessies 'aan de richting, die sedert in *Taal en Letteren* veld gewonnen had' (o.c., 71). Ik denk dat dit niet geheel juist is, maar wel begrijpelijk. Den Hertog is in feite steeds trouw gebleven aan zijn aanvankelijk ingenomen standpunt, dat hij in de loop der jaren nuanceert, mede op basis van bronnen die hij minder bevooroordeeld leest dan de *Taal en Letteren*-mannen dat deden. De Vooy's verzuimt de volgende zin te citeren uit Den Hertog (1897c: 4):

De gewone spraakkunst houdt zich hoofdzakelijk bezig met de beschouwing van

het algemeene spraakgebruik en vermeldt slechts terloops de merkwaardigste verschijnselen in het bijzondere.

De algemene taal, die volgens Den Hertog eigenlijk een abstractie is, is niet zoals De Vooy's suggereert, gelijk te stellen met de auteurstaal die Terwey als grondslag neemt. 'Algemene taal' is een bruikbaarere aanduiding dan 'beschaafde taal',³³ dat, hoewel niet expliciet erkend, toch ook weer een abstractie is (De Vries 1980). Den Hertog blijft als taak van de spraakkunst zien, het opsporen van de eenheid, het algemene in alle verscheidenheid (vgl. Den Hertog 1897c: 6).

Een spraakkunst van het hedendaagse Nederlands hoeft zich volgens De Vooy's niet te beperken tot het Algemeen Beschaafd. Wel moet het als onderwijsnorm de prioriteit krijgen en verschijnselen uit literaire taal en dialecten daarvan gescheiden houden. De Vooy's geeft enkele voorbeelden van het door elkaar gebruiken van algemene taal en literaire taal bij Den Hertog, zo ontbreekt bij de aanwijzende voor-naamwoorden onder andere de vorm *zo'n*, terwijl wel *zulk een* aanwezig is.

Problematisch blijft, dat zowel 'Algemene taal' als 'Algemeen beschaafd' moeilijk concreet zijn in te vullen en dat voor elke welomschreven keuze bij het schrijven van een spraakkunst iets valt te zeggen. Ongetwijfeld zou Den Hertog iets meer waarde aan de dialectstudie gehecht kunnen hebben, voor zijn vorm van onderwijs had hij echter zijn bewuste keuze gedaan³⁴: de algemene taal als voorbeeld. In het licht van het tweede kritiekpunt moet ook het standpunt ten aanzien van de *grammaire raisonnée* (de taalregelende spraakkunst) gezien worden. De Vooy's noemt Den Hertog terecht een 'zachtzinnig en welwillend taalrechter' (o.c., 216). Op dit niveau van cognitief proces en theorie (Simone 1975) kom ik nog uitvoerig terug. Het verwijt van De Vooy's lijkt mij niet zo steekhoudend, aangezien Den Hertog zich op een gematigd normatief standpunt stelt waar het de schoolgrammatica betreft.

De Vooy's' derde kritiekpunt is een zeer gewichtig punt voor hem: Den Hertog zou te veel van de letter uitgaan in plaats van de klank. De Vooy's mist een principiële uiteenzetting over de verhouding tussen klank en teken. Na het voorafgaande in dit hoofdstuk lijkt het mij onjuist te stellen dat Den Hertog geen weerwoord heeft gehad ten aanzien van de leus 'Taal is klank'. Belangrijker in dit kader is de volgende opmerking van De Vooy's met betrekking tot de indeling van de spraakkunst:

De klankleer en de spelling dienden in elke spraakkunst voorop te gaan: de klanken en hun aanduiding in tekens zijn immers het materiaal, waarvan men de aard grondig moet kennen. (De Vooy's 1907: 212)

In zijn *Nederlandse Spraakkunst* (Groningen 1947) heeft De Vooyo indelingsprincipe ook toegepast: klankleer – woordleer – zinsleer, van klein naar groot oftewel de synthetische leergang. Het is een indeling die als wetenschappelijk bekend staat ten opzichte van de omgekeerde (analytische) volgorde van behandeling in didactische spraakkunsten. Zie hiervoor hoofdstuk 6.

Voor iemand die ‘Taal is klank’ in het vaandel heeft staan, moet het hoofdstuk ‘De leer der klanken’ uit het tweede deel van *De Nederlandsche Taal* van Den Hertog (1898) wel teleurstellend zijn, al was het alleen maar vanwege de plaatsing achteraan. In het concept van Den Hertog past een dergelijke benadering echter heel goed. Het hoofdstuk valt uiteen in ‘Beschrijving der spraakklanken (Uitspraakleer)’³⁵ en ‘Afbeelding der spraakklanken (Spellingleer)’. Wat de bedoeling betreft, citeer ik uit het Voorbericht van Den Hertog (1898: IV):

Bij de behandeling van dit onderwerp is uitgegaan van het beginsel, dat uitspreken en spellen niet door regels geleerd wordt, maar eene gewoonte is, die door het hooren van goedgesproken, en het zien van goedgeschreven taal, gepaard aan welbewaakte oefening, moet verkregen worden. Van beschaafden mag men echter verwachten, dat zij zich ook eenigszins rekenschap kunnen geven van de algemeene regels, die zich in het spreek- en spelgebruik doen gelden, opdat zóó hun door gewenning verkregen kunnen eene grootere mate van zekerheid krijgen. Daartoe de gegevens te leveren, is de practische strekking van uitspraak- en spellingleer.

‘Zekerheid geven via algemene regels’, dat is het streven van Den Hertog.³⁶ Dat is niet het streven van de *Taal en Letteren*-groep casu quo van De Vooyo.

Kenmerkend voor Den Hertog is de relativerende, nuchter-objectiverende, wetenschappelijk gefundeerde afkeer van gedweep met zaken als het taalindividualisme (in deze paragraaf besproken), de concentratieleer door De Raaf verdedigd of de formele leertrappen van de Herbartianen (in de volgende paragraaf te bespreken). Op zulke momenten beschouwt hij het als zijn taak om in zijn voorlichtende rol ten behoeve van onderwijzers tegenvoorbeelden te zoeken, kritiek te verschaffen, ogen te doen opengaan. Zonder te vervallen in idealisering van het oude wil hij waarschuwen voor de mogelijke verblinding van het nieuwe. Vóór alles is hij rationalist: hij gaat onvermoeibaar terug tot de bronnen van de vermeende dwalingen, legt de oorzaken zo gedocumenteerd mogelijk bloot en waarschuwt tenslotte voor de gevolgen. Ook afgezien van de discussie met de *Taal en Letteren*-groep zou hij hoe dan ook onder andere Paul (1880) grondig bestu-

deerd hebben.

Den Hertog is steeds geboeid door nieuwe opvattingen binnen de takken van wetenschap die zijn volle belangstelling hebben, zoals de taalwetenschap, de pedagogiek en de psychologie, maar 'er is ook reden, om tegen overdrijving te waarschuwen' (Den Hertog 1898b: 33).

En even verder: 'Bedenklijk is alleen de geestdrijverij, die slechts één alleenzaligmakend plan kent' (o.c., 35). Het zijn karakteristieke uitspraken van iemand die wenst zelf te kiezen.

Alleen het overzicht en de drang naar synthese kunnen de eenzijdigheid casu quo het dogmatisme betomen.³⁷

Als De Vos (1939: 294) de principiële scheidingslijn tussen Den Hertog en Van den Bosch wil aangeven, doet hij dat via de volgende concluderende karakterisering:

(...) waar hij (= Den Hertog, H.H.) de phylogenetische zijde van het taalproces beklemtoont tegenover de erkenning van 't overwegend ontogenetische karakter er van door zijn tegenstander.

Hij duidt hier – globaal gesproken – op het verschil tussen gemeenschapstaal, de taal van de mens als soort (Den Hertog) enerzijds en moedertaal, de taal van een mens, als een individu (Van den Bosch) anderzijds. Deze karakterisering verdient enige nadere toelichting. De begrippen 'ontogenese' en 'fylogenese' hebben respectievelijk betrekking op de ontwikkeling van individuele wezens en de ontwikkeling van de soort in de loop der tijden (De Block e.a. 1977, 1982). Haeckel kwam in zijn boek *Anthropogenie* (1874) tot de biogenetische wet dat de vroege ontwikkeling van het individu (ontogenese) de ontwikkelingsgang van de soort (fylogenese) recapituleert. Deze wet is mede de basis van de concentratie-gedachte in het onderwijs, maar ook van de nieuwe-schoolbeweging met haar nadruk op het aanknopen bij de ontwikkelingsfasen van het kind.

Het is een aantrekkelijke gedachte, de parallellie tussen ontogenese en fylogenese, maar de concretisering ervan in het onderwijs is moeilijk. Freud en Piaget onderkennen in zekere mate in hun theorie bepaalde principes van de recapitulatie-theorie.

Met betrekking tot het taalleerproces zal Den Hertog in even sterke mate de ontogenetische kant benadrukken als Van den Bosch, maar Den Hertog is voorzichtiger en maakt er voor het (taal)leren op school geen principe van. Het ontogenetisch aspect is nooit geheel los te maken van het fylogenetisch aspect: het individu behoort nu eenmaal tot de soort, is daar een exemplaar van. Dat is ook wat Den Hertog bedoelt wanneer hij het heeft over de relatie tussen moedertaal en gemeenschapstaal. De tegenstelling van De Vos (1939) zou

misschien beter de realiteit weergeven als de mens als individu tegenover de mens als lid van de maatschappij gesteld wordt. Dit is een voortdurend spanningsveld in het denken over onderwijsdoelstellingen. In 4.5 kom ik hierop terug naar aanleiding van Den Hertogs beschouwing over 'De taalstudie der onderwijzers'.

De conclusie lijkt gewettigd, dat de typering van Van den Bosch (1939: 294) onder voorbehoud juist is, maar dat het gevaar bestaat bij het ontbreken van dat voorbehoud, dat de tegenstelling een eigen leven gaat leiden; daarvoor is de problematiek van onto- en fylogene-se te gecompliceerd.³⁸

Het pedagogisch klimaat: kennis is macht 4.4

Dodde (1983) onderscheidt een viertal perioden van onderwijsvernieuwing in de geschiedenis van het Nederlandse schoolstelsel. Voor mijn doel is vooral van belang de 'tweede beweging van structurele en inhoudelijke onderwijsvernieuwing', die plaatsvond in de periode van 1857 tot 1920. In deze periode worden structureel en inhoudelijk gezien belangrijke beslissingen genomen. In 1857 ontstaan het meer uitgebreid lager onderwijs (m.u.l.o.) en in 1863 de hogere burgerschool (h.b.s.). Op deze scholen voor voortgezet onderwijs wordt, evenals sinds 1857 op de lagere school, het vakkenpakket breed opgezet: de jonge mens moet in intellectuele zin gevormd worden.

In het lager onderwijs hadden de scholen in de periode 1806–1857 meestal nog slechts drie klassen, waar werd les gegeven in lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal en godsdienstonderwijs (Noordam 1975). Dit alles op een nog zeer bescheiden peil. Onder het ministerie-Van der Brugghen (1856–1858) kwam in 1857 een schoolwet tot stand, waardoor het peil werd opgevoerd: het aantal verplichte vakken werd uitgebreid, het m.u.l.o. werd gesticht en de examens voor onderwijzer werden verzwaard. De schoolwet van 1878 (Kappeyne van de Coppello) zette deze lijn voort. Er werd nu bewust gekozen voor de onderwijzersopleiding op de kweekschool. Men kon zijn opleiding tot onderwijzer namelijk ook ontvangen bij een bekwaam schoolhoofd, waarbij de theoretische kennis werd aangevuld of bijgebracht op zogenaamde normaallessen. Na een staats-examen kreeg men dan de onderwijsbevoegdheid. Deze opleidingen in de praktijk en normaallessen blijven zeker tot het eind van de negentiende eeuw bestaan.³⁹ Door het conservatisme en het lage welvaartspeil hadden de onderwijswetten van 1857 en 1878 niet direct

de gewenste uitwerking (Noordam 1975). In dit kader is het relevant om nog twee feiten naar voren te halen: in 1889 werd de arbeid van kinderen onder de 12 jaar verboden en in 1900 werd de leerplichtwet aangenomen.

In 1863 stichtte Thorbecke de h.b.s., bestemd voor de gezeten burgerij en gericht op handel en industrie.⁴⁰ Dit schooltype voorzag in een lacune. Als men niet tot de 'geleerde stand' behoorde en dus niet naar de Latijnse school kon, was men voor méér dan lager onderwijs aangewezen op de particuliere Franse scholen of op privaattlessen van predikanten. De h.b.s. kwam als schooltype echter traag op gang, omdat de doelgroep afhankelijk was van de ontwikkeling van handel en industrie. De aanstaande leraren kregen hun opleiding aan de universiteit of door studie voor een van de in 1863 ingestelde M.O.-akten (zie Verseput 1980). Aan hun didactische bekwaamheid werd vrijwel geen enkele aandacht geschonken.⁴¹

In 1876 werd de Latijnse school vervangen door het gymnasium, dat in feite tot het hoger onderwijs bleef behoren.⁴²

Het openbaar onderwijs stond positief tegenover culturele en maatschappelijke ontwikkelingen. De schoolvakken kregen hier grote aandacht en er was belangstelling voor didactiek, leerplanontwikkeling en de opleiding van leerkrachten. De ratio kreeg hier een zwaar accent. In het bijzonder onderwijs lag het accent meer op vorming van het karakter, geweten en zedelijkheid. In plaats van de ratio kreeg in het bijzonder onderwijs het ethos een zwaar accent (Noordam 1979). Sinds 1857 hebben de bijzondere scholen gestreden voor overheidssubsidie: de zogenoemde schoolstrijd. De invoering van de leerplichtwet op de grens van de twintigste eeuw schiep de morele verplichting voor de staat te zorgen voor volledige subsidie van het bijzonder onderwijs. In 1920 zou de schoolstrijd pas definitief besloten worden. In 1900 was tweederde van het aantal scholen openbaar, na 1900 nog maar éénderde (Noordam 1979).

Een en ander betekent, dat het denkbeeld van de ratio grote invloed kon uitoefenen in de tweede helft van de negentiende eeuw, met name via het openbaar onderwijs.⁴³ Maar daarvoor zijn ook andere belangrijke oorzaken aan te wijzen. De geschetste ontwikkelingen hangen ten nauwste samen met het mensbeeld in de tweede helft van de negentiende eeuw.

De opvatting van de eerste helft van de negentiende eeuw, dat de mens een zedelijk-redelijk wezen is, wordt dan vervangen door het inzicht dat de mens bovenal een redelijk wezen is. Het onderwijs moet de jonge generatie een vorming tot redelijkheid bieden en niet primair tot een gedrag gebaseerd op algemeen christelijke waarden en normen (Dodde 1983; Dasberg/ Jansing 1978). De overgang naar dit

mensbeeld valt in de periode van ca. 1830–1860. In deze periode gaat het rationalisme overheersen: de pedagogiek moet bijdragen tot het overzien en beheersen van de werkelijkheid.

In de tweede helft van de negentiende eeuw valt de nadruk vooral op het redelijke aspect van het menszijn. Naast het gevoelsvermogen en het begeervermogen (de wil) wordt het kenvermogen van steeds groter belang geacht. Daarmee zou al het bestaande bewust ervaren en geordend kunnen worden, waarbij het opdoen van ervaringen plaats vindt door het fysiologische proces van het waarnemen.

Gewaarwordingsvoorstellingen (Dodde 1983: 39) moeten door de rede geordend worden, zodat er relaties gelegd kunnen worden. Na omstreeks 1860 wordt deze opvatting van de opname van gewaarwordingsvoorstellingen aangevuld met de voorstellingstheorie, waarbij ook de verwerking wordt verklaard. Gesteld wordt hier dat alle kennis waarover een mens beschikt, een verzameling is van voorstellingen oftewel van beelden die achterblijven nadat een waarneming gedaan is. Omgang met de werkelijkheid doet verschillende, met elkaar verbonden, voorstellingen in het bewustzijn van de mens ontstaan.

De gevolgen voor het Nederlandse onderwijs zijn niet uitgebleven (Dodde 1983). In de periode 1830–1860 komt het aanschouwingsonderwijs tot bloei (zoveel mogelijk uit de werkelijkheid of door middel van afbeeldingen waarnemen), terwijl in de periode van ca. 1860–1920 de veelzijdige vorming benadrukt wordt. Het voorstellingsonderwijs propageert het aanbrengen van veel voorstellingen op basis van goede waarnemingen, hetgeen tot het onderwijsdoel van de veelzijdige vorming leidt.

Wie veel kennis heeft, met andere woorden wie over veel voorstellingen beschikt, kan de werkelijkheid overzichtelijk ordenen; het vakkenpakket wordt in de tweede helft van de negentiende eeuw dan ook uitgebreid met kennisvakken als aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie en vormleer (een soort meetkunde).

Wanneer de eerste helft van de negentiende eeuw gekarakteriseerd wordt met de uitspraak 'kennis is deugd',⁴⁴ dan moet de karakteristiek voor de tweede helft luiden: 'kennis is macht'.

In het kader van de voorstellingstheorie is het de taak van de school het aanwezige voorstellingsmateriaal bij de leerlingen uit te breiden, wat tot gevolg had dat de intellectuele vorming zodanig de overhand begon te krijgen dat er vaak van overlading sprake was. De pedagoog achter de voorstellingstheorie is Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Zijn opvattingen en die van zijn volgelingen, de Herbartianen, hebben in Nederland in de periode 1880–1900 grote invloed gehad. De grote invloed die Herbart in de negentiende eeuw

op de didactiek heeft uitgeoefend, is te vergelijken met de grote invloed die Becker heeft uitgeoefend op het gebied van het grammatica-onderwijs: beiden zijn systematici en daaraan heeft het onderwijs altijd behoefte. Zie voor Becker: hoofdstuk 5 en 6.

Ik ga nu kort op enkele aspecten van Herbarts theorie en de praktische uitwerking ervan in, aangezien dit uiterst relevant is voor de schets van het pedagogisch klimaat, waarin ook Den Hertog leeft. Bovendien is er tegen het eind van de negentiende eeuw sprake van een Reformbeweging die zich tegen elk vermeend intellectualisme keert op basis van de opvattingen van Wundt; in de discussie met de *Taal en Letteren*-groep is deze tegenstelling al naar voren gekomen. Als zodanig is Den Hertog als een overgangsfiguur te beschouwen: hij leefde en werkte in het spanningsveld van rationalisme-empirisme en dat van intellectualisme-voluntarisme, waaraan de namen verbonden kunnen worden van respectievelijk Becker - Grimm, Herbart - Wundt.

Voor het hoe en waarom van het 'merkwaardig verschijnsel dat de pedagogische literatuur van de laatste 25 jaar t.a.v. de persoon en de leer van Herbart een rehabiliterende tendens vertoont' verwijs ik naar de artikelen van Martens (1973; 1983).⁴⁵ Het voortdurend door elkaar halen van de oorspronkelijke Herbart en het Herbartianisme heeft veel bijgedragen tot een onjuist Herbart-beeld. De bekendste Herbartiaan is ongetwijfeld Tuiskon Ziller (1817–1882).⁴⁶ Van hem zijn een aantal uitwerkingen van de theorie die grote invloed op het onderwijs in de negentiende eeuw hebben uitgeoefend, de nu te noemen eerste twee wat minder dan de derde:

- de leer der cultuurtrappen:
 - er is een parallel te trekken tussen de ontwikkeling van het individu en die van de mensheid (respectievelijk ontogenese en fylogenese). Men spreekt ook wel van de cultuur-historische trappen.
- de concentratietheorie:
 - het concentreren van alle andere vakken om de centrale leerstof (Gesinnungstof). Men spreekt wel van de ethische concentratie, vanwege het zedelijk-godsdienstige hoofddoel.
- de leer van de 'Formalstufen':
 - de gang van het onderwijs, op grond van leertrappen die geheel onafhankelijk van de inhoud van de onderwezen stof zijn.

Juist de leertrappen kunnen gemakkelijk ontaarden in een starre techniek van lesgeven. Dat is echter niet de bedoeling geweest. Voor Herbart betekent onderwijzen in de eerste plaats aansluiten bij

ervaringen. Daarbij wil hij een onderwijsleerproces op gang brengen waarbij niets aan het toeval wordt overgelaten, waarbij planning essentieel is (Martens 1983).

Herbart is de 'systeembouwer' in de didactiek (De Corte e.a. 1973). Door deze opvolger van Kant aan de universiteit van Königsberg (1809), is het inzicht definitief doorgebroken dat het onderwijs planmatig dient plaats te vinden wil het het gewenste resultaat opleveren. De invloed van Herbart in Nederland aan het eind van de negentiende eeuw op vooral De Raaf (1840–1921) en Geluk (1835–1919) moet geïnterpreteerd worden als beïnvloeding in de geest van Ziller. In dat perspectief moeten ook de artikelen van Den Hertog gezien worden, die zich met deze stof bezig houden. Binnen het bestek van dit hoofdstuk stap ik over de filosofische denkbeelden van Herbart heen en richt ik mij, zij het summier, op de leertrappen zelf. In hoofdstuk 6 kom ik op Herbart terug in verband met de problematiek van analytisch-synthetisch.

De wijze waarop de leerstof wordt aangeboden aan de leerling (met diens ziel in aanraking wordt gebracht), wordt volgens Herbart beheerst door vier hoofdwetten, die ook de fasen aangeven van een les:

- 1 De wet van de klaarheid.
- 2 De wet van de associatie.
- 3 De wet van het systeem.
- 4 De wet van de methode.

Ik licht deze vier fasen nu stuk voor stuk toe, geef vervolgens een voorbeeld van een volgens deze fasen opgebouwde les en besluit dit gedeelte met betrekking tot de leertrappen met een commentaar van Den Hertog. Een degelijke informatiebron voor de denkbeelden van Herbart-Ziller is Geluk (1885), een bron tevens uit de tijd van Den Hertog zelf. Zie ook Strasser/Monshouwer (1969: 95-98), die zich direct op Herbart (1835) baseren.

De methode die Herbart voorstelt, bestaat in een afwisseling van 'verdieping' en 'bezinning'. Verdieping vat hij op als de liefdevolle beschouwing van en overgave aan het te bestuderen voorwerp, bezinning als het overpeinzen van de ontvangen indrukken, als innerlijke ordening van de ervaringsgegevens. Deze afwisseling heeft te maken met de vier verschillende trappen van het zich-eigen-maken van nieuwe leerstof. De eerste twee trappen vereisen verdieping, de derde en vierde trap vereisen bezinning.

1 *Klaarheid*. De wet/trap van de klaarheid eist, dat de leerling de stof niet en masse wordt aangeboden. Afbakening van het te behandelen onderwerp zal helderheid moeten scheppen. Dit komt ook te

gemoet aan de geestesgesteldheid die Herbart het meest wezenlijk acht voor de leerling: de belangstelling. Klarheid wordt bereikt door twee handelwijzen, die hij aanduidt met de termen analyse en synthese. De analyse moet de leerling via aanschouwing (vgl. Pestalozzi) en voorbeelden voorbereiden op het opnemen van de nieuwe stof. Door de analyse wordt de ziel geschikt gemaakt voor het opnemen van het nieuwe, dat aangeboden wordt. De synthese moet zorgen voor de aanknopng van het nieuwe bij het oude. Alle leren is namelijk apperceptie, dat wil zeggen verbinding van het nieuwe met hetgeen al aanwezig is. Daarbij geldt als algemene regel, dat het gemakkelijke aan het moeilijke moet voorafgaan. De leerling kan zich nu heldere voorstellingen van de nieuwe leerstof vormen. Belangrijk is in ieder geval, dat de aanschouwing (een concreet beeld van een bijzondere zaak) het uitgangspunt van het weten moet zijn.

2 *Associatie*. In de associatiefase heeft de docent in de eerste plaats de taak het algemene uit het concrete af te leiden: regels, begrippen, principes. Associatie van de voorstellingen is een voorwaarde voor het onthouden. Onderwijs dat leren denken op het oog heeft, gaat steeds van het bijzondere naar het algemene. Het geven van definities volgt later in het onderwijsleerproces.

3 *Het systeem*. De begrippen en regels moeten voor de leerling een geordend, stelselmatig geheel worden, met andere woorden geëxpliciteerd worden. Ook in deze fase vindt zelfwerkzaamheid van de leerling plaats; het systeem van begrippen dat wordt ingeprent moet uit waarnemingen en voorstellingen voortkomen. Geluk (1885: 90) stelt dan ook:

Dat leeren en inprenten van het algemeene, zonder den grondslag, waarop het rust, te geven, leidt verder niet alleen tot waanwijsheid, maar, wat het ergst is, het kweekt gedachteloosheid en gedachtenarmoede, terwijl daarentegen het bestudeeren van een menigte bijzondere verschijnselen en het opklimmen van deze tot begrippen en wetten, in één woord tot het algemeene, den geest rijker maakt en alleen de rechte belangstelling kweeken kan.

Het vroegtijdig gebruik van leerboeken is hiermee in strijd, aangezien deze te weinig gericht zijn op gewaarwording en aanschouwing. Beter is het dat het leerboek pas in/na deze derde trap wordt gebruikt, zodat het aansluit op het eigen verwerkingsproces van de leerling. De ordelijke presentatie staat centraal. De toepassing van het ordelijk geleerde vindt plaats bij de vierde stap: de methode.

4 *De methode*. Deze trap is te beschouwen als de verwerkingsfase:

oefenen en toepassen van het geleerde, ook in nieuwe situaties (transfer). Herbart beschrijft deze trap als volgt: 'De voortgang der bezinning is *methode*. Deze doorloopt het systeem der gedachten, produceert nieuwe leden ervan en waakt voor de konsekventie in de toepassing' (Geluk 1885: 90).

In een paragraaf over 'Waardeering der formeele trappen' (Geluk 1885: 94-95) maakt Geluk de volgende belangrijke opmerkingen:

Die goed onderwijs geeft, gaat van zelf naar de formeele trappen te werk, onbewust, instinktmatig. Maar een echt onderwijzer moet steeds met volle bewustheid een zekeren weg gaan en de gronden kennen, die voor het volgen van dien weg spreken. De weg, in de formeele trappen gevolgd, is niets anders dan de eeuwige weg van onzen geest van het zinnelijke tot het onzinnelijke, van het concrete tot het abstracte, van het bijzondere tot het algemeene, dus de weg der *inductie*, die zoo vele wetenschappen groot en machtig heeft gemaakt. (...) Daar de trappen, door Herbart vastgesteld, bij elke stof kunnen doorlopen worden en dus van de *stof* onafhankelijk zijn, worden zij *formeele* trappen genoemd.

De Herbartiaan Rein (1847–1929) spreekt van vijf trappen: (1) voorbereiding, (2) aanbieding, (3) verbinding, (4) samenvatting en (5) toepassing. Er zijn nog wel meer variaties bedacht, die echter door hun dogmatiek de boven geschetste niet te overtreffen faserings van inductief onderwijs van de oorspronkelijke Herbart zouden overschaduwden.

Twee grondgedachten van Herbart zijn erg belangrijk: in de eerste plaats de erkenning van het bestaan van een algemene, van de stof onafhankelijke lesfasering, in de tweede plaats de leer van de analytisch-synthetische vorm van onderwijzen. Op die laatste grondgedachte kom ik in hoofdstuk 6 uitvoerig terug, over de eerste merken Strasser/ Monshouwer (1969: 97) het volgende op:

Van historisch standpunt uit bezien is de grondgedachte erg belangrijk, dat er een vorm van aanbrengen van de leerstof bestaat, die toegepast dient te worden, van welke aard de stof ook moge zijn. De nadruk valt dus op de vorm, terwijl de inhoud niet zo belangrijk wordt geacht: in principe kan elke leerstofeenheid op dezelfde wijze behandeld worden. Eens te meer is hier de invloed van Kant op het denken van Herbart voelbaar. Kant immers heeft zowel in zijn theoretische als in zijn praktische filosofie de nadruk op het formele aspect gelegd. Hoe dan ook, historisch staat vast dat de Neo-herbartianen aan deze grondgedachte hebben vastgehouden.

Volgens Strasser/ Monshouwer (1969) is de tegenstelling tussen Herbart en de latere onderwijsvernieuwers niet zo groot als weleens gedacht wordt, zelfs niet op het centrale punt van de aansluiting bij ervaringen in het onderwijs. De rol van de ervaring bij het onderwijs

verschilt tussen Herbart en de grote onderwijshervormers als Dewey, Montessori en Ligthart. De laatstgenoemden zijn van mening dat de onmisbare ervaringen *in* het kader van het onderwijs moeten worden opgedaan. Herbart stelt zich voor dat ervaring en omgang zich normaliter *buiten* het schoolverband afspelen en dat de docent een beroep doet op de reeds aanwezige voorstellingen. Ontbreken die voorstellingen, dan moet de docent deze aanbrengen. Herbart blijft met zijn onderwijs derhalve in eerste instantie binnen de schoolmuren wat het onderwijs betreft en wil daar inspelen op de meegebrachte ervaringen. Dit kan binnen het klassikale onderwijs een conserverende werking hebben, maar dat is niet de bedoeling van Herbart geweest. De docent die hem voor de geest staat, rekent wel degelijk op de activiteit van de leerling, ook al is dat een sterk geleide. Slechts één verwijt is hier wel op zijn plaats: de produktiviteit en de creativiteit van het kind spelen bij Herbart nauwelijks een rol (Strasser/ Monshouwer 1969: 101).

Toch heeft dit alles ertoe geleid, dat Herbart en de Herbartianen gezien werden als de vertegenwoordigers van het eenzijdige intellectualisme waartegen men aan het eind van de negentiende eeuw in verzet kwam. Zo meent De Vos (1939: 264) dat de *Taal en Letteren*-beweging een uitloper is geweest van Rudolf Hildebrands streven naar hervorming van het moedertaalonderwijs in Duitsland, daar ontstaan als reactie op het intellectualisme door de school van Herbart in het leven geroepen.

Aan het eind van de negentiende eeuw wil de Reformpedagogiek (de nieuwe-schoolbeweging) afstand nemen van de 'oude' school van de negentiende eeuw, die volgens deze beweging vooral was gebouwd op de intellectualistische principes van de Herbartianen: het individuele kind zou meer centraal moeten staan in het onderwijsleerproces, er zou bovendien meer aandacht geschonken moeten worden aan creativiteit en sociale vorming. Zie ook Boersma (1960: 81).

Voordat ik inga op de positie die Den Hertog inneemt in de genoemde discussie, laat ik eerst een voorbeeld volgen van de leertrappen voor een les/ lessenreeks over de functie van de voornaamwoorden. Het is ontleend aan Geluk (1885).

1 *Trap der klaarheid*

a *Analyse*

De voornaamwoorden zijn een veelvuldig gebruikte soort van woorden. Men heeft ze wel eens plaatsvervangers genoemd, en terecht: zij worden gebruikt in plaats van andere woorden om herhaling te vermijden. Waartoe dient het voornaamwoord *die* in de zin: *De man die ik gezien heb, was rijzig van gestalte?* En waartoe dient het woord *deze* in de zin: *Deze tafel is groot?* De naam *voornaamwoord* geeft echter slechts te kennen dat de zo genoemde woorden in de plaats

van een *naam* komen. De meeste bepalingen die men van de voornaamwoorden geeft, zijn in overeenstemming met die namen. Zo zegt men van voornaamwoorden, dat het woorden zijn die *zelfstandigheden betekenen*, zonder de naam daarvan aan te geven; zij *duiden de zelfstandigheden alleen aan*. Ook zegt men wel, dat de voornaamwoorden dienen om uit te drukken in welke betrekking de voorwerpen tot de spreker gedacht worden, en dat zij, terwijl ze dit doen de *naam van die voorwerpen* vervangen.

b *Synthese*

We zullen nu zien, in hoeverre dit juist is en hoe wij het plaatsvervangend karakter van de voornaamwoorden moeten opvatten. Laten we daartoe de volgende zinnen eens aandachtig bekijken:

- 1 De *Christenen* sluiten de ogen niet: *zij* voelen geen vermoedheid.
- 2 Het *verlies* der Vlamingen is onbekend, maar *het* moet groot geweest zijn: een *zijweg die* de vluchtenden hadden ingeslagen, lag met lijken bezaaid.
- 3 Gelukkig de mens wiens wil *vrij* genoemd kan worden. Uw wil is *dit* echter niet, zolang gij de slaaf van neiging en hartstocht zijt.
- 4 *Groot* was J. de Witt niet alleen als staatsman; hij was *het* ook als mens.

Het is gemakkelijk op te merken, dat in het eerste en tweede voorbeeld de voornaamwoorden *zij*, *het*, *die* plaatsvervangers zijn van zelfstandige naamwoorden, in het derde en vierde voorbeeld zijn de voornaamwoorden *dit* en *het* plaatsvervangers van bijvoeglijke naamwoorden. Beschouwen we nu de volgende voorbeelden:

- 1 Men leert dan (als men een horloge draagt) *zuinig te wezen met de tijd*, en *dat* moet ook; want de tijd is het kostbaarste goed, als men er maar goed en verstandig mee omgaat.
- 2 Godfried van Bouillon overziet de schare: hoe zal hij *haar voortvarende drift betomen?* ... En toch hij kan *het*.
- 3 De een moet *de vriend van de ander* wezen, en *dat* moet ge van harte zijn.

In deze voorbeelden is duidelijk te zien, dat voornaamwoorden ook een gedeelte van de zin kunnen vervangen, in welk gedeelte allerlei rededelen kunnen voorkomen. Zo staat in de eerste zin het vnw. *dat* in plaats van *zuinig wezen met de tijd*; in de tweede zin staat *het* in plaats van *haar voortvarende drift betomen*. in de derde zin staat het woord *dat* in plaats van *de vriend van de ander*. Vestigen wij nu de aandacht nog op de volgende zinnen:

- 1 Nog reken ik *het* goed, *dat ieder een horloge draagt*.
- 2 *Gij hebt mij grievend beledigd*. *Dit* moest ik zeggen, alvorens van hier te gaan.
- 3 *Wat grieven zij persoonlijk hebben*, die hen drongen, ach! ik weet *het* niet.
- 4 *Wie is hier zo ongevoelig, dat hij geen Romein zou willen zijn?* *Hij* spreke, *hem* heb ik beledigd.

Gemakkelijk zult ge opmerken dat hier telkens een voornaamwoord voor een hele zin in de plaats staat.

2 *Associatie*

Behandeling van voorbeelden, door leerlingen of docent gegeven of in een leestekst opgezocht. Vergelijking van de gevonden waarheid met de bepalingen die in leerboeken van de voornaamwoorden gegeven worden.

3 *Systeem*

Resultaat van het behandelde: Voornaamwoorden kunnen in de plaats staan van:

naamwoorden (zelfst. en bijv.), van *gedeelten van zinnen*, welke gedeelten allerlei rededelen bevatten, en van *hele zinnen*.

4 Methode

Toets de in de aanvang gegeven bepalingen aan de waarheid die we gevonden hebben. Is het waar, dat voornaamwoorden altijd de naam van voorwerpen vervangen? Tracht enige zinnen samen te stellen, waarin het voornaamwoord een zelfst., een bijv. nw., een gedeelte van een zin of een hele zin vervangt. Vul de volgende zinnen aan:

Hieraan herkent men de waarlijk rechtschapen man, dat...

De verbeelding kan *levendig* zijn; ze is *het*, als...

Het *volkomen verklaren van een zaak* is een zeer moeilijk werk. Wij zullen *dit* gemakkelijk inzien, als wij bedenken dat een zaak eerst dan volkomen verklaard is, als...

Geluk (1885) geeft liefst elf van dergelijke 'proeven' over allerlei onderwerpen: van 'Hoe Abraham tussen zich en Lot de vrede bewaart' en 'Beschouwing van het varken' tot 'Vergelijkingen in de taal' en 'Regel voor het vermenigvuldigen van breuken'. De articulatie van het onderwijs (vgl. Vogel 1973) is steeds dezelfde, waarbij de analyse en synthese in de trap der klaarheid een hoofdrol spelen. De discussie over de formele leertrappen (of liever: onderwijstrappen) van de Herbartianen doet Den Hertog (1898b) denken aan de klassieke retorica. Alle goede indelingen komen dan ook neer op de klassieke opbouw van een rede of verhandeling: het exordium of de expositio (om de hoorders welwillend, opmerkzaam en weetgierig te maken), de disputatio (de behandeling van het eigenlijke onderwerp) en de conclusio (het besluit, de recapitulatie, vastlegging in het geheugen, toepassing). Zo is er ook veel overeenkomst met de leertrappen van Herbart en Den Hertog waardeert dat; de beoefening van de methodiek heeft volgens hem tot het juiste inzicht geleid dat een geïmproviseerde les vaak een planloze en daarom waardeloze les is. De eenvoudigste uitdrukking voor de natuurlijke gang van zaken in de les acht hij: eerst waarnemen, dan over het waargenomenē nadenken en tenslotte het door het nadenken gevondene zoveel mogelijk toepassen. In zoverre is Den Hertog een duidelijk voorstander van deze heuristische leervorm. Maar hij wil waarschuwen tegen overdrijving:

Wie alle lessen naar een zelfde model wil calqueeren,⁴⁷ is even onnoozel als hij, die elke preek, verhandeling of opstel naar eene zelfde indeeling wil bouwen. (Den Hertog 1898b: 35)

De algemene voorschriften moeten met verstand worden opgevolgd. Anders kan het star in acht nemen van de leertrappen uitlopen op

werktuiglijkheid en verveling. Een 'verstandige toepassing' wordt in de methode *Onze Taal* onder andere gehanteerd bij de lessen 'Verklarend lezen' en 'Het onderwijs in de taalvormen'. Met betrekking tot dit laatste onderwerp wordt gesteld:

In verband met de bekende pedagogische voordeelen van den heuristischen leerform in het algemeen, is ook bij het onderwijs in de taalvormen zoeken, vinden en toepassen, — of naar de terminologie der formeele leertrappen: aanschouwen, denken en toepassen — de maar zelden verlaten regel. Een taalverschijnsel, in een behoorlijk aantal bijzondere gevallen voorkomende, wordt nauwkeurig geobserveerd, de algemeene regel wordt er uit afgeleid, en eene reeks van oefeningen volgt, om aan het toepassen van den gevonden regel te gewennen. (Den Hertog 1898b: 85)

De keuze voor de heuristische, inductieve methode sluit bij Den Hertog aan bij de nieuwere inzichten over het wezen van de taal en het taalonderzoek (zie hoofdstuk 5).

Met de Herbartianen heeft Den Hertog zeker gemeen de ordelijke planning van onderwijs (vgl. de aanwijzingen in de handleidingen), al is hij beducht voor verstarring in de methodiek, evenals de 'oorspronkelijke' Herbart dat geweest zou zijn.

Bij de bespreking van de leertrappen toont Den Hertog grote waardering voor deze fasering van het onderwijsleerproces, te meer daar zij goed aansluit bij de natuurlijke manier van leren die weer correspondeert met taalwetenschappelijke ontwikkelingen in de negentiende eeuw. Het gaat daarbij steeds om een inductief proces. Hij waarschuwt alleen voor een te dogmatische toepassing van al te gedetailleerde faseringsschema's.

Het is moeilijk te bepalen of en in welke mate Den Hertog de pedagogische opvattingen met betrekking tot fasering die in de periode 1880–1900 wat de methodiek betreft in Nederland opgeld deden, nodig heeft gehad om zijn methodiek voor het taalonderwijs daarnaar in te richten.

In zijn kritiek op de concentratietheorie, het tweede op Herbart gebaseerde pedagogische principe (Den Hertog 1897b), komt tot uiting dat Den Hertog deze theorie zowel op ethische als op psychologische gronden afwijst. De psychologie van Herbart acht Den Hertog op belangrijke wijze aangevuld door die van Wundt. Het is derhalve de moeite waard daarbij stil te staan, omdat het de pedagogische opstelling van Den Hertog bepaalt en aantoont dat hij geen klakkeloze navolger van Herbart en/of Wundt is.

De concentratietheorie schrijft voor dat er op elke trap van het onderwijs cultuur-historische stof als kern(stof) wordt aangebracht, waar alle andere leerstof zich omheen beweegt, aansluitend bij de ge-

dachten van het kind.⁴⁸ Den Hertog is het hiermee eens, voorzover het gaat om de bevordering van eenheid en verband in het kinderlijke bewustzijn. Dat gebeurt echter niet bij het speculatieve systeem van de Herbartiaan Ziller. Zó is de concentratietheorie te zeer gebaseerd op de voorstellingstheorie van Herbart, die volgens Den Hertog nog slechts historische betekenis heeft. Historisch gezien volgde de voorstellingstheorie op de vermogenspsychologie en de associatiepsychologie en daarmee zou de ontwikkeling nog niet afgesloten zijn, zeker niet in een periode waarin de empirische wetenschappen tot bloei kwamen. Den Hertog meent dat de ongecontroleerde empirie, de te speculatieve basis van de Herbartiaanse psychologie is aangevuld door de experimentele psychologie. Voor de intellectualistische psychologie, waartoe hij de vermogens-, de associatie- en de voorstellingspsychologie rekent, is de voluntaristische psychologie van Wundt (Den Hertog verwijst daarvoor naar Wundts *Grundriss der Psychologie* van 1896) in de plaats gekomen. Hier worden niet de logische elementen in het bewustzijn centraal gesteld, maar veeleer het voelen en willen. Het zich rekenschap geven van het veranderlijke karakter van de voorstellingen doet Den Hertog voor de nieuwe theorie kiezen, waarbij hij stelt dat er altijd voorzichtigheid geboden is wanneer er pedagogische voorschriften uit afgeleid worden.⁴⁹ Hij verwijst naar Wundt, die er in zijn *Logik II* (1883) aan herinnert, dat Herbart de betekenis van het onderwijs voor de morele opvoeding hierop baseert, dat het onderwijs de duurzaamste invloed heeft, omdat verworven kennis gelijk zou blijven, terwijl zede en gewoonte zouden veranderen. Wundt stelt op grond van empirisch onderzoek daartegenover, dat de psychologie van de misdaad juist het omgekeerde leert: kennis kan vergaan, zede en gewoonte (en het daaruit gevormde karakter) blijven gelijk. Daarmee begint de psychologische grondslag van de Zilleriaanse concentratietheorie te wankelen; Herbart heeft te veel gerekend op de resistentie van de door het onderwijs aangebrachte voorstellingen.

Den Hertog ziet het overdreven vertrouwen in de macht van het onderwijs als een grote fout van de Herbartcultus, vooral wanneer aan allerlei situationele factoren in het leven van het kind wordt voorbijgegaan. Als rationeel practicus wil hij niet dwepen, wil hij niet uitsluitend het gevoel of uitsluitend de logica op de voorgrond plaatsen:

(...) er zijn geen machtelozer mensen, dan die de wereld met een zelf opgesteld axioma willen regeeren. Wie op geen zandgrond bouwen wil, legt zich er op toe, de gecompliceerde werkelijkheid te zien, zoals zij is, en zoekend naar de grenzen van hetgeen hij vermag, vindt hij in het besef zijner relatieve zwakheid zijne kracht. (Den Hertog 1897b: 330)

Een typerende uitspraak van Den Hertog, die morele verheffing niet alleen van cognitieve factoren afhankelijk wil stellen en bovendien meent dat niet alle onderwijs hoeft op te voeden. Kinderen kunnen dingen leren om het nut, andere om het genoegen, en weer andere om de morele of religieuze inzichten. Via de ethische concentratie moet elk soort leerstof primair en uitsluitend opvoedend gemaakt worden. Den Hertog geeft daar merkwaardige voorbeelden van.⁵⁰ Het uitgangspunt van Ziller, het ontogenetisch en fylogenetisch parallelisme, waarbij de ontwikkeling van de mensheid volgens de bijbel wordt geïnterpreteerd, is historisch onhoudbaar en pedagogisch ongewenst. Het zou ook een hachelijke zaak voor het algemene onderwijs zijn, wanneer de fylogenese zo eenzijdig uitgelegd wordt.⁵¹ Tot slot van zijn beschouwingen over concentratie resumeert Den Hertog de hoofdzaken in de volgende 10 stellingen:

- 1 Het gronddenkbeeld van Ziller, dat de acht ontwikkelingsfasen (*Apperceptionsstufen*), die een kind van zijn 6e tot zijn 14e jaar doorloopt, overeenkomen met acht stadiën in de ontwikkeling der menschheid, zooals de Bijbel die voorstelt, is historisch onhoudbaar en in strijd met de paedagogische ervaring.
- 2 Ware dat principe juist, dan zou daarmee de openbare school in Nederland veroordeeld zijn, aangezien van haar programma het onderwijs in de gewijde historie is uitgesloten.
- 3 Zelfs de meest overtuigde voorstanders van Zillers theorieën hebben de indeeling van het onderwijs naar het systeem der cultuur-historische leertrappen niet kunnen volhouden en zijn dertig jaren⁵² lang onvermogen gebleken, haar in toepassing te brengen.
- 4 Er is geen andere ethische leerstof te bedenken, die waard zou zijn, dat al het overige onderwijs er aan ondergeschikt gemaakt werd.
- 5 Zelfs al ware dergelijke leerstof op gewijd of ongewijd gebied te vinden, dan zou zij, bij elk ander vak telkens als aanloop gebruikt, door dat misbruik alleen schade kunnen lijden en er haren invloed op het kindergemoed door inboeten.
- 6 Het streven naar ethische concentratie berust op eene psychologische verklaringwijze – de voorstellingsmechaniek van Herbart, – die den invloed der intellectuele elementen in het bewustzijn overschat.
- 7 Het is eene dwaling, dat ethisch-indifferente leerstof door verbinding met gewijde of ongewijde verhalen van ethische beteekenis zou kunnen worden.
- 8 Het is eene dwaling, dat de belangstelling voor de een of andere leerstof vermeerderen zou, als de laatste geregeld aan een of ander verhaal wordt verbonden.
- 9 De eisch, dat alle leervakken zich zouden moeten schikken naar eene concentreerende ethische leerstof staat destructief tegenover de op ervaring en psychologisch nadenken berustende volgorde der meeste leervakken, zoowel als tegenover den beproefden paedagogische regel, dat de aanknopingspunten voor de verschillende deelen van het onderwijs in de eerste ervaringen moeten gezocht worden, die de leerlingen in hunne omgeving opdoen.
- 10 De principiële Zillerianen achtten de verwezenlijking der ethische concentratie alleen in confessioneele scholen mogelijk.⁵³ (Den Hertog 1897b: 334-335)

Op deze manier heeft Den Hertog de strijd aangeboden tegen zijn

mede-redacteur van *Het Schoolblad*, H. de Raaf, die Herbarts pedagogiek in Nederland verdedigde.⁵⁴

De ontwikkeling van het *concentrisch* principe noemt Den Hertog een der grote momenten in de geschiedenis van het leerplan, terwijl hij de ontwikkeling van de concentratieleer een dwaling noemt (o.c., 313). Zeer belangrijk acht hij de aanschouwelijkheid van het onderwijs, waarover hij in 1891 een lezing hield voor het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap (N.O.G.) (Den Hertog 1891). De aanschouwelijkheidsgedachte zelf is niet nieuw; Den Hertog noemt de namen van Pestalozzi, Basedow, Locke en Comenius en stelt dat zelfs in het paradijs zo gedacht is (Den Hertog 1891: 165). Hij noemt de Zwitserse pedagoog J.H. Pestalozzi (1746–1827) als de apostel van een echt praktisch beginsel. De beste motivatie wordt verkregen door het onderwijs te beginnen met lessen over en door dingen. De beschouwing van de dingen moet ervoor zorgen dat de kinderen er zelf iets aan gaan ontdekken. Daartoe moet de waarnemingsgevoeligheid worden bevorderd en moeten de leerlingen eraan wennen vervolgens over het waargenomen na te denken. Het vak natuurkennis op de lagere school leert de leerlingen bij uitstek om zich heen te kijken en vertrouwd te raken met natuurverschijnselen. Voor de andere vakken zou een dergelijk uitgangspunt moeten gelden. Aan het slot van zijn inleiding over de aanschouwelijkheid van het onderwijs stelt Den Hertog:

De wetenschap der opvoeding kent als ervaringswetenschap ook geen absolute waarheden. Toch is er weinig uitzicht, dat de leerstelling: 'Kennis door aanschouwing verkregen, is superieur aan alle andere kennis', door een hogere waarheid zal vervangen worden. (Den Hertog 1891: 176)

In het kader van aanschouwelijk onderwijs moet ook Den Hertogs opvatting over taalonderwijs geplaatst worden; waar het de observatie van taalverschijnselen betreft, zou er geen verschil met het vak natuurkennis moeten zijn. Bron van kennis is de ervaring, de enig passende methode is de inductie. De ervaring zelf is te chaotisch, de docent moet door analyse ordenen en verhelferen. Over het ervaren moet nagedacht worden via nauwkeurig observeren, vergelijken en onderscheiden. Zie ook De Vos (1939: 283) over het inductieve aspect van *Onze Taal*. Volgens Herbart moeten de voorstellingen, waartoe ook het gevoel en de wil worden herleid, door aanschouwing duidelijk worden, zodat de reproductiemogelijkheid toeneemt. Door waarnemen, denken en toepassen moet de stof dan eigendom van de leerlingen worden.

De pedagogische principes die Den Hertog lijkt te ontleen aan Herbart, zijn eerder universele pedagogische principes die ervaren

schoolmeesters hanteren. Daartoe reken ik onder andere de inductieve methode, de leertrappen in verband met de planning en de aanschouwelijkheid van het onderwijs.

Daarbij moet niet uit het oog worden verloren dat er in de loop der tijd systematici zijn geweest, die de pedagogische ideeën hebben uitgewerkt en in een geheel hebben geplaatst. Herbart (in 1809 opvolger van Kant) is een van de voornaamste systematici geweest.

In de 'tweede beweging van structurele en inhoudelijke onderwijsvernieuwing', die tussen 1857 en 1920 gesitueerd moet worden (Dodde 1983), krijgt de intellectuele vorming van de jonge mens een voorname plaats in het onderwijs. De onderwijzersopleiding wordt verbeterd in methodisch opzicht en vooral binnen het openbaar onderwijs is er een groeiende belangstelling voor de didactiek. De mens wordt in de tweede helft van de negentiende eeuw bovenal als redelijk wezen gezien, het rationalisme overheerst volkomen. Na ca. 1870 gaat de voorstellingstheorie grote invloed krijgen; de apperceptiekring van de leerlingen moet zoveel mogelijk uitgebreid worden. Het aanschouwingsonderwijs wordt in de tweede helft van de negentiende eeuw aangevuld met het ideaal van de veelzijdige vorming. Overzichtelijke ordening van de werkelijkheid is het doel. Het vakkenpakket wordt uitgebreid. De serieuze invloed van de opvattingen van de Herbartianen valt in Nederland in de periode 1880–1900, het is de praktische uitwerking van een intellectualistisch georiënteerde theorie. Tevens ontwikkelt zich in deze ook literair gezien woelige periode een tegenbeweging: de Reformpedagogiek die afstand wil nemen van de 'oude' school van de negentiende eeuw en die het individualisme, de expressie en de sociale vorming benadrukt. Voor deze richting kan men zich onder andere beroepen op de vader van de experimentele psychologie, Wilhelm Wundt. Globaal gesproken gaat het hierbij om de tegenstelling tussen verstandelijk en wilsvormend onderwijs. De tweede helft van de negentiende eeuw is hiermee wat het pedagogisch klimaat betreft dat Den Hertogs werkzaamheden heeft bepaald, gekarakteriseerd. Het is een periode van rationalisme, gevoed door praktische gerichtheid op de verbreding van het vakkenpakket en door het ideaal van 'kennis is macht'. Ontwikkelingen in de methodiek, sterk intellectualistisch-filosofisch gekleurd door het werk van de Herbartianen, bepalen deze periode. Later zullen empirisch getoetste theorieën hun invloed doen gelden en veel naar het rijk der speculatie doen verdwijnen.

Den Hertog is op pedagogisch terrein een eclecticus met als belangrijkste leidsman het gezond verstand en de daarmee gepaard gaande verwerping van elke vorm van dogmatisme. Dat Den Hertog een intellectualist is in de zin van de Herbartianen, is onjuist. Hij heeft wel de-

gelijk oog voor de ontwikkelingen à la Wundt,⁵⁵ maar dan wel als onderwijspracticus, die ook in dat kader kiest voor een zeer duidelijk gestructureerde grammatica-cursus voor aanstaande onderwijzers. Zijn reactie op de Herbartiaanse opvattingen van De Raaf in *Het Schoolblad* van 1897 is te vergelijken met zijn reactie op de door Van den Bosch verdedigde standpunten ten aanzien van het taalonderwijs. Maar wanneer Den Hertog de psychologie van Wundt verdedigt, staat hij in feite aan de kant van de *Taal en Letteren*-groep. Hij ziet elke stroming relatief, als een schakel, niet als het uiteindelijke resultaat, niet als het laatste woord. Daar ligt het verschil: Den Hertog beschouwt vanuit zijn onderwijspraktijk de wetenschap, kiest daaruit die opvattingen, die hij niet als rechtvaardiging van zijn praktijk nodig heeft, maar als verbetering daarvan. Zo iemand wordt (te) snel getypeerd als iemand die concessies doet of als een overgangsfiguur. Den Hertog laat, zoals gebleken is, kritische geluiden horen ten aanzien van de Herbartianen en hun intellectualisme. Om hem op grond daarvan tot een schoolhervormer te rekenen zou te ver gaan; als eclecticus leeft en werkt hij in een overgangstijd van rationalisme – empirisme, voorstellingspsychologie – voluntaristische psychologie, (politiek) liberalisme – socialisme. Dat alles wordt onvoldoende recht gedaan met de karakteristiek ‘concessies doen’ (De Vos 1939). In termen van de oorspronkelijke Herbart biedt Den Hertog met zijn spraakkunstig werk het systeem (van de grammatica), waarbij hij een analytische leerstofordening hanteert. De analytische leervorm of methodiek sluit daarbij aan. In hoofdstuk 6 wordt dit nader uitgewerkt.

‘De taalstudie der onderwijzers’: Den Hertogs programma in 1889 4.5

Den Hertog begint zijn redacteurschap van het tijdschrift *Noord en Zuid* in 1889 met een over drie afleveringen van het tijdschrift verdeelde beschouwing met betrekking tot de taalstudie der onderwijzers. Het is een programmatische beschouwing, die de lijnen uitzet voor de later niet verlaten standpunten ten aanzien van onder andere het grammatica-onderwijs. Deze beschouwing verdient daarom aparte aandacht in een hoofdstuk dat Den Hertog in zijn tijd wil plaatsen om te laten zien waaruit zijn ideeën voortgekomen zijn. Het geeft bovendien antwoord op de vraag hoe hij zichzelf als onderwijzer ziet, met andere woorden als niet-wetenschapper.

De eerste vier ‘hoofdstukken’ van zijn beschouwing verschijnen in het eerste nummer van de twaalfde jaargang van *Noord en Zuid* en

omvatten 21 pagina's. Dit gedeelte maakte deel uit van een voordracht, gehouden voor de afdeling Amsterdam van de Nederlandsche Openbare Onderwijzers- en Hoofdonderwijzers-Vereeniging. Een veel te groot aantal aanstaande onderwijzers denkt niet erg positief over de studie. Hoe kunnen zij zelf dan ooit onderwijs geven dat kinderen plezierig vinden? Bij elke studie, op welk niveau dan ook, is inspanning vereist, dat maakt het onderwijs ook niet onaantrekkelijk.

Neen, veel onderwijs blijft onsmakelijk, omdat het zoo onbehouwen, zoo huts-potachtig wordt voorgediend, het vleesch vol knor en zenen, de groenten met de stronken en schillen en vezels, veel meer dan omdat het te krachtig, te voedzaam is. (Den Hertog 1889a: 2)

Stofkeuze en methodiek laten te wensen over, naast de gebrekkige examenpraktijk.⁵⁶ Er is weinig concensus:

De meeningen omtrent de vraag, welke kennis voor onderwijzers de meeste waarde bezit, zijn veranderlijk als de wind, en de vreugdeloosheid van veler studie is ongetwijfeld voor een goed deel daaraan toe te schrijven. Vooral op het gebied der taalstudie is de veelhoofdigheid en veelzinnigheid groot. (Den Hertog 1889a: 4)

Daarom stelt Den Hertog de vraag aan de orde welke kennis van taal en letteren voor onderwijzers de meeste waarde heeft en hoe de studie ervan moet zijn, opdat deze voortdurend aantrekkelijk blijft. Er worden twee soorten onderwijzers onderscheiden: de kennisver-eerders, die alles precies willen weten en grote eerbied voor het 'schoolmeesterlijke weten' hebben en de kennisminachters, die zich tot het allernoodzakelijkste beperken. De eerste soort is vaak gefrustreerd in het 'gewone' schoolwerk en heeft de neiging veel onverteerbare kennis op te dringen. Aan dat onzinnige streven zou een einde moeten komen. Dit is mogelijk, wanneer de verhouding tussen onderwijzman en wetenschappelijk onderzoeker in het juiste perspectief wordt gezien:

Eene andere is de roeping van de dienaren der wetenschap, eene andere die van leeraars en onderwijzers. (Den Hertog 1889a: 7)

Het juiste perspectief is dat van een noodzakelijke arbeidsverdeling. Den Hertog is niet zo'n ongenueanceerde 'kennis-man': hij kent zijn plaats als onderwijzer en tracht van daaruit het onderwijs zijn diensten te bewijzen. Daarbij heeft hij uiteraard wel pretenties, maar niet van wetenschappelijke aard. Hij is een systematische theorie-overdrager met veel respect voor de taalwetenschap en tegelijkertijd teleurstelling over het feit dat die wetenschap te weinig materiaal

voor het taalonderwijs biedt.

Voor leraren en onderwijzers is een andere taak weggelegd dan voor wetenschappers, een even eervolle taak, maar aan verschillende voorwaarden gebonden:

Zoowel de leeraar in de middelbare als de onderwijzer in de lagere school zijn geroepen, – de eersten alleen op wat ruimer schaal dan de laatsten – zekere onmisbare kundigheden en vaardigheden aan te brengen. Dat is het lagere deel, het oppermanswerk van hun beroep; doch zij hebben zich daarvan te kwijten met al de zorg, die in hen is, zoodat hunne leerlingen – alle onvoorziene en niet te keeren tegenspoed en overmacht buiten rekening gelaten – aan het einde van hun leertijd over dat onmisbare kunnen beschikken, al werden zij er voor wakker geschud uit hun slaap. Aan het bereiken van dat doel hebben zij in de eerste plaats hunne kunst te toonen. (Den Hertog 1889a: 8)

Maar naast de zorg voor dat onmisbare ligt voor de paedagogen van lageren en hooger trap nog het beste deel hunner taak te wachten. Het is, naast hetgeen voor de gezondheid des lichaams geschiedt, het wakker houden en voeden van het geestelijk leven, dat in de leerlingen begint te ontwaken, het aanvuren van hunne belangstelling in zoo veel wat natuur en menschenwereld schoons en merkwaardigs aanbieden, het verwijden van hun horizon in den tijd en in de ruimte, opdat zij voelen, dat zij menschen worden uit het ontwakend leven hunner zielen, opdat zij ervaren, wat dienen kan tot waarachtig geluk van hen zelf en van anderen, en, als enkelingen de ware nederigheid leerend, zich machtig voelen als een levend deel van een groot organisme. (Den Hertog 1889a: 9)

De taak van elke onderwijsgevende bestaat dus uit een cognitieve en affectieve kant. Velen overschatten de externe maatregelen waar het om het attitudinele gaat; attitude is een zaak van het ik zèlf. Den Hertog beklagt zich er verder over, dat veel onderwijzers niet het verschil kennen tussen kernleerstof (die moet beklrijven) en ondersteunende informatie (die vergeten mag worden), terwijl de waarde van de motivatie vaak volledig miskend wordt.

Wat de verhouding tot de wetenschappen betreft, stelt Den Hertog de opleiding voor de niet geringe taak de onderwijzer het vermogen te verschaffen uit te maken wat van de wetenschappen van blijvend voordeel, wat van voorbijgaande aard en wat geheel waardeloos geacht moet worden. Eerst zal dit vermogen het uitgangspunt moeten vormen bij de beantwoording van de vraag naar de inrichting van de onderwijzersstudie.

Om het belang van taalstudie en taalonderwijs te doen uitkomen, openen de meeste spraakkunsten met de volgende zin: 'Taal is het middel om te denken en om gedachten uit te drukken'. Deze zin is alle aandacht waardig, aangezien daarmee het nauwe verband tussen taal en denken wordt aangegeven.⁵⁷ De eerste helft van de zin bespreekt Den Hertog door het ontstaan van taal na te gaan; de taal le-

vert de etiketten voor de voorstellingen en geeft gestalte aan de gedachten. Het tweede gedeelte van de openingszin van veel spraakkunsten doelt op de taal als communicatiemiddel; Den Hertog verbindt hieraan een beschouwing over de macht van het gesproken en geschreven woord. De gegeven omschrijving van taal geeft het uitgangspunt aan van de natuurlijke verdeling van taalstudie en taalonderwijs, voor onderwijzers en voor leerlingen. Daartoe is het onderscheid tussen spreektaal en schrijftaal nodig: er is een verschil, maar beide krijgen in het taalonderwijs aandacht. Zo is het taalonderwijs te verdelen in enerzijds horen en spreken, anderzijds lezen en schrijven. De vraag kan dan gesteld worden waar de grammatica in deze verdeling blijft. Bij alle vormen van taalonderwijs is de grammatica slechts een hulpmiddel, waarmee men bij het taalonderwijs zeker niet moet beginnen.

Ook in de onderwijzersstudie zal de taalvaardigheid aldus de prioriteit moeten krijgen, niet de spraakkunst. Dan volgt een belangrijke opmerking van Den Hertog, die misschien paradoxaal lijkt, maar dat zeker niet is. Om de spraakkunst *als middel* te kunnen hanteren, om haar zo eenvoudig mogelijk te houden bij het onderwijs, zal een behoorlijke kennis ervan noodzakelijk zijn. De dorheid van het spraakkunstig onderwijs neemt niet af als de onderwijzers op dit terrein niet zo veel meer zouden weten dan de leerlingen:

Juist van den kant zulker halfwetters dreigt het gevaar, dat zij hunne kweekelingen overstelpen met alles wat zij zelf van eene zaak weten, onverschillig of het medegedeelde waarde heeft dan niet. En toont de meester zich in de beperking, alleen van meesters kan men dan ook verwachten, dat zij zich zullen weten tematigen. (Den Hertog 1889a: 14)

Hiermee is ook de reden aangegeven van de uitgebreidheid en exactheid van de *Nederlandsche Spraakkunst*: niet dat het zó gedoceerd moet worden, maar om de onderwijzer een goed apparaat in handen te geven waaruit hij putten kan en het in ieder geval goed kan weten.⁵⁸

‘Hoofdstuk’ IV (p. 15-21) handelt over het lezen, met name over het gebrek aan vreugde van het lezen. De opvoedende waarde van het lezen moet volgens Den Hertog gezocht worden in het feit dat ‘het krachtigst voortbrengingsvermogen behoefte gevoelt aan onophoudelijke toevoer van buiten’ (o.c., 16). Het betreft hier een verwijzing naar Busken Huet,⁵⁹ wiens opvatting met betrekking tot het literair lezen geheel door Den Hertog gedeeld wordt. Ook het lezen in de vreemde talen zou in de opleiding bevorderd moeten worden. De leeslust moet ontwakken en vervolgens op de juiste manier gevoed. Het examen, waar de aanstaande onderwijzer in 10 minuten moet

bewijzen iets van de Nederlandse letterkunde te begrijpen, draagt niet bij aan de opwekking van de leeslust. Den Hertog geeft duidelijk het affectieve aspect bij het lezen de prioriteit boven het strikt cognitieve aspect als het bestuderen van moeilijke bladzijden. Dat laatste kan uiteraard bijdragen aan het eerste, maar is niet alleen zaligmakend. De tweede aflevering van de twaalfde jaargang van *Noord en Zuid* opent met het vijfde 'hoofdstuk' van de beschouwing over 'De taalstudie der onderwijzers' (p. 97-115). Den Hertog gaat hier nader in op het lezen van de onderwijzers-in-opleiding. Het programmatische karakter blijkt uit het volgende citaat:

In meer dan één opzicht zullen deze beschouwingen meer den weg aangeven, waarin *Noord en Zuid* zich in het vervolg hoopt te bewegen, dan dat de voorhanden stof uitgeput zal worden. (Den Hertog 1889a: 97)

Den Hertog bespreekt twee zaken met betrekking tot het lezen wat diepgaander: de voorraad lectuur waaruit geput kan worden en de leiding bij het lezen ervan. Wat het eerste betreft bespreekt hij de functie van de bibliotheken, wat het tweede betreft geeft hij vanuit de doelstelling dat de leerlingen zich rekenschap moeten kunnen geven van het gelezene en tot een oordeel kunnen komen, een voorbeeld aan de hand van de roman *Het huis Lauernesse*. Hij wil daarmee laten zien hoe met aanstaande onderwijzers over hun lectuur gesproken kan worden,⁶⁰ overeenkomstig de steunende functie van *Noord en Zuid*. De vrije lectuur zal gepaard moeten gaan met oefening in het nauwkeurig lezen; ook hierbij wil het tijdschrift behulpzaam zijn. Den Hertog zal van tijd tot tijd in zijn rubriek 'Nauwkeurig lezen' proeven van behandeling geven van teksten van niet te gemakkelijke schrijvers als Potgieter, Staring, De Genestet, Da Costa, Vondel en Huygens. In dit artikel geeft hij reeds drie van zulke proeven: twee fragmenten uit *De Zusters* van Potgieter en het gedicht *Kritiek* van De Genestet. Zo besluit hij zijn beschouwing in de tweede aflevering van *Noord en Zuid* in 1889.

De laatste aflevering van de twaalfde jaargang opent met het achtste (had eigenlijk het zevende moeten zijn!) 'hoofdstuk' van 'De taalstudie der onderwijzers' (p. 481-487). Bij de titel wordt de volgende noot geplaatst:

Tot mijn leedwezen werd ik verhinderd, het opstel onder dezen titel, dat ik in de eerste aflevering aanving en in de tweede heb voortgezet, en dat hoofdzakelijk eene uitwerking van het program van *Noord en Zuid* bedoelde, op dezelfde schaal voort te zetten. De lezers gelieven er vrede mede te nemen, dat ik, hetgeen ik verder over het onderwerp wenschte te zeggen, thans bij het sluiten van den jaargang, slechts kort samenvat, te meer, daar mijn mederedacteur reeds uitvoe-

rig over het stellen handelde,⁶¹ en ik zelf in mijne artikelen over de leer der woordsoorten en in enkele andere stukken practisch heb aangegeven, in welke richting wij meenen, dat de taalstudie der onderwijzers zich liefst moet bewegen. (Den Hertog 1889a: 481)

Hierbij wil ik een aantal opmerkingen plaatsen. Lezen heeft duidelijk de meeste aandacht gekregen, terwijl stellen zeer beknopt aan de orde komt. Ook over spraakkunst kan Den Hertog kort zijn, omdat hij in deze jaargang van *Noord en Zuid* begint met de uitvoerige behandeling daarvan. Toch zitten juist in deze laatste aflevering van de twaalfde jaargang en tevens van Den Hertogs beschouwing enkele behartigenswaardige opmerkingen over de opzet en inrichting van de grammatica. Ik zal daar dan ook wat langer bij stilstaan.

Schrijven staat volgens Den Hertog in tusschen het spontane spreken in gesprekken en het meer beregelde spreken in verhaal, betoog of toespraak. Schrijven ontvangt steun van het spontane spreken en verleent steun aan het spreken waarbij de vorm meer gewicht krijgt. Hieruit valt af te leiden dat (spontaan) spreken primair is ten opzichte van schrijven, terwijl schrijven primair beschouwd moet worden ten opzichte van formeel spreken; de verhouding tusschen taalgevoel en taalbegrip is hier mede geïmpliceerd. Dit kan de nadruk op de schrijftaal verklaren in de spraakkunst, aangezien de ordelijke codificatie van het taalgebruik daar begint. Wat niet wegneemt, dat de waarde van het vooral op het taalgevoel gebaseerde spreken niet ontkend wordt; de spraakkunst wil echter een stap verder zijn, de begripskant voeden.

In het negende en laatste 'hoofdstuk' (p. 484-489) wordt gesproken over de dienende rol van de spraakleer bij opvoedend taalonderwijs en haar aanspraken op een deel van de studietijd der onderwijzers. Het onderscheid tusschen taalgevoel en taalbegrip speelt hierbij een belangrijke rol. Er zijn gevallen waarin het gezond verstand op taalgebied te kort schiet; een bescheiden hoeveelheid theorie c.q. grammatica is onmisbaar, voor taalonderwijzers zeker:

Immers zij dienen niet alleen te weten, wat voedzaam, maar ook wat onverteerbaar of schadelijk voor hunne leerlingen is. (Den Hertog 1889a: 485)

Naar aanleiding van deze dubbele strekking van de kennis van de onderwijzer, gaat Den Hertog in op twee methoden om een voorwerp te leren kennen, in dit geval de taal: (1) waarneming van alle kanten, (2) nagaan van de ontstaansgeschiedenis. Als er gekozen moet worden, zoals in de onderwijzersopleiding, verdient (1) de voorkeur. Dat betekent concreet, dat etymologie en spellingleer op de achtergrond

komen en de beschouwing van de zin en het woord op de voorgrond.⁶² Het gevolg hiervan is geweest, dat de analytische leergang (zin, woord, letters) voor het onderwijs steeds meer als de aanbevelenswaardige volgorde is erkend en dat de syntaxis daardoor meer op de voorgrond treedt. De beschouwing van de enkelvoudige zin is de grondslag gaan vormen (in hoofdstuk 6 kom ik hierop terug), met als voornaamste voordelen een ordelijker en natuurlijker rangschikking en een beperking tot een minimum van het geheugenwerk. Dartoel is binnen de zinsleer hier en daar een nieuwe opvatting noodzakelijk; het streven naar eenvoud, waarvan de bedoeling juistheid en klaarheid is, kan anders niet worden gerealiseerd. Deze vernieuwingen in de spraakkunst ('alleen onkunde kan dit voor een ijdel woelen om verandering houden', o.c., 487) moet Den Hertog zelf aanbrengegen, omdat hij geen rugdekking van de wetenschappelijke beoefening van de taalkunde krijgt. In dit kader uit hij dan ook de volgende klacht:⁶³

Hier moet ons eene klacht van het hart. Waarom toont de universiteit te onzent zoo weinig hart voor de lagere grammatica, voor het streven om naar de methode der natuurwetenschappen⁶⁴ uit het bestaande Nederlandsch de hoofdwaarheden af te leiden, die voor het groote publiek bestemd zijn? Is dan alleen het historische gedeelte van het vak hare aandacht waardig en begaat zij, waar zij meer en meer geroepen wordt aan de vorming van taalonderwijzers voor het voortgezet onderricht hare zorg te wijden, geen betreuenswaardige fout, door het verkeerde besef in de hand te werken, dat alleen de studie van het Dietsch, de Germaansche dialecten in het bijzonder of de Indo-Germaansche in het algemeen, den man van wetenschap voegt? Verdeeling van den arbeid is noodig, maar waarom staat het werk, door Dr. L.A. te Winkel begonnen en door Dr. Van Helten aanvankelijk voortgezet, tegenwoordig nagenoeg geheel stil of worden de pogingen om het overzicht der taalverschijnselen te vereenvoudigen en te verhelderen, en om door enkele nieuwe termen het inzicht van sommige taalbegrippen te verbeteren, meest geheel aan ongetitelde schoolmeesters overgelaten en dan vaak als laakbare stoutigheden voorgesteld? (Den Hertog 1889a: 487-488)

De taalwetenschap werkt wel volgens de methode der natuurwetenschappen, maar houdt zich niet bezig met het hedendaagse Nederlands en werkt zeker niet voor een groot publiek. De didactische dimensie ontbreekt geheel. Het onderwijs krijgt het zo erg moeilijk; Den Hertog heeft al gesteld, dat de taalonderwijzer moet bepalen wát van de wetenschappelijke beoefening van het vak belangrijk is en wat niet. Dat wordt zeer moeilijk wanneer de corresponderende wetenschap verre van corresponderend is. Het tijdschrift *Noord en Zuid* hoopt voor enige overbrugging te zorgen, omdat de taalonderwijzer door de beschouwing van de zin en zijn delen tot een ordelijk overzicht van de taalverschijnselen moet komen in het levende Neder-

lands. Dan pas zal het mogelijk zijn te bepalen wat aan het zich ontwikkelend taalgevoel van de leerlingen kan worden overgelaten en wat door opzettelijk taalonderwijs aan taalbegrip moet worden aangebracht.

De eisen die Den Hertog stelt aan het taalonderwijs der onderwijzers zijn derhalve:

- 1 Het zich beperken tot dat wat belangrijk is.
- 2 Het hanteren van de zelfzoekende (inductieve) methode.
- 3 Het hanteren van de spraakkunst als middel en niet als doel.
- 4 Het leren verstaan en gebruiken van de taal als hoofdzaak erkennen.

In de methode *Onze Taal* hebben deze eisen in 1889 reeds hun toepassing gevonden: de grammatica is steun voor het lees- en stelonderwijs, de methode is steeds zoeken, vinden en toepassen (zie ook De Vos 1939: 283).

Den Hertog eindigt zijn beschouwing met een stellingname die niet als concessie aan het 'nieuwe taalonderwijs' moet worden opgevat, maar veeleer als uitgangspunt voor taalonderwijs waarin cursorische onderdelen een verantwoorde rol spelen. Het hier uitgesprokene past zeker ook in de *Taal en Letteren*-kring, gezien het ontogenetisch karakter. Den Hertog verheft dat echter niet tot alleen zaligmakend principe, maar vertaalt het in een praktisch-concreet onderwijskader:

Slechts door innerlijke warmte wordt ons taalerts vloeibaar, en alleen hij, die levendige voorstellingen heeft, kan levendige taal scheppen. Alle taalonderwijs, dat daarmede geen rekening houdt, is eene vergeefsche arbeid, die nimmer vruchten kan opleveren, ja, die het vaak zelfs niet brengt tot een bedrieglijken schijn. Uit der leerlingen binnenste, waar in het verborgene alle kiemen begint, moet ook de ware taalontwikkeling geboren worden. Zoo niet, dan brengt zij het op zijn hoogst tot bladeren of verdroogde bloesems, wanneer al niet het uitgestrooide zaad reeds voor het ontkiemen verstikt. (Den Hertog 1889a: 489)

Tot slot wil ik enkele samenvattende opmerkingen maken over Den Hertogs 'De taalstudie der onderwijzers'.

Het is een vakdidactisch betoog, dat vooral van belang is in verband met de vakonderdelen lezen en spraakkunst. Ook de parallellie tussen taalstudie en taalonderwijs opent een aantal bruikbare mogelijkheden. Den Hertog acht de vier taalvaardigheden het belangrijkste in het taalonderwijs c.q. in de taalstudie en kent aan de spraakkunst een dienende rol toe. Deze dienende rol ligt ten grondslag aan al zijn publicaties op spraakkunstig gebied, inclusief de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896); de uitgebreidheid van een dergelijk werk komt voort uit het idee dat een ondersteunend vakonderdeel pas effectief

kan worden aangewend wanneer de docent daarin heel goed onderlegd is. *Half weten ontaardt dikwijls in loos verbalisme.*

Bij de bespreking van de rol van de spraakkunst blijkt dat Den Hertog zeker ook aandacht heeft voor het ontogenetische aspect van het taalleerproces; ook hieraan koppelt hij direct de degelijke opleiding van de onderwijzer met betrekking tot de taalverschijnselen. Den Hertogs spraakkunstvisie past geheel in zijn visie op de taalstudie der onderwijzers, is er als het ware in opgenomen, zodat zijn visie op het spraakkunstonderwijs primair een didactische is en geen wetenschappelijke; dit onderscheid ziet hij overigens zelf heel scherp. Als het historisch gedeelte terzijde wordt gelaten, levert de spraakkunst een afgerond geheel van waarheden op, dat onderwijzers zich (evenals bijvoorbeeld de rekenkunde) eigen kunnen maken zonder steeds een beroep op het geheugen te doen (zie ook Den Hertog 1889b). Bij de theorie-overdracht staat de intellectuele vaardigheid centraal. Hoe eenvoudiger de studie van de spraakkunst, hoe beter het is. Niet eenvoudig in de zin van beknoptheid wat de taalstudie betreft, maar in de zin van een consistent, bijna mathematisch precies systeem, opdat in het taalonderwijs hoofd- en bijzaken goed onderscheiden blijven. Juist met het oog daarop verdient de analytische leergang de voorkeur.

Het gaat Den Hertog niet primair om scholing van het logisch denken en/of inzicht in de organische structuur van de taal. Dit zijn voor hem geen leerdoelen op de manier als door de vertegenwoordigers van de didactische richting van de logisch-filosofische grammatica werd voorgestaan in Duitsland (Becker, Schmitthenner, Herling e.a.).⁶⁵ Hij wil de taalvaardigheid bevorderen en kent daarbij een cruciale rol toe aan de voeding van het taalbegrip, namelijk reflectie op taalgebruik en taalgevoel. Het blijft zo een praktische doelstelling, waarin noodzakelijk reflectie op het medium plaats vindt, en derhalve is er geen ruimte voor een intellectuele doelstelling binnen deze visie, anders dan impliciet. Het succes hiervan in het onderwijs is niet alleen aan de taalwetenschappelijke en taaldidactische onderbouwing te danken geweest, maar tevens aan de politieke, economische en sociale ontwikkelingen in Nederland en het effect daarvan op het onderwijs. Er bestond behoefte aan verbreding van het onderwijs (zie 4.4) en de grammatica van Den Hertog bood daartoe een gesloten, onderwijsbaar en leerbaar systeem tegenover het gymnasiale taalonderwijs, dat als denkscholing vooral op de klassieke talen was gebaseerd. In de Duitse deelstaten had zich in de eerste helft van de negentiende eeuw eenzelfde proces voltrokken ten aanzien van de praktische zinsdeelleer van Becker (vgl. Vesper 1980: 127-128).

Den Hertog interesseert zich niet slechts fragmentarisch voor het

taalonderwijs: hij ziet de samenhang tussen het onderwijs op de lagere school, het voortgezet onderwijs en de onderwijzersopleiding en plaatst het taalonderwijs te midden van de andere schoolvakken.⁶⁶ Vooral dat synthetische denken van een erudiet eclecticus is de waarde van de boodschap die met 'De taalstudie der onderwijzers' wordt uitgedragen. Daarnaast, of daarboven, staat nog een ander streven. Het gaat er niet alleen om tot een synthese van verschillende visies te komen, maar bovenal om de afstand tussen wetenschappelijke taalstudie, praktijkgerichte taalstudie en taalonderwijs te verkleinen.

C.H. DEN HERTOG EN ZIJN BRONNEN: HET TAALKUNDIG REFERENTIEKADER IN DE TWEEDE HELFT VAN DE NEGENTIENDE EEUW¹ 5

Inleiding 5.1

De meeste bijdragen tot de historiografie van de Nederlandse taalkunde, waarin een persoon centraal staat, zouden kunnen beginnen met de volgende verzuchting: 'We weten van vele auteurs niet met zekerheid te zeggen waar ze hun denkbeelden vandaan hebben, de relaties van die denkbeelden met wijsgerige en wetenschapstheoretische opvattingen uit die tijd (de negentiende eeuw, H.H.) zijn evenmin duidelijk' (Bakker 1977: 113). De echte bezinning op het werk van met name negentiende-eeuwse taalkundigen moet nog vrijwel beginnen.² Vandaar ook de uiteenlopende meningen bijvoorbeeld over de mate van 'theoretisch bewustzijn' en 'brede taalkundige oriëntatie' van die negentiende-eeuwse Nederlandse taalkundigen. Schultink (1971, 1974) eist met betrekking tot de genoemde aspecten de pioniersrechten op voor Den Hertog, terwijl Noordegraaf (1980) op grond van nader bronnenonderzoek die pioniersrol in twijfel trekt:

Decennia voor het optreden van Den Hertog (1846–1902) besprak en verwerkte men inzichten van buitenlandse vakgenoten. Den Hertog bevestigt eerder deze regel, op een door velen voortreffelijk geachte wijze, dan dat hij een uitzondering vormt op een andere. Eveneens mag gesteld worden, dat men ruim vóór Den Hertog zich van theoretische en methodologische problemen bewust was. (Noordegraaf 1980: 59)

De waarde van bronnenonderzoek, of zo men wil invloedenonderzoek, kan niet beter gedemonstreerd worden.

In moderne taalkundige studies is vooral Den Hertogs *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) vaak een bron. Interessant zijn daarom de vervolgvragen: Wat waren Den Hertogs bronnen? Wat was zijn taalwetenschappelijk referentiekader? Of in de terminologie van Simone (1975): wat waren de epistemische factoren en hoe zijn die terug te vinden op de niveaus van evidenties, cognitieve handelingen en theorie? Het is ook mijn opvatting (vgl. Van der Wal 1977), dat taalkundige publikaties uit de negentiende eeuw gezien moeten worden tegen de achtergrond van de heersende of zich ontwikkelende visie op taal, taalbeschouwing en (eventueel) taalonderwijs. Bij plaatsing in

een dergelijk historisch perspectief komen dan onvermijdelijk vragen aan de orde als: Welke rol hebben de bronnen gespeeld? Zijn er expliciete en/of impliciete invloeden aan te wijzen? In hoeverre past het werk in een bepaalde stroming, wijst het terug, wijst het vooruit? Voor het werk van Den Hertog zijn dit allemaal relevante vragen. Invloedenonderzoek kan op verschillende manieren verlopen (vgl. Van der Wal 1977): via de namen en publikaties die de auteur in kwestie zelf noemt, via zijn werk en via de secundaire literatuur. In de twee laatste gevallen moet de onderzoeker zelf relaties leggen. Dan nog is uiteraard de mogelijkheid niet uitgesloten, dat de auteur ideeën van andere taalbeschouwers, filosofen en psychologen heeft overgenomen, nog afgezien van allerlei niet-epistemische factoren die onbewust een rol gespeeld hebben. Wat ‘invloed ondergaan’ precies is, lijkt mij een moeilijk te beantwoorden vraag, al valt wel enige begrenzing aan te geven met behulp van de volgende omschrijving: het altijd zeer subjectieve proces van gebruik maken van en verwijzen naar andermans werk, ideeën, enz., voorzover dat expliciet vermeld is in het werk van de onderzochte auteur. Als met de laatste toevoeging geen rekening wordt gehouden, kan dit ontaarden in een dubbele subjectiviteit: in eerste instantie van de onderzochte auteur, in tweede instantie van de onderzoeker. Daarmee is het historiografisch onderzoek met betrekking tot de Nederlandse taalkunde in dit stadium niet gediend, zeker niet waar het om een zo encyclopedische geest als Den Hertog gaat.

Dit hoofdstuk, dat als een aanvulling op het vorige hoofdstuk is te beschouwen, is als volgt opgebouwd. Na een korte schets van de taalwetenschap in de negentiende eeuw, toegespitst op de relatie tussen wetenschappelijke *grammatica* en schoolgrammatica, volgt een bespreking van de taaltheorie van Den Hertog, met name waar deze handelt over de oorsprong van de taal, de theorie van het taalgebruik en de verhouding tussen taalwetenschap en taalonderwijs. Den Hertogs taalkundige publikaties in het tijdschrift *Noord en Zuid* in de jaren 1889–1894 vormen de verbinding tussen het meer algemene gedeelte, waarin reeds diverse bronnen zijn vermeld, en het meer specifieke gedeelte, waarin ik enkele (Duitse) bronnen nader beschouw. Het hoofdstuk wordt besloten met een conclusie, waarin onder andere gesteld zal worden dat Den Hertogs taalwetenschappelijke en taal-didactische opvattingen niet van elkaar zijn los te denken en dat zijn werk meer dan een ‘traditie afsluitende’ betekenis heeft (vgl. Bakker 1977). Zo’n conclusie is pas mogelijk na evaluatie van de bronnen en de invloed ervan, na plaatsing in Europees perspectief.

De taalwetenschap in de negentiende eeuw: eenzijdige wetenschap 5.2

Uit het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden, dat Den Hertog de beschouwing van zin en woord centraal stelt in de taalstudie der onderwijzers, omdat hij heeft gekozen voor 'het goed van alle zijden waarnemen' boven 'de geschiedenis van het ontstaan nagaan'. Dat betekent onder andere dat de syntaxis in de spraakkunsten voorop komt te staan. In een inleiding gehouden in de jaarvergadering van de Vereniging voor Paedagogiek in 1886 zei Den Hertog hierover:

Zij, die de nieuwe aanschouwelijke methode, de toepassing van de methode der natuurwetenschappen op de taal, zijn toegedaan, verkeeren hier in een moeilijk geval. Op ieder gebied doet zich een of ander gezag gelden. Op het veld der taalstudie gaat dit natuurlijk uit van de hoogleeraren in dit vak van wetenschap. En daar nu onze professoren zich voornamelijk op het historische gedeelte van het vak toeleggen, het Middelnederlandsch, de Germaansche dialecten in het bijzonder of de Indo-Germaansche in het algemeen, hebben zij weinig hart voor de lagere grammatica, die zich eenvoudig tot het tegenwoordig Nederlandsch bepaalt, en daaruit zelfstandig de hoofdwaarheden, die voor het groote publiek bestemd zijn, wil afleiden. Zoo blijft de spraakkunst der moedertaal in de boeien van de grammatica's der klassieke talen. Dr. Te Winkel en Brill hebben indertijd het hunne gedaan, om daaraan een einde te maken. Maar sinds dien tijd zijn de pogingen, om in hetzelfde voetspoor voort te gaan, aan ongetitelde schoolmeesters overgelaten, en worden bescheiden pogingen om het overzicht der taalverschijnselen te vereenvoudigen en te verhelderen, om door enkele nieuwe termen het inzicht van sommige taalbegrippen te verbeteren, als laakbare stoutigheden voorgesteld en vandaar dat sommige aanvallers zich op hooggeleerden durven beroepen, om hun goed recht te bewijzen. (Den Hertog 1886, in Schreuder 1904: 251)

Het is, zoals uit de inhoud van het citaat blijkt, een vroegere versie van de klacht uit 1889 die in het vorige hoofdstuk is vermeld. Het is typerend voor de vervreemding van de wetenschappelijke grammatica van de schoolgrammatica. In de negentiende eeuw ontstond er binnen de (klassieke) traditionele grammatica een met de universitaire grammaticabeoefening verbonden wetenschappelijke tak, de historisch-vergelijkende grammatica, en een met het moedertaalonderwijs verbonden tak, de zinsontleding (Elffers/ De Haan 1980). De rol van de logische analyse, waarvan de zinsontleding het didactische hulpmiddel vormt, was als wetenschappelijke activiteit omstreeks 1870 uitgespeeld. Noordegraaf (1982a: 196) stelt:

Omstreeks 1870 verandert de logische analyse van karakter. Te Winkel over-

lijdt in 1868. Roorda's *Over de deelen der rede* verschijnt in 1864 voor de derde en laatste maal en tot zijn dood in 1874 wijdt Roorda zich vooral aan het voltooiën van zijn Javaans woordenboek. Brill tenslotte verlaat in 1871 het terrein der grammatica om tot 'gewichtiger studiën' over te gaan. De algemene grammatica voorzover logische analyse komt met name in didactisch vaarwater terecht.

De activiteiten van Roorda en Te Winkel op het gebied van de algemene grammatica als logische analyse in de periode 1850–1870 hebben resultaten opgeleverd waaraan Den Hertog ongetwijfeld veel te danken heeft gehad. In de periode dat hij zich met de spraakkunst bezig hield, de periode 1880–1900, waren de betrokken hoogleraren echter in andere taalzaken geïnteresseerd. Zij konden daar ook op resultaten bogen.

Evenals de psychologie wordt de taalwetenschap in de negentiende eeuw een zelfstandige wetenschap door ontworsteling aan de filosofie, hetgeen niet zonder gevolgen is gebleven (Orlebeke e.a. 1981). De wijsgerige of rationele opvatting gaat plaats maken voor de empirische of 'wetenschappelijke' opvatting. De wetenschappelijke taalkunde moet dezelfde methode hanteren als destijds de natuurwetenschappen toen deze zich van de filosofie losmaakten: observatie en inductief verkregen generalisatie. De filosofie houdt zich niet bezig met observaties en is daarmee tot niet-wetenschappelijk verklaard; men filosofeert over taal in plaats van op waarneming gebaseerde uitspraken over taal te doen (Elffers/ De Haan 1980). Men gaat in de taalbeschouwing die het etiket 'wetenschappelijk' krijgt, niet langer van het denken uit, men zoekt in de talen niet meer in eerste instantie naar het algemene, het universele, dat zou corresponderen met de structuur van het menselijk denken. Men richt zich nu primair op de talen zelf (in plaats van op *de* taal) en de verschillen tussen talen. Kinker en Becker staan in het begin van de negentiende eeuw nog geheel aan de rationalistische kant (vgl. Van der Wal 1977). Aan de universiteiten wordt het zwaartepunt gelegd in de (empirische) historische taalstudie. Grimm gebruikt de term 'historie' zelfs als synoniem van 'empirie' (Noordegraaf 1982a). Naar aanleiding van deze situatie stelt De Vooy (1970) dat de hedendaagse grammatica werd overgelaten aan de onderwijzers, 'die de degelijke maar eenzijdige spraakkunst van Terwey, berustend op negentiende-eeuwse auteurs-taal, als wetboek beschouwden, en die later de halfslachtigheid van Den Hertog niet doorzagen' (De Vooy 1970: 207). De laatste onvriendelijke opmerking slaat op Den Hertogs houding ten opzichte van het 'teken des tijds' *Taal en Letteren*, zoals ik in hoofdstuk 4 heb uiteengezet. Ik roep hier nog even de klacht van Den Hertog uit 1886 (herhaald in 1889) voor de geest: getitelde wetenschappers

houden zich vanuit een empiristische wetenschapsopvatting met de taalhistorie bezig, terwijl ongetitelde schoolmeesters zich bezondigen aan het hedendaagse taalgebruik op een wetenschappelijk gezien schijnbaar ongeoorloofde wijze.³ Den Hertog probeert zijn positie te bepalen ten opzichte van de heersende stromingen in de taalwetenschap: hij bestudeert Becker, Steinthal, Grimm, Wundt, Paul en Müller, maar ook de publikaties van Nederlandse taalkundigen. De schoolgrammatica heeft juist in de tweede helft van de negentiende eeuw in verband met de reorganisatie van het kweekschoolonderwijs en de instelling van het meer uitgebreid lager onderwijs (1857) en het niet-gymnasiale middelbaar onderwijs (de H.B.S.),⁴ behoefte aan een ander, niet-klassiek geschoeid taalonderwijs. De taalwetenschap kan daar op dat moment niet aan voldoen; daar is men er in de eerste plaats op uit aan te tonen dat er tussen de verschillende talen een historische verwantschap bestaat en beperkt men zich hoofdzakelijk tot klankveranderingen aan het losse woord. De historisch-vergelijkende taalkunde, aanvankelijk geïnspireerd door de Romantiek en later door het Darwinisme, heeft in Europa ongeveer een eeuw lang de absolute hegemonie gehad; andere vormen van linguïstiek kwamen niet volledig tot hun recht. Toch waren die er wel, zoals Noordegraaf (1982a: 199) terecht opmerkt.

In de negentiende eeuw heeft men niet alleen in Frankrijk en Duitsland, maar ook in Nederland de algemene of filosofische grammatica bewust als wetenschap beoefend. Naast de normatief-kritische taalbeschouwing à la Weiland en Siegenbeek, naast en soms tegenover de historisch-vergelijkende taalkunde, vertegenwoordigd door geleerden als De Vries en Van der Tuuk, was men bezig met 'algemene grammatica', en in het bijzonder met 'logische analyse'. Roorda's werk uit 1852 mag als uitvloeisel van deze activiteiten gelden, evenals de verhandelingen van L.A. te Winkel uit 1858 en 1859.

Tegen de geschetste achtergrond heeft de zinsdeelleer in feite zijn beslag gekregen in de tweede helft van de negentiende eeuw (Elffers/De Haan 1980), nadat Anslin in het begin van de eeuw deze ontwikkeling met een onderwijskundige component was gestart in Nederland. De schoolgrammatica is sindsdien niet veel meer veranderd, evenmin als de negatieve beoordeling ervan en de bijna paradoxaal te achten populariteit ervan in het onderwijs. Al in de negentiende eeuw kreeg zij de kwalificatie 'onwetenschappelijk' mee, nader geconcretiseerd als 'speculatief-filosofisch' en 'aprioristisch', overeenkomstig de heersende visie op wetenschap in het algemeen en die van de natuurwetenschappen in het bijzonder. Voor een korte schets van de ontwikkeling van de traditionele grammatica kan ik hier verwijzen naar Elffers/De Haan (1980: 409-418).

De schoolgrammatica werd als een uitvloeisel van een door empiristen (waaronder de beoefenaars van de historisch-vergelijkende taalkunde) als achterhaald principe beschouwd. Dit principe is als volgt te omschrijven. Aan de taal ligt een allesbeheersend beginsel ten grondslag, in de mens (denken, ratio) of daarbuiten (natuur). Doel is de algemeen geldende principes van alle talen in het denken te onderzoeken. Niet de ervaringsfeiten zijn uitgangspunt, maar de op de rede gebaseerde inzichten. Deze manier van taalbeschouwen is expliciet filosofisch gekleurd: via deductie kunnen de algemene waarheden in de taalfeiten worden aangetoond. Zo gaat K.F. Becker (1775–1849) uit van een algemeen levensbeginsel dat zich concretiseert in al het bestaande; de mens weerspiegelt in zijn denken de werkelijkheid en legt die denkprocessen neer in taal. Glinz (1947) toont aan, dat de methodologische herkomst van de huidige zinsontleding gezocht moet worden in de taalopvatting van Becker tussen 1820 en 1830. Verder stelt hij, dat in de periode na 1830 Grimm voor de wetenschap en Becker voor het onderwijs maatgevend zijn geworden. Het principe van Jacob Grimm (1785–1863) is als volgt te karakteriseren: uitgaan van de taalfeiten en volgens inductie trachten tot algemene conclusies te komen, ter verklaring van de taalfeiten dient niet een theorie, maar dienen gegevens uit het verleden. Typerend voor de verhouding tussen deze twee vertegenwoordigers van respectievelijk de algemene grammatica (logische analyse) en de historisch-vergelijkende grammatica, kan het feit genoemd worden, dat Grimm Becker niet helemaal ernstig nam in wetenschappelijk opzicht, terwijl er andersom van een ware verering sprake was (vgl. Glinz 1947 en Haselbach 1966). Beiden keerden zich tegen wat zij ‘traditionele grammatica’ noemden, de normatief-kritische taalbeschouwing van Adelung.

Zo'n 50 jaar later dan de geschetste controverse in Duitsland, bestond er ook in ons land een soort haat-liefde-verhouding, niet zozeer wat personen als wel wat stromingen betreft. De klacht van Den Hertog (1889a) maakt ook ondubbelzinnig duidelijk, dat niet iedereen hiermee gelukkig is, zeker het taalonderwijs niet. Als theorie-overdrager van professie moest Den Hertog op basis van grondige studie zijn keuze bepalen en motiveren; in overeenstemming daarmee krijgt zijn *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) wel degelijk een uitgesproken taaltheoretische grondslag.

Hiermee beëindig ik de korte situatieschets en ga over tot Den Hertogs eigen opvattingen over taalwetenschap en taalonderwijs in de periode omstreeks 1890.

De taaltheorie van Den Hertog

5.3

5.3.1 *De oorsprong van de taal*

Den Hertog beschouwt de taal als de zinnelijk waarneembare kant van het denken, gelijk met het denken ontstaan (Den Hertog 1896: 10). Met Max Müller is hij van mening, dat taal en denken wel te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn. Oorspronkelijk waren de woorden geluidsgebaren, waardoor uiting werd gegeven aan gevoelens. Vervolgens ontstonden er associaties tussen de klanken, de innerlijke gewaarwordingen enerzijds en dingen of verschijnselen anderzijds. Een andere factor in het taalontwikkelingsproces was het door ervaring verkregen inzicht in de doelmatigheid van de klanken als communicatiemiddel. Het streven naar eenheid in het gebruik van de klanken liep parallel met het streven het middel te vervolmaken.

Tenslotte zijn de met bewustzijns-elementen geassocieerde klanken van grote betekenis geweest bij het ontstaan van gedachten. Dit was mogelijk, aangezien spraakklanken ook het algemene kunnen uitdrukken en zo niet alleen voorstellingstekens blijven, maar ook begripssymbolen worden: de conceptualiserende functie en de communicatieve functie van taal zijn daarmee gegeven. Zie ook 4.5.

In de Inleiding en het Aanhangsel bij het derde stuk van zijn *Nederlandsche Spraakkunst* ('De leer der woordsoorten', 1896) gaat Den Hertog uitgebreid in op het vraagstuk van de oorsprong van de taal. Hij stelt dat dit vraagstuk met Von Humboldt voorwerp van wetenschappelijk onderzoek is geworden, maar dat deze taalfilosoof het hoe niet heeft kunnen verklaren. Verder noemt hij in dit verband studies van Lazarus, Steinthal, Müller, Geiger en Noiré. Bij de opvattingen van de drie laatstgenoemden wenst hij zich aan te sluiten. De belangstelling voor dit onderwerp was in de tweede helft van de negentiende eeuw groot te noemen; ik wijs hier op drie publikaties onder dezelfde titel *Der Ursprung der Sprache* van respectievelijk H. Steinthal (1851), L. Geiger (1869) en L. Noiré (1877). Den Hertog heeft ze alle bestudeerd en gewogen. Hij onderscheidt een buitenkant (spreken; naam; noemen) en een binnenkant (denken; begrip; kennen), die in wezen identiek zijn. De door zinnen waarneembare kant van de zaak en de alleen door het bewustzijn waar te nemen kant ziet hij als twee zijden van één medaille. Met een beroep op zeer jonge kinderen, doofstomgeborenen en dieren wordt de opvatting dat spreken en denken identiek zijn weleens aangevochten. Den Hertog meent echter, dat dit denken beperkt blijft tot wat binnen de directe aanschou-

wing valt, en dat pas wanneer spraakklanken beschikbaar zijn, het denken zijn vlucht neemt. Hij acht het de taak van de 'psychophy-siek',⁵ voorgelicht door historisch taalonderzoek, het verband tussen binnen- en buitenwereld te onderzoeken en zo mogelijk te verklaren (Den Hertog 1896: 10-11).

In de taalbeschouwing van Becker (1841) is geen sprake van een der-gelijke identiteitsrelatie, wel van een expliciete hiërarchie van denken naar taal. Volgens Den Hertog is denken pas mogelijk als er taal is, alleen de woordassociaties brengen helderheid in de zin van analyse en synthese, in het bewustzijn en in de buitenwereld, waarvan het be-wustzijn de weerspiegeling is. Waar Den Hertog over bewustzijnspro-cessen spreekt, valt de invloed waar te nemen van de pedagoog J.F. Herbart (1776–1841) en van de (taal)psycholoog W. Wundt (1832–1920), van wie hij blijkens andere publikaties het werk goed kent (vgl. De Vos 1939).

Niet alleen de taalfilosofie houdt zich bezig met de oorsprong van de taal. In een tijd dat taalwetenschap gelijk staat met historisch-vergelij-kend taalonderzoek, tot ca. 1870 met het accent op de reconstructie van de oertaal en systematische beschrijving van taalveranderingen in opvolgende temporele fasen (Grimm, Rask), ligt het voor de hand dat de problematiek rond de oorsprong van de taal ook empirisch-hypo-thetisch benaderd wordt.⁶ In Den Hertogs visie past de theorie die taalwortels als de primitiefste elementen aanneemt en flexie uit ag-glutinatie (het toevoegen van een morfeem aan een woord als morfo-logisch procédé) ontstaan acht. Hij meent, met onder anderen Grimm en Müller, dat de Indoeuropese oertaal vertegenwoordigd wordt door enkele honderden éénlettergrepige spraakklanken, de taalwortels.⁷ Gekoppeld aan de eerder beschreven meer filosofische beschouwing, volgt Den Hertog de psycholoog Wundt in zijn mening, dat de eerste taalkiemen als klankgebaren zijn voor te stellen. In dit kader past eveneens de opvatting dat woord en zin even oud en oorspronkelijk zijn en dat de ontwikkeling van woorden door differentiëring heeft plaats gevonden in zinnen. De eerste woordklanken moeten gediend hebben om iets te zeggen of te vragen. De hele opbouw van de zins-deelleer vindt hier in principe zijn oorsprong:

Behalve de werkingen en de werkers, werd het ook noodig en mogelijk de voor-werpen, de voortbrengselen en de gebruikte werktuigen te benoemen, of door een eenvoudig en kort klankgebaar aan te duiden. Ook de enkelheid of veel-heid der dingen, alsmede hun verschil in eigenschappen werden onderscheiden. Voorts ontstond de behoefte om zoowel ten aanzien der dingen, als ten op-zichte van hunne eigenschappen en werkingen, aan te geven, welke plaats ze in de ruimte en in den tijd innamen, of in welke betrekking zij zich onderling ver-hielden. (...) En zoo gingen de spraakklanken, gelijken tred houdend met de toe-

nemende samengesteldheid van het denken, onderling allerlei betrekkingen aan, met dit gevolg *dat de woorden thans in hun waren aard alleen te kennen zijn, door ze te abstraheeren uit een zin*, of minstens uit eene verbinding van woorden. (Den Hertog 1986: 17-18)

Alle taalontwikkeling heeft *in* de zin plaats gevonden, zodat een analytische beschouwing van de zin het uitgangspunt moet zijn van elke spraakkunst. In hoofdstuk 6 wordt hierop nader ingegaan.

De opvatting van de op dat moment 34-jarige Deense taalkundige Jespersen, neergelegd in zijn *Progress in Language* (1894), acht Den Hertog nog te recent om goed te kunnen plaatsens, al kan die opvatting diensten bewijzen voor het onderzoek naar de ontwikkeling van de uitdrukking der betrekking (Den Hertog 1896: 246). Jespersen gaat uit van oorspronkelijke klankcomplexen (zinnen?), waaruit woorden zijn ontstaan. Den Hertog wijst erop, dat reeds Becker (1841) de ontwikkeling van het woord niet *buiten* maar *in* de zin dacht.⁸ Verder vindt hij, dat zolang de (historisch-vergelijkende) taalonderzoekers niet op dergelijke klankcomplexen stuiten, of zolang niet is aangetoond dat deze hypothese een betere verklaring van de taalverschijnselen mogelijk maakt, men zich zal moeten behelpen met de opvatting dat de taalevolutie begonnen is met zeer eenvoudige taalcellen. Karakteristiek voor zijn wijze van redeneren is dan zijn slotzin:

Eerst toen in de leer van het licht gebleken was, dat de vibratietheorie van Chr. Huygens de lichtverschijnselen, b.v. de straalbreking, beter verklaarde dan Newton's emanatietheorie, werd de laatste prijsgegeven. (Den Hertog 1896: 246)

Een fraai staaltje van hypothetisch-deductief redeneren!

Wat het taalverwervingsproces betreft, is Den Hertog de mening toegedaan dat het individu zijn taal niet schept, maar deze leert. De aanduiding 'gemeenschapstaal' voor het resultaat van dat leerproces zou daarom beter passen dan de aanduiding 'moedertaal'. Het individuele moet vaak snel wijken voor het algemeen gebruikelijke. Deze opvatting betekende een directe confrontatie met de *Taal en Letteren*-groep, die de leuze 'Alle taal is individueel' propageerde. Zie hiervoor hoofdstuk 4.

5.3.2 Theorie van het taalgebruik

Den Hertog gebruikt de term 'theorie van het taalgebruik' om zijn opvatting van de spraakleer duidelijk aan te geven en om zo te voorkomen, dat de spraakleer het synoniem wordt geacht van een min of meer willekeurig stel taalkundige voorschriften. De ondertitel van het in 1899 verschenen *Voortgezet Taalonderwijs* (bedoeld voor de

eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs) is dan ook: 'Beknopte theorie van het taalgebruik'. Het gaat hem om de 'leidende beginselen, die in het taalgebruik zijn op te merken, (...) de theorie van de overeenstemming, waartoe de taalontwikkeling in den loop der tijden gekomen is' (Den Hertog 1899, 1920⁸: 3). Deze theorie van het taalgebruik zoekt haar kracht niet in omschrijvingen en regels, maar in de talrijke en met zorg geordende voorbeelden, die het algemene in het bijzondere moeten doen uitkomen. Het is de analogie die meestal de (niet-dwingende) regel schept. Tegen slordigheid en onnadenkendheid komt deze theorie op. Wanneer 'theorie' zo wordt opgevat, moeten eigen waarneming en toepassing van het taalgebruik een belangrijke rol spelen. Bij *Voortgezet Taalonderwijs* behoren daarom twee bundels oefeningen: waarneming en oefening moeten het herkennen van taalverschijnselen en het kiezen van de bruikbaarste vormen tot een gewoonte maken. Reeds in de Inleiding van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892: 11) had Den Hertog gesteld, dat de spraakkunst alleen een ordelijke codificatie van het taalgebruik is, waarbij de invloed van de taal van het verleden, de vreemde talen en de veranderingen in het heden een rol spelen. Met andere woorden: er wordt uit het bestaande taalgebruik geregistreerd, de normen worden door eigen waarneming uit het gebruik afgeleid. Geheel onbevangen gebeurt dit uiteraard niet, er is wel degelijk een norm van goed taalgebruik op basis van de algemene taal, die meespeelt. Qua taalopvatting kan Den Hertog moeilijk worden verweten dat hij een man van de 'grammaire raisonnée' is:

De wetenschappelijke spraakkunst heeft in den loop dezer eeuw een ander karakter gekregen. Zij beschrijft het taalmateriaal en den taalbouw, constateert de regels, die in het taalgebruik vallen op te merken en de veranderingen, waaraan dit gebruik in den loop der tijden heeft blootgestaan en nog onderworpen is, en tracht voor zoover dit mogelijk is, van een en ander de oorzakelijke verklaring te geven. Langzamerhand hebben de nieuwere inzichten omtrent het wezen der taal ook invloed op het taalonderwijs gekregen en *de dogmatische methode, waarbij de regel gedecreteerd en verder eenvoudig gehoorzaamheid in de toepassing gevorderd werd, begint meer en meer plaats te maken voor de inductieve methode, waarbij door waarneming van het gebruik de regel wordt opgespoord, en het gehoorzamen daaraan op geen anderen grond aanbevolen wordt, dan dat het goed en verstandig is het taalgebruik te volgen, indien men geen overwegende redenen heeft om er van af te wijken.* (Den Hertog 1898b: 64, cursivering van mij)

Den Hertog heeft zich hierbij laten leiden door de resultaten van het taalhistorisch onderzoek en van de taalpsychologie met betrekking tot de manier waarop de mens zijn taal leert. Het taalhistorisch onderzoek heeft hem doen inzien dat de taalregels door waarneming van het gebruik opgespoord moeten worden en niet a priori moeten

worden bepaald, het taalpsychologisch onderzoek heeft het belang van het taalgevoel als een onbewust weten dat bij de taalverwerving een belangrijke rol speelt, extra benadrukt. Taalhistorie en taalpsychologie hebben zich volgens Den Hertog in de loop der jaren verzoend:

De gewichtige beteekenis van het taalgevoel wordt thans algemeen begrepen, en beter dan voorheen kent men den weg om het te ontwikkelen. Maar evenzeer wordt erkend, dat dit taalgevoel twijfelen en dwalen kan, en dat dan de uit het algemeene taalgebruik afgeleide theorie te hulp moet komen. De onbewuste analogieën worden door haar, voor zooveel noodig, tot bewustheid gebracht, het taalgevoel in de belangrijkste gevallen tot taalbegrip verheven. Later wordt dit bewuste dan wel weer nagenoeg onbewust, het met inspanning aangeleerde door de gewoonte tot eene tweede natuur, maar dit gaat met tal van andere dingen, die een mensch aanleeren moet, evenzoo.

(...)

Niet alleen de taalhistorische, maar ook de psychologische overwegingen hebben er dus toe geleid om aan de praktisch-inductische methode bij het taalonderwijs de voorkeur te geven boven de dogmatisch-grammatische van voorheen. (Den Hertog 1898b: 65-66)

Bij de dogmatisch-grammatische methode verwijst Den Hertog naar de Duitse onderwijzers die de logische taalbeschouwing van Becker (1841) op bedenkelijke wijze naar de school hebben vertaald. Den Hertog stelt in het bovenstaande citaat dat de onbewuste analogieën door de uit het algemene taalgebruik afgeleide theorie tot bewustheid worden gebracht. Dat 'afleiden uit het algemene taalgebruik' moet op een bepaalde manier verlopen, er moet op een bepaalde manier tegen het verschijnsel taal aangekeken worden. Sturm (1983) spreekt in dit verband van 'waarnemingstheorie', aan de hand waarvan de taalfeiten zo consequent mogelijk geordend en beschreven worden: er worden waarnemingen gedaan aan zinnen,⁹ geleid door een waarnemingstheorie die een mixture is van de logische taalbeschouwing van Becker (de betekeniskant) en de morfologische taalbeschouwing van Kern (de vormkant).¹⁰ Over de taalfeiten die voor Den Hertog als waar te nemen materiaal gelden, heb ik in hoofdstuk 4 gesproken, de invloed van Becker en Kern zal verderop in dit hoofdstuk gezien worden.

Sturms verwijt dat Den Hertog geen verklarende theorie biedt, lijkt mij gezien het didactisch kader onterecht (Sturm 1983: 54): Den Hertog zou mijns inziens de laatste zijn om het prescriptief karakter van de grammatica te ontkennen. Als hij vervormingen onder de invloed van regel en harmonie wil brengen, heeft hij niet zozeer zijn theoretisch waarnemingskader à la Becker en Kern op het oog, als wel zijn theorie van het 'juiste' taalgebruik, de theorie van de analo-

gie. Dit aspect van 'richtend optreden' zal altijd voor kritiek vatbaar blijven, maar maakt nu eenmaal een wezenlijk onderdeel van de schoolgrammatica uit. De waarneming van zinnen langs inductieve weg staat centraal, zinnen die volgens Den Hertog tot het goede taalgebruik behoren. Typerend voor hem is het weer, dat hij de zinnen op verschillende manieren bekijkt en daaruit zijn generalisaties afleidt en presenteert. Het zo afgeleide algemene uit het bijzondere wordt vervolgens als norm gehanteerd, waardoor de normatieve werking een indirect karakter krijgt: de regels zijn uit het taalgebruik zelf afgeleid met behulp van een theoretisch gefundeerd ordeningssysteem, waarna ze tot instrument gemaakt worden in de beoordeling van sterk afwijkend taalgebruik dat in strijd is met de ordelijke codificatie. In dat laatste geval wordt dan tevens een verklaring in de zin van toelichtende beschouwing gegeven, meestal van functionele aard. Vergelijking met de norm van de 'redelijke gewoonte' van de zeventiende-eeuwse grammatici Kók en Van Heule dringt zich hier op (vgl. Klifman 1983: 20-23).

5.3.3 *Taalwetenschap en taalonderwijs*

Volgens Den Hertog heeft de theoretische taalwetenschap tot taak de taalfeiten vast te stellen en de fysische en psychische invloeden op te sporen, waardoor die feiten verklaard kunnen worden. Als zodanig is zij deels een natuurwetenschap (vgl. de methode om taalfeiten vast te stellen en de fysische invloeden te bepalen), deels een psychologisch-historische wetenschap (vgl. de methode om op basis van de historische taalfeiten de psychische invloeden te bepalen). De taalwetenschap houdt zich bezig met wat in het taalgebruik *is* en *geweest is*, niet met wat *zijn moet* (Den Hertog 1896: 7).

Het taalonderwijs kan daarentegen niet blijven staan bij beschrijven en verklaren, maar behoort ook aan te geven wat af te keuren of aan te bevelen is. In die zin is de schoolgrammatica een praktische of normatieve wetenschap. Daarbij moet dan wel duidelijk gesteld worden, dat de heerschappij van regels beperkt is; de regels moeten op natuurlijke wijze uit de waargenomen taalfeiten voortvloeien en voor het gewenste doel bruikbaar blijken. Zoals ook al in de vorige paragraaf is uiteengezet, is dat zeker geen pleidooi voor de 'grammaire raisonnée' (vgl. Buitenrust Hetteema 1900). Het streven van Den Hertog is vooral geweest te doen uitkomen dat de normen voor het taalgebruik door eigen waarneming uit het gebruik zelf kunnen worden afgeleid, ofschoon de waarde van de historie niet hoeft te worden versmaad. Dat de taalwetenschap vaak als wetgeefster wordt voorgesteld, ligt meer aan het onderwijs dan aan de wetenschap (Nijk 1903). De feiten dienen niet als illustratie van de taalwetten, maar

‘de Taelwetten zijn, even als de Landwetten, van achteren *te vinden*, en niet te maken’, zoals naar een citaat van Lambert ten Kate op het titelblad van de eerste jaargangen van *Noord en Zuid* was te lezen. Het verband tussen denken en taal maakt de logica tot een belangrijke steun voor de grammatica, al dekken de uitkomsten elkaar nooit volkomen. Den Hertog omschrijft grammatica als de op waarneming en ervaring gebaseerde leer van spreken en schrijven, en logica als de op waarneming en ervaring gebaseerde leer van het denken. De traditionele indeling van de woordsoorten is in feite een logische indeling. In de tweede helft van de negentiende eeuw wordt de relatie tussen logica en grammatica steeds meer in twijfel getrokken (vgl. Diestel 1845).

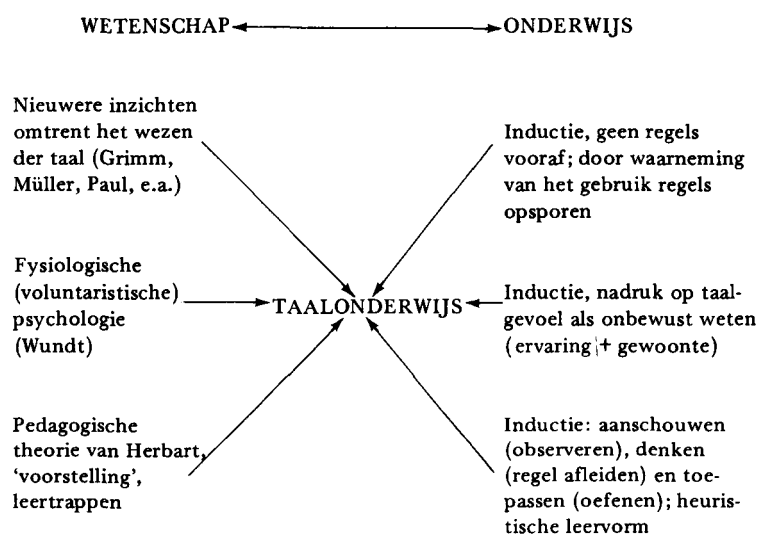
De eerste kennismaking met de theorie van Herbart valt, zoals reeds uit het vorige hoofdstuk is gebleken, in ons land zo omstreeks 1880; de bloeitijd en de slaafse navolging van de ideeën der Herbartianen (o.a. Ziller en Rein) beginnen in de jaren negentig van de negentiende eeuw pas goed door te zetten. Den Hertog stelt zich kritisch-gereserveerd tegenover deze theorie op, vooral waar het gaat om dweperij, hetgeen niet wegneemt dat het ‘voorstellings’-begrip en de inductieve onderwijsmethodiek direct uit de koker van Herbart stammen. In zijn *Inleiding tot het eerste stuk van de Nederlandsche Spraakkunst* (1892) stelt Den Hertog dat de inhoud van de geest uit voorstellingen bestaat, waartussen via begrippen, kenmerken en verbeeldingen velerlei betrekkingen kunnen ontstaan. Na studie van onder andere Wundt, komt Den Hertog tot een scherpere en meer genuanceerde omschrijving van ‘voorstellingen’. Hij meent dat Herbarts ongecontroleerde empirie door de experimentele psychologie is aangevuld, zódanig zelfs, dat voor de intellectualistische psychologie van Herbart de voluntaristische psychologie van Wundt in de plaats is gekomen (Den Hertog 1897, in Schreuder 1904: 326). Deze beschouwingswijze stelt niet de logische elementen in het geestesleven op de voorgrond, maar in plaats daarvan het voelen en willen. Zo is in Herbarts psychologie een voorstelling een blijvend geheel, dat onder alle omstandigheden onaangetaast blijft. Bij Wundt is een voorstelling, net als elke vorm van voelen en willen, niet een psychische zelfstandigheid, maar een psychisch gebeuren. Het reproduceren van een voorstelling wordt door de experimentele psychologie als de regeneratie van een vroegere voorstelling verklaard. Den Hertog meent dat studerende onderwijzers met deze voortgang van de psychologische wetenschap rekening moeten houden (o.c., 327).

Duidelijk komt hier het eclecticisme van Den Hertog tot uiting: hij volgt de voor hem relevante wetenschappen op de voet en gebruikt daarvan wat hem goed dunkt. Daarom ook wil hij zich bij het taal-

onderwijs richten op het taalgevoel en dit verder ontwikkelen, waarbij de taalhistorie en taalpsychologie materiaal en methoden moeten aandragen. Een schoolgrammatica is normatief, een wetenschappelijke grammatica is descriptief. Voor het werk van Den Hertog is deze tegenstelling te globaal: hij wil de schoolgrammatica in overeenstemming brengen met de resultaten van de corresponderende wetenschappen. Dat hij daarbij eclecticisch te werk gaat en zich niet volledig onderwerpt aan één bepaalde theorie, is hem onder andere uit de *Taal en Letteren*-kring niet in dank afgenomen en voor 'halfslachtigheid' gehouden.

Het volgende schema (fig. 2) toont het verband tussen (taal)wetenschap en (taal)onderwijs, zoals Den Hertog zich het voorstelde. De drie tekstblokjes aan de linkerkant hebben een directe relatie met de drie blokjes aan de rechterkant op dezelfde hoogte.

Fig. 2: Theorie en praktijk van het taalonderwijs volgens Den Hertog



Uit figuur 2 blijkt, dat Den Hertog het inductieve principe krijgt aangereikt uit de taalwetenschap, de psychologie en de pedagogiek. Voor hem resulteren deze drie bronnen elk in een bruikbaar onderwijsprincipe (de drie blokjes rechts), terwijl het aanwenden van het inductivisme binnen de *Taal en Letteren*-opvatting sterk de nadruk legt op het affectieve aspect (het middelste blokje rechts). Zonder de prententie te hebben alle nuances te vangen, zouden de volgende

termen als typeringen kunnen dienen: intellectualistisch- (geleid-) inductief tegenover voluntaristisch- (zelfstandig-)inductief, voor respectievelijk de opvattingen van Den Hertog en onder anderen Van den Bosch.

Het belang van Den Hertogs visie is vooral, dat hij de verschillende inzichten uit de zich tot zelfstandige wetenschappen ontwikkelende taalwetenschap, psychologie en pedagogiek voor het taalonderwijs onder één noemer weet te brengen. Zo leiden niet alleen taalhistorische, maar ook psychologisch-onderwijskundige overwegingen ertoe om aan de inductieve methode de voorkeur te geven boven de dogmatisch-grammatische methode van de rationalistische taalfilosofen. Deze vorm van theoretische fundering en interdisciplinaire afweging mag uniek genoemd worden voor het taalonderwijs in de negentiende eeuw en maakt het eigene van Den Hertog uit. Andere en deels dezelfde invloeden op Den Hertogs denken over taal, taalwetenschap en taalonderwijs komen met de expliciete verwijzingen aan de orde bij de bespreking van zijn publikaties in het tijdschrift *Noord en Zuid*.

Den Hertogs taalkundige publikaties in het tijdschrift *Noord en Zuid* (1889-1894) 5.4

5.4.1 *Inleiding*

Voor een juist beeld van de invloeden die Den Hertog heeft gezocht, ondergaan en benut, zijn de publikaties in *Noord en Zuid* in de jaren 1889–1894 een onmisbare bron. Hier formuleert hij namelijk voor het eerst in samenhang zijn taaltheoretische inzichten met betrekking tot de zinsdeelleer, zijn bemoeienissen met de taalstudie van onderwijzers en zijn methode van onderzoek. Bovendien vinden in dit tijdschrift de voorstudies van de *Nederlandsche Spraakkunst* plaats; een stukje drukgeschiedenis derhalve. Met ‘taalkundige publikaties’ heb ik alleen de voornaamste bijdragen met betrekking tot de spraakkunst in engere zin op het oog en niet bijvoorbeeld de bijdragen over het werk van Potgieter en Huygens, bijdragen die ook sterk taalkundig gekleurd zijn. Om het juiste beeld te kunnen completeren, zal enige aandacht voor het tijdschrift na 1894, als Den Hertog geen deel meer uitmaakt van de redactie, noodzakelijk zijn.

Als de rol van de logische analyse als wetenschappelijke activiteit omstreeks 1870 is uitgespeeld en de wetenschappelijke en de pedagogische grammatica elk hun eigen weg gaan, vindt de discussie over

ontleedkundige problemen vooral voortgang in onderwijstijdschriften als *Noord en Zuid* (Bakker 1977: 140-141). *Noord en Zuid*; Taalkundig Tijdschrift voor de beide Nederlanden, ten behoeve van onderwijzers, vooral van hen, die zich voor eenig examen voorbereiden, onder redactie van T.H. de Beer, met medewerking en steun van hoogleraren, leeraren en onderwijzers in de beide rijken. Met deze nadere aanduiding op het titelblad werd het tijdschrift in 1877 door de ex-leraar Duits Taco H. de Beer (1838–1923) opgericht en het heeft 30 jaargangen beleefd, als het in 1907 (het startjaar van *De nieuwe Taalgids*) ophoudt te bestaan. Het is een uiterst degelijk opgezet tweemaandelijks tijdschrift, waarin inderdaad hoogleraren, leraren en onderwijzers aan het woord komen, en dat tot 1891 (oprichting van *Taal en Letteren*) het belangrijkste tijdschrift voor onderwijzers is in het taalkundig tweestromenland na ca. 1870. Tot 1889 is De Beer de enige redacteur, van 1889 tot 1894 krijgt hij een mede-redacteur in de persoon van Den Hertog. In 1889 staat op het titelblad: Tijdschrift ten dienste van onderwijzers bij de studie der Nederlandsche taal- en letterkunde, onder redactie van T.H. de Beer en C.H. den Hertog. Uit de periode van zijn redacteurschap dateren Den Hertogs nog te bespreken bijdragen aan het tijdschrift, waarvan ik meer de theoretische achtergronden belicht dan de inhoud van de erin gepresenteerde taalbeschrijving op zichzelf. Het is overigens opvallend, dat Den Hertogs taalkundige publikaties vrijwel geheel binnen de periode 1889–1899 vallen; vóór 1889 heeft hij in boekvorm alleen de methode *Onze Taal* (met J. Lohr) gepubliceerd.¹¹

5.4.2 *Noord en Zuid*, 12e jaargang, 1889

In deze jaargang publiceert Den Hertog in de eerste, tweede en zesde aflevering zijn uitvoerige beschouwing over 'De taalstudie der onderwijzers', waarvan de programmatische strekking reeds in hoofdstuk 4 is besproken. In de tweede tot en met de vijfde aflevering komt in vier artikelen 'De leer der woordsoorten' aan de orde, als een demonstratie van wat in de beschouwing over de taalstudie der onderwijzers gesteld is aangaande de inhoud van de spraakkunst. Als het historisch gedeelte buiten beschouwing wordt gelaten, levert de spraakkunst een 'tamelijk begrensde geheel van waarheden' op; onderwijzers kunnen zich dat geheel eigen maken op een zo systematisch mogelijke wijze.

Uit deze twee genoemde grote bijdragen van Den Hertog wil ik enkele aspecten naar voren halen, die ik elk van enig commentaar zal voorzien. Ze zijn illustratief voor de taaltheorie van Den Hertog en voor de verstrengeling van taalkundige en didactische motieven die zo kenmerkend voor hem is.

‘Taal is het middel om te denken en om gedachten uit te drukken’, stelt Den Hertog op p. 10 van de eerste aflevering (‘De taalstudie der onderwijzers’). Hierbij geeft hij een beschrijving van het ontstaan van de taal en van de relatie tussen taal en denken. Er wordt niet, zoals bij Becker (1841) een logisch-organisch verband tussen taal en werkelijkheid gesuggereerd, met andere woorden er ligt bij Den Hertog geen afspiegelingsgedachte aan de relatie ten grondslag, die zo kenmerkend is voor de rationalisten aan het begin van de negentiende eeuw. Ofschoon Den Hertog de termen ‘binnenkant’ en ‘buitenkant’ niet schuwt, is de taal bij hem geen ondergeschikte, rechtstreekse afspiegeling van een algemeen-menselijke denkstructuur. Taal en denken zijn juist in hoge mate zelfstandig ten opzichte van elkaar.¹² Uit ‘de leer der woordsoorten’ stamt een dikwijls aangehaald principe van Den Hertog, namelijk het streven naar een logische gestrengheid als in de wiskundige wetenschappen gewoon is, ‘de wiskundige beoefening der taal’, zoals De Beer (1902: 574) het noemt. Het motief achter dit streven blijkt van pedagogische aard te zijn: ‘Hoe eenvoudiger de studie van de spraakkunst gehouden wordt, des te meer tijd er overblijft voor vakken als letterkunde, geschiedenis, natuurkennis, vakken die belangrijker zijn voor de voeding en ontwikkeling van de geest’ (Den Hertog 1889b: 157). Om die gewenste vereenvoudiging te verkrijgen, acht hij het noodzakelijk, bij het overzicht van de grammaticale verschijnselen wat strenger te werk te gaan dan tot dusver is gebeurd. Tevens wil hij enkele verschilpunten die de grammaticale studie van de onderwijzers bemoeilijken, uit de weg ruimen. De spraakkunsten van De Groot, Van Helten, Terwey en Te Winkel worden met betrekking tot de behandeling van de woordsoorten op de volgende vijf niet nader toegelichte stellingen onderzocht (Den Hertog 1889b: 158):

- 1 Grondige studie der spraakkunst zal het best slagen, wanneer een goed aanschouwelijk taalonderwijs voorafgegaan is.
- 2 Spraakkunst is niet zoo zeer een middel om nieuwe kennis aan te brengen, dan om voorhanden kennis te ordenen.
- 3 Eene definitie dient minder om een ding te leeren kennen, dan om het bewijs te leveren, dat men het kent.
- 4 De beschouwing der taalverschijnselen is gelijksoortig met die van de natuurwetenschappen. Voor beide geldt, dat geene verdeling of rangschikking zoo voortreffelijk kan zijn, of er zullen voorwerpen of verschijnselen aan ontsnappen.
- 5 Bij verdelingen moet steeds de grondslag der verdeling in het oog gehouden worden.

De relaties die ik eerder in figuur 2 heb aangegeven, keren hier weer

terug. De eerste drie stellingen zijn primair van didactische aard; ze getuigen van inductivisme, de scheiding van wetenschappelijke grammatica en schoolgrammatica, de definitie als eindpunt van het inductieve leerproces. De plaats van het aanschouwelijk onderwijs (Pestalozzi) is reeds in hoofdstuk 4 aan de orde gesteld. De derde stelling is eigenlijk al door de eerste geïmpliceerd. Vergelijk ook Elffers/ De Haan (1980). De vierde en vijfde stelling, waarin de nadruk op de taxonomie wordt gelegd, zijn te verklaren in het licht van het natuurwetenschappelijk-empiristische denken in de negentiende eeuw. Gezien de hiërarchie van stellingen heeft de methode geenszins het primaat boven het object, zoals bij de echte empiristen het geval is. Verdere studie op het gebied van de indelingsprincipes zal het verschijnen van het derde stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* ('De leer der woordsoorten') een aantal jaren vertragen. Wel een bewijs hoe serieus Den Hertog hiermee bezig was.

Belangrijk is het, dat hij tot de conclusie komt (in hoofdstuk 6 zal ik dit nader uitwerken), dat ò de dienst oftewel de grammaticale functie ò de betekenis van de woorden de grondslag vormen van de onderscheiding in 10 soorten. De consequentie hiervan is, dat de behandeling van de zinsdelen zal moeten voorafgaan aan die der woordsoorten.

De twaalfde jaargang besluit ook weer met een artikel van Den Hertog: 'Bijvoeglijk naamwoord of bijwoord' (p. 572-576), handelend over de vraag of *gemakkelijk* in de zin *Die hoogte is gemakkelijk te beklimmen* als bijvoeglijk naamwoord of als bijwoord beschouwd moet worden. In dit artikel trekt Den Hertog een vergelijking met respectievelijk het Duits, het Frans, het Engels en het Latijn. Als bronnen worden gehanteerd: Paul (*Principien der Sprachgeschichte*), Chassang (*Nouvelle Grammaire française*) en Maetzner (*An English Grammar*). Om de oorzaak te achterhalen, dat het Frans en het Engels adjectieven gebruiken, waar het Duits en Nederlands bijwoorden gebruiken, betreft Den Hertog de nominaalvormen van het werkwoord in het Latijn (de supina) erbij.

5.4.3 Noord en Zuid, 13e jaargang, 1890

In de tweede tot en met de zesde aflevering publiceert Den Hertog vijf artikelen onder de titel 'Uit de leer van den zin', bij elkaar zo'n 125 pagina's omvattend. Van belang voor het taalkundig referentiekader is zeker ook een artikel van C.G. Kaakebeen over 'De definitie van den zin', dat in de tweede aflevering aan Den Hertogs eerste artikel over de zinsleer voorafgaat. Kaakebeen wijst op de waarde van de persoonsvorm als kern van de zin en verwijst met veel instemming

naar *Die deutsche Satzlehre* (tweede druk, 1888) van Franz Kern, in Duitsland een vertegenwoordiger van de 'Reformbewegung' op het gebied van de schoolgrammatica (Vesper 1980: 153-154). Evenals Kern beschouwt Kaakebeen een zin als 'iedere uitdrukking eener gedachte met behulp van een persoonsvorm' (Kaakebeen 1890a: 121). Den Hertog zal dit standpunt overnemen, ofschoon hij 'gedachte' nader zal specificeren.

Bij de beschouwing van de taal als middel tot gedachtenuiting (het syntactisch gedeelte), zijn er volgens Den Hertog drie standpunten mogelijk, vertegenwoordigd door de chronologisch heel wat gemakkelijker dan inhoudelijk te ordenen taalkundigen Becker (1841), Paul (1880) en Kern (1888): de logische richting, de historisch-beschrijvende en de morfologische (Den Hertog 1890a: 134-136). Den Hertogs keuze voor een vereniging van Becker en Kern is een keuze voor de logische analyse met syntactiserende vernieuwingsaspecten, een keuze ingegeven door een situatie waarin de taalwetenschap het onderwijs (nog) niet veel te bieden heeft. Het wil echter geenszins zeggen, dat met name Paul niet als bron voor Den Hertog zal kunnen fungeren. Het meest direct is echter de invloed van Kern merkbaar: het verwerpen van de termen 'gedachte' en 'oordeel' (ten gunste van respectievelijk 'mededeling, vraag, gebod' en 'mededeling') en de motivering daarbij stammen uit Kern (1888), en wel uit het belangrijke eerste hoofdstuk 'Satz und Urteil'. Den Hertog kende het werk en de opvatting van Kern reeds langer:

De kennismaking met Kerns beschouwingen in het begin van '87 is op onze eigene niet zonder invloed gebleven; zijne definiëring van den zin en het op den voorgrond plaatsen van den *persoonsvorm* als middelpunt daarvan, achten wij zoowel paedagogisch als wetenschappelijk eene schrede voorwaarts. (Den Hertog 1890a: 135)

De vijf artikelen 'Uit de leer van den zin' behandelen de stof die twee jaar later als het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* zou verschijnen: de leer van de enkelvoudige zin.

Verdere publikaties van Den Hertog in deze jaargang zijn: 'De voorwaardelijke wijs' (p. 81-91), een discussie over de 'voorwaardelijke wijs' met Kaakebeen (p. 184-193) en een belangrijk 'Naschrift' bij het artikel 'Voorwerp of voorwerpen?' van Kaakebeen (p. 244-256). Deze discussie komt in hoofdstuk 6 afzonderlijk aan de orde. In verband met Den Hertogs zeer bewuste bronnengebruik citeer ik uit zijn 'Naschrift' hier het volgende:

Aan de leer van meer dan één voorwerp is vooral de naam van Dr. K.F. Becker verbonden, van wiens *Organism der Sprache* de eerste uitgaaf reeds in 1827 uit-

kwam. Daar vindt men van blz. 306 tot 448 eene reeks van beschouwingen over de leer der objecten, die maar weinigen den moed zullen hebben geheel ten einde te brengen, maar welke hem, die er kennis mede maakt, toch den indruk geven, dat dit onderwerp niet in een paar bladzijden afgedaan wordt. Overigens zijn er vele namen in verband met dit onderwerp te noemen. Ook Paul in zijne *Principien* blijft van drie objecten spreken en Draeger, een gezaghebbende op het gebied der syntaxis uit onze dagen, spreekt niet alleen van accusatiefobject (§ 161), maar ook van ‘das *zweite* oder *entferntere* object’, dat door den datief wordt aangegeven (§ 181), en terwijl hij ‘Accusativ und Dativ’ als ‘eigentliche object-casus’ beschouwt (§ 198), waartegenover de genitief volgens hem voornamelijk als een middel ter bepaling ‘eines Nominalbegriffes’ opgevat moet worden, spreekt hij (§ 203) nochtans ook van een *Objectsgenitief*, en erkent alzoo daarmede de bestaanbaarheid van eene derde soort van voorwerpen. (Den Hertog 1890b: 245).

Tegen dergelijke goed gedocumenteerde beschouwingen is moeilijk iets in te brengen. Ook Kaakebeen ondervond dat in *Noord en Zuid*.

5.4.4 *Noord en Zuid*, 14e jaargang, 1891

In de eerste, vierde en vijfde aflevering behandelt Den Hertog ‘De leer van den samengestelden zin’, op de bijwoordelijke bijzinnen na compleet. Hij ziet de samengestelde zin als een produkt van hogere taalvorming, voortgesproten uit een meer samenhangend denken. Bij de bespreking van de onderwerpszin blijkt Den Hertogs bekendheid met het werk van de Junggrammatiker Behaghel: om aan te tonen dat het voegwoord *of* oorspronkelijk een vraagwoord geweest moet zijn, haalt Den Hertog een passage aan uit *Die deutsche Sprache* van Behaghel (Den Hertog 1891: 454).

5.4.5 *Noord en Zuid*, 15e jaargang, 1892

In de eerste en tweede aflevering voltooit Den Hertog de behandeling van de samengestelde zin met de bijwoordelijke bijzinnen. In de vierde aflevering geeft hij enkele ‘Proeven van zinsontleding’ (p. 362-368), op verzoek van lezers. Complete analyse acht hij niet nodig, juist de nodeloze herhaling van bekende zaken heeft dit soort oefeningen in opspraak gebracht. Beter is zich te beperken tot datgene, wat enigszins merkwaardig is en het algemeen bekende terzijde laat. Soms is complete analyse van een ingewikkelde zin wel eens nuttig. Als oefenteksten gebruikt Den Hertog hier de eerste strofe van Potgieters *Het nieuwe Tolhuis der stad Amsterdam*¹³ en een fragment uit Hoofs *Baeto* (begin tweede bedrijf). Een duidelijk literair referentiekader: de ontleding kan volgens hem bewijzen hoe het inzicht in de betekenis van de teksten bevorderd wordt. Bij de ontleding valt de grote systematiek op. In hoofdstuk 6 kom ik terug op de manier waarop Den Hertog ontleedt.

In de vierde aflevering treedt Den Hertog in discussie met Terwey over 'Onderwerps- en Gezegdezinnen' (p. 338-349). Het gaat hier om de vraag wat onderwerp en wat naamwoordelijk deel van het gezegde is in zinnen als *Mijn oordeel was, dat het boek niet veel te beteekenen had*. In het jaar van deze jaargang *Noord en Zuid*, 1892, verschijnen de eerste twee stukken van de *Nederlandsche Spraakkunst* in druk bij Versluys te Amsterdam, tevens de uitgever van *Onze Taal*. Den Hertog gaat zich nu vooral bezig houden met de achtergronden van de leer der woordsoorten en wel in het bijzonder met de ideeën van Max Müller over mogelijke indelingscriteria.

5.4.6 *Noord en Zuid*, 16e jaargang, 1893

In de vierde aflevering geeft Den Hertog de vertaling van een betoog van de Duits-Engelse oriëntalist Max Müller (uit *Das Denken im Lichte der Sprache*, Leipzig 1888) over abstract en concreet, waarin deze het voorstel van Stuart Mill verwerpt om de term 'abstracta' te beperken tot gesubstantiveerde attributen en zo terug te keren tot de betekenis die aan 'concreet' en 'abstract' werd gehecht, toen de middeleeuwse scholastiek ze in de logica invoerde. Müller komt tot de liberale conclusie, dat iedere wijsgeer maar moet bepalen wat abstract is. Voor het taalonderwijs is echter duidelijkheid vereist. Lukt het niet die te verkrijgen, dan moeten de termen 'abstract' en 'concreet' niet meer in het taalonderwijs worden gebruikt, aldus Den Hertog. De vertaling van het fragment uit een boek van Müller vormt de aanloop tot Den Hertogs eigen studie van dit onderwerp en daarmee ook tot de voorbereiding van het derde stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* over de woordsoorten. Müller is voor Den Hertog in verschillende opzichten een belangrijke bron geweest; zie over hem ook 5.4.8. In de vierde aflevering vindt tevens een korte discussie plaats met J.H. Gaarenstroom over 'Persoonsvorm met infinitief' (p. 381-384).¹⁴ Vermelding verdient nog het artikel 'Spreektaal en Schrijftaal' van Jan te Winkel, waarmee de vijfde aflevering begint (p. 385-395). Het maakt deel uit van de artikelenreeks 'Geschiedenis der Nederlandsche taal' van Te Winkel. Gezien onder andere de volgende passage zal Den Hertog dit artikel met instemming hebben opgenomen:

De schrijftaal is veel minder individueel dan de spreektaal. Zij is niet bij machte, het individueel karakter der spreektaal weer te geven en moet daartoe dan ook geene vergeefsche pogingen aanwenden, maar moet daarentegen trachten naar zuivere en eenvoudige afbeelding van het algemeene. Zij moet niet zoo zeer klanken trachten af te beelden, als wel klanktypen, die ieder bij het lezen naar zijne eigene individualiteit wijzigt. (Te Winkel 1893: 389-390)

De hier ook door Te Winkel geponeerde stelling dat de spreektaal uit zinnen bestaat en de schrijftaal uit woorden, zal door Den Hertog niet ondersteund worden.

5.4.7 *Noord en Zuid, 17e jaargang, 1894*

Naast een groot artikel over 'De Romantiek in Nederland' in de eerste en vierde aflevering, volgt in de tweede, derde en zesde aflevering Den Hertogs studie over 'Concrete en abstracte substantieven'. Het zal zijn laatste uitvoerige taalkundige bijdrage aan het tijdschrift zijn in dit laatste jaar van redacteurschap.

Den Hertog gaat in deze filosofische beschouwing onder andere na wat de bestaande spraakkunsten (ook buitenlandse) over abstract en concreet vermelden. Hij prefereert uiteindelijk de logische indeling van substantieven (in zelfstandigheden, eigenschappen en aanschouwingsvormen) boven de psychologische indeling (in voorstellingen en begrippen), omdat de taal niet is ontstaan onder invloed van een onderzoek naar de inhoud van het bewustzijn. Dit onderzoek is van later datum. De logische categorie der aanschouwingsvormen (term ontleend aan Kant) omvat ruimten, tijden en getallen, zoals respectievelijk *punt*, *dag* en *gros*. De onderscheiding van substantieven in concrete en abstracte substantieven vormt geen basis voor een bruikbare grammaticale indeling. Den Hertog laat de lezers zijn onderzoek bewust meemaken, door zo expliciet mogelijk te zijn en zo discussie mogelijk te maken. In hoofdstuk 6 wordt nader op deze indelingscategorieën ingegaan.

In de eerste aflevering treedt Den Hertog in discussie met Hoogvliet, Kolléwijn en Meyer over 'De verbuiging van *degene*' naar aanleiding van een noot in zijn brochure *Waarom onaannemelijk?* (Groningen 1893). Ook hier weer een goed gedocumenteerd antwoord van Den Hertog, waarbij hij onder andere put uit Van Helten, Franck, Stoett, Weiland, Brill en De Groot. Ook aan de Duitse grammatica worden argumenten ontleend. Een karakteristieke alinea uit dit artikel is zeker de volgende:

Eerst in de spraakkunsten van Cosijn-Te Winkel, Van Helten, De Groot en Terwey vindt men de verbuiging van *degene* zoowel in het enkelvoud als in het meervoud in overeenstemming met die van het substantivisch gebruikte adjectief, d.i. gelijk aan de verbuiging van het zwakke substantief. En uit het voorgaande is gebleken, dat dit niet maar een verzinsel van taalleeraren is, maar een taalcodificatie in overeenstemming met den historischen gang van het oppermachtige gebruik. (Den Hertog 1894a: 94)

De zesde en laatste aflevering van deze 17e jaargang eindigt met een 'Slotwoord' van Den Hertog.¹⁵

5.4.8 Noord en Zuid na 1894

In de eerste aflevering van de 18e jaargang (1895) deelt redacteur De Beer in 'Prospectus' een aantal zaken mee over het tijdschrift en zijn ex-mede-redacteur Den Hertog. De Beer is nu weer de enige redacteur. Hij schrijft onder andere:

In 1889 nam de heer Den Hertog op mijn verzoek, een deel der Redactie, tot zijne eer zij gezegd het leeuwendeel, voor zijne rekening en zijn arbeid aan het tijdschrift draagt den stempel van ernst en degelijkheid.

Bij het begin van den volgenden jaargang zal 'Noord en Zuid' echter uitsluitend onder *mijne* redactie staan.

De Heer Den Hertog heeft, door het lidmaatschap van den raad en van velerlei commissiën te veel beslommingen, om *geregeld* het eigenlijke redactiewerk van 'Noord en Zuid' bij te houden en altijd op een *bepaalden* tijd met deze of gene studie gereed te zijn. Hij wenscht niet verder de verantwoordelijkheid te dragen, zonder in werkelijkheid het beheer te deelen en treedt daarom af, *hoewel hij ons zal blijven steunen*; de mate zijner werkzaamheden bepalen, *hoeveel* hij voor ons zal doen.

Wat de Heer Den Hertog voor het tijdschrift deed, is aan de lezers genoeg gebleken en het is, toen zijn aftreden bekend werd, door zeer velen dankbaar erkend. Zijn scherpzinnig oordeel en zijn omvangrijke kennis deden over menige taalkwestie en vooral over menig stuk proza en poëzie een nieuw licht opgaan, terwijl de reeks grammaticale studiën, die hij in de laatste jaargangen deed verschijnen, geheel nieuw en eenig waren in ons vaderland. (De Beer 1895: 1-2)

Den Hertog was er de man niet naar om half werk te leveren, om niet volledig mee te doen; de hoop die De Beer hier uitspreekt over verdere medewerking zou niet bewaarheid worden, althans niet in de vorm van bijdragen.

In de vijfde aflevering van de 20e jaargang (1897) staat een kort verslag van Den Hertogs lezing voor de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden in juni van dat jaar: 'Onvrede in onze taal- en letterwereld'. De volledige tekst is kort hierna door Brill in Leiden afzonderlijk uitgegeven.

In de tweede aflevering van de 24e jaargang (1901) publiceert De Beer een artikel ter nagedachtenis van Max Müller (1823–1900). Uit dit artikel blijkt de grote betekenis van Müller voor grammatici als Den Hertog: hij wist geestdrift voor de taalstudie te wekken, was niet zo methodisch en volhardend als Grimm en Bopp, maar paarde een wetenschappelijke instelling aan een dosis fantasie. Müller publiceerde in 1862 de voor het taalonderwijs belangrijke *Lectures on the Science of Language*.¹⁶ Uit dit werk leerden de Nederlandse taalonderwijzers voor het eerst, dat de taalwetenschap ook voor hen relevant kon zijn, dat de taalstudie even exact zou kunnen zijn als de studie van de wiskunde of natuurwetenschappen, en bovenal dat men eerst moet weten en dan pas zeggen. Müller is door de 'officiële' taal-

wetenschap (de Junggrammatiker o.a.) met minachtende welwillendheid beoordeeld, vooral omdat hij het de 'on geleerden' vergunde een kijkje te nemen in de schatkamers van de wetenschap (De Beer 1901). Niet alleen in de bevestiging van het inductieve principe, maar ook in het algemeen moet Den Hertog enige verwantschap hebben gevoeld; ook hij wil wetenschappelijke inzichten dienstbaar maken en blijft daardoor vaak een tussenfiguur. De Saussure typeerde Müller later als volgt: 'Max Müller les (= les études comparatives, H.H.) a popularisées par ses brillantes causeries (*leçons sur la science du langage*, 1861, en anglais); mais ce n'est pas par excès de conscience qu'il a péché' (De Saussure 1916: 16). Vergelijk ook Logeman (1895). De popularisering betreft vooral de natuurwetenschappelijk-filosofische taalopvattingen van Schleicher (1821–1868), aan wie De Saussure (1916) ook enkele woorden wijdt in het kader van het historisch-comparatisme. Vergelijk ook Bakker (1977: 147). In de zesde aflevering van de 25e jaargang (1902) schrijft De Beer een artikel ter nagedachtenis van 'C.H. den Hertog 1846–1902', waarin ook een (onvolledige) 'Bibliographie' is opgenomen. Hij wijst daarin onder andere op de waarde van buitenlandse literatuur als hulpmiddel, het streven naar wiskundige beoefening van de taal en het nieuwe karakter dat Den Hertog aan de taalstudie heeft gegeven. Volgens De Beer (1902: 575) bewees Den Hertog met zijn werk duidelijk, 'dat hij volstrekt niet het nieuwe roemde alleen omdat het *nieuw* was, maar evenzeer voor goed- als afkeuring strenge studie eischte, zoodat hij ook niet onvoorbereid iets zou afkeuren alleen omdat het *niet oud* was'. Vanaf 1902 maakt dr. J. Bergsma deel uit van de redactie van *Noord en Zuid*. De tijd van de 'ongetitelde schoolmeesters' lijkt daarmee voorbij.

Enkele bronnen nader beschouwd: tracering van invloeden 5.5

5.5.1 Inleiding

In het voorafgaande zijn reeds enkele namen naar voren gekomen, zoals Becker, Paul, Kern, Grimm, Wundt, Müller, Herbart en Jespersen. De gerichtheid op vooral Duitse bronnen is een algemeen verschijnsel in de negentiende eeuw. Nu is het een groot verschil of een bron slechts genoemd, respectievelijk illustratief geciteerd wordt, of dat er bewust met een bron wordt ingestemd, zodat de eigen opvatting van de auteur erin weerspiegeld wordt. Het eerste is voor Den Hertog onder andere het geval met Grimm, Paul en Jespersen,¹⁷ het tweede

– zij het gedeeltelijk – met onder anderen Kern, Müller en Wundt. Als het om invloed gaat, is de laatste groep de meest interessante. Becker neemt een eigenaardige tussenpositie in wat dat betreft. Van de door Den Hertog expliciet vermelde bronnen Becker, Paul, Kern, Müller en Wundt lijkt het mij zinvol om na te gaan waar en in welk verband zij genoemd worden in de *Nederlandsche Spraakkunst* (tweede druk, 1903–1904).¹⁸ Vervolgens zal ik iets meer zeggen over de man van de algemene grammatica, K.F. Becker, wiens werk grote invloed heeft uitgeoefend op de schoolgrammatica in Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland (Helbig 1974). Hij bracht het Duitse taalgebruik in een precies gedefinieerd, bijna perfect regelsysteem onder (Frank 1973). Wat betekende hij voor Den Hertog? Is zijn verguizing onder invloed van de wetenschappelijke beoefening van de taalkunde in de negentiende eeuw totaal geweest?

5.5.2 Enkele expliciet vermelde bronnen

5.5.2.1 K.F. Becker

Ned. Sprk. I (9, 10): in paragraaf 9 van zijn Inleiding noemt Den Hertog Beckers *Organism der Sprache* (2e Aufl. 1841) als voorbeeld van een taalopvatting die geheel op de logica is gebaseerd. Hij heeft een taaldidactisch en een taalkundig bezwaar tegen deze opvatting: (1) het abstract en bespiegelend karakter van de logica voor leerlingen als die van H.B.S. en kweek- of normaalscholen; (2) de logica maakt vaak onderscheidingen waarmee de grammatica niets te maken heeft. De taal is niet in alle opzichten een logisch organisme. Toch heeft de taalbeschouwing veel aan de logica te danken. Den Hertog schrikt wel terug voor het strenge deductivisme van Becker, dat iets geheel anders is dan het streven naar een ‘logische gestrengheid’ (zie 5.4.2).

Ned. Sprk. I (21): bij de bespreking van het werkwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde haalt Den Hertog Becker (1841: 232) aan, die verhaalt van Amerikaanse talen waarin het niet mogelijk is te zeggen: *hij is ziek, bleek, een dief, een profeet*, enz., maar wel: *hij ziekte, bleekt, dieft, profeet*, enz. Den Hertog stelt hierbij, dat het vermogen om niet alleen door een werkwoord, maar ook door een werkwoord met een naamwoordelijk deel gezegden te vormen, tot de vorderingen in de ontwikkeling van de talen schijnt te behoren.¹⁹

Ned. Sprk. I (40): Den Hertog acht de drie functies van de voorwerpen tamelijk juist aangegeven door de termen lijdend, meewerkend en oorzakelijk voorwerp. In een noot merkt hij dan op, dat dit een vertaling is van de door Becker gebezigde termen leidendes, thätiges en einwirkendes of rückwirkendes Objekt. Becker is te beschouwen als de vader van de onderscheiding van meer dan één object. In

hoofdstuk 6 zal ik op de kwestie van de voorwerpen nader ingaan in het kader van de terminologie in de grammatica.

Ned. Sprk. III (236): in het Aanhangsel bij het derde stuk wordt ingegaan op theorieën met betrekking tot het ontstaan van de taal. Den Hertog citeert Becker, die de ontwikkeling van het woord *in* de zin ziet, en hij vergelijkt deze opvatting met die van Jespersen.²⁰ De conclusie lijkt gewettigd te veronderstellen dat Becker niet de enige bron voor Den Hertog is geweest. Hij waardeert Becker als denker op het gebied van taal en logica. Maar er is in wezen meer aan de hand. Becker heeft het hele denkkader bepaald, waarin ook Den Hertog werkt: het uitgangspunt is de zinsleer, van waaruit de functionele relaties in de zin worden beredeneerd. Het is het kader van de logische analyse dat het vertrekpunt heeft gevormd, maar dat door Den Hertog wordt aangevuld met meer recente opvattingen, zonder daarmee het degelijke bouwwerk te ondermijnen.

Het is de vraag in hoeverre het onderscheid tussen predicatieve, objectieve, attributieve en adverbiale betrekking (*Ned. Sprk. III*: 209-212), voor wat de eerste drie betreft, rechtstreeks van Becker is overgenomen; vgl. bijvoorbeeld ook Mulder (1852), die naar Becker verwijst. Opvallend is wel, dat Den Hertog zich tot de primaire bron wendt en niet een van de vele navolgers (o.a. Wurst) noemt. Zijn literatuurkeuze is zonder meer verantwoord te noemen. De verhouding tussen Grimm en Becker²¹ is hem bekend (Den Hertog 1898: 65), hij relateert de kritiek op Becker en wijt diens slechte naam vooral aan enkele Duitse onderwijzers die na ca. 1830 de denkbeelden van Becker kritiekloos pasklaar maakten voor het lager onderwijs. Dit voorbeeld zal hij niet volgen, daar is het taalonderwijs hem te lief voor en daarvoor heeft hij een te grote afkeer van het slaafs volgen van één voorbeeld. Wel verantwoord acht hij het om de analytische leergang te volgen, het volgordeprincipe zinnen, woorden, klanken, oftewel van groot naar klein. Vergelijk Haselbach (1966: 137): 'Für K.F. Becker ist die Satzlehre also die umfassendste Disziplin der Grammatik. Die Grammatik, auch diejenige der Grundschulen, müsste eigentlich alle grammatischen Besonderheiten im Rahmen der Satzlehre behandeln'. Den Hertog ziet hierin een tegenstelling met de synthetische gang van de wetenschap: klankleer, vormleer, zinsleer. Dit komt overeen met Becker (1833). In hoofdstuk 6 kom ik hierop terug.

5.5.2.2 H. Paul

Ned. Sprk. I (10): in paragraaf 9 van de Inleiding wordt de psychologisch-historische richting aan de hand van haar belangrijkste vertegenwoordiger Paul, als niet geheel bruikbaar voor het onderwijs beoor-

deeld. Het nauwkeurig waarnemen van taalverschijnselen en het naar vorm en betekenis beschrijven ervan, heeft ten volle Den Hertogs instemming. De nadruk op de veranderingen door de tijden heen, acht hij voor het onderwijs niet zo geschikt door de overweldigende hoeveelheid gegevens die dit oplevert. Dat taal een levend organisme is, acht hij niet aan twijfel onderhevig en als zodanig geschikt om als inzicht via het taalonderwijs mee te geven.

Ned. Sprk. I (15): in het hoofdstuk 'Vorm en beteekenis van den zin' citeert Den Hertog een stelling uit de dissertatie van H. Logeman (1888), die daarin tegen Paul ingaat. De stelling luidt: 'Een zin kan uit een enkel element bestaan. (Zie daarentegen Paul, *Principien der Sprachgeschichte* Cap. VI)'. Voor Den Hertog is *Kom!* een zin, terwijl *Vooruit!* een onvolkomen zin is; de persoonsvorm is het criterium.

Ned. Sprk. I (31): de vraag of *het in het regent* op een logisch subject betrekking heeft. Paul (1880) acht alle pogingen tot verklaring mislukt, maar Den Hertog stelt dat het op de lagere trappen van het spraakkunstig onderwijs niet te pas komt om over dit taalhistorisch vraagstuk in bijzonderheden te treden. Hij stelt voor om van loos onderwerp te spreken, waarmee een onderwerp wordt bedoeld dat er alleen de schijn van heeft. Hiermee kan het formele karakter van dit onderwerp bij onpersoonlijke werkwoorden aangegeven worden.

Ned. Sprk. I (35): voor het onderscheid tussen grammatisch, logisch en psychologisch onderwerp wordt naar Paul (1880) verwezen bij de uitleg. Naar aanleiding van een zin als *Op die plaats zou ik gaarne willen wonen* stelt Den Hertog, dat men zich moet onthouden van de verkeerde definitie van het onderwerp, dat het de zelfstandigheid is waarvan iets gezegd wordt. Dan worden het psychologisch en grammatisch onderwerp door elkaar gehaald. Den Hertog acht deze kennis nuttig om zich er rekenschap van te geven.

Ned. Sprk. I (75): Den Hertog stemt in met Pauls aanduiding van bepalingen als 'gedegradeerde gezegden'. Toch spreekt hij liever van 'secondaire gezegden' of 'gezegden van den tweeden rang'. Den Hertogs definitie luidt: 'Bepalingen zijn woorden of uitdrukkingen, waardoor in een zin naast de hoofdmededeeling in het gezegde, nadere kenmerken of bijzonderheden van de vermelde zelfstandigheden of openbaringen van bestaan worden opgenomen'. Vergelijk de voorwerpen-discussie in hoofdstuk 6.

Ned. Sprk. I (138, 141): Paul wordt aangehaald in verband met de problematiek van de vragende zinnen. Waar Paul van 'bevestigingsvragen' en 'verduidelijkingsvragen' spreekt, stelt Den Hertog voor te spreken van 'vragen 1e en 2e soort'.

Ned. Sprk. II (33): Den Hertog geeft een voorbeeld van een samen-trekking van zinsdelen die niet in grammaticale functie overeenko-

men (en dus foutief is) en vermeldt dan een gelijksoortige fout die door Paul (1880: 267) uit Klopstock is aangehaald: 'Ich habe es nicht und werde es nicht vergessen'.

Ned. Sprk. II (105): Den Hertog stelt, dat het een onopgelost taalhistorisch probleem is, wat de oudste kracht van de vraagwoorden is aan het begin van de bijwoordelijke bijzin. Paul (1880: 109) meent, dat het interrogativum in de Indogermaanse talen tegelijk indefinitivum is, terwijl hij de nauwe verwantschap tussen zinnen als *Wie is daar?* en *Iemand is daar?* aangeeft.

Ned. Sprk. III (147): een historisch uitstapje over het passivum, om het verband te kunnen begrijpen tussen het reflexivum en het passivum. Met betrekking tot het medium (vormen waardoor een handeling uitgedrukt wordt, die tegelijk op een of andere wijze op het subject terugwerkt), wordt aangenomen door Paul (1880: 234) dat de uitgang niet anders dan een reflexief pronomen en de uitgang van de eerste persoon *mai = me* (mij) zou zijn. Den Hertog haalt in dit verband ook de Latijnse *grammatica* aan, waar de *r* in de uitgangen van het passivum ook uit een reflexief pronomen ontstaan wordt gedacht. Hij vervolgt dan: 'Hoe dit ook zij, het gezegde is voldoende om eenigszins duidelijk te maken, dat waar de lijdende vorm door een enkelen vorm van het werkwoord wordt uitgedrukt, de analyse van dien vorm in den regel tot resultaat heeft, dat er aan eene versmelting van het werkwoord met een wederkeerend voorwrd. gedacht moet worden'.

Ned. Sprk. III (203): een van de bijfuncties van het bijwoord is, dat het attributief staat bij een gesubstantiveerde infinitief, onverbogen: *Het vlug vooruitkomen*. Ook bij gesubstantiveerde adjectieven en deelwoorden komt dit voor. In een opmerking hierbij merkt Den Hertog op, dat Paul (1880: 313) erop wijst, dat in samenstellingen als *fijnproever* en *langslaper* ook een bijwoord het eerste lid vormt. Ook wijst hij op de dubbelzinnigheden waartoe een bijvoeglijk naamwoord in plaats van een bijwoord bij een nomen agentis aanleiding kan geven: *ein guter Erzähler*. Om hieraan te ontkomen, moet volgens Den Hertog de sterke vorm van het adjectief gebruikt worden: *een goed verteller*.

Ned. Sprk. III (235): Den Hertog noemt Paul (1880) een standaardwerk op het gebied van de taalpsychologie.

Ned. Sprk. III (242): voor nadere bijzonderheden met betrekking tot de overgang van de coördinerende naar de subordinerende constructie verwijst Den Hertog naar Paul (1880: 250-254). Den Hertog wil nog met voorbehoud spreken over het ontstaan van het onderschikend verband, zolang er taalhistorisch niet meer gegevens over bestaan.

Paul is voor Den Hertog vooral een toelichtende bron, bijvoorbeeld met betrekking tot het onderwerp, de vragende zinnen en de bepalingen. De behandeling van zinsdelen en woordsoorten krijgt hierdoor meer diepte. Het is een waardevolle aanvulling op Becker, al komt dat niet zo expliciet tot uiting. Het is een gedachte die op de achtergrond toch steeds meespeelt. Dat Den Hertog 'kennelijk niet goed raad wist' met deze taalbeschouwing (Schultink 1971: 326) is niet juist, aangezien deze conclusie gebaseerd is op het feit dat de gegevens die Paul verstrekt niet in een schoolgrammatica geïntegreerd kunnen worden.

Den Hertog acht het besef dat taal een levend organisme is belangrijk, al blijft dit bij een mededeling. Het psychologische uitgangspunt en de nadruk op de communicatieve waarde van de taal, kan hij niet als basis voor zijn schoolgrammatica hanteren, wel kan hij er adequaat voorbeeldmateriaal aan ontleen binnen zijn eigen concept. Rond *Taal en Letteren* dacht men hier anders over, zoals ik in hoofdstuk 4 heb uiteengezet. Ik heb sterk de indruk dat Den Hertog het werk van Paul beter en genuanceerder heeft gelezen dan de mannen van *Taal en Letteren* vanuit hun vernieuwingsdrang.

5.5.2.3 F. Kern

Ned. Sprk. I (11, 12): in paragraaf 9 van de Inleiding wordt Kerns definitie van de zin aangehaald en overgenomen. Den Hertog ziet hierin een nuttige formele correctie op de zwaar op de semantiek leunende definitie binnen de logische analyse. De persoonsvorm als middelpunt van de zin acht Den Hertog zowel pedagogisch als wetenschappelijk een stap vooruit. Verder zal hij Kern echter niet volgen in zijn onderscheiding van de zinsdelen naar de vorm. Kern is voor Den Hertog als een recente bron te beschouwen.²²

Ned. Sprk. I (15): volgens Kern (1888) bevat elke zin mede via de persoonsvorm een onderwerp. Den Hertog acht dit een juiste redenering, maar wel een die historische kennis van de persoonsvorm vereist. En aangezien hij van de bestaande taal uitgaat, neemt hij Kerns opvatting niet over en stelt dat het onderwerp de uitdrukkelijke naam of aanduiding is van de 1e, 2e of 3e persoon, waarop de persoonsvorm wijst. Een duidelijke demonstratie van schoolgrammatica versus wetenschappelijke grammatica. Bovendien zijn er verschillen tussen het Nederlands en het Duits te constateren in dit opzicht.

Ned. Sprk. I (34): Den Hertog citeert een fragment uit Kern (1888: 45), waarin deze aantoont dat het onderwerp niet als onmisbaar bestanddeel van een zin beschouwd hoeft te worden. Het is een achttienregelig tekstje zonder één onderwerpswoord erin.

Kern (1888) is in zoverre een bron voor Den Hertog, dat hij het per-

soonsvorm-criterium overneemt en zich verder iets meer bewust met vormaspecten zal bezig houden. Zo kan Kern in het kader van Den Hertogs 'logische gestrengheid' zijn steentje bijdragen; Kerns standpunt dat de bemoeienis van de logica de grammatica zeer veel schade heeft toegebracht, met andere woorden dat de tijd van 'zin = oordeel' nu voorgoed voorbij moet zijn, is actuele stof voor de schoolgrammatici omstreeks 1890. Kern is qua professie en streven met Den Hertog te vergelijken: ook hij wil docenten een theoretische basis verschaffen, al stelt hij zich strijdbaarder op ten opzichte van het verleden dan Den Hertog.

De 'verstandige vereniging' van de methoden van Becker en Kern betekent oppervlakkig gezien niet veel meer dan de traditie van de logische analyse volgen, hier en daar met vormaspecten aangevuld (vgl. Elffers/ De Haan 1980). De methodische consequentheid en de theoretische bezinning op elk onderdeel aan de hand van de meest relevante bronnen, leveren het beeld op van een rationalistische inhoud, die zoveel mogelijk empirisch benaderd wordt. De verhouding tussen deductie en inductie staat centraal in het taalwetenschappelijk en psychologisch denken in de negentiende eeuw. Voor Den Hertog, die in het kader van genoemde controverse het werk van vertegenwoordigers als Becker, Paul en Kern goed kent, zijn Müller en Wundt tevens belangrijke bronnen. Zie voor Müller ook 5.4.8.

5.5.2.4 M. Müller

In *Ned. Sprk. III* (8, 9, 26, 28) wordt Max Müller met instemming aangehaald in verband met de oorsprong van de taal en de indeling van de woordsoorten. In de periode 1890–1894 heeft Den Hertog studie gemaakt van de problematiek van de relatie tussen betekenis en spraakklank, met name in het kader van de indeling der woordsoorten. Volgens Müller moet de oorsprong van de taal gezocht worden in het eerste gewild gebruik van doelmatig gebleken onwillekeurige klanken. Müller noemt de 10 categorieën van Aristoteles, mits goed geïnterpreteerd, een 'meesterstuk van verrassende volmaaktheid'. In de jaren 1893 en 1894 resulteerde Den Hertogs studie van Müller in de artikelen over abstract en concreet in *Noord en Zuid*. Het uiteindelijke resultaat hiervan is verwerkt in de paragraaf over het zelfstandig naamwoord in de *Nederlandsche Spraakkunst*, derde stuk (1896).

Volgens Den Hertog (1895) heeft *Taal en Letteren*-voorman Van den Bosch weinig van Müller begrepen; uit de discussie blijkt overigens weer hoe grondig Den Hertog zich in zijn bronnen verdiept. In de beschouwing van het verband tussen woord en voorstelling vinden Müller en Wundt elkaar. Het op basis van natuurwetenschappelijke

methoden nadenken over mentale processen, dat is wat ze met elkaar te vergelijken maakt; het is de psychofysica, die gesteund door het historisch taalonderzoek het verband tussen het psychische en het fysische moet beschrijven en verklaren. Deze onderzoeken, waarbij Müller de taalhistorische tak vertegenwoordigt, heeft ook veel duidelijk gemaakt over de kwestie van de oorsprong van de taal. Juist het psycho-fysisch aspect van de taalverschijnselen boeit Den Hertog in deze periode.

5.5.2.5 W. Wundt

Ned. Sprk. III (10): Den Hertog stemt in met Wundts opvatting van primitieve klanken als klankgebaren bij de bespreking van het verband tussen de eerste spraakklanken en de daarmee verbonden begrippen.

Ned. Sprk. III (20): de psychische kant van het woord is de betekenis en de betekenis is een voorstelling of een begrip. Voorstellingen en begrippen²³ komen in vier hoofdvormen voor: als zelfstandigheden, eigenschappen, werkingen en betrekkingen. Dit komt overeen met de visie van Wundt.

Ned. Sprk. III (24): met betrekking tot het verband tussen voorstelling, woordklank en woordbeeld haalt Den Hertog instemmend Wundt aan door een passage uit diens *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (1874) te vertalen. Conclusie is, dat een geoefend bewustzijn in woorden denkt, waarmee het werkt ongeveer als een mathematicus of een chemicus met zijn tekens en formules.

Ned. Sprk. III (209): een verwijzing naar Wundt (*Logik I*, 1880) in verband met de verhouding tussen begrippen en betrekkingen. Deze verhouding wordt voorgesteld als in de algebra de verhouding tussen de lettersymbolen en de tekens +, −, x, :, enz.

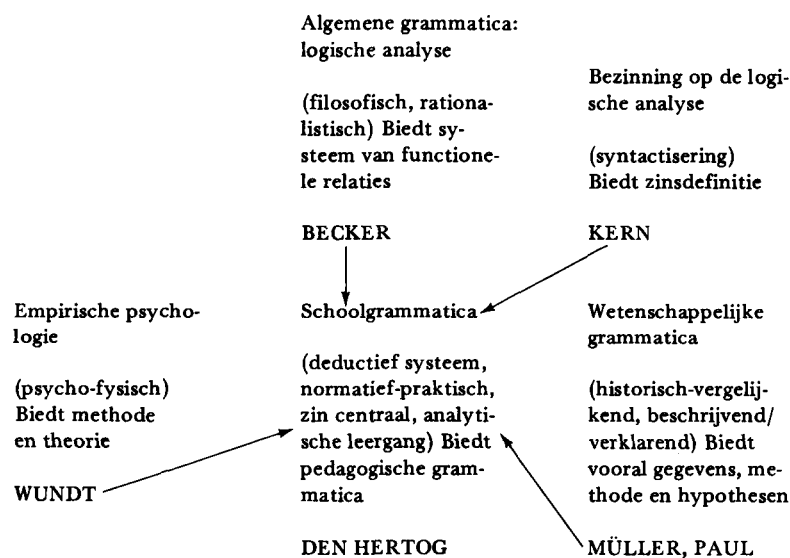
Wundt, van 1875 tot 1917 hoogleraar in de wijsbegeerte te Leipzig, bestudeert de structuur van het waarnemen, het geheugen, het denken, enz. langs experimentele weg: reactietijden, psychofysica, associatie en perceptie zijn de onderzoeksobjecten. Hij houdt zich met het bewustzijn bezig, niet zozeer met gedrag. Zijn werk vormt de integratie van idealisme (denken en oordelen volgens aangeboren wetmatigheden) en empirisme (observeren, experimenteren en generaliseren). Uit het feit dat Den Hertog uit verschillende werken van Wundt citeert, blijkt zijn belangstelling voor de resultaten van de taalpsychologie; Wundt is met zijn hoofdwerk *Die Sprache* (1900) de belangrijkste taalpsycholoog omstreeks de eeuwwisseling. Pauls opvatting van de zin (als uitdrukking van een associatie van voorstellingen) acht Wundt een te passief proces impliceren; hij stelt de perceptie, het zich bewust zijn van de waarneming, centraal. Daarmee

wordt de nadruk gelegd op de actieve, ordenende, eenheid vormende functie van het bewustzijn: een voorstellingsgeheel (bijvoorbeeld een zin) kan door het apperceptiemechanisme ontleed worden in samenstellende onderdelen en hun onderlinge betrekkingen (Levelt / Kempfen 1976). In de pedagogiek heeft het begrip 'apperceptie' bij Herbart geleid tot een bepaalde techniek van leren, de 'Formalstufen' (zie hoofdstuk 4). Evenals Den Hertog staat Wundt kritisch-waarderend tegenover Herbart. Uit het bovenstaande is gebleken, dat Müller en Wundt in het laatste decennium van de negentiende eeuw voor Den Hertog erg belangrijk zijn geweest ter bepaling van zijn theoretisch kader ten behoeve van zijn boek over de woordsoorten. Bij het denken over de zinsdeelleer hebben zij nog niet als bron gediend.

5.5.3 Schematisch overzicht

De tot nu toe besproken invloeden op Den Hertogs grammatica zijn als volgt schematisch weer te geven:

Fig. 3: Enkele invloeden op Den Hertogs grammatica in kaart gebracht



5.5.4 Enkele opmerkingen over Beckers taalopvatting en de positie van de rationalistische grammatica in de negentiende eeuw

In het schema (fig. 3) valt op, dat alleen Becker geen tijdgenoot van Den Hertog is. Wel loopt er een directe lijn van de zeventiende-eeuw-

se universele grammatica naar zijn taalopvatting, zodat hij in de negentiende-eeuwse visie althans, de 'niet-wetenschappelijke' richting vertegenwoordigt, een richting die Den Hertog haar denkkader heeft aangereikt. Over de arts, natuurkundige, taalfilosoof en taalpedagoog Karl Ferdinand Becker (1775–1849) worden we uitstekend geïnformeerd door Haselbach (1966). Aan deze uitvoerige studie over Beckers bijdrage aan de algemene taalwetenschap, ontleen ik hier enkele relevante gegevens.

Beckers belangrijkste publikaties zijn: *Organism der Sprache* (1827, 1841²), *Deutsche Grammatik* (1829), *Schulgrammatik der deutschen Sprache* (1831), *Ausführliche deutsche Grammatik* (1836) en *Der deutsche Stil* (1848). Een aparte vermelding verdient nog *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre* (1833), dat specifiek de didactische kant belicht.

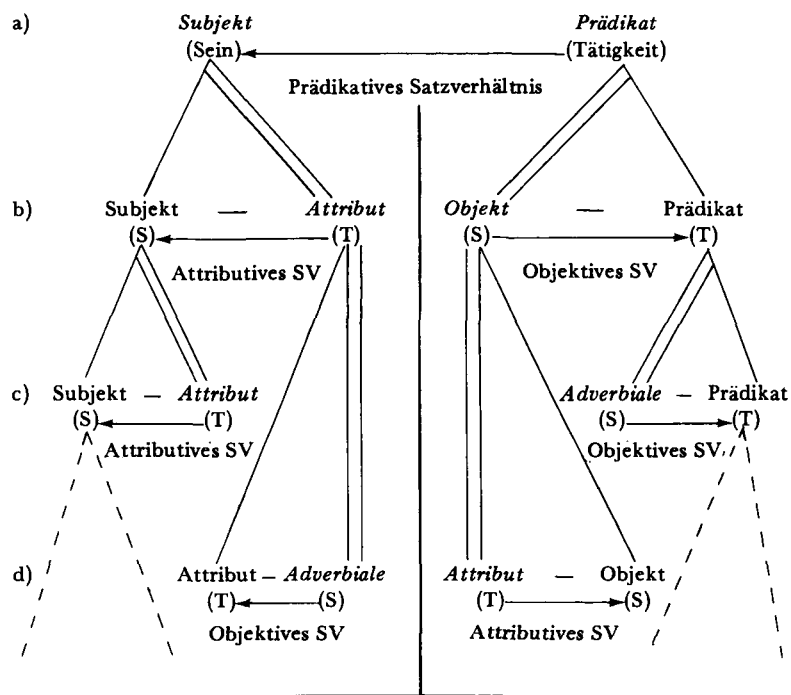
Becker beschouwt Von Humboldt (1767–1835) als zijn grote voorbeeld op het gebied van rationalistisch taalonderzoek. Met Von Humboldt ziet hij de taal als het noodzakelijk voertuig van het denken. Een andere beroemde tijdgenoot van Becker, Jacob Grimm, zoekt niet als hij naar een algemeen taalsysteem, maar heeft uitsluitend historisch gerichte belangstelling. Met Becker heeft Grimm een afkeer van de 'traditionele grammatica', de prescriptieve normatief-kritische grammatica van onder anderen Adelung en Heyse; de 'neuere Grammatik' omvat dan ook de historisch-vergelijkende grammatica en de rationalistische (logisch-filosofische) grammatica, waarvan Becker de pedagogische tak vertegenwoordigt.²⁴ Vanuit de beide richtingen wordt derhalve neergekeken op een grammatica als die van Adelung uit 1806 (Haselbach 1966: 41). Na ca. 1830 wordt onder de nieuwe grammatica in feite nog alleen maar de historisch-vergelijkende methode verstaan. Becker behoudt dan zijn populariteit bij het onderwijs.

Beckers *Organism der Sprache* is een taalfilosofisch werk. 'Organisme' is een bouwprincipe, een structuur. Het systematisch-functionele aspect staat op de voorgrond (Forsgren 1973: 100). Volgens Becker ontvouwt zich in de natuur een reusachtig patroon van dialectische spanningen tussen Tätigkeit en Sein. In dat speculatieve kader staat zijn visie op taal en ook zijn zinsleer. Alle betrekkingen van de onderdelen van de taalstructuur zijn volgens Becker verschijningsvormen van de algemene tegenstelling tussen Tätigkeit (geest) en Sein (materie). Dat is het uitgangspunt van de zinsdeelleer. Taal is het categoriale afbeeldsel ('Abbild') van de werkelijkheid, een 'ewig Werdendes', een innerlijke behoefte van de menselijke natuur. De algemene grammatica is een structuursysteem van algemene betekenis categorieën. Taal heeft een fonetische en een logische kant, wat resulteert in de

deeldisciplines klankleer, woordleer en zinsleer, die respectievelijk klanken, begrippen en betrekkingen beschrijven. Voor het taalonderwijs vormen de zinsleer en de woordleer het uitgangspunt. De zinsleer is de alomvattende discipline van de grammatica en wordt opgevat als betrekkingleer. Er zijn drie soorten betrekkingen: de predicatieve (*Jan/ eet*), de objectieve (*eet/ vlees*) en de attributieve (*gebraden/ vlees*). De zin bestaat dus steeds uit een verbinding van twee logisch-functionele delen, terwijl elke zinsstructuur de predicatieve betrekking ondersteunt.²⁵ Uit de oorspronkelijke subject-predicaatverbinding individualiseren zich dichotomisch de verschillende typen woordvormen; het zijn realiseringen van Tätigkeits- en Seinsverschijnselen.

Ter illustratie volgt hier een voorbeeld, ontleend aan Haselbach (1966: 159)²⁶:

Fig. 4: De zin als stapsgewijs ontwikkelingsproces volgens Becker



Beispielsatz:

Differenzierungsebene a) (Die) Vögel // singen

Differenzierungsebene b) (Die) munteren / Vögel // singen / (ein) Lied

Differenzierungsebene c)	(Die) munteren / Vögel / <i>des Waldes</i> // singen / <i>im Fluge</i> / (ein) Lied
Differenzierungsebene d)	(Die) <i>stets</i> / munteren / Vögel / <i>des Waldes</i> // singen / <i>im Fluge</i> / (ein) Lied / <i>des Dankes</i>

De principes van Becker zijn niet primair methodisch-didactisch, maar taal filosofisch. De vertaling naar het onderwijs door anderen R.J. Wurst met zijn succesvolle methode *Praktische Sprachdenklehre* (1836; 7e druk 1894) heeft Becker een slechte naam bezorgd. Haselbach (1966) heeft er geen bewijs voor kunnen vinden, dat Becker met de publikaties van Wurst instemde. Becker ondergaat in dit opzicht hetzelfde lot als de pedagoog Herbart: adepten maken de bron onzichtbaar. Den Hertog (1898b) meent, dat het werk van Becker een eervolle plaats verdient in de geschiedenis van de taalstudie. Meer dan anderen in zijn tijd erkent hij deze waarde, zeker voor wat de semantiek betreft.

Het didactisch succes van Beckers theorie heeft Den Hertog er niet toe gebracht uitsluitend in deze richting te werken. Daarvoor gaat hij te veel met zijn tijd mee: diepgaande studie van actuele literatuur doet hem een genuanceerder standpunt innemen.

Zie over Becker ook: Frank (1973: 163-172), Vesper (1980: 107-126), Bakker (1977: 127-128) en Noordegraaf (1982a: 189-193; 1982b: 101-103).

Conclusie 5.6

Met het voorafgaande is een aanzet gegeven tot een bronnenonderzoek met betrekking tot het werk van C.H. den Hertog. Ik heb mij daarbij beperkt tot de expliciet door Den Hertog in de *Nederlandsche Spraakkunst* vermelde, buitenlandse bronnen. Zo ontbreken derhalve de namen van Nederlandse taalkundigen die hij zo af en toe noemt, zoals Brill, Van Helten, J. te Winkel, L.A. te Winkel, Verdam en Stoett. Het is mijn stellige indruk dat zij minder bepalend zijn geweest voor zijn theorievorming op het gebied van de taal in het algemeen en de zinsdeelleer in het bijzonder dan de besproken Duitse auteurs. Wel hebben zij voor voorbeeldmateriaal en op menig gebied voor verhelderende standpunten gezorgd. En natuurlijk is het zo, dat Den Hertog evenals bijvoorbeeld De Groot en Terwey voortbouwt op hetgeen er in Nederland sinds Anslin over het redekundig ontleden is gepubliceerd. In het systeem van de grammatica (zie ook hoofdstuk 6) dat Den Hertog opbouwt, heeft hij waarschijnlijk minder

steun gehad aan de ontwikkeling van de zinsdeelleer hier te lande, dan wel eens gesuggereerd wordt (vgl. Noordegraaf 1982). Verder zijn in dit hoofdstuk de bronnen van pedagogische/taaldidactische aard vrijwel geheel buiten beschouwing gelaten, terwijl Den Hertogs vertrekpunt toch steeds bij het taalonderwijs ligt. In de *Nederlandsche Spraakkunst* noemt hij ze echter niet expliciet; het maakt dat deze grammatica van Den Hertog toch primair een taalkundig werk is, dat ik met dit hoofdstuk in Europees perspectief heb willen plaatsen. Meer dan zijn collega's bestudeert Den Hertog de relevante literatuur in het Duits, Frans en Engels.

Den Hertog schrijft leerboeken. Het is derhalve niet zijn eerste taak om een (nieuwe) theorie op te bouwen, maar wel om wetenschappelijke resultaten zo verantwoord mogelijk over te dragen. Bij die overdracht gaat hij zó nauwgezet en consequent ten aanzien van zijn bronnen te werk, dat er aan zijn spraakkunst als het ware vanzelf een taaltheorie ten grondslag komt te liggen, die eclectisch van aard is. Deze theorie wordt echter dikwijls overschaduwd en soms zelfs haast onzichtbaar door de praktische doelstelling van zijn werk. Het is daarom niet terecht Den Hertog te verwijten dat hij geen uitgebalan- ceerde theorie biedt; meer op zijn plaats is waardering voor hetgeen hij op dit gebied wèl heeft gedaan, namelijk iets dat zeker geen ge- woonte was in de spraakkunsten van de negentiende eeuw.

Impliciet is de taaltheorie van de logische analyse aanwezig, maar er wordt op verschillende plaatsen van afgeweken,²⁷ onder andere door positiebepaling ten opzichte van de nieuwe stromingen in een over- gangstijd die het eind van de negentiende eeuw toch genoemd kan worden. Waar en hoe dat gebeurt, geeft Den Hertog duidelijk aan. Dan duiken namen op als Kern, Paul, Müller, Wundt, Jespersen, en anderen. De invloed van deze auteurs ligt niet zozeer op strikt inhou- delijk, als wel op het methodologisch terrein, hetgeen herkenning en tracering niet vergemakkelijkt.

Den Hertog werkt vanuit een logisch-semantische basis in de traditie van de negentiende-eeuwse logische analyse. Daarmee is echter niet alles gezegd. In dit hoofdstuk heb ik onder andere laten zien dat de zin bij hem niet gelijk staat met het logisch oordeel en dat de taal niet de buitenkant van het denken volgens de opvatting binnen de (rationalistische) logica is. Mede onder invloed van vooral Duitse taal- wetenschappers en psychologen brengt Den Hertog een aantal ver- anderingen aan in het logisch-grammatisch denken, zoals dat metho- disch gestalte krijgt in het taalonderwijs:

- 1 De deductieve methode maakt plaats voor de inductieve, onder het motto: geen definities, maar eigen ervaring. Het taalhistorisch onderzoek heeft tot deze gedachte bijgedragen, naast de experi-

-
- mentele psychologie.
- 2 Het psychologisch inzicht met betrekking tot het taalverwervingsproces heeft de overschatting van het denken volgens vaste regels aangetoond en daarnaast de waarde van het taalgevoel doen inzien. In zijn interpretatie van 'organisme' kiest Den Hertog de zijde van Paul, niet die van Becker.
 - 3 Bezinning op de grondslagen van de logische analyse in syntactiserende zin, doet Den Hertog de zijde van Kern kiezen bij de definitie van de zin met de persoonsvorm als middelpunt. Anderzijds handhaaft hij de indeling in 10 woordsoorten, door Paul fel bekritiseerd, en verdiept zich met behulp van Müller in de indeling ervan.

Volgens Den Hertog is er een einde gekomen aan eenzijdigheden: een synthese van rationalistische en empiristische beschouwing lijkt hem haalbaar: hij weet de verschillende inzichten uit de nog jonge wetenschappen voor het taalonderwijs onder één noemer te brengen. Hij streeft een logische gestrengheid na, waarbij de wiskundig-exacte beoefening van de taalstudie à la Müller (De Beer 1901: 100) hem voert tot een synthese van Beckers deductieve systeem en de taalwetenschappelijke inductieve methodologie, een synthese van regels en zintuiglijke waarnemingen. Dat het soms nog wat 'halfslachtig' lijkt (De Vooys 1907), is dan ook niet verwonderlijk. Dat verwijt krijgt een eclecticus vrijwel altijd.

Als eenmaal erkend wordt, dat Den Hertogs taalwetenschappelijke en taaldidactische ideeën een eenheid vormen, en wanneer hij als zodanig beoordeeld wordt, kan gesteld worden dat zijn werk als grammaticus niet alleen de traditie van de logische analyse afsluit, maar tevens door de brede oriëntatie vooruitwijst en past binnen de algemene wetenschapstheoretische controverse in de negentiende eeuw (vgl. Van den Toorn 1978b: 18). Het geschetste referentiekader wordt in zijn werk gereflecteerd.

Den Hertogs klacht (zie 4.5 en 5.2) maakt de noodzaak van zijn opstelling begrijpelijk; zijn werkelijkheidszin, wetenschappelijk scepticisme en zelfstandige verwerking van de bronnen voeren tot vernieuwing en voorkomen tegelijkertijd klakkeloze navolging. Doel is daarbij steeds geweest het systeem redelijk en consequent te presenteren, om daarmee de beheersbaarheid te vergroten.

HET SYSTEEM VAN DE GRAMMATICA: DE ONTWIKKELING VAN DE ANALYTISCHE METHODE 6

Inleiding 6.1

In dit hoofdstuk richt ik mij op de opbouw of het organisatieprincipe van de spraakkunst, zoals deze in de tweede helft van de negentiende eeuw gestalte heeft gekregen.

De analytische leergang — de volgorde zinnen, woorden, klanken/ letters — bestond al sinds het begin van de negentiende eeuw voor het taalonderwijs (Anslijn), maar is in de loop van de eeuw vervolmaakt in taalkundig en didactisch opzicht (Brugma, De Groot, Terwey en tenslotte Den Hertog). Den Hertog heeft de pretentie de leer van de zin de grondslag te laten vormen van de leer van de woordsoorten. De vraag is hoe hij dat doet en in hoeverre dit een vooruitgang is in vergelijking met de opvattingen van zijn tijdgenoten c.q. met oudere analytisch opgebouwde spraakkunsten. Om het beeld redelijk volledig te krijgen, worden ook enkele synthetisch opgebouwde spraakkunsten (Brill, Van Helten) nader beschouwd, vooral voor wat de volgorde van behandeling betreft.

De term 'analytisch' is niet eenduidig; er dient onderscheid te worden gemaakt tussen 'analytische leergang', 'analytische leerweg/ leervorm' en 'analytische zinsdefinitie'. De eerste twee worden ook als 'analytische methode' samengevat.

De systematiek van de analytische methode heeft zich in de tweede helft van de negentiende eeuw als eenheid ontwikkeld, wat samenhangt met betere onderscheidingen en indelingen van de zinsdelen. Bij de opbouw van een leergang spelen twee soorten motieven een rol. Er blijkt een externe en een interne argumentatie voor de analytische methode mogelijk te zijn: een didactisch stofordeningsprincipe en een taalkundig opbouwprincipe. Bij de externe argumentatie staat het methodische stofordeningsprincipe 'van groot naar klein', 'van complete ervaring naar details', hier: van zinnen naar klanken, centraal. Er worden hiervoor vooral onderwijskundige motieven gebruikt, bij Den Hertog ook taalwetenschappelijk onderbouwd en uitmondend in zijn keuze voor de heuristische (inductieve) leervorm. Bij de interne argumentatie staat de beschrijvingswijze van zinnen, zinsdelen en woordsoorten centraal. In hoeverre is er in dit geval

sprake van circulariteit in de beschrijving? Kan de beschrijving van de enkelvoudige zin de grondslag vormen voor de indeling van de woordsoorten? Deze primair taalkundige vragen dienen hier beantwoord te worden aan de hand van de spraakkunsten, waarbij de externe argumentatie al is vooraf gegaan.

Als op didactische gronden is gekozen voor de analytische leergang, kan de taalbeschrijving op basis daarvan gsystematiseerd worden.

Belangrijk is hierbij de vraag hoe de grammatici en met name Den Hertog het systeem van de grammatica opbouwen.

Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen. Eerst worden opvattingen en argumenten met betrekking tot de analytische methode besproken, vervolgens de wijze waarop ze gestalte hebben gekregen in de spraakkunsten. Dit resulteert in een overzicht van de onderscheiden zinsdelen in de periode 1872–1892 en wat specifiek Den Hertog betreft in nadere aandacht voor het losmaken van de ‘voorwerpen’ uit de ‘bepalingen’ en voor de zinsontleding volgens zijn opvattingen van de ontledingpraktijk.

Het gaat hier niet om een compleet overzicht van spraakkunsten tot en met die van Den Hertog, maar veeleer om relevante voorbeelden en aspecten. Als ‘eindpunt van een ontwikkeling’ (vgl. Bakker 1977: 152) vereist het taalkundig werk van Den Hertog als schoolgrammaticus kennis van en inzicht in wat eraan vooraf is gegaan. Dat hierbij niet alleen strikt taalkundige zaken aan de orde zijn, maar bijvoorbeeld ook onderwijskundige die de taalkundige beïnvloeden, maakt mijn benadering tot een meer extern-hermeneutische dan tot een intern-wetenschapstheoretische (vgl. Elffers 1982: 225). Ik verwijs hiervoor naar mijn standpuntbepaling aangaande deze kwestie in hoofdstuk 2. Graag citeer ik in dit kader nogmaals met instemming Aarsleff (1979: 99): ‘It is only by inclusion of external factors that genuine intellectual history becomes possible’.

Opvattingen over de organisatie van de spraakkunst en de methodiek van de analytische leergang 6.2

6.2.1 *Verantwoording van de analytische leergang*

In de achttiende eeuw werd de stof voor de spraakkunst in tweeën verdeeld: woordgronding (etymologie) en woordvoeging (syntaxis). De gehanteerde behandelingsvolgorde kwam neer op: uitspraak, spelling, woordsoorten, combinatie van woorden. Bij dit laatste onderdeel ging het om congruentie- en rectie-verschijnselen. Syntaxis in de

betekenis van zinsleer kwam in de achttiende eeuw niet voor (Knol 1977: 80). De behandeling verliep van klanken naar 'woordgroepenleer', van klein naar groot, synthetisch. Dat de synthetische benadering nog niet eindigt bij de zinsdelen en de zin, is te verklaren uit het feit dat er vóór 1810 in de spraakkunsten voor de moedertaal niets te vinden is van een apart tractaat over de zin en de zinsdelen (De Witte/ Wijngaards 1961: 47). Pas toen men, vooral in kringen van het onderwijs, ging inzien dat een spraakkunst voor een vreemde taal aan andere eisen moest voldoen dan een spraakkunst voor de moedertaal, werd de klassieke synthetische opbouw ter discussie gesteld. Kortom, de ontwikkeling van de zinsleer in het begin van de negentiende eeuw en het pedagogisch besef van de status van een moedertaalgrammatica hebben het voorheen niet ter discussie staande fundament van de synthetische methode aangetast.

De pedagogische opvatting van deze problematiek spreekt duidelijk uit het volgende citaat uit het programmatische artikel 'Het onderwijs in de moedertaal' in *Noord en Zuid*, eerste jaargang 1877, p. 75:

Zoo staan we dan voor de vraag: Is de *synthetische* methode, die met den klank begint, dan tot het woord en eindelijk tot den zin komt, *beter* dan de *analytisch-synthetische* die de geheele leesles opneemt en van het geheel tot de deelen overgaat om aftedalen ook tot de kleinste bijzonderheden? Leert men een kind ook een dier kennen door hem een der beenderen te laten zien? Laat men bij het onderwijs in de plantenkunde eerst de meeldraden zien en dan de geheele plant? Zal men eerst dan over een huis gaan spreken, als de leerling *alle* stoffen kent, die bij den bouw noodzakelijk zijn geweest? Of doet men dit alles omgekeerd? Indien het dan in al deze gevallen natuurlijk is, dat men van het geheel uitgaat, waarom zou men dan bij het taalonderwijs ook niet bij het geheel, bij het *spreeken* beginnen.

Spreken (en schrijven) vindt voor iemand die de taal beheerst plaats in zinnen. De synthetische (vreemde taal-) benadering houdt hiermee geen rekening en werkt primair vanuit de stof, van woorden naar zinnen, zonder de aanwezige taalervaring en de samenhang te benutten. De analytische methode heeft in de spraakkunst een positieve werking gehad op het differentiëren en systematiseren van de zinsdeelonderscheidingen. Vergelijk de discussie 'Voorwerp of voorwerpen?', waarop nog nader ingegaan zal worden in 6.3.7.2.

De verantwoording van de analytische leergang (extern als stoforde-ning die uitgaat van de zin) is in de didactische spraakkunsten in de negentiende eeuw op de een of andere manier steeds aanwezig. De oorzaak hiervan zullen we wel moeten zoeken in het afstand nemen van de klassieke, wetenschappelijke synthetische leergang. Zo wordt de klassieke ordening in de spraakkunsten van Brill (1853 en 1863) en van Van Helten (1883⁴) door de auteurs niet nader toegelicht;¹

het gaat om een niet ter discussie staand gegeven. De behandeling van de zin als uitgangspunt van de spraakkunst dient dan ook direct verbonden te worden met het didactisch aspect (vgl. Noordegraaf 1982: 90).

Hoe verantwoorden de schoolgrammatici de analytische leergang, wat zijn hun motieven?

Mulder (1852) bespreekt de 'redekunstige beginselen der taal' als inleiding (een soort nulde hoofdstuk) en verwijst daarin naar Becker. Hij gaat daarbij niet verder dan in verband met de woordvormleer vereist is. In de redekunstige beginselen ziet Mulder min of meer algemene wetten van het menselijk taalvermogen weerspiegeld.² Eigenlijk is hier sprake van een verkapte synthetische leergang: de 'eigenlijke' spraakkunst biedt na een hoofdstuk over etymologie nog een hoofdstuk over syntaxis.

De Groot (1872) meent dat de zin als volledige gedachte (organisch geheel) de grondslag moet zijn van alle taalonderwijs. Via Becker koppelt hij deze gedachte aan het aspect van de aanschouwelijkheid. Een argument is, dat de betrekkingenwoorden en betrekkingsvormen pas betekenis *in* de zin krijgen. Daarom moet elke taalvorm eerst in de zin beschouwd worden. De betekenis en het gebruik van de woorden moeten in de zin (en in de rede) worden nagegaan en gezien worden als delen van een organisme. Het onderwijs heeft een andere doelstelling dan de wetenschap en volgt dus ook een andere methodiek.³

Terwey (1878) wijst expliciet op de 'verdeeling der stof': hij heeft het gelijksoortige bijeengevoegd en huldigt het standpunt dat de spraakkunst moet uitgaan van de logische ontleding van de volzin. Verder geeft hij geen echte taalkundige en/of didactische motivering.⁴

Den Hertog (1892) laat het historisch gedeelte van de spraakkunst ter zijde, streeft naar een logische gestrengheid van behandeling, en meent dat alle taalontwikkeling *in* de zin heeft plaats gehad. Bovendien hecht hij grote waarde aan de achterliggende filosofie van indelingsprincipes. Aldus motiveert hij de analytische leergang.⁵ Hier vinden we voor het eerst een strikt methodische opmerking met betrekking tot de volgorde zinsleer – woordleer: de behandeling van de zin vormt de grondslag voor de indeling van de meeste woordsoorten. Het woord is een deel van de zin. Via deze benadering zou geheugenwerk terug te dringen zijn.

Mulder, De Groot en Den Hertog geven een taalkundige en een didactische motivering voor de keuze van de analytische leergang. Mulder en De Groot verwijzen naar Becker in dit verband, Den Hertog niet. Terwey motiveert weinig, maar zijn opvatting wordt duidelijk uit zijn uitwerking.

De methodiek van de analytische leergang is bij Mulder nog enigszins rudimentair, bij De Groot en Terwey geïntegreerd in de spraakkunst, met een nog niet zo sterke systematiek, bij Den Hertog het meest systematisch doordacht. Den Hertog wijkt in de organisatie van de spraakkunst niet van Terwey af, stelt Van Driel (1982). Deze mening moet in het licht van het voorafgaande en volgende (de uitwerking van een analytische leergang) betwijfeld worden. Of met 'organisatie' moet alleen bedoeld zijn dat de spraakkunst begint met de zinsleer.

In zijn *Deutsche Grammatik* (1827–1829) hanteert Becker de volgende opbouw:

Etymologie

Syntaxis

Orthografie

In zijn *Leitfaden* en *Methode* (beide 1833) is daarentegen van de volgende opbouw sprake:

Zinsleer

Woordleer

Orthografie

Vesper (1980: 117) voegt hieraan toe: 'Während sich Becker also in seinen wissenschaftlichen Grammatiken an der herkömmlichen Gliederung – aufsteigend von der Wortbildung zur Syntax – orientiert, geht er in seinen mehr didaktisch ausgerichteten Werken von der Satzlehre, d.h. von den drei Satzverhältnissen aus.' Zie 6.3.3.1.

Becker kiest wat het onderwijs betreft voor de analytische leergang. Ten aanzien van de term 'analytisch' doet zich het probleem voor of hier slechts de stofordening van groot naar klein onder begrepen dient te worden, en/of de Herbartiaanse uitleg van de term: inductief, van de leerling en zijn ervaring uitgaande. Met andere woorden de taalkundige opvatting en/of de pedagogische opvatting. Natuurlijk hebben die met elkaar te maken. Bij de behandeling van de Nederlandse grammatica voor Nederlanders kan men uitgaan van de aanwezige kennis (descriptief aspect). Vergelijk ook de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* (Van Dis e.a. 1971: 71): 'De zin als geheel vormt het uitgangspunt voor de spraakkunstlessen in de eerste klas' (van het voortgezet onderwijs, H.H.).

6.2.2 De term 'analytisch'

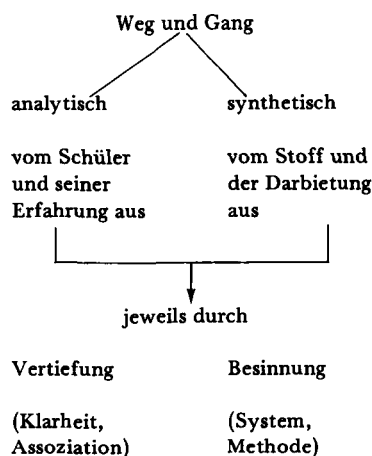
Zoals Herbart de 'systeembouwer' in de didactiek wordt genoemd (De Corte e.a. 1973), zo zou Den Hertog getypeerd kunnen worden als de 'systeembouwer' in de schoolgrammatica. Ook al had Den Hertog grote bezwaren tegen een dogmatische toepassing van de op Herbarts opvattingen teruggaande formele leertrappen, de eerste fase uit deze methodiek – de wet van de klaarheid – kan ons inzicht verschaffen in termen als 'analyse' en 'synthese'. Vgl. Hulshof (1981). Klarheid wordt volgens Herbart bereikt door twee handelwijzen, analyse en synthese. De analyse moet de leerling via aanschouwing en voorbeelden voorbereiden op het opnemen van de nieuwe stof. De synthese moet zorgen voor aanknopng van het nieuwe bij het oude; alle leren is namelijk apperceptie, verbinding van het nieuwe met hetgeen al aanwezig is. Daarbij geldt als algemene regel, dat het gemakkelijke aan het moeilijke moet voorafgaan.

Herbart (1835) spreekt zich als volgt hierover uit:

Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hierbei ist manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es gibt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es gibt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehen wiederum manche Unterschiede infolge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten. (Herbart 1835: § 106). Zie ook Kruithof (1983: 221).

In zijn editie van Herbart (1835) voegt Esterhues een schema toe van Herbarts pedagogisch systeem. Ik heb daaruit het volgende illustratieve gedeelte geïsoleerd (Esterhues 1964: 148) (Fig. 5, p. 154). Hier zou de kern kunnen liggen van de didactische motivering om in het grammatica-onderwijs te beginnen met de zin, als aansluiting bij het bekende, bij een te verdiepen ervaring. Daar komt Den Hertogs uitspraak dat alle taalontwikkeling in de zin heeft plaats gehad als extra motivering bij: de analytische zinsdefinitie.⁶ Strasser/Monshouwer (1969) stellen dat de termen 'synthetisch' en 'analytisch' Bij Herbart een typische betekenis hebben, die verband houdt met zijn psychologie. De gewone betekenis, zo stellen zij, heeft betrekking op de twee didactische wegen die de leraar kan inslaan als de belangstelling gewekt is. Bij het analytische onderwijs gaat men uit van het geheel en belandt men dankzij het procédé der ontleding bij de delen. Gaat

Fig. 5: Onderwijsmethodiek volgens Herbart



men daarentegen uit van de samenstellende delen en eindigt men met het geheel, dan spreekt men van een synthetische wijze van doceren. 'Zo eenvoudig staan de zaken bij Herbart echter niet' (Strasser/ Monshouwer 1969: 99).

Herbart spreekt van synthetisch onderwijs als de leraar zelf onmiddellijk de samenhang duidelijk maakt van hetgeen geleerd wordt. Dat kan op twee manieren: (1) door een zuiver uitbeeldend (aanbiedend) onderwijs, (2) door een beroep te doen op de in de leerling reeds aanwezige voorstellingen tot een samenhangend geheel samen te vlechten, met andere woorden door aan te sluiten bij en gebruik te maken van wat de leerling reeds fragmentarisch weet. We zouden kunnen zeggen dat synthetisch onderwijs gebruik maakt van werkvormen als doceren (1) en het onderwijsleergesprek (2). De leraar staat duidelijk in het middelpunt.

Het analytische onderwijs heeft tot doel de ervaring door middel van ontleding tot een leerzame ervaring te maken. De ervaring als zodanig is geen leraars die op een bevredigende manier onderwijs geeft. Zij roept wel massa's voorstellingen in het leven, maar deze zijn orde-loos, vaag en verward. Ook komt het proces van abstractie niet vanzelf op gang. De leraar grijpt in: hij moet de voorstellingen ordenen en verhelderen door ze te ontleden.

De methode die Herbart voorstelt, bestaat in een afwisseling van 'verdieping' en 'bezinning'. Verdieping vat hij op als de liefdevolle beschouwing van en overgave aan het te bestuderen voorwerp; bezinning als het overpeinzen van de ontvangen indrukken, innerlijke orde tussen de ervaringsgegevens. Deze afwisseling heeft te maken met de

vier verschillende trappen van het zich-eigen-maken van nieuwe leerstof. Zie hiervoor hoofdstuk 4.

Analyse en synthese hebben bij Herbart primair betrekking op de verdiepingsfase (klarheid en associatie), niet op de ordelijke presentatie van de stof (systeem). Bij Den Hertog sluiten de analytische leervorm (op te vatten als inductief onderwijs en leren) en de analytische leergang op elkaar aan. Uitgangspunt is daarbij de analytische zinsdefinitie.

Hieronder volgt een overzicht van de betekenissen van de term 'analytisch', als bijvoeglijk naamwoord gebruikt bij respectievelijk 'leervorm', 'leergang' en 'zinsdefinitie', of in plaats van 'leervorm' en 'leergang' bij 'methode':

- 1 Analytische leervorm:
inductief onderwijsleerproces, van de leerling en diens ervaring uitgaand. Ook heuristische leervorm genoemd. De verdieping wordt in de vorm van klarheid en associatie aangebracht (Herbart). Staat tegenover synthetisch, waarbij een deductief onderwijsleerproces (regel-voorbeeld-oefening) centraal wordt gesteld.
Zie 6.2.3 over Den Hertogs keuze voor de heuristische leervorm.
- 2 Analytische leergang:
principe van stofordening, van groot naar klein. *Extern* als alleen dit ordeningsprincipe is aangehouden zonder systematische verwijzingen binnen het geheel. *Intern* als er bovendien inhoudelijk van het stofordeningsprincipe gebruik wordt gemaakt. In dat laatste geval is sprake van 'circulariteit'; zie hiervoor 6.3.2.
- 3 Analytische zinsdefinitie:
de zin als een in woorden uitgedrukte gedachte in plaats van een verbinding van woorden, die een volledige gedachte uitdrukt. Vgl. Noordegraaf (1982b: 97 en 104). Dit maakt de overgang van een woordverbindingsleer naar een echte zinsgrammatica mogelijk.

De genoemde drie onderscheidingen komen meestal in samenhang voor, zoals bij Becker en Den Hertog. Wel moet worden aangetekend dat een spraakkunst als op schrift gesteld stuk theorie nooit volledig analytisch is in betekenis 1, met uitzondering van enkele methodes voor de lagere school (vgl. *Onze Taal*) waarin dit principe zoveel mogelijk wordt nagestreefd. In de optiek van Herbart behoort een leerboek tot de bezinning, die systeem en methode (oefening) verschaft. Dit geldt zeker voor de spraakkunsten die hier aan de orde komen, aangezien deze meestal voor aanstaande onderwijsgevenden zijn bedoeld.

De analytische leervorm is primair een model voor lesfasering in de

praktijk van het onderwijs, een methode van lesgeven, waarbij de analyse aan de synthese vooraf dient te gaan. Zo kan een principieel deductief systeem als de grammatica op inductieve wijze aangeboden worden. De Groot en Den Hertog kiezen expliciet voor de analytische leervorm, Terwey laat zich er niet over uit.

Wat de analytische leergang en zinsdefinitie betreft, is het veel eenvoudiger op grond van de publikaties na te gaan wat men voorstaat. Het begrip 'analytisch' in de betekenissen 2 en 3 komt niet altijd in overeenstemming met beide betekenissen tegelijk voor.

Bij Den Hertog komt een combinatie van de analytische leergang en leervorm voor. Hij giet zijn deductieve systematiek van de grammatica in de vorm van een analytische leergang en kiest daarbij voor een analytische (inductieve) leervorm. In termen van de oorspronkelijke Herbart (zie hoofdstuk 4) biedt Den Hertog met zijn spraakkunstig werk het systeem (van de grammatica), waarbij een analytische leerstofordening wordt gehanteerd. De analytische leervorm sluit daarbij aan, evenals de analytische zinsomschrijving als start. Vergelijk het volgende fragment uit *Onze Taal*, taal- en steloefeningen voor de lagere scholen, tweede stukje, Amsterdam 1886⁶: 3.

DE ZIN EN ZIJNE BESTANDDEELEN.

WAT MENSCHEN, DIEREN EN DINGEN DOEN.

Aan het station.

De trein nadert. De trein staat stil. De conducteur roept. De reizigers stappen uit. De krantenjongen schreeuwt. De reizigers stappen in. De schel luidt. De locomotief fluit. De trein vertrekt.

1. Beantwoord de volgende vragen: Wat nadert? Wat staat stil? Wie roept? Wie stappen uit? Wie schreeuwt? Wie stappen in? Wat luidt? Wat fluit? Wat vertrekt?

Bv. Wat nadert? De trein nadert.

2. Vraag, wat de menschen en dingen doen. Zet het antwoord achter de vraag. Bv. Wat doet de trein? De trein nadert.

3. Breng de zinnen in het meervoud.

Bij deze oefening in het herkennen van het gezegde, wordt eerst alleen naar woorden gevraagd die een gebeuren beteken. Uit de Inleiding bij de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1892) en 'De taalstudie der onderwijzers' (Den Hertog 1889a) wordt

op basis van twee beginselen de analytische leergang extern gefundeerd. Enerzijds het methodisch beginsel van de logische gestrengheid, die een systematisch onderbouwde classificatie moet verschaffen als betref het natuurvoorwerpen. Anderzijds het taalkundig beginsel van de spraakkunst als ordelijke codificatie van het taalgebruik, een beginsel dat niet wetgevend moet worden uitgelegd, maar wel richtend. Dit laatste beginsel verklaart ook de niet-historische benadering.

In het artikel 'De leer der woordsoorten' (Den Hertog 1889b) zijn zowel externe als interne voorbeelden van motieven voor de analytische leergang aan te treffen.

Extern kunnen twee stellingen beschouwd worden, die de behandeling van de woordsoorten inleiden (p. 158):

Spraakkunst is niet zoo zeer een middel om nieuwe kennis aan te brengen, dan om voorhanden kennis te ordenen.

De beschouwing der taalverschijnselen is gelijksoortig met die van natuurvoorwerpen.

Dit zijn algemene uitspraken over de aard van de spraakkunst, die nog niets zeggen over de interne gestructureerdheid ervan.

Als Den Hertog stelt dat de dienst (grammaticale functie) en de betekenis van de woorden de grondslag uitmaken van hun onderscheiding in tien soorten, moet de consequentie daarvan wel een intern motief opleveren (p. 161):

Het is duidelijk, dat indien men de juistheid van deze slotsom erkent, men ook gehouden is, de gevolgtrekkingen, waartoe zij leidt, te aanvaarden. De eerste is, dat eene degelijke behandeling der rededeelen niet mogelijk blijken zal, wanneer daaraan niet eene grondige beschouwing der zinsdeelen is voorafgegaan. De tweede, dat elke definitie van eene der soorten van rededeelen, uit twee deelen zal moeten bestaan: 1^o, uit eene opgave van de verschillende grammaticale diensten, waarvoor de woordsoort bruikbaar is; 2^o uit eene samenvatting of opsomming van de beteekenissen, die zij heeft.

Vergelijk p. 163:

De leer der woordsoorten, op deze wijze opgevat, staat volkomen natuurlijk tusschen de leer der zinsdeelen, die voorafging, en de leer der vormen, welke later volgen moet, in.

In 'De taalstudie der onderwijzers' wordt het hier genoemde interne ordeningsprincipe nog eens herhaald (Den Hertog 1889a: 487):

De beschouwing van den enkelvoudigen zin wordt de grondslag van de indeeling der woordsoorten, (...).

Hoe deze motieven voor de analytische leergang leiden tot de keuze voor een inductief leerproces, wordt in de volgende paragraaf uiteengezet.

6.2.3 *Den Hertogs keuze voor de heuristische leervorm*

In het hoofdstuk 'Opmerkingen omtrent den leervorm' in de handleiding bij *Onze Taal* (Den Hertog 1898b: 85) stelt Den Hertog dat hij op grond van principiële overwegingen en de 'bekende paedagogische voordeelen van den heuristischen leervorm in het algemeen' ook bij het onderwijs in de taalvormen kiest voor de fasering zoeken, vinden en toepassen. In de terminologie van de formele leertrappen van Herbart: aanschouwen, denken en toepassen.

Wat houden die 'principiële overwegingen' in?

Het antwoord op deze vraag wordt gevonden in een tweetal paragrafen in het hoofdstuk 'Het onderwijs in de taalvormen' in dezelfde handleiding (Den Hertog 1898b: 63-66). Het is een beschouwing over de geschiedenis van de grammatica. Oorspronkelijk betekende grammatica 'eene kunstleer, die op het schrijven betrekking heeft', een wetgevende wetenschap, een taalkundige wetgeving. Den Hertog noemt dit een dwaling, waartoe de studie van de dode talen heeft bijgedragen. Aangezien spraakkunsten van levende talen aanvankelijk naar het model van die der klassieke talen zijn ingericht, heeft men ook daarin een verzameling van taalkundige geboden gezien. In de loop van de negentiende eeuw kreeg de wetenschappelijke spraakkunst een ander karakter: het taalgebruik wordt beschreven en er worden regels uit afgeleid. Ook in het taalonderwijs begint daarmee iets te veranderen: in plaats van de dogmatische methode komt de inductieve methode naar voren, 'waarbij door waarneming van het gebruik de regel wordt opgespoord, en het gehoorzamen daaraan op geen anderen grond aanbevolen wordt, dan dat het goed en verstandig is het taalgebruik te volgen, indien men geen overwegende redenen heeft om er van af te wijken' (Den Hertog 1898b: 64). Den Hertog beschouwt dit als een belangrijk resultaat van het taalhistorisch onderzoek.

Daarnaast heeft ook het zich ontwikkelende psychologische inzicht in de taalverwerving invloed op het taalonderwijs gehad. Het taalgebruik bleek niet het min of meer trouw opvolgen van regels te zijn. Het taalgebruik wordt ook geleid door onbewust gevonden analogieën, taalgevoel, een onbewust weten: het resultaat van ervaring en gewoonte. Dit onbewuste taalgevoel zou volgens Grimm voldoende zijn

om goed te spreken en te schrijven. Den Hertog verklaart een dergelijke opvatting uit de tijd waarin deze geuit werd: de jaren na 1830, 'toen onder voorgang van R.J. Wurst de Duitsche onderwijzers de logisch-grammaticale denkbeelden van Becker voor de lagere scholen pasklaar gingen maken, en met groote verdienste en voortreffelijke bedoelingen, maar met schrikbarende overdrijving de grammatica in opspraak brachten' (Den Hertog 1898b: 65). Volgens Den Hertog hebben taalhistorie en taalpsychologie zich thans verzoend: de betekenis van het taalgevoel wordt erkend, maar ook dat de uit het taalgebruik afgeleide theorie bij twijfel te hulp moet komen om het taalgevoel tot taalbegrip te verheffen. Later wordt het bewuste dan weer onbewust.

Een niet op de voorgrond tredende hoeveelheid taaltheorie is onmisbaar voor de lagere school. Primair blijft weliswaar de praktijk van het taalgebruik, maar juist door oefening in het observeren van taal beginnen leerlingen te begrijpen dat een taalregel niet een gebod is, 'maar eene door het gebruik geijkte gewoonte, en zullen zij te eer den regel onthouden en zich er naar gaan gedragen, omdat zij dien zelf gevonden hebben' (Den Hertog 1898b: 66).

Den Hertogs conclusie is, dat hij op grond van taalhistorische en psychologische overwegingen kiest voor de 'praktisch-inductische' methode bij het taalonderwijs. Op dezelfde gronden wijst hij de dogmatisch-grammaticale methode af.

Ter adstructie volgt hier een alinea uit de inleiding op het eerste deel van *De Nederlandsche Taal* (Den Hertog 1897c: 9):

De theorie der taal wordt niet door taalgeleerden gemaakt, maar door nauwgezette waarneming van het taalgebruik daaruit afgeleid. De Nederlander zegt: *Ik heb een huis gekocht* en de Franschman *J'ai acheté une maison*, niet omdat de Nederlandsche spraakkunst voorschrijft, het deelwoord *achter*, en de Fransche, om het deelwoord *vóór* het voorwerp te plaatsen; maar omgekeerd is de regel zoo, omdat Nederlander en Franschman zich op die wijze uitdrukken. Niet het gebruik volgt den regel, de regel vloeit voort uit het gebruik.

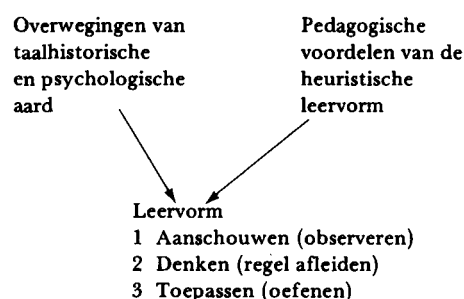
In figuur 6 worden de 'analytische' motieven die hebben geleid tot de heuristische leervorm nog eens schematisch weergegeven. (Fig. 6, p. 160)

Is voor deze wijze van aanbidding gekozen, dan kunnen stofordening (analytische leergang, van de zin naar de letters) en – nog specifiek – zinsdefinitie (analytisch, uitgaande van de *Gesamtvorstellung*) hier heel goed in passen.

Door het onderwijs worden de (to)taal-indrukken geordend en verhelderd door ze te ontleden. Via het bewust nadenken van de leerlingen hierbij wordt de brug naar de abstractie gelegd (vgl. Strasser/

Monshouwer 1969: 100).

Fig. 6: De term 'analytisch' in het kader van de leervorm



Uitwerking van de methodiek der analytische leergang 6.3

6.3.1 Inleiding

Ofschoon de pedagogen Anslin (1814), Brugsma (1840) en Mulder (1852) reeds de analytische methode in hun spraakkunsten toepasten, concentreer ik mij bij de beschrijving van deze methodiek op de spraakkunsten van twee kweekschoolleraren en een hoofdonderwijzer, respectievelijk De Groot (1872), Terwey (1878) en Den Hertog (1892).

Juist in het laatste kwart van de 19e eeuw verschijnen de meer uitgewerkte methodisch doordachte spraakkunstboeken, waarbij het gedeelte over de zinsleer niet slechts een inleiding vormt op het eigenlijke gedeelte van de spraakkunst (zoals in Mulder 1852). Bij de drie nader te bespreken spraakkunsten is de leer van de zin een volwaardig en bewust bedoeld eerste onderdeel. Daarbij doen zich taalkundig-methodische vragen voor als: (1) moet er in de zinsleer reeds sprake zijn van de te onderscheiden woordsoorten? (2) moet in de zinsleer de indeling van de woordsoorten onderbouwd worden? (3) is de zinsleer op zichzelf te beschouwen? Kortom, hoe sterk/zwak is de relatie? Vergelijk voor (3): Van den Toorn (1982^a: 8): 'Zo is het, strikt genomen, ongewenst dat in de zinsleer de kennis van de woordsoorten al voorondersteld wordt, terwijl bij de woordleer kennis van de zinsleer aangenomen wordt'. Wel voegt hij er onmiddellijk aan toe: 'Een volstrekt vermijden van deze circulariteit zou echter tot een breedvoerigheid leiden die op zichzelf nutteloos is'.

Bij de beschrijving van de analytische methode in de spraakkunsten van De Groot, Terwey en Den Hertog, zal ik mij beperken tot de enkelvoudige zin en van daaruit de relatie nagaan met de erop volgende woordleer.

Eerst volgen nog enkele opmerkingen over de circulariteit in de verhouding zinsleer – woordleer, met name bij Den Hertog en Van den Toorn.

6.3.2 *Circulariteit in de beschrijving van zinsdelen en woordsoorten*

Als de zin (en de functies daarin) het uitgangspunt vormt, is de volgorde van behandeling uiteraard zin – zinsdeel – woord.

Vanuit de beschrijving van de zinsdelen blijkt dan dat er bepaalde woorden zijn voor onderwerpen, voorwerpen, enz. Als die woorden bij de behandeling van de zinsdelen al de woordsoortbenamingen krijgen, werkt dat de ‘circulariteit’ in de hand: er wordt al iets voorondersteld, terwijl dat eigenlijk een inductief proces zou moeten zijn. Want natuurlijk zijn er op grond van de vormbeschrijving van de zinsdelen redenen om aan te nemen dat er verschillende categorieën van woorden (woordsoorten) zijn te onderscheiden. Zo kan, volgens Den Hertog, de beschrijving van de enkelvoudige zin (met z’n zinsdelen naar betekenis en vorm beschreven) de grondslag vormen voor de indeling in woordsoorten. Bij de behandeling van de woordsoorten is het dan niet meer dan een logische consequentie dat er gerefereerd wordt aan de functie in de zin; dit is bij de behandeling van de zinsdelen al aangegeven en de lezer zou het zelf kunnen afleiden. Met andere woorden bij de leer van de woordsoorten gaat het naast de betekenisomschrijving om een referentie naar de vormkant van de zinsdelen. De vormkant van de woorden zelf blijft hierbij (nog) onbesproken. Op dat moment is alleen bekend dat er speciale woorden/woordsoorten zijn voor onderwerp, gezegde, enz., zoals zelfstandig naamwoord, werkwoord, enz.

Nu blijken vervolgens de woorden verschillende vormen te kunnen aannemen – bij gelijkblijvende betekenis – om andere verschillen dan bovengenoemde tot uitdrukking te brengen.

Bij de behandeling van de enkelvoudige zin is behalve de betekenis ook de vorm aan de orde gesteld, op zo’n manier dat de kernwoorden van de zinsdelen zijn aangegeven: de (later te behandelen en te expliciteren) woordsoorten. Zie figuur 7.

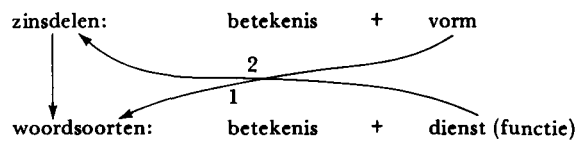
Bij de behandeling van de woordsoorten – naar betekenis en functie (als kern van het zinsdeel) – komt de vorm niet aan de orde, behalve ten aanzien van (nog niet nader verklaarde) naamvalsvormen.

Den Hertog stelt, dat de leer van de woordsoorten aantoont, hoe een deel van de logische verschillen in de taal (de zinsdelen) in de eerste

plaats de indeling in tien woordsoorten ten gevolge heeft. De beschrijving van de verschillende gestalten waarin een woord kan voorkomen om aan nog andere verschillen dan die van de zinsdelen uitdrukking te geven, valt onder de leer der vormen (buiging).

Fig. 7: Circulariteit in de grammatica van Den Hertog

Principe



Voorbeeld



Het gaat bij het intern-analytisch structureringsprincipe eigenlijk om lijn 1. Lijn 2 zal veel minder een probleem zijn: hier wordt terugverwezen naar iets bekends.

Het morfologisch gedeelte behandelt Den Hertog apart in 'De leer der vormen' (flexie) en in 'De leer der woordvorming' (afleiding en samenstelling). Afgezien hiervan komt de behandeling van de woordsoorten

bij Van den Toorn (1982) overeen met die van Den Hertog, namelijk betekenis + functie. Bij 'functie' wordt terug verwezen naar de zinsdelen.⁷

6.3.3 *De Groot (1872)*

Twintig jaar vóór het verschijnen van Den Hertogs eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* publiceerde D. de Groot, leraar aan de rijkskweekschool voor onderwijzers te Groningen, zijn *Nederlandsche Spraakkunst* in één deel. Als we beide publikaties vergelijken, valt in de eerste plaats het verschil in omvang op: De Groot behandelt de leer van de zin in zo'n 33 bladzijden, terwijl Den Hertog daar twee aparte boeken aan wijdt. De overeenkomst wordt gevormd door het volgen van de analytische leergang, waarvan de argumenten reeds zijn besproken. Over de uitwerking daarvan zullen nu enkele opmerkingen volgen.

De 'Eerste afdeling' (*Leer van den zin*) opent met een hoofdstuk over 'De deelen van den zin'. Een zin is de voorstelling van een gedachte in woorden. Het onderwerp is het woord dat in een zin de persoon of de zaak noemt, waarvan iets gezegd wordt. Het woord dat noemt wat van het onderwerp gezegd wordt, is het gezegde of predicat. Onderwerp en gezegde zijn de hoofdbestanddelen van de zin. Hun betrekking heet de predicatieve betrekking. Zinnen die alleen uit een onderwerp en een gezegde bestaan, zijn beknopte zinnen. Elk zinsdeel dat een ander deel van de zin in zijn betekenis bepaalt, heet bepaling. Een zin die één of meer bepalingen bevat, heet uitgebreide zin. Zinnen waarin een enkele of eenvoudige gedachte wordt voorgesteld, heten eenvoudige zinnen. Zinnen die in twee of meer eenvoudige zinnen ontbonden kunnen worden, heten samengestelde zinnen.

De delen van de (uitgebreide eenvoudige) zin zijn dus: onderwerp, gezegde en bepaling(en).

De predicatieve betrekking wordt grammatisch uitgedrukt door buiging van het werkwoord.

De Groot geeft een logische (analytische) definitie van de zin à la Becker, aan wie ook de predicatieve betrekking ontleend is.

Het tweede hoofdstuk, 'Onderwerp en gezegde', is eigenlijk het antwoord op de vraag welke reededelen onderwerp en gezegde kunnen zijn. Dit blijkt ook uit de eerste regel van de 'Herhaling' aan het slot van dit hoofdstuk. Het onderwerp is een zelfstandig naamwoord of wat daarvoor in de plaats komt: Die *man* is gelukkig, *Wandelen* is gezond. Op basis van de betekenis van het gezegde (bestaans-, hoedanigheids- en werkingszinnen opleverend) wordt bepaald uit welke reededelen het respectievelijk bestaat.

In de bestaanszin is het gezegde een bepaald werkwoord (o.a. *zijn*, *bestaan*, *ontstaan*): Er *zijn* vele planten.

In de hoedanigheidszin is het gezegde een werkwoord + zelfstandig naamwoord of een werkwoord + bijvoeglijk naamwoord: De koe *is een zoogdier*, De koe *is vet*. We herkennen hier het naamwoordelijk gezegde in. Deze term komt niet bij De Groot voor.

In de werkingszin is het gezegde een werkwoord (te onderscheiden van de bij de bestaanszin genoemde):

De koe *eet* (bedrijvende zin).

De koe *wordt geslacht* (lijdende zin).

Het derde hoofdstuk 'De bepalingen' bespreekt de andere bestanddelen van de uitgebreide eenvoudige zin.

Hier blijkt duidelijk dat De Groot niet zozeer met zinsdelen bezig is, maar met woorden in de zin. Het gaat hem uiteindelijk om 't inzien van 't verband, waarin de woorden in een' zin voorkomen, en van de wijze waarop dat verband grammatisch wordt uitgedrukt' (p. 33). Zo gauw De Groot de door hem onderscheiden zinsdelen gaat beschrijven (onderwerp, gezegde, bepalingen), draait in feite alles om de woordsoorten die daarbij een rol spelen.

Bij het onderwerp en gezegde kunnen bepalingen (zinsdelen die een ander deel van de zin in betekenis bepalen) in de zin voorkomen. Na een strikt woordsoortelijke omschrijving van onderwerp en gezegde in termen van zelfstandig naamwoord, persoonlijk voornaamwoord, bijvoeglijk naamwoord en werkwoord wordt gesteld dat de bepalingen meestal bij deze rededelen voorkomen. Voorbeelden:

Bij een zelfstandig naamwoord

De *gelukkige* vader ziet *zijn* zoon weer. (1)

Hij kocht *vele* boeken. (2)

Jan *alleen* kan 't niet dragen. (3)

Die man, *de hulpvaardigheid zelve*, zal ook u wel bijstaan. (4)

Bij een persoonlijk voornaamwoord

Ik *ongelukkig* heb weer verloren. (5)

Hij, *de hulpvaardigheid zelve*, zal ook u wel bijstaan. (6)

Bij een bijvoeglijk naamwoord

Hij is *uiterst* beschroomd (7)

Zijn wij hier *ons leven zeker*? (8)

Bij een werkwoord

Hij praat *veel* en werkt *weinig*. (9)

Ik snijd het <i>met een mes</i>	(10)
Mijn oom kocht <i>dat huis</i> .	(11)
Ik reken <i>op hem</i> .	(12)

De bepalingen komen bij vier verschillende rededelen voor in drie verschillende betrekkingen: in attributieve betrekking (1 t/m 6), in adverbiale betrekking (7, 9, 10) en in objectieve betrekking (8, 11, 12). Bij het bijvoeglijk naamwoord en bij het werkwoord zijn zowel de adverbiale als de objectieve betrekking mogelijk.

De Groot spreekt verder over de woordsoorten die een bepaling vormen bij de bepaalde woordsoort, bijvoorbeeld: een zelfstandig naamwoord in de zin kan bepaald worden door onder andere een bijvoeglijk naamwoord (de *gelukkige* vader) of door een bijwoord (de mensen *boven*). Zo is de woordsoortelijke benadering compleet.

Bij de onderscheiden betrekkingen gaat het om betrekkingen tussen woordsoorten in zinsverband, meestal uitgedrukt door verbuiging. In (4) en (6) is sprake van een bijzondere bijvoeglijke bepaling, de appositie.

In (8), (11) en (12) komen bepalingen voor, die een voorwerp noemen waarop de werking gericht is, en dat buiten het onderwerp in de werking is betrokken. De Groot spreekt hier van voorwerpen. In de zin wordt dit uitgedrukt door verbuiging van het voorwerp of door een voorzetsel. Daarop berust de onderscheiding van voorwerp in de vierde, derde en tweede naamval en het voorwerp met een voorzetsel. Het voorwerp in de vierde naamval noemt De Groot lijdend voorwerp. In *Ik pluk de appels* is *appels* lijdend voorwerp, dat het gezegde *pluk* bepaalt. Met andere woorden: de voorwerpen zijn bepalingen van werkwoorden of bijvoeglijke naamwoorden (zie 8).

Op pagina 166 vindt u een voorbeeld van zinsontleding (De Groot 1872: 34-36).

De opmerking van Van Driel (1982: 129) dat De Groot de voorwerpen onder de werkwoorden behandelt, is niet juist. Het zijn bepalingen van werkwoorden of bijvoeglijke naamwoorden en ze worden onder de bepalingen behandeld, die in objectieve betrekking tot het bepaalde staan.

Als zinsdelen onderscheidt De Groot dus onderwerp, gezegde, bepalingen. De bepalingen worden weer onderscheiden in bijvoeglijke bepalingen (waaronder appositie), bijwoordelijke bepalingen en voorwerpen (waaronder het lijdend voorwerp met name genoemd wordt).

In de tweede afdeling ('Leer van 't woord'), ongeveer driekwart van

Wij zijn verraden, Bertha!" sprak bedaard
 De Jonkvrouw, en zij sloeg het oog ter aard;
 „Wij zijn verraden, — 't is te laat geweest,
 Indien m'ons heeft gewaarschuwd: zoo gij vreest
 En weet waarheen, vertoef niet hier, maar vlucht.”

BEETS.

In predicatieve betrekking (§ 8) staan:

Onderwerp:	Gezegde:	
1. <i>wij</i> en (<i>zijn</i>) <i>verraden</i>	} waarvan de leden zijn verbonden door 'tkoppelwoord <i>zijn</i> (§ 12, 2).	
2. <i>'t waarschuwen</i> „ (<i>is geweest</i>) <i>laat</i>		
3. <i>de Jonkvrouw</i> „ <i>sprak</i>		
4. <i>zij</i> „ <i>sloeg</i>	} waarvan de leden zijn verbonden door de buiging van 't werkwoord, dat ge- zegde is. Al deze werkwoorden staan in den bedrijven- den vorm (§ 12, 3).	
5. <i>men</i> „ <i>heeft gewaarschuwd</i>		
6. <i>gij</i> „ <i>vreest</i>		
7. <i>gij</i> „ <i>weet</i>		
8. (<i>gij</i>) „ <i>vertoef niet</i>		
9. (<i>gij</i>) „ <i>vlucht</i>		

Tot de gezegden staan in de objectieve betrekking (§ 19): *het oog* en *ons*, lijdende voorwerpen van *sloeg* en *heeft gewaarschuwd*, terwijl de verbinding tusschen de leden is bewerkt door den naamvalsvorm der bepaling;

in de bijwoordelijke betrekking (§ 18): *bedoord* en *te* beide bepalingen van wijze, de eerste van hoedanigheid bij *sprak*, de laatste van graad bij *laat*; *ter aarde* bij *sloeg*, *waarheen* bij 't verzwegen *vluchten kunt* en *hier* bij *vertoef* zijn bepalingen van plaats.

de hele Spraakkunst innemend, behandelt De Groot in elf hoofdstukken de woordsoorten en woordvorming, terwijl als twaalfde hoofdstuk de spelling wordt besproken. Is de zin de voorstelling van een gedachte in woorden en is zinsontleding dus gedachtenontleding, de woorden zijn de vormen waarin wij ons denken voor anderen aanschouwelijk maken. De zin als gedachte, het woord als vormelement. Bij de behandeling van de woordsoorten wordt dan ook ruime aandacht geschonken aan de vormleer.

Als bij de bespreking van het zelfstandig naamwoord de naamvallen ter sprake komen, wordt onmiddellijk gerefereerd aan de zinsleer: 'In de vier eerste hoofdstukken der eerste afdeeling zijn die woordbe-

trekkingen (= betrekkingen tussen begripwoorden, H.H.) en het grammatisch woordverband behandeld, en daardoor is 't gebruik der naamvallen reeds aangewezen. 't Onderstaande is dan ook meereendeels eene herhaling en rangschikking, waarbij 't nalezen der aangehaalde §§ en voorbeelden, alsmede het zoeken van gelijksoortige voorbeelden zeer wordt aanbevolen' (p. 72).

Zo worden bij de werkwoorden objectieve en subjectieve werkwoorden onderscheiden. De objectieve werkwoorden hebben een voorwerp in de 4e, 3e, 2e naamval of een voorwerp met een voorzetsel. Hierbij wordt terug verwezen naar het hoofdstuk over de bepalingen. Dáár wordt echter niet verwezen naar de afzonderlijke behandeling van de werkwoorden.

Het terug verwijzen vanuit de woordleer is er frequent, terwijl in de (beknopte) zinsleer de woordsoorten bekend worden verondersteld zonder bewust naar hun specifieke behandeling te verwijzen. Ook dit duidt erop dat het accent op de woordsoorten valt, ook al worden ze dan in het zinsverband beschouwd in eerste instantie. Vergelijk bijvoorbeeld de omschrijving van het bijwoord (p. 154/155): 'Het bijwoord dient, om bij 't werkwoord, bijvoeglijk naamwoord of bijwoord of telwoord eene bepaling van wijze, plaats, tijd of grond uit te drukken.' Vervolgens wordt ook hier terug verwezen naar de zinsleer.

De circulariteit wordt bij De Groot vooral in de hand gewerkt omdat hij een sterk woordsoortelijke behandeling van de zinsdelen geeft.

Op die manier wordt de analytische leergang niet geheel aannemelijk gemaakt, de verhouding is nog erg onevenwichtig.

De predicatieve, attributieve, objectieve en adverbiale betrekkingen zijn bij De Groot *woordbetrekkingen* (vgl. het zaakregister), terwijl het op p. 4 gaat om de betrekking tussen onderwerp en gezegde. De term 'zinsbetrekking' reserveert De Groot voor zaken als nevenschikking en onderschikking.

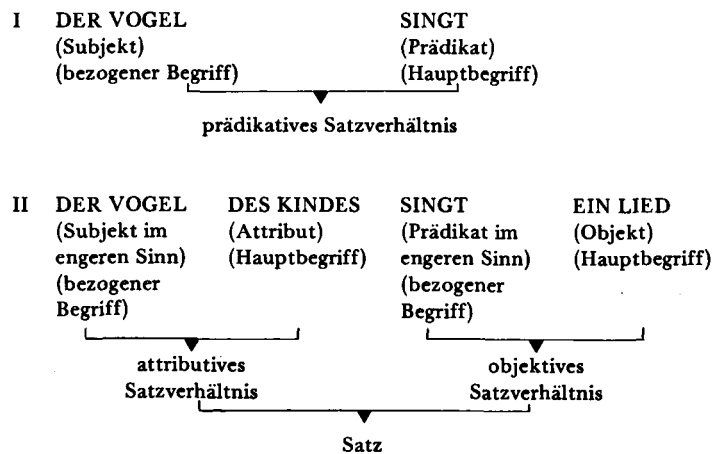
Om na te kunnen gaan wat onder 'zinsbetrekkingen' verstaan moet worden, is een korte uitstap naar Becker vereist, vooral vanwege de consequenties voor het grammatica-onderwijs.

6.3.3.1 *Zinsbetrekkingen en grammatica-onderwijs volgens Becker*
Vesper (1980) haalt Glinz en Hoffmeister aan, om de stelling te verdedigen dat de attributieve en de objectieve 'Satzverhältnis' (Becker) eigenlijk geen *Satzverhältnis* is. Ze regelen alleen de betrekkingen tussen woordgroepen en de betrekkingen op zinsniveau. Hoffmeister (1830) spreekt dan ook van 'Wortverbindungen'. De van Becker afwijkende terminologie van De Groot is dus niet zo merkwaardig. Er zijn nog enkele punten te noemen waarop De Groot van Becker af-

wijkt; zijn spraakkunst is te typeren als een gereduceerde schoolgrammatica volgens Becker. Het hele filosofische bouwwerk achter Beckers taalopvatting wordt niet expliciet overgenomen, wel de methodiek met al de feilen van dien.

Voor Becker is de zin de uitdrukking van een gedachte, waarin de fundamentele verhouding van Tätigkeit en Sein wordt uitgedrukt in predikaat en subject: het 'prädikatives Satzverhältnis'. Alle verdere relaties in de zin zijn hiervan afhankelijk. Uit die relaties ontwikkelen zich uiteindelijk vijf zinsdelen: subject, predikaat, attribuut, object en adverbiale bepaling. Die overkoepelende afhankelijkheidsgedachte, dat hiërarchische bouwwerk, is bij De Groot in veel mindere mate aanwezig. Hieronder volgen de drie voor Becker essentiële zinsbetrokkingen: (Vesper 1980: 119)

Fig. 8: Zinsbetrokkingen volgens Becker



We zouden kunnen zeggen dat De Groot veeleer te vergelijken is met een spraakkunst als die van Bauer (1868), door Vesper (1980) getypeerd als gereduceerde uitwerking van Beckers schoolgrammatica. Methodisch vormt de enkelvoudige zin weer het uitgangspunt, waarbij een overeenkomst valt te constateren met datgene wat De Groot in zijn Voorbericht zegt. Vergelijk (Vesper 1980: 149):

Der Satz ist der Leib, den sich der Gedanke bildet; die einzelnen Wörter sind die manchfaltigen lebendigen Glieder dieses Leibes; sie kommen daher hier nicht an sich als Redetheile, sondern nur im Verhältnis zu einander, als Satzglieder in Betracht.

Hoe Beckers grammatica-concept door hem in een methodiek voor het taalonderwijs is omgezet, blijkt uit zijn publikaties uit 1833: *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre en Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache*. In verband met het denken over de analytische leergang is het nuttig deze methodiek nader te beschouwen. Vesper (1980: 177-178) geeft er de volgende samenvatting van:

1. Der (grammatische) Satz ist ein (logisches) Urteil, d.h. die Sprache ist Erscheinung des Gedankens, und alle Gesetze des Denkens lassen sich in ihr wiederfinden.
2. Ausgangspunkt der grammatischen Betrachtung im Sprachunterricht ist der Satz, der als ein organisch gegliedertes Gebilde (Satzverhältnisse) angesehen wird.
3. Für die methodische Konzeption des Sprachunterrichts (und der Schulgrammatiken) bedeutet dies, dass Art, Bedeutung und Funktion der einzelnen grammatischen Teilbereiche auf den Satz als grammatische und mentale Größe bezogen sind und damit eine unsystematische bzw. additive Zuordnung dieser Teilbereiche, wie sie noch in älteren normativen Grammatiken vorherrschte, vermieden wird.
4. Durch Sprech-, Lese- und Schreibübungen werden die allgemeinen Prinzipien dieser Satzverhältnisse und ihre besondere konkrete Ausprägung im Sprachunterricht behandelt.
5. Da die Förderung des Sprachgefühls, das dem Schüler in seinem Dialekt schon ausgeprägt ist und als Einübung in das Hochdeutsche nutzbar gemacht wird, eine grundlegende Voraussetzung und zugleich Ziel des satzzergliedernden Grammatikunterrichts ist, erhält auch die Betonung eine Ordnungsfunktion im Satzganzen.
6. Die Satzbeispiele werden zum einen von dem Lehrer vorgegeben, zum anderen durch den Schüler selbst aufgefunden. Das Ziel dieses Unterrichts ist die Hinführung des Schülers zur hochsprachlichen Norm, deren richtige Befolgung zugleich richtiges Denken bedeutet. Der Stufengang der Satzzergliederung entspricht der Stufung des menschlichen Denkens, zugleich ist nach ihm der gesamte Stufengang des Unterrichts aufgebaut.
7. Ausgehend von der sinnlichen und inneren Anschauung wird bei der Satzzergliederung die logisch-deduktive Methode zur Anwendung gebracht.

Het is een goed voorbeeld van verantwoording van de analytische methode. Interessant is het dat Becker ook op grond van de analy-

tische beschouwing van de zin tot een bepaalde onderwijsfasering komt in vijf methodische stappen als uitwerking van punt 6 (Vesper 1980: 175-176):

1. Es werden dem Schüler Sätze vorgegeben, in denen nur ein einfaches Subjekt und ein einfaches Prädikat zu unterscheiden sind ('nackte Sätze'). Das Ziel ist es, in jedem Satze zwei Begriffe, den eines Dinges und einer Tätigkeit, zu erkennen und, indem diese beiden Begriffe aufeinander bezogen werden, diesen einfachen Satz als Urteil des Sprechenden aufzufassen (Beispiel: Der Hund bellt, das Pferd frisst.). Komplexere Sätze werden auf dieser Stufe zu nackten Sätzen reduziert. Hier werden auch Fragen der Wortbildung, Art und Bedeutung der Wörter und Wortformen, sowie Wortfolge des Satzes und Betonung der Wörter abgehandelt.
2. Nach der Unterscheidung von Subjekt und Prädikat im nackten Satz werden komplexere Sätze zergliedert, in denen der Schüler zugleich ein Attribut des Subjekts und ein Objekt des Prädikats unterscheiden lernt (Beispiel: Der lahme Hund [der Hund des Jägers] bellt den Bettler an.). Dadurch erkennt der Schüler, 'wie sich der Begriff eines *Dinges* zu einem attributiven Satzverhältnis [...] und der Begriff einer *Thätigkeit* zu einem objektiven Satzverhältnis erweitert'.
3. Auf dieser Stufe lernt der Schüler ein Objekt des Attributs und ein Attribut des Objekts zu unterscheiden (Beispiel: Der an den Vorderfüßen lahme Hund bellt den alten Bettler an.). Durch fortgesetzte Übungen werden diese Glieder der drei Satzverhältnisse als allgemeines Strukturmuster gehandhabt und durch unterschiedliche Satzbeispiele gefestigt.
4. Im nächsten Schritt werden die besonderen Arten des bestimmenden und ergänzenden Attributs und Objekts behandelt. Hier weist Becker auf Beispiele in seinem Leitfaden.
5. Auf der letzten Stufe erlernt der Schüler die Zergliederung des zusammengesetzten Satzes und die Unterscheidung der besonderen Arten der Nebensätze, so dass er erkennt, 'dass jeder Nebensatz die Bedeutung des Subjektes oder eines Attributes oder eines Objektes in dem Hauptsatz hat'.

In zijn Voorbericht (p. III) haalt De Groot Becker aan als deze schrijft:

Het onderwijs in de taal moet bovenal aanschouwelijk zijn. De elementen der syntaxis en de beschouwing der zinsbetrekkingen moeten het begin en den grondslag van al het grammatisch onderwijs uitmaken.

Qua methodiek is het Beckerisme van De Groot in de op p. 169 genoemde punten 2, 3 en 4 aantoonbaar. Wat de concrete onderwijsfasering betreft is er weinig over te zeggen.

Wat de keuze van de voorbeeldzinnen betreft, volgt De Groot niet de aanbeveling van Becker. Laatstgenoemde wil zijn voorbeelden ontleenen aan de vakken geschiedenis en natuurkunde, het dagelijks leven, spreekwoorden, bekende bijbelplaatsen en gedichten (vgl. Vesper 1980: 176). Op deze manier kan een (verbaal) aanschouwelijk onderwijsleerproces geïnstigeerd worden.

6.3.4 Terwey (1880²)

Een tweede analytisch opgebouwde spraakkunst die aan die van Den Hertog voorafgaat, is de *Nederlandsche Spraakkunst* van de Amsterdamse kweekschooleraar Tijs Terwey. In zijn benadering zijn naast overeenkomsten toch ook grote verschillen op te merken ten opzichte van de spraakkunst van De Groot. Ik zal ze zoveel mogelijk aangeven.⁸

In zijn *Inleiding* (nog geen twee pagina's) omschrijft Terwey de (vol)zin als een woord of een reeks van woorden, waardoor een gedachte wordt uitgedrukt. Deze kan in delen worden gescheiden. De Nederlandse spraakkunst houdt zich bezig met de aard en het gebruik van zinnen, zinsdelen en woordvormen, met de verandering en vorming van de woorden en met de schrijfwijze van de woorden. Met andere woorden: met syntaxis, etymologie en spelling, volgens Terwey's terminologie.

Het 'Eerste boek' (hoofdstuk) handelt over 'De volzin en zijne deelen' en telt 38 bladzijden. Wat de omvang betreft scheelt dit dus niet veel met De Groot. Een gedachte bevat twee noodzakelijke bestanddelen: onderwerp en gezegde, respectievelijk de zelfstandigheid waarover men denkt en datgene wat over het onderwerp wordt gedacht. Terwey onderscheidt het logisch en grammatisch onderwerp, naast het logisch en grammatisch gezegde. Dit laatste komt bij De Groot niet voor, terwijl verder de typisch woordsoortelijke behandeling van De Groot bij Terwey vervangen is door een veel duidelijker zinsleerbenadering. De invloed van Becker c.s. is bij Terwey ook veel minder evident, bijvoorbeeld door het geheel ontbreken van de zins- of woordbetrekkingen.

Een enkelvoudige volzin bevat één enkele gedachte. Naar de inhoud van de gedachte die ze uitdrukken, worden enkelvoudige volzinnen verdeeld in bestaanszinnen, hoedanigheidszinnen en werkingszinnen. De Groot concentreerde zich hierbij op de betekenis van het gezegde met het doel te bepalen uit welke rededelen het gezegde zou bestaan. Het onderscheid tussen de drie soorten zinnen speelt zowel bij De

Groot als bij Terwey een belangrijke rol, evenals de omvang van de gedachte die ze uitdrukken: het onderscheid tussen onbepaalde en bepaalde zinnen binnen de categorie van de enkelvoudige zin. De bepalingen van het gezegde worden – meer gedifferentieerd dan bij De Groot – onderscheiden in voorwerpen en eigenlijke bepalingen. De eerste zijn bepalingen die de zelfstandigheden noemen of aanwijzen, die noodzakelijk bij de werking of de toestand in het gezegde uitgedrukt, zijn betrokken (= invloed uitoefenen/ondervinden). Ze bevinden zich *voor* (= tegenover) het onderwerp. Terwey onderscheidt lijdend, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp. De Groot sprak in 1872 alleen van lijdend voorwerp.

De eigenlijke bepalingen van het gezegde worden onderscheiden in bepalingen van oorzaak, reden, doel, middel, gevolg, plaats, tijd, hoeveelheid, graad, hoedanigheid en omstandigheid. De eerste drie waren er in 1878 nog niet bij.

Bij de bepalingen van de zelfstandigheden worden de bijstelling, de bepaling van gesteldheid en vanaf de tweede druk de soortbepaling genoemd. Vergelijk:

Keesje, *het diakenhuismannetje*, vertelt zijne historie. (Bijstelling)

Ik houd hem *voor rijk*. (Bepaling van gesteldheid volgens de werking)

De rivier *de Rijn* is met ijs bedekt. (Soortbepaling)

De cursivering is van mij, want bij Terwey is typografisch niet aangegeven wat tot het bedoelde zinsdeel behoort.

Er zijn duidelijk meer onderscheidingen dan bij De Groot. Tot zover is ook nog geen enkele woordsoort genoemd. Verwijzingen naar de behandeling van de werkwoorden komt pas, als Terwey de bestaanszin, de hoedanigheidzin en de werkingszin gaat behandelen. Deze driedeling herkennen we van De Groot. Den Hertog zou deze later als te veel op de logica berustend afwijzen (Inleiding tot de *Nederlandse Spraakkunst* 1892). Opvallend is hoe weinig heuristisch in de beschrijving van de enkelvoudige zin zit; het zal geen eenvoudige taak zijn om op basis van de gegeven informatie zinnen te ontleden. Terwey geeft ook geen voorbeelden hiervan, in tegenstelling tot Den Hertog (1892).

Het is interessant om nader in te gaan op het ook door De Groot gehanteerde onderscheid in soorten zinnen op basis van de betekenis van het gezegde. Terwey motiveert het onderscheid niet expliciet zoals De Groot dat doet. Terwey verwerkt in het onderscheid van de soorten zinnen ook het verschil tussen logisch (gedachte) en grammatisch (zin).

De bestaanszin

In een zin als *Het sneeuwt* ligt het logische onderwerp (*sneeuwen*)

opgesloten in het grammatisch gezegde (*sneeuwt*).

De bestaanszin geeft aan dat er een werking plaats heeft of een toestand bestaat. Soms ontbreekt het grammatisch onderwerp, terwijl het logisch onderwerp in het gezegde ligt opgesloten. Zo is in *Er wordt gezongen zingen* het logisch onderwerp, *heeft plaats* het logisch gezegde, *wordt gezongen* het grammatisch gezegde. Terwey noemt *Er* een bepaling van plaats.

De hoedanigheidszin

Dit is een zin met een werkwoordelijk deel en een naamwoordelijk deel van het gezegde. Terwey kent de term 'koppelwerkwoord' niet, maar verwijst ter onderscheiding naar de behandeling van zelfstandige en hulpwerkwoorden. Daar (in de woordleer) blijkt dat Terwey de werkwoorden die in de hoedanigheidszinnen optreden zelfstandige werkwoorden noemt.⁹

Een hoedanigheidszin met een grammatisch onderwerp is bijvoorbeeld: *Het is mij aangenaam, dit te vernemen.*

De werkingszin

Hier worden de bedrijvende en de lijdende zin onderscheiden. Ook de werkingszin kan evenals de hoedanigheidszin een grammatisch onderwerp bezitten, zoals in: *Het verheugt mij, u weer te ontmoeten.*

In het tweede boek worden 'de woordsoorten in den volzin' behandeld. Ze worden deels naar hun betekenis, deels naar de dienst die zij verrichten in tien soorten verdeeld. Bij nadere beschouwing blijkt alleen bij de bespreking van bijvoeglijk naamwoord, werkwoord en voegwoord sprake te zijn van directe verwijzing naar de zinsleer. Een échte koppeling vindt niet plaats; er is weinig systematiek. Terwey heeft met 'dienst' niet altijd de syntactische functie op het oog, blijktens onder andere het volgende (p. 49): 'De rangtelwoorden behoreen, wat den dienst betreft, dien zij verrichten, tot de bijvoeglijke naamwoorden; wat hunne beteekenis aangaat, tot de telwoorden'. Aangezien Terwey het morfologisch gedeelte apart behandelt, in het derde, vierde en vijfde boek, kan hij de bespreking van de woordsoorten in het tweede boek vrij summier houden (ca. 20 bladzijden). Opmerkelijk is nog, dat terwijl hij de term 'bijvoeglijke bepaling' in de zinsleer niet gebruikt, deze term plotseling opduikt in een paragraaf over 'Overeenstemming in buigingsvormen' (in het derde boek): 'Het *naamwoord* stemt met zijne *bijvoeglijke bepalingen*, de lidwoorden daaronder begrepen, overeen in *geslacht, getal* en *naamval*'.

De betrekkingen (voorzetsels en voegwoorden), die bij Den Hertog een sleutelrol spelen in de analytische leergang, ontbreken

hier geheel als categorie.

In Terwey (1880) is de behandelingsvolgorde: zinsleer, woordsoorten, flexie, afleiding en samenstelling, spelling en interpunctie. In de *Nederlandsche Spraakkunst* van Den Hertog worden alleen de twee eerste onderdelen (zinsleer en woordsoorten) in drie delen behandeld. In *De Nederlandsche Taal* van Den Hertog komen in twee delen dezelfde onderwerpen ter sprake als in Terwey (1880), zij het wat uitvoeriger. Als Van Driel (1982) stelt, dat Den Hertog in zijn *Nederlandsche Spraakkunst* wat de organisatie van de grammatica betreft niet van Terwey afwijkt, lijkt mij dat alleen juist als met 'organisatie' het externe ordeningsprincipe is bedoeld. Wanneer hij ook de interne structurering (circulariteit) op het oog heeft, acht ik zijn uitspraak oppervlakkig en in feite onjuist. Terwey's visie is niet gesystematiseerd genoeg. Er is bij Terwey vrijwel geen theoretische reflectie, terwijl de daarmee samenhangende verfijning binnen de zinsleer nog maar matig aanwezig is. Vgl. de verdeling van de enkelvoudige zinnen naar de inhoud van de gedachte die ze uitdrukken in betaanszinnen, hoedanigheidszinnen en werkingszinnen.

De keuze voor de spraakkunsten van De Groot en Terwey als historische aanloop tot het werk van Den Hertog, laat zich als volgt rechtvaardigen. Het zijn vergelijkbare spraakkunsten qua intentie en doelgroep ten opzichte van de *Nederlandsche Spraakkunst* van Den Hertog. Ook de achtergrond van de auteurs – allen vanuit het lager onderwijs – stemt overeen.

Het zijn bovendien veel gebruikte grammatica's in de jaren tussen 1880 en 1890: de *Nederlandsche Spraakkunst* van De Groot (eerste druk 1872) bereikte in 1888 de negende (verbeterde) druk, terwijl in 1890 de achtste druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* van Terwey verscheen (eerste druk 1878). Deze bestaande spraakkunsten moeten een rol gespeeld hebben in het denken van Den Hertog bij het concipiëren van zijn hoofdwerk in de jaren negentig van de negentiende eeuw. Het was nu eenmaal realiteit dat er reeds twee bekende en gewaardeerde spraakkunsten bestonden, die zelf een ontwikkeling hadden doorgemaakt blijkens de aangebrachte verfijningen per nieuwe druk. Over die ontwikkeling binnen het werk van De Groot en Terwey gaan de volgende opmerkingen. In het kader van het denken over de ontwikkeling van de analytische leergang zijn ze zeker relevant.

6.3.5 *De Groot (1888⁹)*

De analytische leergang heeft tussen 1872 en 1888 kennelijk zijn beslag gekregen. Dat blijkt uit het 'Voorbericht voor den negenden

druk' van de *Nederlandsche Spraakkunst* van De Groot, inmiddels schoolopziener in het arrondissement Utrecht geworden. Bij de eerste druk in 1872 had hij nog moeten aantonen dat de zin en niet het woord de grondslag moest zijn van het spraakkunstig onderwijs, terwijl de mening daarover naar zijn zeggen nu vrij algemeen is. De Groot koppelt hieraan een pleidooi voor inductief taalonderwijs (p. IV). Instructief zijn ook de achter in de negende druk opgenomen 'Beoordeelingen' naar aanleiding van de achtste druk in 1884. Ik citeer hieruit het volgende:

In tegenstelling met de opstellers van de meeste spraakkunsten heeft de heer De Groot in de schikking der leerstof eene nieuwigheid gebracht. Hij doet namelijk de leer van den *zin*, die van het *woord* voorafgaan. (...) Wij zijn het hierin volkomen eens met den schrijver en keuren zijne handelwijze onvoorwaardelijk goed.

De algemeene indeeling wijkt eenigszins van degene der meeste spraakleeren af, en wel op zeer logische wijze.¹⁰ Immers, alvorens de verschillende rededeelen een voor een te behandelen, laat de schrijver eene volledige studie van den zin voorafgaan. Hoe zeer wij ook gewoon zijn in onze spraakleeren, en in alle meer gevorderde studie over 't algemeen, den samenstellenden leergang te zien volgen, zijn wij het echter met den schrijver eens, wanneer hij het gansche spraakonderricht op eene grondig beredeneerde kennis der zinsbetrekkingen doet berusten. Alleen op zich zelf beschouwd blijft het woord een afgetrokken, levenloos iets; in den zin wordt het een levend bestanddeel van een organisch geheel. Dat woordvorming en spelling achter de leer der rededeelen komen, zal men licht vermoeden.

In de eerste druk in 1872 werd gesteld dat onderwerp en gezegde de hoofdbestanddelen van de zin zijn. Hun betrekking werd predicatief genoemd.

In de negende druk (1888) gaat het slechts om de verbinding of koppeling van de beide hoofdbestanddelen. Ook de term 'koppelwerkwoord' wordt hierbij gebruikt. Het onderscheid tussen beknopte en uitgebreide zinnen (zonder en mét bepalingen) is komen te vervallen. De eenvoudige zinnen heten nu enkelvoudige zinnen.

De zinnen worden naar de betekenis van het gezegde onderscheiden in bestaanszinnen, hoedanigheidszinnen, bedrijvende en lijdende zinnen.

Naast onderwerp en gezegde zijn er de bepalingen. In de negende druk onderscheidt De Groot de volgende.

De bepaling van een zelfstandig naamwoord (en zelfstandig voor-naamwoord) is de *bijvoeglijke bepaling*. Deze kan zijn een bijvoeglijk naamwoord, een bijvoeglijk voornaamwoord, een telwoord, een zelfstandig naamwoord in de tweede naamval of met een voorzetsel, een bijwoord. De bijvoeglijke bepaling kan ook een zelfstandig naam-

woord zijn, dat met het bepaalde woord in dezelfde naamval staat. Dat is de *soortbepaling*. Een bijzondere klasse van soortbepalingen vormen de *bijstellingen*.

De *bepaling van gesteldheid* is een bijvoeglijk naamwoord en bepaalt òf het onderwerp òf het lijdend voorwerp. Deze bepaling kan ook een zelfstandig naamwoord in de vierde naamval zijn als bepaling van het lijdend voorwerp, voorafgegaan door *tot* bepaling zijn bij het lijdend voorwerp (of bij onovergankelijke werkwoorden bij het onderwerp). De bepalingen van gesteldheid worden, zij het zeer summier, onderscheiden in tijdens en ten gevolge van/volgens de werking. De *bijwoordelijke bepaling* bepaalt een bijvoeglijk naamwoord of werkwoord en is bepaling van plaats, wijze, tijd of grond.

De *voorwerpen* zijn bepalingen bij werkwoorden of bijvoeglijke naamwoorden. Naar hun betekenis worden ze onderscheiden in lijdend, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp.

Ten opzichte van de eerste druk betekent dit een uitbreiding: soortbepaling, bepaling van gesteldheid, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp waren er in 1872 bij De Groot nog niet bij.

Voordat de *Nederlandsche spraakkunst* van Terwey is verschenen, kent De Groot de term 'bepaling van gesteldheid' niet. Na het verschijnen in 1878 wel. 'Hieruit volgt dat het verschijnen van Terwey in 1878 een essentieel moment is', aldus Van Driel (1982: 129).

In de proeve van zinsontleding is de verfijning van terminologie van De Groot (1872) t.o. De Groot (1888) duidelijk zichtbaar:

Ontleding in zinsdeelen.

Er gebeurde dien middag iets in 't huishouden van mijn' oom, dat nog nooit gebeurd was. Het etensuur werd verzet ten gevalle van neef Hildebrand, die ondanks zijne kamerjapon nog al een witten voet had bij oom. Toen wij verzadigd waren, ging Pieter, onder vele vermaningen van toch vooral voorzichtig te zijn, Koojsje, en ik Christientje afhalen (Camera Obscura)

1. Er gebeurde dien middag iets in 't huishouden van mijn' oom, dat nog nooit gebeurd was.

Iets dat nog nooit gebeurd was: onderwerp, waarin:

dat nog nooit gebeurd was: bijvoeglijke bepaling (bijzin) van *iets*;

dat: onderwerp,

nog nooit gebeurd was: gezegde, waarin:

nog nooit = tot dusverre nooit: bijwoordelijke bepaling van *tijd*, van *gebeurd was*.

gebeurde dien middag in het huishouden van mijn' oom: gezegde, waarin:

dien middag: bijwoordelijke bepaling van *tijd*, en

in het huishouden van mijn' oom: bijw. bepaling van plaats,
beide van *gebeurde*;
van mijn' oom: bijvoeglijke bepaling van *huishouden*,
mijn: bijvoeglijke bepaling van *oom*.

2. Het etensuur werd verzet ten gevalle van neef Hildebrand,
die ondanks zijne kamerjapon nog al een witten voet had bij oom.

Het etensuur: onderwerp;
werd verzet ten gevalle van neef H., die enz.: gezegde, lijdende
vorm, waarin:

ten gevalle van neef H., die enz.: bijw. bep. van grond van *werd
verzet*; ze noemt de beweegreden voor het *verzetten*
enz. (ten gevalle van = ter wille = om),

neef: bijvoegl. bepaling van *Hildebrand*;

*die ondanks zijn kamerjapon nog al een witten voet had bij
oom:* bijvoegl. bepaling (bijzin) van *neef Hildebrand*;

die: onderwerp,

nog al een witten voet had bij oom, ondanks enz.: gezegde,
waarin:

nog al (= in zekere mate, tamelijk): bijw. bepaling van
graad, en:

bij oom: bijw. bepaling van plaats, beide van een *witten
voet had*;

ondanks (= in weerwil van) *zijne kamerjapon:* bijw. bepaling,
bevattende eene toegeving met betrekking tot de ge-
dachte, dat *H. een witten voet had bij oom*;

zijne: bijvoegl. bep. van *kamerjapon*.

Wat de analytische methode betreft, dient te worden opgemerkt dat De Groot (1888) nog net zo woordsoortelijk is ingericht als De Groot (1872). De verfijningen van de verschillende onderdelen van de zin hebben in de woordsoortenleer weinig verandering teweeg gebracht. Om als voorbeeld het zelfstandig naamwoord nader te beschouwen: hier worden respectievelijk behandeld de soorten (semantisch onderscheid), geslacht en getal (flexie) en de naamvallen (voornamelijk om de flexieverschijnselen behandeld).

Bij de beschrijving van de zinsdelen nemen de woordsoorten een zeer belangrijke plaats in, terwijl bij de beschrijving van de woordsoorten de zinsdelen nagenoeg geen rol meer spelen. Dit komt overeen met de inhoud die De Groot (1888: 2) aan de spraakleer wil geven:

- 1 de verbinding van *woorden* tot zinnen en van zinnen onderling;
- 2 de *woorden*, hun verdeling in klassen of soorten, de woordbuiging en woordvorming. (Cursiveringen van mij, H.H.)

Het principe van de intern gestructureerde analytische leergang is hier niet bewust gehanteerd.

6.3.6 Terwey (1896¹⁰)

Het is niet mijn bedoeling alle drukken van een spraakkunst die aan het eind van de 19e eeuw verschenen is, te vergelijken. De bedoeling is veeleer te laten zien – exemplarisch – hoe bepaalde begrippen zich ontwikkeld en verfijnd hebben juist in de tijd dat Den Hertog zijn spraakkunstig werk publiceerde. In die zin is de tiende druk van Terwey's *Nederlandsche Spraakkunst* interessant, aangezien in datzelfde jaar het derde stuk van Den Hertogs *Nederlandsche Spraakkunst* verscheen. De tiende druk is nagezien door C. Honigh en is vrijwel gelijk aan de negende druk uit 1894.

De zinsdefinitie is nog geheel die van Te Winkel (1859): een woord of een reeks van woorden, waardoor een gedachte wordt uitgedrukt. De term 'persoonsvorm' (rond 1890 in de Nederlandse grammatica geïntroduceerd door Kaakebeen en Den Hertog) is bij Terwey afwezig. Het onderscheid tussen logisch onderwerp/gezegde en grammatisch onderwerp/gezegde is vervallen. Toegevoegd is (p. 4) de driedelige bedoeling van een gedachte in een volzin uitgedrukt: mededeling, vraag of gebod. Deze driedeling van de betekenis van de zin komt ook bij Den Hertog voor.

Verdeelde Terwey aanvankelijk nog de enkelvoudige zinnen naar de inhoud der gedachte in bestaanszinnen, hoedanigheidszinnen en werkingzinnen, in 1896 is dit onderscheid verdwenen. Over het gezegde van de enkelvoudige zin wordt nu gesteld dat het bestaat uit (1) een woord dat een werking noemt, die van het onderwerp uitgaat, die het onderwerp ondergaat of door welke het onderwerp wordt voortgebracht; (2) een woord dat een hoedanigheid, toestand of betrekking aan het onderwerp toekent, benevens het woord, dat deze hoedanigheid, enz. uitdrukt. Bij dit laatste komen de termen werkwoordelijk en naamwoordelijk deel van het gezegde naar voren. In feite is het reeds door Den Hertog in 1892 verworpen verschil tussen werkingzinnen en bestaanszinnen verdwenen.

Het onderscheid tussen bepaalde zinnen (met bepalingen) en onbepaalde zinnen (zonder bepalingen) is verdwenen. Bepalingen zijn nu zinsdelen die een voorstelling begrenzen. Ze worden onderscheiden in voorwerpen, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen. Tot de bijvoeglijke bepalingen worden de bijstellingen en de bepalingen van gesteldheid gerekend. Door Den Hertog worden de bepalingen van gesteldheid als overgang tussen bijvoeglijke en bijwoordelijke bepalingen beschouwd. Terwey kent geen hiërarchie toe aan de zinsdelen die naast het onderwerp en gezegde worden onderscheiden. Hij noemt respectievelijk onderwerp, gezegde (met werkwoordelijk en naamwoordelijk deel als aan het onderwerp een hoedanigheid, toestand of betrekking wordt toegekend), bepalingen (waarbinnen

voorwerpen, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen). De voorwerpen worden onderscheiden in lijdend, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp.

De relatie met het tweede boek ('De woordsoorten in den volzin') is niet al te hecht: meestal wordt een louter semantische beschouwing gegeven. Slechts bij het bijvoeglijk naamwoord (predicatief en attributief) en het werkwoord wordt terug verwezen naar de zinsleer, onder andere in het geval van het werkwoordelijk en naamwoordelijk deel van gezegde. Opvallend is dat Terwey nu de term 'koppelwerkwoord' gebruikt, waar in 1880 nog sprake was van zelfstandig werkwoord. Dezelfde overgang is waar te nemen bij De Groot die in 1888 ook van 'koppelwerkwoorden' gaat spreken.

De ontwikkeling die de spraakkunsten in de jaren tachtig en negentig van de 19e eeuw ondergaan met betrekking tot de gehanteerde terminologie is vrij gecompliceerd en kan tot onjuiste speculaties leiden. In Le Loux-Schuringa/ Verkuyl (1982) worden mededelingen gedaan over Terwey (1878), die onjuist zijn: noch de term 'naamwoordelijk gezegde', noch de term 'koppelwerkwoord' werd door Terwey genoemd. De geboorte van het koppelwerkwoord aan Terwey toe te dichten en op rond 1870 te stellen, komt daarmee op losse schroeven te staan.¹¹

In het eerste boek ('De volzin en zijne deelen') wordt nergens verwezen naar de behandeling van de woordsoorten. In tegenstelling tot De Groot is Terwey's zinsleer niet woordsoortelijk. Voor Terwey is de analytische leergang extern een belangrijk stofordeningsprincipe, ofschoon het intern niet optimaal functioneert, in systematisch opzicht. Bij de behandeling van de naamvallen in het derde boek over buigingsvormen wordt wel gebruik gemaakt van de zinsdeelaanduidingen.

Het is op deze plaats relevant op te merken, dat omstreeks 1890 de termen 'naamwoordelijk gezegde', 'werkwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde' en 'persoonsvorm' in gebruik waren bij Den Hertog, terwijl hiervan geen sporen zijn terug te vinden bij Terwey. De expliciete verwijzingen naar Terwey in de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) van Den Hertog zijn minimaal te noemen en rechtvaardigen geenszins een conclusie die enige invloed zou suggereren.

In het eerste stuk wordt de naam Terwey naast die van De Groot genoemd in verband met de term 'zelfstandig werkwoord' voor wat men later 'koppelwerkwoord' is gaan noemen (p. 26).

Op p. 54 wordt met betrekking tot overgangen bij het lijdend voorwerp gesteld dat Terwey *naderen* een overgankelijk werkwoord

noemt.

In het tweede stuk is er één verwijzing (p. 113): het gaat hier om het *Taal en Letteren*-artikel 'Over de zoogenaamde bijzinnen met *of*' van Terwey. Voor de vermoedelijke historie van dit soort bijzinnen verwijst Den Hertog naar Terwey.

In het derde stuk is er behalve een verwijzing naar het genoemde *of*-artikel (p. 237) een verwijzing naar Terwey's opvatting met betrekking tot het onderscheid tussen bijvoeglijke voornaamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden (p. 105/106). Deze opvatting van 'toevallige' tegenover 'blijvende' of 'in de aard der zelfstandigheden gelegen zijnde' kenmerken acht Den Hertog niet houdbaar.

Uit de laatste verwijzing blijkt, dat Den Hertog de verschillende drukken van de Nederlandse grammatica's naast elkaar bekijkt, i.c. de eerste en de vierde druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* van Terwey.

6.3.7 Den Hertog (1892–1896)

6.3.7.1 De onderscheiden zinsdelen in de periode 1872–1892

Het is goed om de bespreking van enkele aspecten van de *Nederlandsche Spraakkunst* in het kader van de ontwikkeling van de analytische methode te beginnen met een overzicht van onderscheidingen en indelingsprincipes binnen de zinsleer in de jaren 1872–1892. In dit chronologische overzicht zijn behalve de reeds besproken spraakkunsten ook Kaakebeen en Den Hertog opgenomen; zij komen nog aan de orde. Vergelijk voor de periode 1810–1870: De Witte/Wijngaards (1961).¹²

De Groot (1872)

Onderwerp.

Gezegde.

Bepalingen: bijvoeglijke bepaling;
bijstelling;
bijwoordelijke bepaling;
voorwerpen (lijdend voorwerp met name genoemd voor voorwerp in de 4de naamval. Verder voorwerp in de 3de en 2de naamval en met een voorzetsel).

Voor De Groot zijn bepalingen bij een bijvoeglijk naamwoord of bij een werkwoord voorwerp; Zijn wij hier *ons leven zeker*? Mijn oom kocht *dat huis*. Ik reken *op hem*.

Terwey (1880)

Onderwerp.

Gezegde.

Bepalingen (van het gezegde): voorwerpen (lijdend, belanghebbend
en oorzakelijk voorwerp);
eigenlijke bepalingen (middel, gevolg,
plaats, enz.)

(van de zelfstandigheden): bijstellingen;
bepalingen van gesteldheid
(3 soorten);
soortbepalingen.

Voor Terwey zijn voorwerpen bepalingen die de zelfstandigheden
noemen of aanwijzen, die noodzakelijk bij de werking of de toestand
in het gezegde uitgedrukt, zijn betrokken.

In de eerste druk (1878) worden nog geen soortbepalingen onder-
scheidt.

De Groot (1888)

Onderwerp.

Gezegde.

Bepalingen: bijvoeglijke bepaling (waaronder soortbepaling en als
bijzondere klasse daarvan de
bijstelling);

bepaling van gesteldheid;

bijwoordelijke bepaling;

voorwerpen (lijdend, belanghebbend en oorzakelijk
voorwerp).

Volgens De Groot zijn er naar hun betekenis drie soorten voorwerpen
te onderscheiden. Onderscheiding naar de vorm vindt plaats via de
manier waarop de objectieve betrekking wordt uitgedrukt: voorwerp
in de 2de, in de 3de, in de 4de naamval en met een voorzetsel.

Den Hertog (1890 in Noord en Zuid; 1892)

Gezegde.

Onderwerp.

Voorwerpen: lijdend voorwerp;
meewerkend voorwerp;
oorzakelijk voorwerp.

Bijvoeglijke bepaling (waaronder de bijstelling).

Bijwoordelijke bepaling.

Bepaling van gesteldheid.

Voor Den Hertog is hier sprake van een hiërarchische ordening, in tegenstelling tot de indelingen bij de vorige auteurs. De voorwerpen hebben een aparte status gekregen. Hierop zal nog nader ingegaan worden.

Kaakebeen (1890 in Noord en Zuid)

Gezegde.

Onderwerp.

Bijvoeglijke bepaling.

Zelfstandige bepalingen: voorwerpen (lijdend voorwerp);
datiefbepalingen;
genitiefbepalingen;
accusatiefbepalingen;
voorzetselbepalingen.

Bijwoordelijke bepaling.

Modale bepaling.

Bij Kaakebeen stellen de zelfstandige bepalingen een zelfstandigheid door middel van naamval of voorzetsel in betrekking tot het gezegde. Het lijdend voorwerp onderscheid zich door een grammatisch kenmerk van andere zelfstandige bepalingen; het kan niet met een voorzetsel omschreven worden. Voorbeeld van respectievelijk de zelfstandige genitief-, accusatief- en voorzetselbepaling: Gedenk *mijner*. Hij is *zijn geld* kwijt. Wees *voor mij* niet bezorgd.

De bijwoordelijke (gezegde)bepalingen zijn de antwoorden op de vragen: waar? waarheen? wanneer? hoe? hoeveel? hoe dikwijls? waarom? waartoe? onder welke omstandigheden? gevolgd door het gezegde.

De modale bepalingen betreffen de kern van de zin zelf, de verbinding van onderwerp en gezegde, die in de persoonsvorm haar uitdrukking vindt.

Terwey (1896)

Onderwerp.

Gezegde.

Bepalingen: voorwerpen (lijdend, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp);
bijwoordelijke bepaling;
bijvoeglijke bepaling; bijstelling;
bepaling van gesteldheid.

De bepalingen van gesteldheid drukken de gesteldheid, d.i. de hoedanigheid, de toestand of de betrekking uit, die een zelfstandigheid be-

zit: (a) *onder* de werking of de hoedanigheid in het gezegde uitgedrukt; (b) *ten gevolge der* werking in het gezegde uitgedrukt; (c) *volgens* de werking in het gezegde uitgedrukt. Zie Terwey (1896: 8, 9). Dit onderscheid is al sinds Terwey (1878) – zij het aanvankelijk minder expliciet – aanwezig.

Van Den Hertogs *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) zijn drie stukken tot ons gekomen: ‘De leer van den enkelvoudigen zin’ (1892), ‘De leer van den samengestelden zin’ (1892) en ‘De leer der woordsoorten’ (1896). Het vierde en vijfde stuk, over buigingsvormen, woordvorming en spelling, zijn nooit gereed gekomen.

Het eerste stuk opent met een Inleiding van 12 bladzijden; hierover is al eerder gesproken. Daarna volgt de behandeling van de enkelvoudige zin, een behandeling met een grondslagsfunctie. In de hoofdstukken komen respectievelijk aan de orde: vorm en betekenis van de zin, de delen van de zin, het gezegde, het onderwerp, de voorwerpen, de bijvoeglijke bepalingen, de bijwoordelijke bepalingen en de bepalingen van gesteldheid, bijzonderheden (infinities als zinsdeel, indeling der enkelvoudige zinnen, onvolkomen zinnen), proeven van zinsontleding en het aanhangsel.

In een zin (= een persoonsvorm van een werkwoord, al of niet vergezeld van andere woorden, waardoor een mededeling, een vraag of een gebod wordt uitgedrukt) kunnen zes soorten van zinsdelen voorkomen, die als volgt, typografisch onderscheiden, ingedeeld worden (1892: 20):

a. Gezegden.

b. Onderwerpen. c. Voorwerpen.

d. Bijvoeglijke bepalingen. e. Bijwoordelijke bepalingen.

f. Bepalingen van gesteldheid.

Uit de opmerking die Den Hertog hierbij heeft geplaatst blijkt zijn opvatting met betrekking tot de hiërarchie:

In het bovenstaande overzicht zijn de *gezegden* als de voornaamste zinsdeelen voorop geplaatst. Daaraan grenzen de *onderwerpen* en de *voorwerpen*, hierin overeenkomende, dat beide zelfstandigheden noemen of aanduiden, die noodzakelijk in de werking betrokken zijn, met dit onderscheid, dat onderwerpen in bijna alle zinnen noodzakelijke, en voorwerpen slechts bij een deel der gezegden noodzakelijk zijn.

Op den derden rang staan de *bijvoeglijke* en de *bijwoordelijke bepalingen*, waartusschen de *bepalingen van gesteldheid* een overgang vormen, aangezien zij als

bepalingen bij eene in den zin genoemde zelfstandigheid behooren, doch een deel uitmaken van het gezegde en in de voorstelling daarvan ook zekere wijziging te weeg brengen. De toelichting van een en ander volgt bij de afzonderlijke behandeling der zinsdeelen. (Den Hertog 1892: 20-21)

De classificatie van de zinsdelen geschiedt naar hun functie. Vervolgens wordt nagegaan in welke vorm ze kunnen voorkomen, met andere woorden welke woordsoorten ervoor gebruikt worden. 'Functie' is vooral een semantisch begrip: in de *functie* van de bijvoeglijke bepaling als bepaling van zelfstandigheden, onderwerpen en voorwerpen, komt een groot aantal woordsoorten voor (*vorm*). Ofschoon Den Hertog uitgaat van de ondeelbare twee-eenheid van betekenis en vorm, is voor hem de betekenis het belangrijkste: de logische verschillen in de zinsleer vinden op een bepaalde manier hun uitdrukking en worden daardoor grammaticale verschillen.¹³

Voor een overzicht van de inhoud en een korte analyse van de onderwerpen die in de drie stukken aan de orde gesteld worden, wil ik verwijzen naar mijn uitgave van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1973). In de inleidingen heb ik reeds veel relevante informatie bijeen gebracht: Hulshof (1973a).

Twee problemen met betrekking tot de onderscheiding van zinsdelen en de rangschikking van zinsdelen zal ik nu nog bespreken, omdat ze illustratief zijn voor de systematische opbouw van de grammatica op de grondslag van de analytische leergang, en derhalve illustratief voor het denken van Den Hertog. Het toekennen van een autonome status aan het lijdend, meewerkend en oorzakelijk voorwerp, onafhankelijk van de grote categorie der bepalingen, vormt met de nauwkeurige wijze van zinsontleding, waarin ook hiërarchische relaties een rol spelen, een goede afsluiting van de ontwikkelingsgeschiedenis van de zinsdeelleer. Den Hertogs systeem van zinsanalyse is een zowel taalkundig als didactisch waardevol systeem gebleken: het wordt nu, bijna honderd jaar na 'voltooiing', nog steeds zo toegepast of tot uitgangspunt van vooral theoretisch-taalkundige discussies gehanteerd. Niet voor niets heb ik 'voltooiing' tussen aanhalingstekens geplaatst; het is mijn stellige overtuiging, dat Den Hertog aan zijn systeem was blijven schaven bij elke nieuwe druk.

6.3.7.2 *Voorwerp of voorwerpen? Een discussie over de status van de voorwerpen in de zinsdeelleer*

De discussie tussen Den Hertog en Kaakebeen in het tijdschrift *Noord en Zuid* 13 (1890) over de vraag of er één dan wel drie voorwerpen onderscheiden moeten worden, is belangrijk in het kader van de zich ontwikkelende differentiatie in de grammaticale terminologie

aan het eind van de negentiende eeuw. Ik hoef er dan slechts aan te herinneren hoe het Den Hertog was, die het meewerkend voorwerp en het oorzakelijk voorwerp een zelfstandige status gaf naast het lijdend voorwerp, waarbij hij de categorie van de voorwerpen als geheel losmaakte van die der bepalingen.

In de discussie over de voorwerpen (en later ook de bijwoordelijke bepalingen) blijkt weer eens het taalkundig redeneervermogen en de grote taalkundige achtergrondkennis van Den Hertog, mede gevoed door de onderwijspraktijk. Het denken binnen het raam van de analytische leergang heeft ook blijkens deze discussie bijgedragen tot de verfijning van de onderscheidingen.

Omstreeks 1880¹⁴ werden in de Nederlandse grammatica drie voorwerpen onderscheiden, eerst nog in één categorie opgenomen met alle gezegdebepalingen, later als aparte categorie los van de (bijwoordelijke) bepalingen, van een hogere rangorde beschouwd zelfs (Den Hertog 1892: 20). Zie het overzicht van de onderscheiden zinsdelen in de periode 1872–1892.

De discussie over de voorwerpen is tevens exemplarisch voor het taalkundig onderzoek in het kader van de logische analyse, waarbij de tegenstelling vorm (Kern) – betekenis (Becker) een belangrijke rol speelt. Daarnaast, meer impliciet, speelt de tegenstelling wetenschap (Te Winkel, Van Helten)¹⁵ – onderwijs (De Groot, Terwey, Den Hertog) een rol. Het verantwoorde compromis, dat een eindpunt in de ontwikkeling zou betekenen, is afkomstig van Den Hertog. In de jaren tussen de publikatie van de zinsleer in *Noord en Zuid* (1890) en de publikatie van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Eerste stuk 1892) heeft hij zijn mening over de status van de voorwerpen herzien en is gekomen tot een min of meer definitieve rangorde van de zinsdelen.¹⁶

Ter wille van de overzichtelijkheid van de discussie, bespreek ik de artikelen eerst in chronologische volgorde, om vervolgens de consequenties aan te geven voor het systeem van de grammatica zoals Den Hertog dat heeft opgebouwd.

C.G. Kaakebeen, 'Voorwerp of voorwerpen?' In: *Noord en Zuid* 13 (1890), 237-244.

Kaakebeen wil de term 'voorwerp' beperken tot het lijdend voorwerp. Het argument van de logische noodzakelijkheid van andere 'voorwerpen' dan het lijdend voorwerp is volgens hem niet voldoende om naast het lijdend voorwerp ook nog het meewerkend en oorzakelijk voorwerp te onderscheiden. Ook grammatisch bestaat die noodzakelijkheid volgens hem niet, aangezien veel gezegden heel goed

alleen kunnen voorkomen. Hij komt tot de conclusie dat de naam 'voorwerp' beperkt moet blijven tot de 4de-naamvalsbe­palin­gen, waardoor een zelfstandigheid wordt genoemd, die onderwerp wordt zodra de werking lijdend gedacht wordt. Het gram­ma­tisch kenmerk van overbrenging in de lijdende vorm onderscheidt de voorwerpen van de andere naamvalsbe­palin­gen. Hij voegt hieraan toe:

Een ouden en onmisbaren term als *voorwerp* willekeurig tot andere be­palin­gen uit te strekken is eene uitvinding, die, zooals ik meen te hebben verklaard, niet door ontdekkingen wordt gerechtvaardigd. (Kaakebeen 1890b: 240)

Hoe ziet het systeem van Kaakebeen eruit?

In de eerste plaats moeten onderwerp en (naamw. en werkw.) gezegde onderscheiden worden, de verbinding daarvan vormt de kern van de zin, die in de persoonsvorm tot uiting wordt gebracht. Onderwerp en gezegde worden niet tot de be­palin­gen gerekend. Dan zijn er de bij­voeglijke be­palin­gen voor alles wat dient ter be­palin­gen van een zelf­standig woord, en verder de gezegdebe­palin­gen, die zelfstandig of bij­woordelijk kunnen zijn. Het gemeenschappelijk kenmerk van de grote categorie van de gezegdebe­palin­gen is, dat ze een zelfstandig­heid door middel van naamval of voorzetsel in betrekking brengen met het gezegde. Een van die zelfstandige gezegdebe­palin­gen is het voorwerp, gekenmerkt door het gram­ma­tisch aspect van de lijdende vorm. Bij Kaakebeen gaat het om de volgende verhouding van de zinsdelen: (onderwerp + gezegde) + be­palin­gen.

Wat Den Hertog 'meewerkend voorwerp' noemt,¹⁷ is bij Kaakebeen derhalve 'datiefbe­palin­gen'. Nog enkele voorbeelden ter toelichting van Kaakebeens ontleedwijze: in *Gedenk mijner* is *mijner* een zelfstandige genitiefbe­palin­gen, in *Hij is zijn geld kwijt* is *zijn geld* een zelfstandige accusatiefbe­palin­gen en in *Wees voor mij niet bezorgd* is *voor mij* een zelfstandige voorzetselbe­palin­gen.

Tegenover de zelfstandige gezegdebe­palin­gen staan de bijwoordelijke gezegdebe­palin­gen. Dat zijn naamvals- en voorzetselbe­palin­gen die antwoord geven op vragen als: *waar? waarheen? wanneer? hoe? hoeveel? hoe dikwijls? waarom? waartoe? onder welke omstandighe­den?* gevolgd door het gezegde. Kaakebeen voert deze vraagstelling zeer strikt uit, zodat de groep van bijwoordelijke be­palin­gen beperkt blijft. In *Wij werden verjaagd door de regen* is *door de regen* dan ook geen bijwoordelijke be­palin­gen, omdat de vraag hier luidt: *waardoor, door wat?* In *Hij komt tegen Pasen* is *tegen Pasen* echter wel degelijk een bijwoordelijke be­palin­gen: de vraag is hier niet *waartegen, tegen wat?* maar veeleer *wanneer?* Bovendien is de betekenis van *tegen* hier verbleekt, waarover later meer.

Zo zijn de gezegdebepalingen in de volgende zinnen zelfstandig:

Hij speelt *met de bal*. (met wat?)

Wij spelen *om geld*. (om wat?)

Zonder u was ik er nooit gekomen. (zonder wie?)

In de zinnen *Hij kocht een prentenboek voor zijn zusje* en *Hij kocht haar een prentenboek* zijn respectievelijk *voor zijn zusje* en *haar* zelfstandige bepalingen. Naar de vorm is de eerste een voorzetselbepaling, de tweede een datiefbepaling.

Kaakebeen is van mening, dat juist door het gebruik van de term 'zelfstandige bepaling van het gezegde' de dienst van het woord in de zin en de daarop berustende indeling in zelfstandige, bijvoeglijke woorden en bijwoorden de didactische waarde vergroot wordt.

Voor de volledigheid dient hier nog te worden opgemerkt, dat Kaakebeen naast de bijvoeglijke en (zelfstandige of bijwoordelijke) gezegdebepalingen ook modale bepalingen vermeldt. Deze betreffen de kern van de zin zelf en kunnen daardoor los van het zinsverband staan: *Zeker, ik zal komen!*

Een consequentie van het systeem van Kaakebeen is, dat er erg veel zinsdelen vallen onder de noemer 'zelfstandige gezegdebepaling'; pas naar de vorm onderscheiden, ontstaat er iets van differentiatie in de benoeming. Kaakebeen acht de vorm een voornaam criterium; mede op grond daarvan wordt hij door Den Hertog als een navolger van Kern gezien.

C.H. den Hertog, 'Naschrift'. In: *Noord en Zuid* 13 (1890), 244-256. Het moet gezegd, dat Den Hertog in de tijd van het bouwen aan zijn eigen grammaticale systeem, vooral door Kaakebeen¹⁸ aangezet is tot het (her)overwegen van bepaalde beslissingen. Het 'Naschrift' verschijnt op het moment dat Den Hertog met betrekking tot de zinsleer 'gezegde', 'onderwerp' en 'bijvoeglijke bepalingen' heeft behandeld in *Noord en Zuid* van dezelfde jaargang (1890). De voorwerpen nog niet, dat gebeurt in de volgende (vierde) aflevering van de 13e jaargang, na de repliek op Kaakebeen.

Den Hertog begint met het uit de weg ruimen van het misverstand alsof Terwey en hij verantwoordelijk zouden zijn voor het onderscheiden van meer dan één voorwerp. Hij stelt dat aan de leer van meer dan één voorwerp vooral de naam van Becker is verbonden, die in zijn *Organism der Sprache* (1827) een uitvoerige beschouwing over de objecten heeft gegeven. Maar ook Paul en Draeger spreken van drie objecten. Den Hertog gaat niet voor niets terug in de geschiedenis:

Wij halen deze bijzonderheden slechts aan, omdat men telkens op de dwaling stuit, van het onderscheiden van meer dan één voorwerp het werk van nieuwheidszoekers is, met wier 'uitvindingen' men een loopje kan nemen en over wier willekeur men zich op smalenden toon uitlaten mag. (Den Hertog 1890b: 245)

Een overzicht van de verschillende gezegdebepalingen is volgens Den Hertog niet mogelijk wanneer alleen op de vorm wordt gelet; de betekenis van deze bepalingen is daarvoor te rijk. Er moet naar gestreefd worden ze naar de functie te groeperen. Dan blijkt dat ze kunnen bestaan in de vermelding:

- 1 van personen of zaken, die evenals het subject hetzij op actieve, hetzij op passieve wijze in de openbaring van bestaan (werking of toestand) betrokken zijn;
- 2 van bijzonderheden van locale, temporele, modale of causale aard, of met andere woorden het *waar*, het *wanneer*, het *hoe* en het *waarom* van de werking of de toestand.

Becker noemt zowel de bepalingen onder 1 als onder 2 'objecten', maar specificeert de eerste groep als 'ergänzende Objecte' of ook 'nothwendig ergänzende Objecte'. De verhouding tussen subject en object noemt Becker 'ein Thätigkeitsverhältnisz', die van drieërlei aard kan zijn en correspondeert met het onderscheid tussen lijdend ('leidendes'), meewerkend ('thätiges') en oorzakelijk ('einwirkendes') voorwerp.

Behalve op grond van deze werkingsbetrekking kunnen de voorwerpen ook formeel onderscheiden worden. Deze kenmerken zijn echter niet in alle talen gelijk, met name niet in het Spaans, Frans en Engels. Den Hertog verbindt hieraan de conclusie dat men bij het spraakkunstig onderwijs in de moedertaal van de logische functie moet uitgaan en daarna de vorm in ogenschouw moet nemen. Met andere woorden: eerst het onveranderlijke, vervolgens het veranderlijke. Zo kan de basis worden gelegd voor een algemene spraakkunst, waarin het letten op de vorm uiteraard een belangrijke steun blijft.

Volgens Den Hertog behoort het noodzakelijk-aanvullend karakter tot het wezen van de zinsdelen die 'voorwerpen' worden genoemd. De voorwerpen staan tot het onderwerp in een werkingsbetrekking (vgl. Becker), wat met de bijwoordelijke bepalingen niet het geval is. Deze geven alleen betrekkingen van plaats, tijd, wijze, oorzaak of reden aan. Den Hertog geeft vervolgens de rangschikking van de zinsdelen volgens Kaakebeen en volgens zijn eigen opvattingen schematisch weer:

Den Hertog	Kaakebeen
Gezegden	Gezegden
Onderwerpen	Onderwerpen
	Bijvoeglijke bepalingen
Voorwerpen	Zelfstandige bepalingen
<i>lijdende</i>	<i>voorwerpen</i>
<i>meewerkende</i>	<i>datiefbepalingen</i>
<i>oorzakelijke</i>	<i>genitiefbepalingen</i>
	<i>accusatiefbepalingen</i>
	<i>voorzetselbepalingen</i>
Bijvoeglijke bepalingen (<i>attributen</i>)	
Bijwoordelijke bepalingen (<i>omstandigheden</i>)	Bijwoordelijke bepalingen

Den Hertog is op grond van de logische functies tot zijn indeling gekomen, bij Kaakebeen lopen functie- en vormaanduidingen door elkaar. Dat wordt problematisch, aangezien er zowel zelfstandige als bijwoordelijke accusatief-, datief-, genitief- en voorzetselbepalingen zijn. Kaakebeen wil de betekenis er niet bij betrekken en komt hier met een niet sluitend mechanisch middel ter onderscheiding: het antwoord op de vraag *waar?* is een bijwoordelijke bepaling, het antwoord op de vraag *van waar?* wordt al problematisch wat de benoeming betreft.

Den Hertog schrijft zijn bezwaren in de eerste plaats toe aan het feit dat Kaakebeen onder invloed van Kerns beschouwingen over een classificatie van de zinsdelen op grond van vormverschil, iets dergelijks voor het Nederlands zoekt. Bij de gezegdebepalingen ondervindt hij echter dat bepaalde logische beschouwingen onmisbaar zijn. Verder acht Den Hertog het een misgreep van Kaakebeen dat hij een tegenstelling tracht te vinden tussen zelfstandig en bijwoordelijk. Betekent 'bijwoordelijk' dan 'niet-zelfstandig'? Bijwoorden als *hier*, *daar* en *toen* vormen met hun pronominale oorsprong geen bewijs voor onzelfstandigheid. Kaakebeens reactie, later in *Noord en Zuid*, zal vooral op dit aspect ingaan.

Den Hertog besluit zijn 'Naschrift' met enkele taaldidactische opmerkingen. Voor het onderwijs zou het gemakkelijker zijn als er maar één voorwerp zou zijn, maar dat is in strijd met de waarheid. De leerlingen moeten echter niet onmiddellijk met alle drie geconfronteerd worden. Wanneer de leerlingen eerst langs aanschouwelijke weg met de voorwerpen hebben kennis gemaakt, is het later meer stelselmatige spraakkunstonderwijs geen probleem meer.

C.G. Kaakebeen, 'Zelfstandig en bijwoordelijk'. In: *Noord en Zuid* 13 (1890), 439-442.

Kaakebeen meent dat de tegenstelling tussen 'zelfstandig' en 'bijwoordelijk' in de taal een grotere rol speelt dan die tussen 'bijvoeglijk' en 'bijwoordelijk'. Als door een naamval of een voorzetsel niet meer een bepaalde betrekking van een zelfstandigheid tot andere zelfstandigheden of tot het gezegde wordt aangeduid, spreekt Kaakebeen van bijwoordelijke bepalingen. Ze worden volgens hem 'absoluut' gebruikt.¹⁹

Bij de voorzetselbepalingen vooral gaan de wegen van Kaakebeen en Den Hertog uiteen, wat de scheiding 'zelfstandig-bijwoordelijk' betreft. In *Hij is met zijn vrouw op reis gegaan* noemt Kaakebeen *met zijn vrouw* een zelfstandige bepaling, terwijl Den Hertog hier van een bijwoordelijke bepaling spreekt. Volgens Kaakebeen dient het voorzetsel *met* hier ter aanduiding van een betrekking waarin de zelfstandigheid *zijn vrouw* staat tot andere in de zin genoemde zelfstandigheden of tot het gezegde. Was er sprake geweest van een verbleekte betekenis van het voorzetsel, van een verouderde naamvalsvorm of van een plaats- of tijdsaanduiding, dan zou hij van bijwoordelijke bepaling hebben gesproken. De voorzetselbepaling zou dan absoluut geweest zijn en derhalve bijwoordelijk. In de gegeven zin is het eenvoudig te onderzoeken of de voorzetselbepaling niet dezelfde dienst doet als een bijwoord door te vragen: *met wie?*

Kaakebeen verwijt Den Hertog dat bepalingen van zo uiteenlopend karakter allemaal bijwoordelijke bepalingen worden genoemd, alleen omdat ze niet passen in het stelsel der voorwerpen.

Kaakebeen eindigt zijn artikel met vier stellingen, die ik hier volledig citeer omdat Den Hertog op alle vier zal reageren:

1 Dat K.F. Becker, de 'vader der onderscheiding', in Duitschland als de groote vertegenwoordiger geldt van die richting, wier volgelingen het taalonderwijs eenvoudig als onderwijs in logische begrippen opvatten en de taal beschouwen als 'einen Schlüssel, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operation des Denkens geöffnet wird'. Verder, dat die beschouwingswijze door even groote taalgeleerden, zooals Jacob Grimm, Fr. Koch, Steinthal, Erdmann e.a., niet gedeeld wordt.

2 Dat Paul en Draeger, door den heer D.H. aangehaald in het begin van zijn Naschrift, in allen gevalle niet medeplichtig zijn aan den naam 'oorzakelijk voorwerp', daar zij van datief-, accusatief-, genitiefobjecten spreken; Paul zelfs ook van praepositionale objecten.

3 Dat in den zin, door Paul aan dien term gehecht, 'object' samenvalt met 'zelfstandige bepaling' en dat de laatste naam voor Hollandsche jongens de voorkeur verdient.

4 Dat de verdeling in zelfstandige en bijwoordelijke bepalingen evengoed als die in 'voorwerpen' en bijw. bepalingen op de beteekenis en het gebruik berust

en eerst de nadere indeeling der zelfstandige bepalingen de vormen tot grondslag heeft, gelijk men natuurlijk ook van bijwoordelijke genitief-, accusatief- en voorzetselbepalingen kan spreken. (Kaakebeen 1890c: 442)

Belangrijk is de tegenstelling in de vierde stelling. De 'voorwerpen' als categorie op zichzelf of als onderdeel van de bepalingen, dat maakt nogal verschil.

C.H. den Hertog, 'Naschrift'. In: *Noord en Zuid* 13 (1890), 442-447. Den Hertog had liever gehad dat Kaakebeen zich wel volledig op Kern zou hebben georiënteerd in plaats van de wat ambivalente houding die hij nu demonstreert. Den Hertog blijft bij zijn mening, dat Kaakebeen van beginnende taalbeoefenaars een onderscheiding tussen zelfstandige en bijwoordelijke naamvals- en voorzetselbepalingen vergt, waarvoor hij geen afdoend criterium verschaft.

De betekenis die Kaakebeen aan 'bijwoordelijk' wil geven, is volgens Den Hertog onjuist en ongewenst. Juist is de omschrijving als een bepaling van een openbaring van bestaan, die geen voorwerp is. De tegenstelling tussen 'absoluut' en 'niet-absoluut' is ook een ongelukkige. Den Hertog verwijst hierbij naar de ablativus absolutus in het Latijn.

Op de vier stellingen van Kaakebeen antwoordt Den Hertog het volgende:

1 Tegen de eerste stelling hebben wij niets in te brengen. Maar zij bewijst ook niets voor het standpunt van den heer K. Zij bevat ongeveer hetzelfde, wat wij op blz. 134 en 135 uitvoerig uiteengezet hebben omtrent het karakter der logische en der historische taalbeschouwing.²⁰ Wij hebben toen echter uiteengezet, dat er voor het onderwijs een middenweg moet gezocht worden, waartoe wij ons dan ook in den loop van dezen jaargang beijverd hebben.²¹ En dat in het vaderland van Becker en Grimm deze meening gedeeld wordt, bewijst eene der stellingen, dit jaar (28 Aug. jl.) op de *Seminar-konferenz* te Eisleben aangenomen: '*Die heutige Schulgrammatik hat mit dem praktischen Blick eines Diesterweg zwischen Becker und Grimm zu vermitteln*'.

Wij zullen niet beweren, dat onze blik practisch genoeg is, doch we streven er naar.

2 en 3 Hier verliest de heer K. geheel uit het oog, dat hij begonnen is met te bestrijden, *dat er meer dan één voorwerp zou zijn*. Nu baat het hem toch zeker volstrekt niet voor de verdediging van zijn standpunt, dat Paul de voorwerpen naar den vorm en niet naar de logische functie benoemt. Deze neemt er dan toch insgelijks meer dan één aan. Beter hadde hij gedaan met dit te erkennen, dan het smalende woord 'medeplichtig' te gebruiken.

Ook mogen wij niet onweersproken laten, dat de heer K. het ten onrechte doet voorkomen, alsof de zin, door Paul aan den term *object* gehecht, samenvallen zou met hetgeen hij door *zelfstandige bepaling* verstaat. Indien hij de *Principien* nog eens wil opslaan, zal hij op bl. 113 e.v. vinden, dat Paul, behalve *subject* en

praedicaat, in de eerste plaats *objecten* onderscheidt, waarbij hij eene ‘den logischen verhältnissen entsprechende grammatische differenzierung des objects’ aanneemt, en welke voorwerpen hij als evenknieën der onderwerpen met deze op eene lijn wil stellen, ofschoon hij tegelijkertijd opmerkt, dat deze voorwerpen eene meer ondergeschikte beteekenis kunnen krijgen, en dan weer met de bepalingen verwantschap toonen. Daarna eerst volgt de onderscheiding der *bepalingen*, welke hij in het algemeen als gedegradeerde of secondaire gezegden beschouwt, en die hij in TWEE SOORTEN verdeelt: *adnominale* en *adverbiale*, onverschillig of zij door congruerende substantieven en adjectieven, door genitieven, accusatieven, voorzetselbepalingen of adverbia worden uitgedrukt, en tusschen welke beide soorten hij alleen de *praedicatieve attributen* (bep. van gesteldheid) als overgangsvormen beschouwt.

4 Na al het hier en elders door ons aangevoerde, kunnen wij natuurlijk niets anders doen dan de waarheid dezer stelling ontkennen. De verdeling van den heer K. berust niet op gebruik en beteekenis, maar op een evolutieverschijnsel in de naamvals- en voorzetselbepalingen, dat – wij herhalen het – niet door leerlingen te controleren is. Indien wij hem door hetgeen wij in deze en de voorgaande aflevering over voorwerpen en bijwoordelijke bepalingen schreven, niet hebben kunnen overtuigen, dat de door ons gevolgde weg meer aanbeveling verdient dan de zijne, dan zal dit ons eene teleurstelling zijn, maar dan moeten wij daarin berusten. (Den Hertog 1890c: 446-447)

Den Hertog is door zijn opponent gedwongen de gronden van de door hem voorgestane beschouwing van de zinsdelen te toetsen. Interessant is het daarom na te gaan, hoe dit alles zijn neerslag heeft gekregen in de behandeling van de voorwerpen, eerst in *Noord en Zuid* (1890) en vervolgens in het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892). In ‘Uit de leer van den zin’ (*Noord en Zuid* 13-4, 1890) behandelt Den Hertog de voorwerpen onder de noemer ‘Bepalingen van het gezegde’:

Uit een onderzoek van de verschillende manieren, waarop de inhoud van een gezegde rijker kan worden, blijkt dat dit hoofdzakelijk op twee wijzen geschieden kan.

- 1 Er worden *personen of zaken* vermeld, die evenals het onderwerp, hetzij op actieve, hetzij op passieve wijze in de openbaring van bestaan betrokken zijn en waarvan de vermelding in den regel *noodzakelijk* is, om de voorstelling dier o.v.b. mogelijk te maken.
- 2 Er worden *bijzonderheden* vermeld van localen, temporalen, modalen of causalen aard, m.a.w. omtrent het *waar*, het *wanneer*, het *hoe* en het *waardoor* of waarom van de werking of den toestand.

De zinsdelen, voor het eerste doel gebruikelijk, heeten *objecten* of *voorwerpen*; die, welke in het tweede geval gebezigd worden, heeten *bijwoordelijke bepalingen*. (Den Hertog 1890: 346)

Het is de indeling van de gezegdebepalingen op grond van hun functie, die Den Hertog in wat beknoptere vorm ook in zijn eerste 'Naschrift' heeft gegeven. De voorwerpen behoren met de bijwoordelijke bepalingen tot de gezegdebepalingen en hebben geen onafhankelijke status. Ze zijn derhalve niet als zinsdelen te beschouwen.

In de *Nederlandsche Spraakkunst* (eerste druk, 1892) zijn de voorwerpen los gemaakt van de (gezegde)bepalingen en staan dan meer op één lijn met de onderwerpen.²² Dit is in feite de consequentie van de indeling die Den Hertog in zijn eerste 'Naschrift' tegenover die van Kaakebeen stelt. Een consequentie echter die hij nog niet in 1890 heeft uitgewerkt in zijn zinsleer.

De indeling van de zinsdelen in 1892 (Den Hertog 1892: 20) luidt:

- a. Gezegden
- b. Onderwerpen
- c. Voorwerpen
- d. Bijv. bepalingen
- e. Bijw. bepalingen
- f. Bep. van gest.

Het komt erop neer, dat er nu niet meer sprake is van (*gezegde + onderwerp*) + *bepalingen*, maar van (*gezegde + onderwerp + voorwerpen*) + *bepalingen*. De voorwerpen zijn niet meer ondergeschikt. In Den Hertog (1892: 77-78) wordt de indeling als volgt gemotiveerd:

De zinsdeelen, welke behandeling voorafgegaan is, *gezegde, onderwerp en voorwerp*, doen in de zinnen twee zeer onderscheiden soorten van elementen aanwezig zijn, welke behoefte kunnen hebben aan nadere bepaling:

- 1 *Openbaringen van bestaan, d.w.z. werkingen of toestanden, ook wel niet-zelfstandigheden* te heeten;
- 2 *Zelfstandigheden, d.w.z. wezens of dingen, of als zoodanig voorgestelde werkingen of toestanden.*

De verhoudingen dezer elementen is die van een *doen* tot een *ding*, van eene *voorstelling in beweging* tot eene *voorstelling in rust*. Dit onderscheid leidt tot zeer merkwaardige verschillen in de wijze, waarop deze elementen bepaald worden, en derhalve tot eene hoofdverdeling der bepalingen in *twee* groepen:

- 1 Bepalingen van werkingen of toestanden, *adverbiale of bijwoordelijke* bepalingen.
- 2 Bepalingen van zelfstandigheden, *attributen, adnominale, attributieve of bijvoeglijke* bepalingen.

Als derde groep moeten hiervan onderscheiden worden die bepalingen van zelfstandigheden, welke een deel uitmaken van het gezegde (praedicaat), en die, de voorstelling daarvan wijzigend, als een overgang tusschen 1 en 2 aangewezen worden met den naam van *praedicatieve attributen of bepalingen van gesteldheid*. Ofschoon streng genomen de bijwoordelijke bepalingen voor zouden moeten

gaan, worden de bijvoeglijke bepalingen als het eenvoudigst het eerst in bijzonderheden behandeld.

Den Hertog (1892) geeft ook voorbeelden van meer 'ondergeschikte voorwerpen', die de bijwoordelijke bepaling naderen: lijdend voorwerp en bijwoordelijke accusatiefbepaling van plaats (o.c., 53),²³ meewerkend voorwerp en bijwoordelijke bepaling van beperking of doel (o.c., 65), oorzakelijk voorwerp en bijwoordelijke bepaling van beperking of oorzaak (o.c., 71).

Als 'zelfstandigheden' in de zin, nader te bepalen door bijvoeglijke bepalingen, kunnen onderwerpen en voorwerpen op één lijn worden gesteld. Het verschil wordt gevormd door de mate van noodzakelijke aanwezigheid in de zin.²⁴

Van nadere bepaling van het gezegde zijn de voorwerpen daarmee tot wezenlijke, vaak noodzakelijke elementen van de zinskern 'gepromoveerd'. Zo wordt het ondergeschikte karakter, dat in sommige gevallen de grenzen vervaagt, als secundair beschouwd.

Conclusies

De voorwerpen zijn in 1890 nog 'bepalingen van het gezegde', evenals de bijwoordelijke bepalingen. In 1892 zijn ze echter door Den Hertog los gemaakt van de bepalingen-categorie en hebben ze een aparte status gekregen.

De voorwerpen krijgen zo een minder ondergeschikte positie, ofschoon er wel gradaties zijn (Den Hertog: 1892: 40). Het standpunt van Kaakebeen, maar in feite ook dat van Terwey, dat neerkomt op het schema (*gez. + ond.*) + *bepalingen*, wordt daarmee afgewezen.

Er wordt gekozen voor een eenduidig, logisch-functioneel indelingscriterium:

niet-zelfstandigheden (*gezegden*) en zelfstandigheden (onderwerpen en voorwerpen) kunnen nader bepaald worden door respectievelijk bijwoordelijke en bijvoeglijke bepalingen.

In verband met de ontwikkeling van het systeem van de grammatica door Den Hertog, zijn de volgende conclusies relevant²⁵:

- 1 In de jaren 1890–1892 is de status van de voorwerpen in de grammatica van Den Hertog gewijzigd. Deze gewijzigde opvatting heeft een definitief karakter gehad.
- 2 De logische functie komt voor Den Hertog als indelingscriterium op de eerste plaats. Voor de voorwerpen is de werkingsbetrekking (Beckers 'Thätigkeitsverhältnis') tot de onderwerpen van essentieel belang.
- 3 Den Hertogs rangschikking van de zinsdelen met de vrij zelfstandige positie van de drie voorwerpen daarbinnen, komt in grote

mate overeen met de opvattingen van Becker en Paul.

6.3.7.3 Zinsontleding als benoeming van functionele relaties in de zin

Afgezien van de taal, zijn er in de ons omringende werkelijkheid drie soorten van entiteiten te onderscheiden:

- 1 Dingen, zelfstandigheden.
- 2 Processen, werkingen.
- 3 Toestanden, eigenschappen.

Dat zijn zaken die in de werkelijkheid zijn waar te nemen. De taal wordt gebruikt om verbanden tussen die drie soorten van entiteiten te leggen. Zo'n verband is een zin. Nu zijn er allerlei combinaties van 1, 2 en 3 mogelijk om zinnen te maken. Bijvoorbeeld:

<i>De kat is een dier</i>	Ding + Ding (Zelfstandigheid + Zelfstandigheid)
<i>De kat eet</i>	Ding + Proces (Zelfstandigheid + Werking)
<i>De kat is zwart</i>	Ding + Toestand (Zelfstandigheid + Eigenschap)

In de zin moet iets over een ding worden gezegd: het moet iets doen of zijn. Anders gezegd: het gaat steeds om een subject (ding) en een predicaat (doen of zijn). Bepaalde woordsoorten corresponderen met de genoemde categorieën van entiteiten:

Dingen: zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden.

Processen: werkwoorden.

Toestanden van dingen: bijvoeglijke naamwoorden, telwoorden en lidwoorden.

Toestanden van processen: bijwoorden.

De (niet corresponderende) voorzetsels en voegwoorden doen dienst als verbindingswoorden, als schakels. Bij Den Hertog zijn dit de 'betrekkingswoorden' (Den Hertog 1896: 227 e.v.): ze bestaan niet als entiteiten op zichzelf, maar wel ertussen.

De mens legt veelal in een zin een aantal verbanden tegelijkertijd tussen ding, proces en toestand. Zo zijn als zinsdelen in functionele betekenis te onderscheiden:

Onderwerp (ding-status).

Gezegde (proces- of toestand-status).

Voorwerp (ding-status).

Bijvoeglijke bepaling (toestand van ding-status).

Bijwoordelijke bepaling (toestand van proces-status).

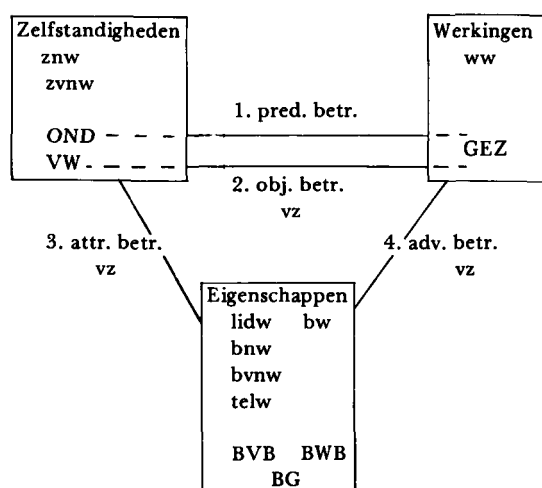
Bepaling van gesteldheid (toestand van ding-status en toestand van proces-status).

Dit is de basis van de logische analyse.

De zin is de uitdrukking van een gedachte; de voorstelling in de geest bestaat uit zelfstandigheden, eigenschappen, werkingen en betrekkingen daartussen. Daarop berust tevens de indeling van de woordsoorten bij Den Hertog (1896: 33-34) in zelfstandigheidswoorden, bijvoeglijke woorden, werkings- of toestandswoorden, bijwoordelijke woorden en betrekkingen. Vgl. 6.3.2 over circulariteit.

In schema (de zinsdeelnamen zijn in kapitalen afgekort):

Fig. 9: Zinsbetrekkingen volgens Den Hertog



Bij de betrekkingen tussen de verschillende onderdelen ('blokken') spelen een rol (vgl. fig. 8 in 6.3.3.1):

- 1 predicatieve betrekking: de veranderingen van de persoonsvorm, bijwoorden van modaliteit.
- 2 objectieve betrekking: 2e, 3e en 4e naamval, de voorzetsels.
- 3 attributieve betrekking: congruentie, voor- of achterplaatsing, naamval, de voorzetsels.²⁶
- 4 adverbiale betrekking: onveranderlijke bijwoorden, enkele 2e en 4e naamvallen, de voorzetsels.

Uit het overzicht blijkt, dat de voorzetsels dienen om grammaticale betrekkingen aan te geven in de enkelvoudige zin. Zie fig. 9.

Naast de genoemde betrekkingen onderscheidt Den Hertog nog een zinsbetrekking, uitgedrukt door een tweede categorie betrekkingen: de voegwoorden. Daarop ga ik verder niet in.

Vergelijk nu de opsomming van de functies in de enkelvoudige zin (Den Hertog 1896: 34):

Gezegden (naamwoordelijk en werkwoordelijk).

Onderwerpen.

Voorwerpen (lijdend, meewerkend en oorzakelijk).

Bepalingen (bijvoeglijke, bijwoordelijke en van gesteldheid).

Betrekkingswoorden (voorzetsels).

Hierin zijn respectievelijk werkingen, zelfstandigheden, eigenschappen en betrekkingen daartussen vertegenwoordigd: onderdelen uit de werkelijkheid en de betrekkingen daartussen.

Pas in het derde stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1896: 34) komt de bovenstaande indeling tot uiting in een paragraaf over de indeling in 10 woordsoorten.²⁷ Daartoe wordt in herinnering gebracht, dat bij de beschouwing van de zin de bovengenoemde functies gevonden zijn. De betrekkingen c.q. de leer der betrekkingen is echter niet in het eerste stuk aan de orde geweest. Het enige dat in het eerste stuk (1892) daarop zou kunnen duiden, is de inleidende beschouwing over de bepalingen. Daar wordt gesteld, dat de eerste onderscheiding van de bepalingen zal geschieden naar de functie (Den Hertog 1892: 77). De werkingen of toestanden (gezegden) en de zelfstandigheden (onderwerpen en voorwerpen), in de verhouding van een doen tot een ding, kunnen behoefte hebben aan nadere bepaling. Dit leidt tot de hoofdverdeling in twee groepen bepalingen: bijwoordelijke en bijvoeglijke. Als derde groep, met de status van tussengroep, worden dan nog de bepalingen van gesteldheid onderscheiden.

Over de in de zin voorkomende betrekkingen zegt Den Hertog het volgende:

Zij komen voor *tusschen* de zelfstandigheden, eigenschappen en werkingen, en het is gebleken, hoe het alleen door eene soort van abstractie, — nl. door het wegdenken van de verbindingen tusschen de elementen van het denken, — mogelijk is, de begrippen van zelfstandigheden, eigenschappen en werkingen te isoleeren. Begrippen verhouden zich tot betrekkingen, gelijk in de algebra de grootheden of hoeveelheden voorstellende lettersymbolen zich verhouden tot de operatietekens +, —, x, :, enz.

(Den Hertog 1896: 217-218)

De categorie van de betrekkingen komt zowel bij de indeling van de woordsoorten als bij de zinsdeelfuncties voor als schakel tussen zelfstandigheden, werkingen en eigenschappen. Ze krijgen pas betekenis *in* de zin.

In het volgende zal ik aantonen, dat deze betrekkingen ertoe hebben

bijgedragen dat er in de zinsdeelleer van Den Hertog zowel functionele als hiërarchische relaties worden onderscheiden tussen de zinsdelen.

In de achttiende eeuw is er sprake van alleen *woordsoortenclassificatie* als onderdeel van de etymologie (spelling, verbuiging, vervoeging) in de spraakkunsten, naast 'woordvoeging' (congruentie en rectie). In de loop van de negentiende eeuw komen daar de *functionele relaties* bij. De logica levert de onderscheidingen, aanvankelijk alleen subject, predicaat en bepalingen. Er is geen systematische aandacht voor de interne bouw van de zinsdelen die uit meer woorden bestaan. Daartoe bestaat ook geen behoefte.

In de twintigste eeuw ontstaat onder invloed van het structuralisme ook systematische aandacht voor *hiërarchische relaties*: in plaats van de naast-elkaar-plaatsing van zinsdelen wordt nu de onderlinge en interne structuur beschreven en benoemd.

Den Hertog beschrijft en benoemt functionele relaties. De vraag kan gesteld worden of zijn zinsanalyse gespeend is van elke vorm van hiërarchie. Zijn praktische uitwerking in de zinsontleding geeft hierover informatie.

Als er bij Den Hertog sprake is van hiërarchie, dan betreft dit de mate van belangrijkheid van de verschillende zinsdelen: eerst gezegde, dan onderwerp en voorwerp, vervolgens de bepalingen. Dat heeft wel consequenties voor de ontleed-volgorde, maar niet voor de beschrijvingswijze van de interne bouw van de zinsdelen. De 'blokken' in het gegeven schema (fig. 9) hebben elk hun eigen functionele inbreng in de zin, in de gedachte. Daartussen bestaat wel hiërarchie.

Zo zijn er twee samenhangende argumenten te geven voor de bijvoeglijke bepaling als zinsdeel in plaats van deel van een zinsdeel:

- 1 De negentiende-eeuwse traditionele grammatica besteedt vrijwel geen aandacht aan hiërarchische relaties, alleen aan functionele (onderdelen en betrekkingen). Vgl. Pollmann (1982).
- 2 In de negentiende-eeuwse traditionele grammatica staat het logisch-semantic aspect centraal. Vgl. Elffers/ De Haan (1980).

In deze semantisch-functionele opvatting van de zinsdelen is de bijvoeglijke bepaling een zinsdeel, een in de lineaire ordening op een zelfstandigheid betrokken eigenschap.

Zinsdelen zijn bij Den Hertog bestanddelen van de zin, waarvan de verwijzing naar de werkelijkheid belangrijker is dan de inwendige structuur. Wel zijn gezegde (werking/toestand) en onderwerp (zelfstandigheid waarop het gezegde betrekking heeft) vanuit de werkelijkheidswaarneming de voornaamste zinsdelen, wat de noodzakelijke aanwezigheid betreft. Dit veroorzaakt een zekere hiërarchie die in de

zinsontleding tot uiting komt, zodat de eerder besproken visie genuanceerd dient te worden.

Ik wil dit nu toelichten door enkele ontleed-voorbeelden van Den Hertog zelf te bespreken en zo tevens de consequentie na te gaan voor de interpretatie van een zinsdeel dat een bijvoeglijke bepaling bevat.

In Den Hertog (1892: 141-144) staan enkele 'Proeven van zinsontleding'. Voorkeur verdient volgens Den Hertog de manier van zinsontleden waarbij alleen de aandacht wordt gevestigd op de merkwaardigste delen in de zin. Toch is het wel eens nuttig een hele zin te ontleden. Bij het benoemen van zinsdelen moet men zich niet alleen rekenschap geven van de functie, maar ook van de vorm.²⁸ Vooral bij de drie soorten bepalingen is dat nuttig. Den Hertog geeft twee voorbeelden van volledige ontleding.

I	<i>De mannen van handel en nijverheid hebben genadiglijk hunne toestemming gegeven tot eenige weken vorst.</i> (Mededeelende zin.) ²⁹
hebben gegeven	<i>gezegde</i>
de mannen	<i>onderwerp</i>
van handel en nijverheid	<i>bijv. bep. bij mannen</i> (voorz. + znwd.)
hunne toestemming	<i>lijd. voorw. bij hebben gegeven</i>
hunne	<i>bijv. bep. bij toestemming</i> (bez. vnwd.)
tot eenige weken vorst	<i>oorz. voorw. bij hebben hunne toestemming gegeven.</i> (hunne toestemming geven is één begrip)
eenige	<i>bijv. bep. bij weken</i> (telw.)
vorst	<i>bijv. bep. bij weken</i> (bijstelling)
genadiglijk	<i>bijw. bep. van wijze bij hebben gegeven</i> (bijw.)

Alle delen van de zin worden in hun onderlinge betrekking in in relatie tot de hele zin aangeduid. Gezegde en onderwerp vormen duidelijk het uitgangspunt, waarvan alle andere functies als 'bepalingen' worden gerelateerd: na de functie-aanduiding volgt steeds 'bij...'. In die functie-aanduidingen ten opzichte van elkaar doet de bijvoeglijke bepaling ook mee, ook al maakt deze in enkele gevallen (*hunne toestemming, tot eenige weken vorst*) expliciet deel uit van een ander reeds als zodanig benoemd zinsdeel. Maar *hunne, eenige* en *vorst* zijn zelf ook zinsdelen: de zelfstandigheden *toestemming* en *vorst* worden erdoor van nadere eigenschappen voorzien. Dat Den Hertog hiermee

aan de voorzetselbepaling een interne structuur toekent met *wieken* als kern, is een onvermijdelijk gevolg van het werken met functionele relaties.

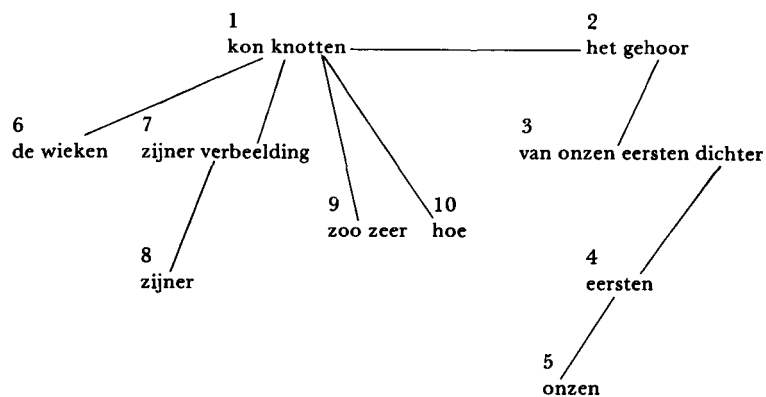
Het lijdend en oorzakelijk voorwerp heeft hij vanwege het eenheidskarakter met kern en bepaling(en) intact gelaten, bij het onderwerp koppelt hij de voorzetselbepaling onmiddellijk af.³⁰

Dit beeld zet zich voort bij de tweede, volledige ontlede zin:

II *Hoe kon het gehoor van onzen eersten dichter zijner verbeelding zoo zeer de wieken knotten!* (Uitroep in den vorm van een vragenden zin.)

kon knotten	<i>gezegde</i>
het gehoor	<i>onderwerp</i>
van onzen eersten dichter	<i>bijw. bep. bij gehoor (voorz. + znwd.)</i>
eersten	<i>bijw. bep. bij dichter (telw.)</i>
onzen	<i>bijw. bep. bij eersten dichter (bez. vnwd.)</i>
de wieken	<i>lijd. voorw. bij knotten</i>
zijner verbeelding	<i>meew. (bezittend) voorw. bij id.</i>
zijner	<i>bijw. bep. bij verbeelding (bez. vnw.)</i>
zoo zeer	<i>bijw. bep. van graad bij knotten (bijw.)</i>
hoe	<i>bijw. bep. van oorzaak bij knotten (bijw.)</i>

Ook hier wordt binnen de voorzetselbepaling *van onzen eersten dichter* via de functionele relaties de interne structuur aangegeven. De ontleding zou er in schema als volgt uit kunnen zien:

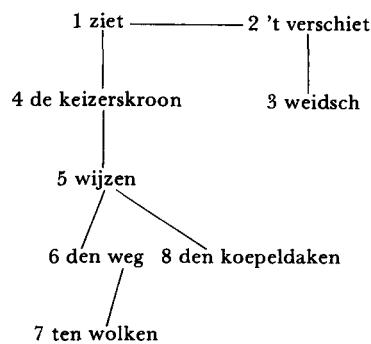


De cijfers geven de ontleed-volgorde aan, de lijnen de betrekkingen, met de predicatieve betrekking (tussen 1 en 2) als uitgangspunt. Deze structuurbeschrijving is mogelijk, op grond van de ontleed-volgorde en de relaties die tussen de verschillende zinsdelen worden aangegeven. Het is dan meer dan een juxtapositie van zinsdelen (vgl. Pollmann 1982: 131). Ik kom hier nog op terug. Ook in het tijdschrift *Noord en Zuid* (1892: 362-368) heeft Den Hertog een aantal voorbeelden van zijn manier van zinsontleding gegeven. Ik geef hier twee voorbeelden van.

Waar 't weidsch verschiet de keizerskroon den koepeldaken den weg ten wolken wijzen ziet.

ziet	<i>gezegde</i>
't verschiet	<i>onderwerp</i>
weidsch	<i>bijv. bep. bij verschiet</i>
de keizerskroon	<i>lijdend voorwerp bij ziet</i>
wijzen	<i>bep. van gesteldheid bij keizerskroon</i>
den weg	<i>lijdend voorwerp bij wijzen</i>
ten wolken	<i>bijv. bep. bij weg</i>
den koepeldaken	<i>meew. voorwerp bij wijzen</i>

De ontleed-volgorde is weer dezelfde: eerst worden gezegde en onderwerp genoemd, vervolgens worden de bepalingen van het onderwerp genoemd en tenslotte worden alle relaties van voorwerpen en bepalingen tot het gezegde vermeld. In dit voorbeeld is goed te zien, dat de bijvoeglijke bepaling *weidsch* in eerste instantie uit het onderwerp wordt gehaald: alle zinsdelen staan in relatie tot *ziet* en *'t verschiet*, waarbij ook de onderlinge relaties worden aangegeven. Het zijn acht zinsdelen, acht aanduidingen van functionele relaties, die door deze manier van ontleden ook een plaats krijgen ten opzichte van elkaar:



De lijnen tussen de zinsdelen geven de betrekkingen aan:

- 1 - 2: predicatieve betrekking;
- 2 - 3: attributieve betrekking;
- 1 - 4: objectieve betrekking;
- 4 - 5: attributieve betrekking;
- 5 - 6: objectieve betrekking;
- 5 - 8: objectieve betrekking;
- 6 - 7: attributieve betrekking.

Tot slot het volgende voorbeeld uit *Noord en Zuid* (1892: 366):

En rechts en links ontelbre torens den kring der breede halvemaan in schemerverte schuil doen gaan.

doen	gezegde
torens	onderwerp
ontelbre	bijv. bep. bij torens
den kring	lijd. voorwerp bij doen
der halvemaan	bijv. bep. bij kring
breede	bijv. bep. bij halvemaan
rechts en links	bijw. bep. van plaats bij doen
schuilgaan	bep. van gesteldheid bij kring
in schemerverte	bijw. bep. van plaats bij schuilgaan

Hier zijn negen functionele relaties aangegeven, hetgeen acht betrekkingen impliceert. Het patroon is weer gelijk aan de vorige ontledingen; maar liefst zes zinsdelen staan direct of indirect in relatie tot het gezegde *doen*.

De traditionele schoolgrammatica is, zo opgevat, een leer van betrekkingen tussen entiteiten uit de ons omringende werkelijkheid (zelfstandigheden, werkingen en eigenschappen), waarin één betrekking gegeven is: de predicatieve betrekking (de betrekking tussen 'doen' en 'ding').³¹ De functies passen in dit 'logisch bouwwerk', een formele aanduiding als 'deel van een zinsdeel' niet.

In de gegeven zin kunnen zowel *torens* als *den kring* op zichzelf als respectievelijk onderwerp en lijdend voorwerp dienst doen.

De 'bij...'-aanduiding in de ontleding stelt telkens de bijvoeglijke bepaling in relatie tot gezegde en onderwerp voor, en daarmee op één lijn met lijdend voorwerp, bijwoordelijke bepaling en bepaling van gesteldheid.

Pollmann (1982: 131) stelt, dat de hiërarchische relaties tussen de zinsdelen in de traditionele grammatica niet tot uiting komen.³² Als voorbeeld tekent hij een boomdiagram van de analyse van de zin *Jan heeft gisteren in de Grote Houtstraat een jongen aangereden*.

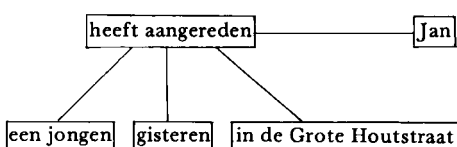
Die boom zou er in de traditionele grammatica volgens hem zó uitzien:



Het is zo niet meer dan een naast-elkaar-plaatsing van zinsdelen. Pollmann vergeet echter de onderlinge relaties met als aanknopingspunt de verbinding van gezegde + onderwerp bij Den Hertog, een verbindig die wel bepaald wordt door andere zinsdelen maar zelf geen bepalingskarakter heeft. Den Hertog zou de zin van Pollmann als volgt ontleed hebben:

heeft aangereden	<i>gezegde</i>
Jan	<i>onderwerp</i>
een jongen	<i>lijdend voorwerp bij aangereden</i>
gisteren	<i>bijw. bepaling van tijd bij het gezegde</i>
in de Grote Houtstraat	<i>bijw. bepaling van plaats bij het gezegde</i>

Hierin zijn twee niveaus aangegeven:



De onderlinge relatie tussen *een jongen*, *gisteren* en *in de Grote Houtstraat* is hiermee niet expliciet aangegeven, ofschoon Den Hertog de voorwerpen minder ondergeschikt acht dan de bepalingen.

Pollmann zou zich iets genuanceerder hebben moeten uitdrukken over het soort hiërarchie dat hij op het oog heeft. In de gegeven zin is de predicatieve betrekking uitgangspunt, terwijl het predicaat nader 'bepaald' wordt via een objectieve en twee adverbiale betrekkingen. Ik zal nu kort ingaan op het soort hiërarchie dat niet door Den Hertog wordt aangegeven.

In de zin *Een eenvoudige oplossing die op korte termijn effectief is moet hier uitkomst bieden* zou het gedeelte *Een... is* door Den Hertog als volgt ontleed worden:

Een oplossing	<i>onderwerp</i>
eenvoudig	<i>bijw. bep. bij oplossing</i>

die... is *bijv. bijz. bij oplossing*

De 'woordgroepsstructuur' is een lineair-functionele, geen hiërarchische. Het gaat om één oplossing waarover twee dingen worden gezegd: een zelfstandigheid voorzien van twee eigenschappen. Andere mogelijke interpretaties van de woordgroep zijn zo niet uit te drukken. Het zou kunnen gaan om een eenvoudige oplossing, waarvan tevens wordt vermeld dat die op korte termijn effectief is of om een oplossing die op korte termijn effectief is, met als nadere bepaling dat die oplossing eenvoudig is. Dit soort functioneel-hiërarchische mogelijkheden is in de traditionele schoolgrammatica moeilijk te verantwoorden. Nu is de behoefte daaraan ook niet groot. Zinnen worden met hun interpretatie als gegeven beschouwd, waarvan de functionele relaties ten opzichte van elkaar en van de hele zin aangeduid moeten worden.

Den Hertogs 'Proeven van zinsontleding' bieden welkome aanvullingen op zijn theoretische behandeling van de zinsdelen: er wordt een duidelijke volgorde aangegeven en alle relaties worden expliciet vermeld.³³ Ook wordt daar pas duidelijk hoe de bijvoeglijke bepaling benoemd moet worden. Zo zijn in *Het grote huis staat te koop* zowel *Het huis* als *grote* zinsdelen, respectievelijk onderwerp en bijvoeglijke bepaling bij *huis*.³⁴ In *Hun huis staat te koop* zijn *Hun huis* en *Hun* zinsdelen, respectievelijk onderwerp en bijvoeglijke bepaling bij *huis*. Er wordt dus verschil gemaakt tussen determinatieve en attributieve bepalingen. De determinatieve bepaling blijft in eerste instantie bij de bepaalde zelfstandigheid, vormt er aanvankelijk één zinsdeel mee op grond van grammaticale onmisbaarheid. De attributieve bepaling wordt onmiddellijk als zinsdeel uit de woordgroep gelicht; er is hier geen gevaar voor ongrammaticaliteit.

Voor de functionele relatie heeft dit echter geen gevolgen: *grote* en *hun* zijn beide zinsdelen, *hun huis* in relatie tot de hele zin, *hun* in relatie tot (de kern van) het onderwerp.

Den Hertogs systeem van zinsbeschrijving sluit het hiërarchisch aspect niet uit, of liever gezegd: sluit het min of meer in. Het is een gevolg van het analyseren op grond van de functionele relaties in de zin, die naar mate van belangrijkheid worden gerangschikt: gezegde en onderwerp met de predicatieve betrekking, voorwerpen met de objectieve betrekking en bepalingen met de attributieve en adverbiale betrekking.

Door de wijze van hanteren van de functionele relaties (hiërarchie in de zinsdeelvolgorde, betrekkingen en ontleed-volgorde) komt er vanzelf een hiërarchisch aspect in de zinsdeelleer van Den Hertog: de verbinding van gezegde + onderwerp is het belangrijkste, de andere zins-

delen horen daar direct of indirect bij. Zie ook Becker in 6.3.3.1. Functies aangeven ten opzichte van elkaar houdt al automatisch een hiërarchisch aspect in, zij het dan dat er niet geïncorporeerd wordt in de traditionele schoolgrammatica. Het gaat namelijk om functies en niet om delen van functies. Dat zou een andere, meer formele opvatting van het zinsdeelbegrip vereisen. Ik heb dit eerder geïllustreerd aan de hand van de functie 'bijvoeglijke bepaling' als zinsdeel gerelateerd aan een ander zinsdeel.

Er bestaat zó opgevat in feite geen scherpe tegenstelling tussen 'functioneel' en 'hiërarchisch': zinsontleding of zinsanalyse die betrekking heeft op elementen, relaties en ordening in de zin, is een intellectuele vaardigheid³⁵ die als zodanig een hiërarchisch denken impliceert, zij het zoals opgemerkt op een andere manier dan die van de interne woordgroepsstructuur.

DE TWEEDE DRUK VAN DE *NEDERLANDSCHE SPRAAKKUNST* (1903): DE EINDFASE VAN DEN HERTOOGS ZINSDEELLEER 7

Inleiding 7.1

In 1973 heb ik de tweede druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* als uitgangspunt genomen voor de nieuwe uitgave. Dit ondanks het feit dat niet Den Hertog zelf deze tweede druk heeft verzorgd. Uit het volgende overzicht van een gedeelte van de drukgeschiedenis van de *Nederlandsche Spraakkunst* en van *De Nederlandsche Taal* blijkt, dat Den Hertog alleen de eerste drukken heeft zien verschijnen en dat zijn zoon de drukken vanaf 1903 heeft verzorgd.

Nederlandsche Spraakkunst

Eerste druk	Eerste stuk	1892
	Tweede stuk	1892
	Derde stuk	1896

De Nederlandsche Taal

Eerste druk	Eerste deel	1897
	Tweede deel	1898

(C.H. den Hertog † 1902)

Nederlandsche Spraakkunst

Tweede druk	Eerste stuk	1903	} Verzorgd door H.J. den Hertog
	Tweede stuk	1904	
	Derde stuk	1903	

De Nederlandsche Taal

Tweede druk	Eerste deel	1903	} Verzorgd door H.J. den Hertog
	Tweede deel	1905	

Ik zal mij verder beperken tot het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (verder afgekort als *NS*) en het eerste deel van *De Nederlandsche Taal* (verder afgekort als *DNT*), aangezien daarin de leer van de enkelvoudige zin wordt behandeld.

Tussen de eerste en de tweede druk van *NS* verscheen in de jaren 1897–1898 *DNT*, te beschouwen als de praktische uitwerking van

NS.¹ Het is echter geen volledig corresponderende uitwerking daarvan. Met name met betrekking tot de zinsdeelleer blijkt, dat Den Hertogs opvattingen zich ook tussen 1892 en 1897 hebben gewijzigd; in de tweede druk van *NS* heeft zijn zoon, H.J. den Hertog, zich van de wijzigingen en aanvullingen rekenschap gegeven door ze in de tekst te integreren. Bij de tweede druk van het eerste stuk schrijft hij in het voorbericht 'bij den tweeden druk' (oktober 1903, een jaar na de dood van zijn vader):

Bij den herdruk is dit 1e stuk der Nederlandsche Spraakkunst geheel in overeenstemming gebracht met de behandeling van de leer van den enkelvoudigen zin, door den Schrijver gegeven in het eerste deel van *De Nederlandsche Taal, Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch* (1e druk – 1897); voorts zijn tal van verwijzingen naar het 2e en 3e stuk opgenomen; en eindelijk is dit deel voorzien van eene uitvoerige inhoudsopgaaf, bewerkt naar het model van de door den Schrijver aan het 3e stuk toegevoegde. (Den Hertog 1903: IV)

Voorals de woorden 'geheel in overeenstemming gebracht met' zijn interessant. Dat betekent namelijk dat men bij kennisneming van de tweede druk van *NS* pas het echte eindpunt van een ontwikkelingsproces krijgt voorgeschoteld, gesteld dat H.J. den Hertog zijn taak serieus, bijvoorbeeld zonder eigen commentaar en/of interpretatie, heeft uitgevoerd. In dat geval heeft de ontwikkeling van de zinsdeelleer in de jaren 1892–1897 tenslotte zijn neerslag gevonden in de tweede druk van *NS* i.c. het eerste stuk (1903), waarvoor H.J. den Hertog als bewerker mede verantwoordelijk is. Voor de tweede druk van het tweede stuk geldt in feite hetzelfde, terwijl het in mindere mate geldt voor het derde stuk: dit heeft te maken met het geringe verschil in tijd tussen de eerste druk van het derde stuk ('De leer der woordsoorten') in 1896 en de eerste druk van het eerste deel van *DNT* in 1897.

Op welke manier heeft H.J. den Hertog het eerste stuk van *NS* bewerkt naar *DNT*? Hoe hebben C.H. den Hertogs opvattingen ten aanzien van de zinsdeelleer zich na 1892 nog ontwikkeld? Ik breng hier in herinnering, dat ik in het vorige hoofdstuk de ontwikkeling in de periode 1890–1892 vooral met betrekking tot de voorwerpen heb beschreven. Tenslotte lijkt mij een belangrijke vraag wat de status is van de niet door de oorspronkelijke auteur zelf verzorgde tweede druk van *NS*. Was mijn keus voor de tweede druk in 1973 gerechtvaardigd? Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is vergelijking nodig van de eerste en de tweede druk van *NS* (eerste stuk) en daarmee tevens van de schakel: *DNT* ('De leer van den enkelvoudigen zin' in het eerste deel). In 7.2 voer ik deze vergelijking op hoofdpunten uit, waarna in 7.3 de conclusie getrokken zal worden.

Nederlandsche Spraakkunst (1892¹), De Nederlandsche Taal 1 (1897¹) en Nederlandsche Spraakkunst 1 (1903²)

7.2

In het vervolg van deze paragraaf vergelijk ik de eerste druk van het eerste stuk van *NS* (1892), de eerste druk van het eerste deel van *DNT* (1897) en de tweede druk van het eerste stuk van *NS* (1903). Ik beperk mij daarbij tot de belangrijkste punten in verband met de leer van de enkelvoudige zin.

Het eerste dat opvalt in de tweede druk van *NS* is de door H.J. den Hertog uitgebreide inhoudsopgave met per paragraaf een titel. In de tekst zelf hebben de paragrafen evenals in de eerste druk geen titels. Ik heb hier in mijn uitgave van *NS* in 1973 dankbaar gebruik van gemaakt. In de eerste druk van *NS* bevindt zich een zeer globale inhoudsopgave achterin.

Op p. 3 van de Inleiding in *NS* (1903) wordt in een noot meegedeeld dat de schrijver zich in latere uitgaven van de term 'algemene taal' is gaan bedienen in plaats van 'beschaafde taal'. Vergelijk *DNT*, p. 11: 'Uit het voorgaande volgt, dat de term 'beschaafde taal' voor 'algemeene taal' een zekere aanmatiging in zich sluit'. Zie ook hoofdstuk 4.

Op p. 4 van *NS* (1903) is met betrekking tot het begrip 'taalgevoel' een noot toegevoegd, afkomstig van p. 8 van de Inleiding van *DNT*. De bron wordt hier ook expliciet opgegeven.²

Op p. 7 is een verwijzing naar de Inleiding van het derde stuk opgenomen. Het is niet mijn bedoeling al dít soort verwijzingen apart te vermelden.

In *NS* (1892) werd op p. 19 volstaan met de opmerking: 'Over het uitdrukken van gedachten in *losse woorden*, *onvolledige* en *onvolkomen zinnen* zal later afzonderlijk worden gehandeld'. Met 'later' is bedoeld par. 84-87 over de onvolkomen zinnen. Opmerking 2 uit *DNT* (p. 14) is nu als opmerking 4 in *NS* (1903) terecht gekomen (p. 15): de verhouding woorden – zinnen is daarmee duidelijk gemaakt.

Op p. 21 van *NS* (1903) zijn twee noten toegevoegd, die teruggaan op *DNT* p. 17: het betreft hier het werkwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde, i.c. de betekenis van *zijn*, *blijven*, *worden* en *komen*. In de paragraaf over het naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde is in *NS* (1903) opmerking 4 toegevoegd. Deze opmerking komt uit *DNT*, p. 19-20 en is in zoverre van belang

dat hiermee een normatieve opmerking wordt ingebracht, die misschien meer in *DNT* dan in *NS* thuis hoort. Het is een opmerking die volgens Sturm (1983) het prescriptieve karakter van Den Hertogs grammatica aantoont. De opmerking luidt:

In strijd met de gewoonte om in het gezegde een *onverbogen* adjectief te gebruiken, zijn zinnen als: *De gelegenheid was een gunstige*, enz. Dit zijn dikwijls leelijke constructies, die bovendien geheel overbodig moeten geacht worden, waar er in zulk een geval keus is tusschen twee goede en natuurlijke uitdrukkingen: *De gelegenheid was gunstig*, of: *Het was eene gunstige gelegenheid*. Het onnatuurlijke van den gewraakten vorm blijkt uit navolgingen als: *De man is een dikke*. *De appel was een zure*.

Op p. 30 van *NS* (1903) wordt in een noot vermeld dat de term 'openbaring van bestaan' vervangen is door 'werking', zoals in het derde stuk van *NS* in de eerste druk (1896) reeds is gedaan. Op p. 42 van *NS* (1903) is opmerking 2 toegevoegd, overeenkomstig *DNT*, p. 27, waar deze opmerking echter iets uitgebreider is (vgl. het laatste gedeelte tussen haakjes):

Werkwoorden, die een lijdend voorwerp als aanvulling eischen, heeten *overgangelijke* (*transitieve*) werkwoorden. Alle andere zijn *onovergankelijk* (*intransitief*); dus alle subjectieve ww. en die objectieve, welke een ander dan een lijdend voorwerp eischen; (niet alleen *loopen*, *wandelen*, enz. maar ook: *gehoorzamen*, *gedenken*, enz.).

Eveneens op p. 42 van *NS* (1903) is een noot toegevoegd afkomstig uit *DNT*, p. 26 (hier een 'Opmerking').³ Op p. 43 in *NS* (1903) zijn de woordsoorten die als lijdend voorwerp gebruikt kunnen worden naar analogie van *DNT*, p. 27 gegeven: dit levert een systematischer geheel op. Op p. 45 van *NS* (1903) is de bespreking van de wederkerende voor-naamwoorden in de accusatief aangepast aan *DNT*, p. 28 en 112. Dit levert een verduidelijkende uitbreiding op. Ook de bespreking van zinnen als *Hij stierf den heldendood* (*NS* 1903, p. 46) is met behulp van *DNT*, op p. 29 uitgebreid. Werd in *NS* (1892) nog van loze of onbepaalde voorwerpen gesproken (p. 51), nu wordt in navolging van *DNT*, p. 31 alleen van loze voorwerpen melding gemaakt in *NS* (1903), p. 49. Met betrekking tot het meewerkend voorwerp is een expliciete vergelijking op z'n plaats:

NS (1892), p. 55
b. Het meewerkend voorwerp is *ondervindend* of *oordeelend* in de werking of den toestand van het on-

NS (1903), p. 53
b. Het meewerkend voorwerp *ondervindt* den toestand, van het onderwerp vermeld: De zaak was *hem* dui-

derwerp betrokken: De hond is *zijn meester* trouw. (De meester *ontervindt* die trouw.) Hij is *mij* vijandig. (Ik *ontervind* zijne vijandschap.) Die jongen schrijft *mij* te slordig en te langzaam. (Ik *veroordeel* zijn slordig schrijven en zijne langzaamheid. Die jas is *mij* nog goed genoeg. (Ik *vind* die jas nog goed.)

ter (Hij *vond* de zaak duister). De gezant was *de koningin* vijandig. (De koningin *ontervond* die vijandschap). Soms is het meew. voorw. er *beoordeelend* in betrokken: Die jas is *mij* te lang. Die prijs is *hem* hoog genoeg. Die jongen schrijft *mij* te slordig, enz.

De tekst uit *NS* (1903) komt overeen met die uit *DNT*, p. 32, ook de toegevoegde noot met betrekking tot het feit dat verscheidene subjectieve werkwoorden een dergelijk voorwerp bij zich krijgen; Hij slaapt *mij* te lang.

Op p. 58 van *NS* (1903) is met betrekking tot de vorm van het meewerkend voorwerp de indeling van *DNT*, p. 34 aangehouden. Evenals bij het lijdend voorwerp gaat het hier meer om wijziging wat de overzichtelijkheid betreft dan inhoudelijke wijziging.

Op p. 59 is in *NS* (1903) een noot toegevoegd met betrekking tot de volgorde van het datief-object en het accusatief-object. De tekst hiervan is ontleend aan *DNT*, p. 34, waar in plaats van datief- en accusatief-object van m.v. en l.v. wordt gesproken.

Op p. 73 van *NS* (1903) is een noot toegevoegd met informatie over de standvastigheid van het voorzetsel bij een oorzakelijk voorwerp. De inhoud hiervan is terug te vinden in *DNT*, p. 38, als opmerking 2. Aan de tweede druk van *DNT* (1903) voegt H.J. den Hertog in het aanhangsel een lijst van gezegden toe, waarin een oorzakelijk voorwerp betrokken kan zijn. Deze lijst is weliswaar ontleend aan *NS* (eerste stuk, 1892) – teruggaand op Den Hertog (1890: 371-373) –, maar is nu door H.J. den Hertog aangevuld met 70 nieuwe voorbeelden. Dezelfde uitgebreide lijst (het zijn nu 430 voorbeelden) neemt H.J. den Hertog vervolgens op in de tweede druk van *NS* (eerste stuk, 1903). Ook hier blijkt weer de schakelpositie van *DNT*, in dit geval de tweede druk daarvan. Deze verschijnt, evenals de tweede druk van *NS*, in 1903: twee consequent op elkaar afgestemde publikaties.

De inleidende paragraaf over de bepalingen, *NS* (1903), p. 74-76, is naar *DNT*, p. 39-41 bewerkt. Het overzicht is nu systematischer en er zijn meer voorbeelden gegeven.

De inleidende paragraaf over de bijvoeglijke bepalingen, *NS* (1903), p. 79, is geheel gewijzigd en stemt nu overeen met dezelfde paragraaf in *DNT*, p. 42. In *NS* (1892) werden de bijvoeglijke bepalingen als volgt omschreven: 'dienen ter bepaling van in den zin genoemde of aangeduide zelfstandigheden. Het doel daarvan is tweeledig:

1°. om de voorstelling eener zelfstandigheid te beperken, 2°. om daaromtrent terloopsche of secondaire mededeelingen te doen, en al zoo de voorstelling uit te breiden'. In de rest van de paragraaf wordt vermeld hoe het beperken en uitbreiden geschiedt.

In *DNT* worden de bijvoeglijke bepalingen als volgt omschreven: 'woorden of uitdrukkingen, die bijzonderheden van zelfstandigheden vermelden. In het algemeen komen deze bijzonderheden hierop neer, dat ze de qualiteit en de quantiteit der zelfstandigheden uitdrukken, maar ook relaties (betrekkingen), b.v. de plaats of de tijd, waarin ze voorkomen, benevens de personen of dingen, waartoe ze in de eene of andere betrekking staan. De bijzonderheden, die men van een ding vermelden kan, zijn echter zoo talrijk en zoo uiteenlopend, dat ze onmogelijk naar hunne beteekenis in rubrieken zijn te brengen. Het best wordt een overzicht van die beteekenissen verkregen, door de vormen na te gaan, waarin de bijvoeglijke bepalingen voorkomen'.

De tekst van *NS* (1903) komt hiermee overeen, met andere woorden: het semantische aspect van beperken en uitbreiden is verdwenen.

In de paragrafen 39 en 40 in *NS* (1903) met betrekking tot de woordsoorten die als bijvoeglijke bepaling kunnen fungeren en bijzonderheden daaromtrent, hebben nogal wat wijzigingen ondergaan gebaseerd op *DNT*, p. 42-46. Op p. 81 in *NS* (1903) is een opmerking over het lidwoord als de eenvoudigste bijvoeglijke bepaling toegevoegd.

Was in *NS* (1892) sprake van een vrij ongenueanceerde categorie bepalingen van hoeveelheid, graad en verhouding, in *NS* (1903) is de indeling van deze categorie bepalingen in overeenstemming gebracht met *DNT*, p. 61-62; een systematische vooruitgang.⁴

De paragraaf over de bepalingen van modaliteit uit *NS* (1892) is in *NS* (1903) geheel vervangen door de desbetreffende paragraaf in *DNT*, p. 62-64. Hier heeft Den Hertogs visie in de periode 1892--1897 een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt. In 1892 omschreef hij de term modaliteit als 'in het algemeen de wijze, de manier, waarop iets bestaat of geschiedt', hier in engere zin gebruikt, die 'de uitdrukking in het filosofisch spraakgebruik gekregen heeft. Daar wordt er de *mogelijkheid*, *werkelijkheid* of *noodwendigheid* van den inhoud eens oordeels mede bedoeld. In navolging daarvan, maar in wat ruimer zin, wordt in de spraakkunst de term *modaliteit* gebezigd om aan te geven, in welke verhouding een spreker zich eene o.v.b. tot de werkelijkheid voorstelt; nl. als werkelijk, mogelijk, onmogelijk, waarschijnlijk, wenschelijk, noodzakelijk, als schijn, als bezeten, als gerucht, enz.'

In *DNT* (en in *NS* 1903) luidt de omschrijving: 'Onder dezen traditioneelen naam worden de bepalingen samengevat, die de *al of niet*-

werkelijkheid van eene gedachte helpen uitdrukken en de daartussen liggende gevallen van *niet-werkelijkheid*. Deze gevallen zijn zeer talrijk: eene werking of toestand kan vermeld worden als mogelijk, als min of meer waarschijnlijk, als eene belofte, een voornemen, eene verwachting, eene verplichting, een gerucht, een schijn, enz.'. Er wordt nu ook gesteld dat de term ontleend is aan Kant. Hij nam drie denkvormen aan: mogelijkheid, werkelijkheid en noodwendigheid. Een semantische systematisering van de bepaling van modaliteit is toegevoegd. Er worden acht functies onderscheiden.

Bij de behandeling van de bepaling van gesteldheid doen zich enkele opmerkelijke wijzigingen voor bij de overgang van *NS* (1892) naar *NS* (1903). Toen Den Hertog zijn zinsleer presenteerde in *Noord en Zuid* 13 (1890), onderscheidde hij in een zin nog vijf soorten van zinsdelen (p. 140): de bepalingen van gesteldheid waren er niet bij. Toch worden nog in diezelfde jaargang van *Noord en Zuid* de bepalingen van gesteldheid apart behandeld (p. 521 e.v.). In *NS* (1892) worden van meet af aan zes zinsdelen onderscheiden: de bepalingen van gesteldheid horen er nu bij, ze staan op de zesde plaats. Zo kunnen we stellen, dat de bepaling van gesteldheid als zinsdeel in de periode 1890–1892 door Den Hertog erkend is. De beschrijving in *Noord en Zuid* 13 (1890) en in *NS* wijkt, op een detail na, niet van elkaar af. Wel is duidelijk dat de inhoud van het begrip tussen 1892 en 1897 een ontwikkeling heeft doorgemaakt. Vergelijking tussen *NS* (1892), *DNT* (1897) en *NS* (1903) kan die ontwikkeling tonen, met name wat de voorbeeldzinnen betreft. Er worden twee soorten bepalingen van gesteldheid onderscheiden, in afwachting van latere definiëring. In de inleidende paragraaf worden in *NS* (1892) in dit kader de volgende voorbeelden gegeven (p. 118):

- I *Doodarm* keerde hij terug. Wat hij (als) *kind* beloofde, deed hij (als) *man* gestand.
- II Zijn zoon maakte hem *doodarm*. De tegenspoed maakte hem *tot een man*. Ik beschouwde hem *als doodarm*. Ik vind hem *een kind*.

De voorbeelden in *Noord en Zuid* 13 (1890), p. 522 komen hiermee overeen, evenals in *DNT* al zijn hier nuance-verschillen (p. 64):

- I *Doodarm* keerde hij terug. Hij beloofde *als kind* niet veel: *als man* hield hij nog minder.
- II Zijn zoon maakte hem *doodarm*. De tegenspoed maakte hem *tot een man*. Ik beschouwde hem *als doodarm*. Ik vind hem nog *een kind*.

In *NS* (1903) zijn de voorbeelden in categorie II uitgebreid en anders geordend (p. 121):

- II Ik voel mij *zwak*. Ik vond hem *directeur*. Ik beschouwde hem *als doodarm*.
Ik vind hem nog *een kind*. Zijn zoon maakte hem *doodarm*. De tegenspoed
maakte hem *tot een man*.

In 1903 zijn de voorbeelden als 'schot voor de boeg' duidelijk gerangschikt: twee voorbeelden van elk type van de bepaling van gesteldheid der tweede soort, zoals zal blijken.

Bij de bepaling van gesteldheid van de eerste soort worden in *NS* (1892) voorbeelden gegeven, die noch in *DNT*, noch in *NS* (1903) zijn opgenomen: Ik heb hem *als boekhouder* in dienst. Ik zie hem nog eens *kolonel*. Ik vond hem *beter* (= Ik kwam bij hem en zag, dat hij beter was). Wij zagen de deur *open*. Wij vonden het huis *verlaten*. Wij vonden den man *lijdende*. Ik zie hem *aankomen*. Ik hoor haar *zingen*. Ik voel de koorts *opkomen*. Ik vond het boek op tafel *liggen*. Zij heeft een vogel op haar hoed *zitten*.

Op 'Ik zie hem nog eens *kolonel*' na zijn deze voorbeeldzinnen ook in *Noord en Zuid* 13 (1890), p. 523 terug te vinden.

Deze voorbeelden zijn gevallen van het resultaat van een waarnemen, een categorie die later door Den Hertog tot de bepalingen van gesteldheid der tweede soort wordt gerekend.

Wat de bepalingen van gesteldheid der tweede soort betreft, wordt in *NS* (1892), evenals in *Noord en Zuid* 13 (1890) onderscheid gemaakt tussen twee betekenis categorieën: het resultaat van een *doen of maken*, en het resultaat van een *oordelen of beschouwen*. In *DNT* en in *NS* (1903) zijn er drie categorieën: resultaat van (1) een *doen of maken*, (2) een *denken* (was: *oordelen of beschouwen*), (3) een *waarnemen*. In deze laatste rubriek wordt *waarnemen* opgevat als *zien, horen, voelen, vinden* = aantreffen. Als voorbeelden hierbij worden zowel in *DNT* als in *NS* (1903) de volgende zinnen gegeven, gerangschikt naar de woordsoort/woordvorm:

- I Wij zagen de deur *open*. Ik voel mij *goed*. De dokter vond hem heel wat *beter*.
II Wij vonden het huis *verlaten*. Wij vonden den man *stervende*. Hij voelt zich wat *gedrukt*. Hij ziet zich *genoodzaakt*.
III Ik vond hem *directeur*. 'Des Heilands graf zal hen *verwinnaars zien*' (Potgieter).
IV Ik zie hem *aankomen*. Ik hoor haar *zingen*. Ik voel de koorts *opkomen*. Ik vond het boek op tafel *liggen*. Ik voel het *regenen*. Ik ruik iets *branden*.

De bepalingen van gesteldheid der tweede soort zijn in 1897 uitgebreid met gevallen die in 1892 nog tot de bepalingen van gesteldheid der eerste soort werden gerekend. Een gewijzigde opvatting derhalve. In Opmerking 1 (*NS* 1903, p. 123) zijn een aantal voorbeelden toege-

voegd uit een oudere taalperiode om aan te tonen dat het voegwoord van gesteldheid werd weggelaten. Deze voorbeelden, teruggaand op het WNT, zijn niet in *NS* (1892) en *DNT* terug te vinden.

Op p. 126 van *NS* (1903) is een alinea met betrekking tot *hebben*-constructies (Hij heeft het *koud*), ontleend aan *DNT*, p. 67, toegevoegd. Het gaat hier om een onderdeel van de bepalingen van gesteldheid der tweede soort (waarnemingscategorie).

Ten opzichte van *NS* (1892) kent *NS* (1903) een nieuwe paragraaf: 74a. De inhoud is ontleend aan pragraaf 67 uit *DNT*, p. 68/69:

De gesteldheid van een in den zin vermelde zelfstandigheid wordt ook wel, evenals dit bij de naamwoordelijke gezegden geschiedt, door eene voorzetselbepaling of een bijwoord uitgedrukt: Ik vond hem erg *in de war*. De agent zag den dief *aan den gang*. Wij vonden haar *in tranen*. Hij achtte dat boek *uit den tijd*. De dokter vond de patiënt niet meer *in bed*, maar *op*. Wij vonden hem *uit of thuis*. Wij zagen de lamp *op*, enz. Dat dergelijke vormen geen bijwoordelijk karakter hebben, blijkt uit de vergelijking van: Wij vonden hem *in bed* en Men vond het horloge *in het bed*.

In overeenstemming met de veranderde kijk op de bepalingen van gesteldheid der tweede soort is de behandeling van de infinitief als zinsdeel aangepast in *NS* (1903).

Van Driel (1982: 130, 131) stelt dat de tekst met betrekking tot de bepaling van gesteldheid in de uitgave van 1892 nagenoeg gelijk is aan de derde uitgave (Den Hertog 1973) op basis van de tweede (1903). Het ligt wat gecompliceerder dan hier gesuggereerd wordt, vooral wanneer ook nog wordt opgemerkt dat de betekenis van de tweede soort bepaling van gesteldheid kan zijn: resultaat van een doen of maken, resultaat van een oordelen of beschouwen. Dat is de opvatting van Den Hertog in de eerste druk van *NS*. In de tweede druk worden, in overeenstemming met *DNT*, drie betekenissen toegekend aan de tweede soort bepaling van gesteldheid. Dat Den Hertogs *DNT* slechts afwijkt 'op formuleringen' (Van Driel 1982: 131) is dan ook niet geheel in overeenstemming met de feiten.

Het verschil in behandeling tussen de eerste en de tweede druk van *NS* werpt vooral licht op de ontwikkeling van de bepaling van gesteldheid als zinsdeel. Daartoe is kennisneming van de verschillende drukken zeker relevant. In tegenstelling tot de opvatting van Terwey is voor Den Hertog een tweedeling essentieel. In Terwey (1896¹⁰), treffen we ook het onderscheid tussen ten gevolge der werking (Men verfd de deur *groen*) en volgens de werking (Ik acht mij *gelukkig*) aan, binnen Den Hertogs categorie 'bepaling van gesteldheid der tweede soort'.

Resten nog als opmerkingswaardig verschil tussen *NS* (1892) en *NS* (1903) de twee opmerkingen met betrekking tot woordvolgorde en zinsmelodie, die naar analogie van *DNT*, p. 69, 70 in *NS* (1903), p. 138, 139 zijn terecht gekomen.⁵

Conclusie 7.3

De tweede druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* is na de dood van C.H. den Hertog verzorgd door zijn zoon H.J. den Hertog. Laatstgenoemde kon daarbij gebruik maken van de meest uitgebalanceerde taalkundige publikatie van zijn vader, *De Nederlandsche Taal*. Vooral met betrekking tot de voorwerpen en de bepalingen (met name de bijwoordelijke bepaling van modaliteit en de bepaling van gesteldheid) zijn er dientengevolge wijzigingen en aanvullingen aangebracht in de tweede druk ten opzichte van de eerste druk van de *Nederlandsche Spraakkunst*. Verder heeft de bewerker, uitsluitend met behulp van hetgeen bekend was uit *De Nederlandsche Taal* (deel 1, 1897), het eerste stuk daarmee systematischer en uitgebreider gemaakt dan het in de eerste druk reeds was. Daarbij heeft hij de paragraafnummering gelijk gehouden.

Ondanks het feit dat de tweede druk uitsluitend de denkbeelden van C.H. den Hertog zelf weergeeft, lijkt deze druk hier en daar wat normatiever dan de eerste. Enkele toegevoegde opmerkingen uit *De Nederlandsche Taal* zijn daarvan de oorzaak. Dat boek is in de eerste plaats een schoolboek.

In 1973 schreef ik in de Inleiding bij de derde druk van de *Nederlandse Spraakkunst* dat de tweede druk een systematisch opgezet en doorwrocht Den Hertog-werk was geworden, in overeenstemming gebracht met zijn latere publikaties. Mede op grond van H.J. den Hertogs 'Voorbericht' bij de tweede druk heb ik toen besloten die druk als uitgangspunt te nemen voor een heruitgave.⁶ Zo kon de meest complete versie van en visie op de spraakkunst van Den Hertog, als neerslag van de eindfase van een ontwikkeling in de zinsdeelleer, verschijnen. Na vergelijking van de hiervoor geanalyseerde publikaties van Den Hertog blijkt, dat de keuze voor de postuum verschenen tweede druk uit 1903 als basis een juiste keuze is geweest.

NOTEN

Noten bij hoofdstuk 1

- 1 De opvattingen binnen de algemene of filosofische grammatica waren een noodzakelijke stap in de richting van een uitgewerkte zinsdeelleer. In Duitsland behoort tot deze richting het werk van Bernhardi, Meiner, Vater, e.a. Tot een daarvan op grond van het didactisch doel te onderscheiden subtype behoort het werk van Becker, Schmitthenner, Herling en Wurst. Vgl. Van Driel (1982). Becker hield zich zowel wetenschappelijk als didactisch met de grammatica bezig, ook al kan hij door zijn specifieke organisme-opvatting niet bij de eerste groep gerekend worden. Het verklaart echter wel de dubbele plaatsing van Becker in figuur 1.
- 2 Anslin achtte de redekundige ontleding een goed middel om het verstand te oefenen. 'Redekunde' is een vertaling van 'Denklehre'. Vgl. Van der Woude (1982). Niet erg positief hierover is De Vos (1939: 69).
- 3 Vgl. voor deze terminologie Hulshof (1984) en hoofdstuk 3 in dit boek.
- 4 'Schoolgrammatica' is als synoniem te beschouwen van 'pedagogische grammatica' en 'didactische grammatica'. Zie ook Vesper (1980). Voor alle duidelijkheid zij hier opgemerkt, dat ik (evenals Den Hertog dat doet) 'grammatica' en 'spraakunst' als synoniem beschouw.
- 5 In Van Driel/ Noordegraaf (red.) (1982) wordt er uitvoerig aandacht aan geschonken.
- 6 Vgl. Pollmann (1982: 122): 'Functionele relaties werden systematisch beschreven en benoemd in de loop van de negentiende eeuw; tesamen met de woordsoortenclassificatie vormen zij het syntactische gedeelte van de zg. *traditionele grammatica*. Dit analytische apparaat van termen en begrippen stolt aan het eind van de eeuw in een vorm die het hanteren van de onderscheidingen ook in de school tot op zekere hoogte bruikbaar maakte, in de meest uitvoerige grammatica op deze grondslag die tot op heden is verschenen: die van C.H. den Hertog uit 1892–1896'.

Noten bij hoofdstuk 2

- 1 Er zijn zelfs twee interpretaties van Kuhns opvattingen te onderscheiden. Enerzijds wordt de opvatting verdedigd, dat Kuhn wetenschappelijke vooruitgang louter als 'a successive series of revolutions' ziet: Hymes (1974), Pearson (1977). Anderzijds wordt de opvatting verdedigd, dat Kuhn twee soorten vooruitgang van de wetenschap heeft onderscheiden: Percival (1976), Oesterreicher (1977). Het zou daarbij gaan om (1) normaal-wetenschappelijke vooruitgang en (2) vooruitgang via wetenschappelijke revoluties. Deze laatste Kuhn-interpretatie komt overeen met Kuhn (1970). Het bijzondere van Kuhns benadering ligt nl. vooral in de fase van de normale wetenschap; er is bij hem niet sprake van een 'permanente revolutie'. In de fase van de normale wetenschap worden steeds meer 'raadsels' (Kuhn

Noten bij hoofdstuk 1

- spreekt van 'puzzle-solving operations of normal science') die binnen het heersende paradigma bestaan, opgelost. Die oplossingen betekenen ontegenzeggelijk vooruitgang. Zie verder 2.3.
- 2 Een aardige ontmaskering van deze theorie geeft Aarsleff (1967) t.a.v. de 'ontdekker' van de overeenkomst tussen Grieks en Sanskrit, Sir William Jones.
 - 3 'It is only within the last century or so that language has been studied in a scientific way, by careful and comprehensive observation' (Bloomfield 1933: 3).
 - 4 Bal (1980: 13) definieert 'verhaal' als een op een bepaalde wijze gepresenteerde geschiedenis. 'Geschiedenis' definieert ze als volgt: een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen, die worden veroorzaakt of ondergaan door 'acteurs'. 'Acteurs' zijn instanties die handelingen verrichten en zijn niet noodzakelijk menselijk.
De narratologie biedt een gedifferentieerd beschrijvingssysteem voor verhandelnde teksten.
Een heldere uiteenzetting over het narrativisme in de geschiedfilosofie geeft Ankersmit (1984: 180-188).
 - 5 Danto (1965) stelt, dat de historiograaf minstens twee in de tijd van elkaar gescheiden feiten met elkaar in verband brengt. Als er een verandering heeft plaats gevonden, moet deze verklaard worden, door de oorzaak te noemen. Hij geeft het volgende schema:
 - (1) x is F at $t-1$
 - (2) H happens to x at $t-2$
 - (3) x is G at $t-3$

x is een subjectsvariabele, F en G zijn predikaatsvariabelen. (1) en (3) vormen het explanandum van de geschiedenis, (2) geeft als explanans de verklaring voor de verandering door H veroorzaakt.
 - 6 Vgl. Schmitter (1982: 68): 'Betrachtet man nun mit G. Wienold (1972a: 69) die Elemente der Menge $\{ X, Y, Z... \}$ als 'abstrakte Repräsentationen von Segmenten der Oberfläche eines Textes, die als Nominalphrasen fungieren können', und die Elemente der Menge $\{ a, b, c... \}$ als entsprechende Repräsentationen von Verbalphrasen, dann würde ein Ereignis durch die Kombination zweier Elementen aus diesen beiden Mengen, etwa durch Xa , beschrieben werden können'.
 - 7 Wetenschappelijke activiteiten spelen zich af in drie werelden: de zintuiglijke, de feitelijke en de theoretische wereld. Tot de theoretische wereld behoren de algemene begrippen, principes, hypothesen, theorieën, modellen. De rationale reconstructie van het wetenschappelijk ontwikkelingsproces behoort tot de theoretische wereld, en wordt daardoor een specifieke beschouwingwijze; er wordt geabstraheerd van de gemeenschap der wetenschappers en ze behelst alleen principes, theorieën, enz. Op dit niveau bevinden zich ook de analoog-narratieve structuren.
Bij de narratieve structuren, die tot de externe wetenschapsgeschiedenis worden gerekend, staan de wetenschappers zelf centraal in de historische context. Een ware afspiegeling van het verloop van de geschiedenis verschaft noch de ene noch de andere benadering en m.b.t. de intern-wetenschapstheoretische benadering geeft ook Lakatos (die een rationale reconstructie

van de wetenschapsgeschiedenis bepleit) toe, dat 'keine rationale Rekonstruktion mit der wirklichen Geschichte jemals ganz übereinstimmen kann' (Lakatos 1974: 103). Met de analoog-narratieve structuren wordt de abstractie zo ver doorgevoerd, dat men zich volledig in een denkwereld begeeft, ook wel de 'wereld van objectieve kennis' genoemd (Lakatos 1970: 173).

- 8 Als feiten van de geschiedenis van de taalwetenschap gelden volgens Schmitter (1982: 128-129) behalve gebeurtenissen m.b.t. de biografie van de wetenschapper vooral gebeurtenissen of handelingen ('Ereignisse') m.b.t. zijn (taal)wetenschappelijke activiteiten. Voor het laatste handelingstype, dat als historisch feit van de vakwetenschap kan gelden, geeft hij de volgende algemene omschrijving: een wetenschapper W doet – in zijn rol van wetenschapper – op een historisch tijdstip t op een bepaalde plaats l een uitspraak over taal.
- 9 Schmitter (1982: 166) geeft het volgende overzicht van structurelementen van een theorie-georiënteerde wetenschapshistoriografie.

Theorienorientierte Darstellung der Wissenschaftsgeschichte				
nicht-narrative Elemente		bloß chronologische Anordnung der Theorien		interne Wissenschaftsgeschichte / Theoriedynamik
		bloße Feststellung von Übereinstimmungen oder Abweichungen		
narrative Elemente	diachrone Geschichtsschreibung	analog-narrative Verknüpfungen	Konstruktion einer rationalen (logischen) Wissenschaftsentwicklung	
		narrative Verknüpfungen	Konstruktion der historischen Wissenschaftsentwicklung	

- 10 Vgl. Dik & Kooij (1979: 200, 201): Den Hertog hield zich op wetenschappelijk niveau met de traditionele grammatica bezig.
- 11 Dat is al dikwijls (te pas en te onpas) gebeurd. Het is meestal de actualisering die de populariteit bepaalt en die al te snel tot 'Whig-interpretatie' leidt.
- 12 Zo zitten er in het artikel 'De geboorte van het koppelwerkwoord' van J.A. le Loux-Schuringa en H.J. Verkuyl (*De nieuwe Taalgids* 75-2, 1982, 141-152) enkele feitelijke onnauwkeurigheden m.b.t. de gebruikte editie van Terwey en de datering van Den Hertogs *Nederlandsche Spraakkunst* (Eerste stuk). Vgl. J. Noordegraaf, 'Honderd jaar koppelwerkwoord'. In: *De nieuwe Taalgids* 76-2, 1983, 124. Op andere onnauwkeurigheden t.a.v. Den Hertog kom ik in hoofdstuk 3 terug.
De intern-wetenschapstheoretische benadering zal aan geloofwaardigheid inboeten, als het noodzakelijke voorwerk nog niet gedaan is.

Noten bij hoofdstuk 2

- 13 Dit hoofdstuk is een bewerking van een artikel van Klifman, dat eerder verscheen in *Leuense Bijdragen* 71 (1982), 105-124. De conclusie t.a.v. het model van Simone is in Klifman (1983) iets minder positief dan in 1982.
- 14 Het is jammer, dat Klifman het model van Simone niet expliciet toepast in de volgende vijf hoofdstukken van zijn boek. Het eerste hoofdstuk heeft nu meer het karakter van een algemene theoretische verantwoording gekregen.
- 15 Terwey baseert zich bijvoorbeeld op negentiende-eeuwse auteurstaal, Den Hertog doet dat niet. Zie voor de taal van de *bonae litterae* als criterium ook Klifman (1983: 21).

Noten bij hoofdstuk 3

- 1 Vgl. M.C. van den Toorn in zijn *Methodologie en taalwetenschap* (Utrecht/Antwerpen 1978: 65), waarin hij stelt dat het verzamelen van kennis door de wetenschappelijke onderzoeker ten minste aan drie eisen moet voldoen: het moet gegrond gebeuren (ter rechtvaardiging en controle), het moet systematisch gebeuren (duidelijke opbouw, verbanden leggen) en het moet intersubjectief plaatsvinden (de kennis moet ook voor anderen toegankelijk en controleerbaar zijn). Op p. 104 maakt Van den Toorn een opmerking over de positie van de geschiedeniswetenschap in het kader van het onderscheid tussen A- en B-disciplines.
- 2 Vgl. Elffers (1982: 226), noot 32. Elffers' eigen benadering is een geheel andere, blijkens o.a. Elffers (1979: 103): 'In die periode (= de tweede helft van de 19e eeuw, H.H.) krijgen de grammatisch-funktionele begrippen zoals die ook nu nog gebruikt worden, hun beslag. De bekende grammatika van Den Hertog kan beschouwd worden als een voorlopig eindpunt van een — overigens zeer diffuus en chaotisch — proces van concept sophistication t.a.v. begrippen als 'subjezt', 'direkt objekt', 'indirekt objekt', 'predikaat'. Voorzover deze ontwikkeling beschouwd kan worden binnen het kader van een onderzoeksprogramma in de zin van Lakatos (1970), kan als 'harde kern' van dat programma steeds het *formele* aspekt van de grammatische noties worden aangewezen'. Elffers beschouwt de traditionele grammatica als een 'in principe rationeel te reconstrueren linguïstische discipline' (o.c., 134), ondanks het feit dat de grammatica vooral een zaak van het onderwijs was, waarbij de grammatici zichzelf in de eerste plaats als 'theorie-overdragers' zagen (o.c., 135).
- 3 Wanneer eens een studie gewijd zal worden aan de invloed van Herbart op het Nederlandse onderwijs, dan zullen in dat kader niet alleen De Raaf en Geluk genoemd worden. De houding van Den Hertog tegenover de Duitse pedagoog is belangrijk genoeg om eveneens in het onderzoek betrokken te worden.
- 4 Van den Toorn typeert Den Hertog in zijn *Methodologie en taalwetenschap* (Utrecht/Antwerpen 1978b: 17) t.o.v. de taalkundigen die zich groepeerden rond het tijdschrift *Taal en Letteren* als ouderwets, maar wetenschappelijk explicieter, waarbij hij de taalpsychologisch-historische richting van Hermann Paul liet voor wat ze was. De paragraaf 'De studie van de grammatica' geeft een beknopt historisch overzicht.
- 5 Martens belicht de actuele betekenis van Herbarts didactische en schoolorganisatorische inzichten. Hij schetst de historische achtergrond van het ver-

Noten bij hoofdstuk 3

- schijnsel van de herontdekking van Herbarts werk. Daartoe moet hij terug naar de historische Herbart. Getuige de literatuuropgave bij het artikel is er over Herbart zeer veel geschreven. De juiste historische interpretatie kan bescherming bieden tegen 'Whig interpretatie', waarvan Herbart een goed voorbeeld vormt. Onder de vlag van zijn naam is veel gepubliceerd en nagevolgd.
- 6 Een oudere studie m.b.t. *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school* van U.J. Boersma (Groningen 1960) levert geen enkele bijdrage tot een verantwoorde plaatsing van Den Hertog in zijn tijd. Wel geeft Mw. Boersma een goede typering van de periode tussen 1870 en 1890 wat het taalklimaat betreft; in hoofdstuk 4 wordt hiervan gebruik gemaakt. Wel is duidelijk, dat 1960 kennelijk nog te vroeg was om Den Hertog een vooraanstaande plaats te geven waar het gaat om de didactiek van de syntaxis. Ook Mw. Boersma heeft zich niet kunnen losmaken van het door De Vos (1939) verkondigde standpunt t.a.v. Den Hertogs taalvisie. De vraag blijft wel, of de studie van Van Dort-Slijper (1984) als een waardige opvolger van Boersma (1960) kan worden beschouwd wat de stellingname t.a.v. het taalkundig verleden betreft.
- 7 Ik noem hier o.a. (1) de beperking tot en met het vierde stukje van de methode *Onze Taal*, waardoor het longitudinale aspect van de hele methode miskend wordt; (2) het uitvoerig ingaan — maar tevens zeer selectief — op de *Handleiding* deel 1, terwijl het tweede deel daarvan wordt genegeerd; (3) het citeren zonder expliciete bronvermelding, bijvoorbeeld op p. 118: dit citaat heeft niet uitsluitend betrekking op het 'eigenlijke grammatica-onderwijs'; (4) de onzorgvuldigheid waarmee beweringen worden gedaan, bijvoorbeeld dat de term 'meewerkend voorwerp' in 1913 al ingeburgerd is geraakt (p. 122), terwijl Den Hertog reeds tien jaar eerder schreef dat die term ingeburgerd was (*Handleiding bij Onze Taal*, deel 2, 5e druk, Amsterdam 1903, p. 22); (5) het ontbreken van De Vos (1939) in de bibliografie.
- 8 In *De Nederlandsche Taal* noemt Den Hertog 4 doelstellingen, die resp. liggen op het terrein van de bevordering van de receptieve en produktieve taalvaardigheid, het leren van vreemde talen en het vermeederen van 'het genot der letterkundige kunst' (Den Hertog 1909: 2-3). In *Voortgezet Taalonderwijs* noemt hij als doelstellingen eerst weer verbetering van het eigen mondeling en schriftelijk taalgebruik en de vreemde talen, nu gevolgd door het doen opengaan van de ogen 'voor het interessante in het taalleven' (Den Hertog 1920: 3). Die laatste doelstelling maakt duidelijk dat er wel enige grond is voor de beweringen van Pollmann en Van Dort-Slijper, maar ook dat voor het ongenueanceerd naar voren halen van bepaalde aspecten een bepaalde taal(onderwijs)visie verantwoordelijk is.
- 9 In dit verband verdient vermelding het onderzoek in het kader van het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs, door Nijmeegse vakdidactici Nederlands uitgevoerd. Dit onderzoek is historisch en vakinhoudelijk gericht (zie Klinkenberg e.a. 1984).

Noten bij hoofdstuk 4

- 1 Nijk (1904: 6) noemt Den Hertog 'de grootmeester van het taalonderwijs in de lagere school'. Voor de meeste biografische gegevens kon ik een beroep doen op Nijk (1904), waarbij er wel van moet worden uitgegaan dat een dergelijk levensbericht altijd ietwat gekleurd is. Voor enkele aanvullende fei-

Noten bij hoofdstuk 4

telijke gegevens heb ik gebruik gemaakt van familieregisters, zoals deze bewaard worden in het Stadsarchief van de gemeente Amsterdam, Amsteldijk 67 te Amsterdam. Deze paragraaf 4.2 is te beschouwen als een bewerking van paragraaf 4 uit mijn inleiding tot het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Hulshof 1973).

- 2 In *Levensberichten der afgestorven medeleden van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden*. Leiden 1903, 239-261.
- 3 *Handleiding bij het onderwijs in de Nederlandsche taal op de volksscholen*. Drie cursussen. 's-Gravenhage 1872-1876.
- 4 De methode bestaat uit 9 leerlingenboekjes: Eerste stukje, Tweede stukje, Derde stukje A (Taaloefeningen), Derde stukje B (Steloefeningen), Slotstukje der Taaloefeningen, Vierde stukje B (Steloefeningen), Vierde stukje A (Taaloefeningen), Vijfde stukje A (Taaloefeningen) en Vijfde stukje B (Steloefeningen). Het vierde stukje A en het vijfde stukje A en B zijn voor uitgebreid lager onderwijs bedoeld. Verder een Handleiding bij de eerste drie stukjes en een Handleiding bij het vierde stukje A en B, het Slotstukje en het woordenboekje. Tenslotte een woordenboekje (woordenlijst - spelling-voorbeelden - buigingstabellen), dat ook bij andere methoden te gebruiken was. Uit het Voorbericht van dit woordenboekje (13,5 bij 9,5 cm; eerste druk 1884, de tiende druk reeds in 1899): 'Dit handboekje is bestemd de leerlingen er aan te gewennen, bij het schrijven de hulp van een woordenboek niet te versmaden in al die gevallen, waarin afluisteren en nadenken onvoldoende zijn en de steun van het geheugen noodig wordt'. De Handleiding bij het vijfde stukje A en B is nooit verschenen. Zie ook De Vos (1939: 280). De methode is, voorzover dan verschenen, besproken in *Noord en Zuid* 7 (1884: 123-126).
- 5 In De Vos (1939: 280) worden enkele cijfers van drukken gegeven. Vgl. Nijk (1904: 5): 'Moeilijk zal men in de school-literatuur van de laatste twintig jaren leerboekjes kunnen aanwijzen, die zoo snellen, zoo buitengewonen opgang maakten als deze verzameling van taal- en steloefeningen. (...) Sedert hun verschijnen zijn ze in tal van drukken, bij duizenden van exemplaren, over ons vaderland verspreid, hebben ze hun weg gevonden in alle oorden, zoowel in bijzondere als in openbare scholen'. De methode is nog tot 1925 herdrukt.
- 6 Het eerste en tweede stuk in 1892, het derde stuk in 1896.
- 7 Den Hertog beschouwde 'De taalstudie der onderwijzers' als programma-tisch, getuige zijn uitspraak: 'In meer dan één opzicht zullen deze beschouwingen meer den weg aangeven, waarin *Noord en Zuid* zich in het vervolg hoopt te bewegen, dan dat de voorhanden stof uitgeput zal worden' (Den Hertog 1889a: 97). In een later artikel ('Nieuw Taalonderwijs') in *Het Schoolblad* van 18 juni 1895 heeft Den Hertog bevestigd dat er sprake was van 'een soort van programma' bij zijn optreden als redacteur van *Noord en Zuid*.
- 8 In 1887 vertrok zijn vrouw naar Den Haag en in 1892 hertrouwde Den Hertog met de achttien jaar jongere Johanna Maria Cleijndert, die reeds in 1905 zou overlijden. Uit dit tweede, tien jaar durende huwelijk, werden drie kinderen geboren: Johanna Maria in 1893, Cornelis Herman in 1897 en Cornelia in 1898. Van 1892 tot 1902 woonde het gezin op het adres Nassaukade 106 te Amsterdam. Bij mijn onderzoek in het stadsarchief van de ge-

meente Amsterdam viel mij op, dat Den Hertogs eerste vrouw, Johanna Hillegonda Vermaas (geb. 11 augustus 1844 te Den Haag) Rooms-Katholiek was, terwijl hij zelf Nederlands-Hervormd was, evenals de kinderen uit dit huwelijk geboren. Voor de volledigheid meld ik hier nog, dat Den Hertogs tweede vrouw doopsgezind was.

- 9 De redactie bestond uit: H. de Raaf, Vitus Bruinsma en C.H. den Hertog. Het gaat om de 17e - 29e jaargang.
- 10 H.J. den Hertog, de oudste zoon van C.H. den Hertog en bezorger van diens werk na 1902, heeft in de tweede druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1903–1904) dan ook verwezen naar *De Nederlandsche Taal*.
- 11 Den Hertog maakt in *Voortgezet Taalonderwijs* geen gebruik van de termen 'spraakkunst' of 'grammatica', maar van 'theorie van het taalgebruik'. Hierop kom ik terug bij nadere analyse.
- 12 Zo is de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) te beschouwen als de handleiding bij *De Nederlandsche Taal* (1897–1898) en *Voortgezet Taalonderwijs* (1899).
- 13 Nijk (1904: 16): 'Hij ging tot de bronnen en beter dan het gros wist hij den weg daarheen te vinden. Hij verkende het veld van de paedagogiek en hare hulpwetenschappen in alle richtingen en beschikte over de gave, om zich in korten tijd in een wijsgeerig stelsel in te werken. Toch zwoer hij nooit bij zijn meesters'.
- 14 Zie hiervoor 4.2
- 15 Heijermans trachtte in 1893 door een mystificatie de onbevoegdheid van de Nederlandse toneelkritiek aan te tonen met zijn toneelstuk *Ahasverus*. Het zou geschreven zijn door de Rus Ivan Jelakowitch. Den Hertog sprak in zijn recensie met grote reserve over dit toneelstuk, in tegenstelling tot de uitbundige reacties van zijn collega's. Hij behoorde kennelijk niet tot de 'onbevoegde toneelcritici'.
- 16 Deze Kiesvereniging bestond vanaf 1888, met als belangrijkste man M.W.F. Treub. De liberalen waren met name door het kiesrechtvraagstuk verdeeld in oud-liberalen, jong-liberalen en radicalen (later Vrijzinnig-Democraten genoemd).
- 17 In 1890 was Willem III overleden. Wilhelmina volgde hem op, tot 1898 onder regentschap van koningin-moeder Emma. Dat was de situatie van het koningshuis in de tijd dat Den Hertog zich actief met de politiek bezig hield.
- 18 Deze Vereeniging eert hem in 1904 met de bundel *Verspreide opstellen*: in opdracht van het hoofdbestuur der Vereeniging voor Paedagogiek, verzameld en gerangschikt door I. Schreuder, met een portret van den schrijver en een levensbericht door J.G. Nijk. Niet in den handel, 1904. Drukkerij J. de Jong te Rotterdam. De algemene vergadering van deze vereniging had in december 1903 tot een dergelijke publikatie besloten.
- 19 Wat het achterblijvende gezin met drie nog jonge kinderen betreft, zij verhuisden in 1903 naar de Valeriusstraat in Amsterdam en nadat de moeder in 1905 was overleden, werden de kinderen te Haarlem ondergebracht. In het register van het Stadsarchief te Amsterdam wordt vermeld, dat de drie kinderen (resp. 12, 8 en 7 jaar oud) komen te wonen bij Donker te Haarlem. De contacten met de oudste zoon (uit het eerste huwelijk), die in 1902 dertig jaar oud is en in Amsterdam woonde, zijn steeds intact gebleven: H.J. den Hertog verzorgde verder de nalatenschap van zijn vader en wel op

Noten bij hoofdstuk 4

een uiterst nauwgezette wijze (zie hoofdstuk 7). Hij heeft dit gedaan zonder ook maar één keer ervan blijk te geven dat het om zijn vader zou gaan. Hij spreekt steeds wanneer hij verwijst van 'de schrijver' (zie bijv. het Voorbericht bij de tweede druk van het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraak-kunst*, Amsterdam 1903).

20 Daaruit enkele typerende citaten:

Toen de Burgemeester van Amsterdam een woord van oprechte waardeering sprak als hulde aan zijne nagedachtenis antwoordde de heer C.W. de Sauvage Nolting, Lid van den Gemeenteraad en Arrondissements-Schoolopziener met korte woorden, waarin Den Hertog werd gekarakteriseerd zoo juist als maar immer mogelijk was n.l.: 'Den Hertog was een man, die slechts sprak als hij iets te zeggen had; zijn adviezen hadden steeds waarde door de juiste opvatting, door de juistheid zijner denkbeelden, voortgekomen uit diepe studie en steeds dwong hij door die denkbeelden tot studie en dieper ingang op de zaak, die het gold'. (De Beer 1902: 573)

Den Hertog was voor alles een *werker*, hij was een man, die niet beter geteekend kon worden, dan de natuur hem teekende, zijn gelaat zegt alles: niet lief en tegemoetkomend, hoewel als hij sprak veelal een lach om zijn mond speelde, vastberaden gelijk de gesloten lippen getuigen en daarom moeielijk voor tegenspraak vatbaar. Zoo heeft hij gewerkt. De voorraad kennis door onverpoosden arbeid verkregen, was buitengewoon groot en wel omdat hij zich op allerlei gebied bewoog naarmate hij eenig onderwerp tot een of ander studievak behoorende meende te moeten bestudeeren, ten einde datgene wat hij op dat oogenblik onder handen had, geheel te kennen en wat hij dan kennen zou, geheel te kunnen verdedigen. De buitenlandsche literatuur over de onderwerpen zijner studie was hem een hulpmiddel zoo goed als de bespiegelende wijsbegeerte waar hij karakters zocht te verklaren of motieven zocht voor daden en handelingen of beter nog, den auteur zocht te beoordeelen, die deze beschreef. (De Beer 1902: 574)

- 21 Met de zevende jaargang (1897) zijn J. Koopmans, Joh.A. Leopold, Pol de Mont en J.G. Talen aan de bestaande redactie toegevoegd. Vanaf de tiende jaargang (1900) bestaat de redactie uit: dr. F. Buitenrust Hetteema, J.H. van den Bosch, Aug. Gittée, dr. R.A. Kolléwijn, J. Koopmans, J.G. Talen en prof.dr. W. de Vreese. In 1902 is ook prof.dr. H. Logeman, hoogleraar te Gent, tot de redactie toegetreden. In 1905 stapte Van den Bosch uit de redactie.
- 22 Van den Bosch publiceert zijn artikelen aanvankelijk vooral in *Noord en Zuid*. Ik noem hier als voorbeeld twee omvangrijke letterkundige studies: 'De Roos van Dekama en De Gids' (in *Noord en Zuid* 12 (1889), 244-265) en 'Van Lennep en de achttiende eeuw' (in *Noord en Zuid* 13 (1890), 1-26).
- 23 De Vos (1939: 222-223, voetnoot 125) doet hierover de volgende interessante mededelingen: 'De Groningsche hoogleraar *Van Helten* heeft de groote verdienste gehad dat hij het tekort aan een dergelijk college begreep. Althans ± 1900 moet hij de bedoeling gehad hebben om zijn studenten wat wegwijs te maken voor het leeraarsambt. Dr. M. Schönfeld deelde ons mee dat dit college in 1903 ontaardde in een bespreking van synoniemen; niet eens den naam van het toen al verscheidene jaren verschijnende tijdschrift *Taal en Letteren* herinnert hij zich van Van Helten gehoord te hebben. Van Dr. W.H. Staverman vernamen we: 'In mijn tijd, 1900–1906, heeft Prof. van

Helten geen college gegeven over de methodiek van het moedertaalonderwijs. Wel heeft hij getracht ons wat prakties wegwijs te maken door met ons gedichten van Huygens te lezen. (Zedeprinten). Hij en de studenten stelden dan een klas voor en één onzer moest les geven'. Of Prof. van Helten de proef nog heeft hervat, konden we niet uitmaken'. Het is waarschijnlijk de allereerste stap geweest op weg naar het 'instituu'tspracticum' in de opleiding tot leraar Nederlands aan de universiteit.

Met W.L. van Helten (1849–1917) deed de fonetiek haar intrede in de Nederlandse spraakkunst. Hij publiceerde o.a.: *Nederlandsche Spraakkunst* (Rotterdam 1875–1877, 2 delen) en *Kleine Nederlandsche Spraakkunst* (Groningen 1877–1878), waarvan de 7de druk in 1904 verscheen.

- 24 In het tweede artikel over dit onderwerp in dezelfde jaargang (p. 247-264) stelt Buitenrust Hetteema dat taal uiting van gedachteerksen is, zodat men in de nieuwe taalwetenschap met volzinnen moet beginnen. Hij eindigt het tweede artikel met de uitroep 'der Sprachunterricht muss umkehren', waarbij hij verwijst naar Viëtor (*Der Sprachunterricht muss umkehren*) en Hildebrand (*Vom deutschen Sprachunterricht*). De Vos (1939: 264) stelt, dat er in het algemeen overeenstemming valt te constateren tussen de principes van Hildebrand (1824–1894) en die van de beweging van *Taal en Letteren*.
- 25 Buitenrust Hetteema verwijst hierbij in een noot naar Henry Sweet, *A New English Grammar*. Oxford 1892. Sweet was een pionier op het gebied van de fonetiek en ijverde voor de zelfstandige status van de taalwetenschap.
- 26 Boanerges van de bijnaam die Jezus gaf aan Jacobus en Johannes. De evangelist gaf het woord weer met 'mannen van de donder', wat op hun opvliegend karakter kan duiden. Vgl. Marcus 3: 17. Alcibiades was een Atheens staatsman en generaal (ca. 450–404 v. Chr.). Misbruikte zijn geniale aanleg uit egoïsme en machtsmotieven. In 404 werd hij vermoord. Den Hertog vraagt zich hiermee af, of het fanatisme waarmee Van den Bosch zijn ideeën poneert, voortkomen uit een naar autoriteit strevend misbruik van zijn talenten.
- 27 Gedoeld wordt hier op Van den Bosch (1895: 210), waar Van den Bosch 'Alle grieven tegen het Oude Taalonderwijs' samenvat. Den Hertog had aanvankelijk alleen de beschikking over een verslag van iemand uit het publiek bij de lezing van Van den Bosch. Voor zijn tweede artikel (gepubliceerd 11 juni 1895) had hij de beschikking over het nummer van *Taal en Letteren* waarin de lezing was afgedrukt.
- 28 De verwijzing naar de 'binnenwereld' heeft betrekking op de opvatting van Van den Bosch, dat onze hele bewuste binnenwereld in taal bestaat, in woorden of begrippen.
- 29 Uit zijn 'Brief aan den heer G.D.' in *De Schoolwereld* van 20 juni 1895 blijkt, dat Van den Bosch zijn ideeën o.a. ontleend aan de werken van Paul, Noiré en Müller. Hermann Paul, *Prinzipien der Sprachgeschichte* (1880). Ludwig Noiré, *Der Ursprung der Sprache* (1877); *Der Ursprung der Vernunft* (1882); *Logos, Ursprung und Wesen der Begriffe* (1885). Max Müller, *Lectures on the Science of Language* (1861); *The Science of Thought* (1887), in het Duits vertaald als *Das Denken im Lichte der Sprache* (1888).
- 30 Uit zijn Groningse lezing 'Methodologie van het Moedertaal-Onderwijs' van

Noten bij hoofdstuk 4

- 1902 (in *Taal en Letteren* 13 (1903), 145 e.v.), blijkt dat Van den Bosch zijn 'Taal is klank'-opvatting met evenveel verve blijft verdedigen.
- 31 De Vos (1939: 298-301) bespreekt De Vooy's onder de noemer 'Uitbouw van de beginselen', samen met Acket en Van Ginneken. De Vos legt m.b.t. Koopmans en De Vooy's ook de relatie met Albert Verwey's tijdschrift *De Beweging* (1905–1919). De ethische grondslag is onmiskenbaar, zodat de propaganda voor de inductieve methode in het (taal)onderwijs hier vanuit die hoek gezien moet worden.
- 32 Zie De Vos (1939: 277-279).
In 1908 zou de bundel *Nederlandse Taal*, Proeve van een Nederlandse Spraakleer, van Talen, Kolléwijn en Buitenrust Hettema te Zwolle verschijnen. Voor het grootste deel bevatte dit boek omgewerkte artikelen uit *Taal en Letteren*. Het was eerder bedoeld als propaganda onder taaldocenten dan als onderwijsmateriaal.
- 33 De Vooy's bedoelt met 'beschaafde taal': taal zoals die door beschaafden gesproken wordt. Hij wil de welluidendheidskwesitie erbuiten laten en blijft aan de term Algemeen Beschaafd de voorkeur geven (De Vooy's 1907: 71, in voetnoot).
- 34 In De Vooy's (1947: 1) staat de volgende mededeling nadat Paul en Wundt als belangrijke bronnen zijn genoemd: 'De daaruit voortkomende leuze: 'taal is individueel' is juist, maar eenzijdig, want taal is eveneens een sociaal verschijnsel'. Den Hertog had dit reeds 50 jaar eerder zo gesteld.
- 35 De Vooy's (1907: 213) stelt ten onrechte dat de ondertitel van 'De leer der klanken' zou zijn 'Uitspraakleer'. Dit is echter de ondertitel van 'Beschrijving der spraakklanken'. Terwijl Terwey (1878, 1896) onder 'letter' zowel 'letterklank' als 'letterteken' verstaat, onderscheidt Den Hertog (1898) 'beschrijving van spraakklanken' (uitspraak) en 'afbeelding van spraakklanken' (spelling). Wel gebruikt hij voor 'spraakklanken' ook 'letterklanken'.
- 36 Den Hertog had reeds in zijn voordracht 'Klachten over het taalonderwijs' (1886, in Schreuder 1904: 241-253) zijn standpunt verkondigd, dat in de taalstudie der onderwijzers o.a. de spellingleer op de achtergrond zou moeten treden, aangezien de beschouwing van zin en woord (in deze volgorde) hoofdzaak is. Dat standpunt heeft hij nooit verlaten.
- 37 De *Taal en Letteren*-groep heeft op het gebied van de schoolgrammatica zelf geen school kunnen maken. De traditie van de schoolgrammatica met name in het lager onderwijs en de onderwijzersopleiding was daarvoor te sterk. Als verdere oorzaken zijn te noemen de vrij onaantastbare 'ivoren toren'-opstelling met de rigoureuze afwijzing van de uitsluitend als 'grammaire raisonnée' beschouwde traditie van de spraakkunst en het uitblijven van een eigen alternatieve schoolgrammatica.
Boersma (1961: 81-86) ziet ook het hoge peil van de bijdragen in het tijdschrift als een belemmering om de brede lagen van het lager onderwijs te bereiken en stelt verder, dat het meest zichtbare resultaat 'de invoering van een vereenvoudigde spelling is geweest en hoelang heeft dat nog wel niet geduurd!'
- 38 Wellicht beter zou zijn geweest, wanneer de taalvisie van Den Hertog getypeerd was als conceptualiserend en communicatief (vgl. Den Hertog 1892: 5-6 en Den Hertog 1897c: 7), waartegenover de taalvisie van Van den Bosch als conceptualiserend en expressief geplaatst had kunnen worden. In het 'ex-

pressief' wordt in het bijzonder het persoonsgebonden aspect aangeduid. Elffers/ De Haan (1984) zoeken de verklaring voor de felle afwijzing van de logische analyse door de *Taal en Letteren*-groep in de werkelijk gevoelde eenheid van taalanalyse en taalnormering.

- 39 Zie Turksma (1961: 90-108) en Bois-Reymond e.a. (1981: 49-81).
- 40 Deze school gaf eindonderwijs en het diploma verleende aanvankelijk alleen toegang tot de universitaire studie in medicijnen. In 1917 werd dit uitgebreid tot de verdere B-faculteiten.
- 41 Dit gebeurde pas na de Tweede Wereldoorlog (Noordam 1975: 138).
- 42 Het middelbaar onderwijs bleef in de jaren tot 1900 functioneren volgens de regelingen van 1863 en het gymnasium volgens de wet van 1876.
- 43 Zie ook Dodde (1983: 43).
- 44 'Deugd' moet opgevat worden als 'zedelijke vorming', d.w.z. weet hebbend van goed en kwaad en daarnaar handelend op grond van een algemeen-christelijke levens- en wereldbeschouwing. Die kennis stelt de mens in staat deugdzaam te handelen, d.w.z. rechtvaardig, oprecht, dienstvaardig, vriendelijk, standvastig, dankbaar. De deugd veronderstelt de aanwezigheid van redelijke vermogens; de mens wordt beschouwd als een zedelijk-redelijk wezen.
- 45 Wat nu volgt m.b.t. de leertrappen van Herbart is voor een deel een bewerking van Hulshof (1981: 104-109).
- 46 Andere Herbartianen zijn o.m. Mager, Dörpfeld, Frick en Rein.
47. Calqueren: overtrekken, kopiëren.
- 48 Hiervoor citeer ik Den Hertog (1897b: 318):
Hij (= Ziller, H.H.) neemt in de ontwikkeling der menschheid *acht* stadiën aan:
 1. Die Menschen in ihrer Kindheitsperiode.
 2. Die Menschen in ihrer Emporarbeitung.
 3. Der Patriarchaalstaat.
 4. Die Heldenzeit der Völker.
 5. Die Monarchie und das Königtum.
 6. Der Eintrit[t] Christi und Seines Geistes unter die Völker.
 7. Die Durchdringung der Völker von dem Geiste Christi oder die Sphäre der Kultur und des al[l]gemeinen Wohlwollens.
 8. Das irdische Gottesreich oder das Musterbild einer beseelten Gesellschaft.

Aan deze *acht* fasen nu — heet het — beantwoorden *acht* fasen in de ontwikkeling van het kind gedurende zijne acht leerjaren.

1. Die Stufe der freien Phantasie.
2. Das erwachende Selbstbewusstsein.
3. Das Pietätsverhältnis.
4. Das Kraftgefühl unter Ausschreitungen.
5. Das irdische Autoritätsverhältnis.
6. Das göttliche Autoritätsverhältnis.
7. Die Arbeit im göttlichen Dienste.
8. Die Durchbildung in sittlich-religiösem Geiste.

Er moeten daarom nu de volgende *acht* leerstoffen de concentratiemiddelen van het onderwijs dezer *acht* leerjaren uitmaken.

Noten bij hoofdstuk 4

1. Das epische Märchen.
 2. Die Erzählung von Robinson.
 3. Die Geschichte der Patriarchen.
 4. Die Richterzeit in Israël.
 5. Die Könige Israëls.
 6. Das Leben Jesu.
 7. Die Apostelgeschichte.
 8. Die Reformationsgeschichte.
- 49 Den Hertog verzet zich tegen het door speculatie optrekken van een pedagogisch systeem op een jonge wetenschap als de psychologie. In de eerste plaats zal naar de lessen der praktijk geluisterd moeten worden. Theoretische discussies hebben vaak weinig invloed op de praktijk. Voor die praktijk zijn van belang: aansluiten bij het reeds bekende en motivatie wekken.
- 50 Hij haalt o.a. Dr. Göpfert (*Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Zillers*) aan, die leert dat men bij de behandeling van de metalen niet van het begrip 'metaal' moet uitgaan, maar van de metalen in de geschiedenis. Met 'goud' worden de leerlingen bekend door de gouden armspangen van Rebecca. Daarna vernemen zij, welke betekenis dit metaal voor de mensen heeft en wat er verder belangrijk aan is.
- 51 Op p. 321 van zijn artikel over concentratie stelt Den Hertog dat de opvatting dat de ontwikkelingstrappen bij een kind overeenkomen met de ontwikkelingsstrappen van de mensheid een parallel van dezelfde aard is als die dat de mens een microkosmos is. Er zit wel iets in, maar niet genoeg om het pedagogisch handelen ernaar in te richten. Aldus Den Hertog (1897b).
- 52 De propaganda voor concentratie begon in 1865, toen Ziller zijn *Grundlegung* uitgaf. Daarin lanceerde hij het idee van de ethisch-psychologische concentratie.
- 53 Uit de tweede stelling is reeds gebleken dat een 'ondogmatisch' overheids-onderwijs niet past binnen de opvattingen van Ziller. Als voorstander van het openbaar onderwijs moet dit Den Hertog gestoken hebben en het Zilleriaanse idee voor hem bij voorbaat al onmogelijk hebben gemaakt.
- 54 De Raaf verzorgde een vertaling van Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835): De Raaf (1903). Gedeelten uit die vertaling zijn opgenomen in Kruithof e.a. (1983).
- 55 Het zou aanbeveling verdienen onderzoek te verrichten naar de invloed van Wundt op de ontwikkeling van de Nederlandse taalkunde en de Nederlandse pedagogiek. Vooral onder invloed van zijn opvattingen, worden in het eerste kwart van de twintigste eeuw wils- en karaktervorming meer op de voorgrond geplaatst (Wouters/ Visser 1926: 219).
- 56 Sinds de onderwijswetten van 1857 en 1876 was het onderwijsexamen aanzienlijk verzwaaard. Niet daártegen verzet Den Hertog zich, maar wel tegen het feit dat de aanstaande onderwijzers door vreemden geëxamineerd worden, in tegenstelling tot de praktijk op het gymnasium en de universiteit. Het grillige aspect van de momentopname wordt daardoor versterkt.
- 57 In de inleiding bij zijn *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1892: 5) omschrijft Den Hertog 'taal' als volgt:
Product van het menselijke denken en gevoelen, is zij tegelijk het onmisbare hulpmiddel om aan de functiën van den geest die intensiteit en uitge-

- breidheid te geven, die den mensch boven de dieren verheft. En vervolgens wordt zij een middel van verkeer tusschen de menschen, waardoor veel kwaad aangericht wordt, maar waardoor ook eene reeks van voordeelen overgebracht worden, die de eene mensch den anderen bezorgen kan.
- 58 In het 'Voorbericht' bij de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog 1892: 3) staat: 'Deze uitvoerigheid moge niemand afschrikken. Half weten vermoet meer dan goed weten'.
- 59 Met name zijn *Litterarische Fantasiën en Kritieken*, deel 25: 'Iets over het lezen'.
- 60 De kandidaat-hoofdonderwijzer wordt te veel aan zijn lot overgelaten. Na het onderwijzersexamen mist deze bij zijn studie leiding bij het lezen van literatuur. Den Hertog meent dat kweekscholen en normalessen ook hierin zouden moeten voorzien, los van de voorschriften.
- 61 In de derde, vierde, vijfde en zesde aflevering van *Noord en Zuid: De Beer* (1889).
- 62 De geschiedenis van de taal is uiteraard ook belangrijk, maar behoort volgens Den Hertog tot de weelde van de onderwijzer. De leer der spelling acht hij voor de praktijk van geringe waarde: een redelijk stelsel van regels is wel belangrijk, maar de achtergrond ervan niet. Bij examens zou het gebruik van het woordenboek toegestaan moeten worden.
- 63 Drie jaar eerder had Den Hertog zich reeds in beknoptere vorm met hetzelfde onderwerp bezig gehouden: Den Hertog (1886). De strekking van dit betoog verschilt niet van die in 'De taalstudie der onderwijzers'. Opvallend is wel, dat in de klacht in 1886 de namen van Te Winkel en Brill worden genoemd (p. 251). Zie ook hoofdstuk 5.
- 64 In Den Hertog (1894b) typeert Den Hertog de natuurwetenschap als dé wetenschap tegenover de filosofie, wat het verkrijgen van zekerheid betreft. In het zoeken naar waarborgen voor zekerheid gaan natuurwetenschap en filosofie op zeer verschillende wijze te werk. Den Hertog spreekt in dit verband van aprioristen en empiristen: zij die het bestaansbewijs van de dingen in bepaalde algemene ideeën zoeken en zij die het bestaansrecht uit de ervaring afleiden. De (natuur)wetenschap volgt in feite dezelfde methode als waardoor gewone zekerheid wordt verkregen.
- 65 Zie Frank (1973) en Vesper (1980).
- 66 Als onderwijzer kende hij die andere vakken ook; vakken als rekenen en geschiedenis behoorden ook tot zijn taak.

Noten bij hoofdstuk 5

- 1 Dit hoofdstuk is een bewerking van een artikel dat eerder verscheen in Van Driel/ Noordegraaf (red.) (1982: 193-215).
- 2 De meeste bijdragen uit Van Driel/ Noordegraaf (red.) maken hier reeds een begin mee. Daar worden ook enkele dissertaties aangekondigd.
- 3 De ondertitel van Den Hertogs *De Nederlandsche Taal* bevat niet voor niets de aanduiding 'het hedendaagsche Nederlandsch'.
- 4 Zie hiervoor hoofdstuk 4.
- 5 Den Hertog doelt hier op de psychofysica, het grensgebied tussen psychologie en fysiologie. In deze tak van wetenschap houdt men zich bezig met de relatie tussen fysische prikkels enerzijds en psychologische processen (veelal waarnemingsprocessen) anderzijds. Belangrijke vertegenwoordigers zijn

Noten bij hoofdstuk 5

- Fechner (1801–1887) en Wundt.
- 6 Door de Junggrammatiker (Paul, Leskien) werden na ca. 1870 diachronische verschijnselen verklaard uit psychologische principes als associatie en analogievorming.
 - 7 Grimm neemt 461 wortels aan, Müller 800.
 - 8 Becker (1841: 175): ‘Da die Sprache uranfänglich in der lebendigen Rede in die Erscheinung tritt, und mit dem Satze beginnt, so wird der Satz nicht aus schon vorhandenen Wortformen zusammengesetzt, sondern Begriffsformen und Wortformen entwickeln sich erst in dem Satze und mit ihm’.
Voor een bespreking van *Language in Progress* van Otto Jespersen kan ik verwijzen naar H. Logeman, ‘Taalverval of taalontwikkeling?’ In: *Taal en Letteren* 5 (1895), 265-281 en 329-352.
Den Hertog noemt ook enkele Nederlanders die zich hebben bezig gehouden met de problematiek van taalontwikkeling en denkontwikkeling: Kinker, L.A. te Winkel en Brill. Zie Den Hertog (1896: 244-245).
 - 9 Sturm (1983: 70) wijst ook op het bestaan van andere waarnemingstheorieën, bijvoorbeeld die waarin de waarneming van een taal als een verzameling sociolecten of registers centraal staan.
 - 10 Waarnemingstheorieën worden ook wel interpretatie- of zoeklichttheorieën genoemd. De tweedeling in waarnemingstheorieën en verklarende theorieën maakt een tweedeling in soorten wetenschap mogelijk. Verklarende theorieën pogen te verklaren, waarom d.m.v. bepaalde waarnemingstheorieën waargenomen verschijnselen zijn zoals ze zijn en niet anders.
 - 11 In boek- en brochurevorm publiceerde Den Hertog in chronologische volgorde (delen van dezelfde methode zijn niet gesplitst):

1883–1884	(met J. Lohr) <i>Onze Taal</i> . Taal- en Steloefeningen voor de lagere scholen. Amsterdam (Versluys). Het gaat om 9 leerlingenboekjes (‘stukjes’), 6 voor gewoon lager onderwijs, 3 voor uitgebreid lager onderwijs. Het 5e stukje B en het Slotstukje verschenen resp. pas in 1888 en 1891.
1884	(met J. Lohr) <i>Onze Taal. Woordenboekje</i> . Woordenlijst - Spellingvoorbeelden - Buigingstabellen. Amsterdam (Versluys).
1883–1884	(met J. Lohr) <i>Onze Taal. Handleiding bij het Taalonderwijs in de lagere scholen</i> . Twee delen. Amsterdam (Versluys).
1891	<i>Noodlottig determinisme</i> . Voordracht naar aanleiding van Louis Couperus’ ‘Eline Vere’ en ‘Noodlot’. Amsterdam (Versluys).
1892–1896	<i>Nederlandsche Spraakkunst</i> . Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers. Amsterdam (Versluys). Eerste stuk (De leer van den enkelvoudigen zin) 1892. Tweede stuk (De leer van den samengestelden zin) 1892. Derde stuk (De leer der woordsoorten) 1896.
1893	<i>Waarom onaannemelijk</i> . Bezwaren tegen de voorstellen tot vereenvoudiging van onze spelling en verbuiging. Groningen (Noordhoff).
1894	<i>Nauwkeurig lezen</i> . Lees- en taaloefeningen bij de studie voor de akte van hoofdonderwijzer(es). Amsterdam (Versluys).
1897	<i>Onvrede in taal- en letterwereld</i> . Voordracht gehouden op 7 juni 1897 voor de Maatschappij der Nederlandsche Letter-

- kunde te Leiden. Leiden (Brill).
- 1897 *Aanleiding tot studie van literatuur*. Potgieters poëzie toegelicht. Amsterdam (Versluys).
Deel I : Zangen des Tijds.
Deel II: Nalatenschap van den landjonker.
- 1897–1898 *De Nederlandsche Taal*. Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Twee delen. Amsterdam (Versluys).
- 1899 *Voortgezet Taalonderwijs*. Leidraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Drie delen. Amsterdam (Versluys).
I : Beknopte theorie van het taalgebruik.
II: Oefeningen in het waarnemen en toepassen van het taalgebruik. Twee bundels.
- 12 Vgl. Becker (1841: 2): 'Die Sprache ist nichts anderes als der in die Erscheinung tretende Gedanke, und beide sind innerlich nur eins und dasselbe'. Uit deze structurele eenheid van taal en denken komt de dialectische structuur van de taal voort, logisch en fonetisch.
- 13 In de volgende jaargang (1893) bespreekt Den Hertog dit werk van Potgieter uit 1859 in zijn rubriek 'Bijdragen tot de studie van Potgieter' (p. 74-89).
- 14 In de zin *Ik zie den os den ploeg trekken* is volgens Gaarenstroom *den os* geen lijdend voorwerp, maar opgenomen in de beknopte lijdend voorwerpszin *den os den ploeg trekken*; daarin is *den os* dan weer onderwerp bij *trekken*. Den Hertog blijft in deze zin tweemaal een lijdend voorwerp zien (bij *zie* en *trekken*) met een bepaling van gesteldheid.
- 15 Hier volgt de tekst van het 'Slotwoord' (*Noord en Zuid* 1894: 576).
Al voortschrijvende heb ik mijn laatste werk als mede-redacteur van *Noord en Zuid* verricht en neem ik in die qualiteit afscheid van de lezers. Met genoegen – schoon niet altijd onvermengd – heb ik aan de jaargangen XII-XVII medegewerkt, maar andere dringende werkzaamheden beletten mij, de verantwoordelijkheid voor een redelijken inhoud langer te dragen. Gaarne zal ik echter, voorzover het mij mogelijk is, aan het tijdschrift blijven medewerken. Aan hen, die in deze zes jaren met hun bijdragen de uitgave steunden en aan de lezers, die mij van tijd tot tijd met belangstellende opmerkingen verplichtten, betuig ik daarvoor mijn oprechten dank.
Niets zal mij aangenamer zijn, dan dat *Noord en Zuid* en zijn Redacteur bij voortdoring van medewerkers en lezers den steun mogen ondervinden, waarop het tijdschrift moet kunnen rekenen om te kunnen voorzien in de behoefte aan vaklectuur voor hen, die zich wijden aan het onderwijs in taal en letteren.
- C.H. den Hertog
- 16 De *Lectures on the Science of Language* zijn voor het Nederlands bewerkt door A.M. Kollewijn Nz.
In 1867 kwam van Whitney *Language and its Study* uit, dat volgens De Beer (1901) dezelfde – voor het taalonderwijs belangrijke – geest ademt als Müllers werk, en dat in Nederland bekend werd door de in 1877 uitgegeven bewerking van Beckering Vinckers: *Taal en Taalstudie*. Bij Den Hertog ben ik geen verwijzingen naar dat werk tegengekomen.
- 17 Maar ook met Nederlandse taalkundigen als Van Helten, Stoett, Brill en Te

Noten bij hoofdstuk 5

Winkel.

- 18 In mijn heruitgave van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Amsterdam 1973) heb ik ook de tweede druk als basis gehanteerd. Zie voor de argumentatie aldaar, eerste stuk, p. XVI-XIX.
- 19 Den Hertog pleit hier tevens voor de benaming 'koppelwerkwoord' voor wat Brill 'abstract' of 'zelfstandig werkwoord' noemde. Ook Terwey en De Groot hebben de term 'zelfstandig werkwoord' als onhoudbaar opgegeven. Zie ook noot 27.
- 20 Becker (1841: 200) beschouwt dan ook de persoonsuitgangen van de werkwoorden niet als 'agglutinerde Pronomen' maar omgekeerd de pronomina als 'abgelösete Personalendungen'.
- 21 De *Deutsche Grammatik* van J. Grimm (1785–1863) verscheen in de jaren 1819–1837. Becker publiceerde in 1836 zijn *Ausführliche deutsche Grammatik*. De vergelijking viel in het midden van de negentiende eeuw ten gunste van de wetenschap uit, waarmee de verwijdering een feit was.
- 22 Franz Kern, directeur van het Gymnasium te Berlijn, heeft in zijn eigen land nogal wat strijd moeten leveren. Dit ging hem echter goed af. Hier volgen de omschrijvingen van persoonsvorm en zin. 'Dat finite Verbum ist keine Wortart, wie Substantiv und Adjectiv, auch kein Satzteil, wie Subjektwort und Objekt, sondern es ist der Satzkeim, die Satzwurzel, ohne welche der Baum des Satzes gar nicht bestehen kann' (Kern 1888: 5-6). 'Man wird wohl zu einer richtigen Definition die Form mit berücksichtigen müssen, d.h. den Satz definieren als einen mit Hilfe eines finiten Verbuns ausgedrückten Gedanken' (Kern 1888: 30). Onder 'Gedanke' verstaat Kern ook 'Wille'.
Een en ander betekent, dat Kern (evenals Den Hertog) kindertaaluitingen als 'Papa Hut' niet als zin beschouwt. Paul doet dat wel (Kern 1888: 32). Zie over Kern ook: Matthias (1907: 276-277) en Vesper (1980: 133, 154). In tegenstelling tot het werk van o.a. Becker en Paul is er naar het werk van Kern tot nu toe weinig onderzoek gedaan.
- 23 Den Hertog (1896: 25) omschrijft 'voorstelling' als 'een geheel van gewaarwordingen, een bijzonder of algemeen innerlijk beeld, dat het resultaat van meer of minder bewust waarnemen is'. Het 'begrip' is 'de begrepen voorstelling, het resultaat van het nadenken er over, eene meer of minder nauwkeurige definitie van haar wezen, samengevat in den naam'.
- 24 Zie het schema in Vesper (1980: 155).
- 25 Het volgende schema uit Haselbach (1966: 169) geeft de relatie aan tussen syntaxis en logica binnen de drie onderscheiden categorieën. De woordvolgorde is zowel een syntactisch als een logisch betrekkingsmiddel. Dit idee komt ook bij Den Hertog terug.

Kategorien	Beziehungen der Satzgliedbegriffe	
	syntaktische Beziehung	logische Unterordnung
I. Prädikatives Satz- bzw. Gedankenverhältnis	<p style="text-align: center;"><i>Vögel</i> <i>singen</i></p> <p style="text-align: center;">↙ ↘</p> <p>Beziehungs- Haupt- begriff : begriff</p>	<p style="text-align: center;"><i>Vögel</i> <i>singen</i></p> <p style="text-align: center;">↘ ↙</p> <p>Faktor höheren niederen Wertes</p>

Noten bij hoofdstuk 5

2. Attributives Satz- bzw. Gedankenverhältnis	<i>muntere Vögel</i> HB : BB	<i>muntere Vögel</i> Fn : Fh
3. Objektives Satz- bzw. Gedankenverhältnis	<i>singen ein Lied</i> BB : HB	<i>singen ein Lied</i> Fn : Fh
	Die Beziehungsrichtung verläuft vom Hauptbegriff zum Beziehungsbegriff. <i>Beziehungsmittel:</i> Flexion Wortstellung	Die Faktoren höheren logischen Wertes sind solchen niederen logischen Wertes übergeordnet. <i>Beziehungsmittel:</i> Wortstellung Akzent Stimmodulation

- 26 Een boomdiagram avant la lettre. Het is geheel in overeenstemming met Beckers voorstelling van de structuren 'Organismus der Natur' en 'Schöpferischer Akt des Geistes'. Vgl. Haselbach (1966: 79, 89). Steeds weer treft men de dichotomie Tätigkeit (Geist, Zeit) – Sein (Materie, Raum) aan. Vooral op grond hiervan meent Haselbach dat de bijdrage van Becker aan de algemene taalwetenschap in de eerste plaats een systematiserende is: de constructie van een omvattend categorieënsysteem voor de algemene grammatica. SV (in fig. 4) = Satzverhältnis.
- 27 Ofschoon Van Driel (1984) stelt dat de traditionele schoolgrammatica uiteindelijk veel aan Roorda te danken heeft, is het opmerkelijk dat Den Hertog nergens expliciet naar Roorda verwijst. Ook de expliciete verwijzingen naar het werk van Brill zijn niet talrijk. (Over Terwey wordt in hoofdstuk 6 gesproken.) Hoe verwijst Den Hertog expliciet naar het werk van Brill?
 In het eerste stuk van de *Nederlandsche spraakkunst* verwijst Den Hertog niet naar de syntaxis van Brill. Wel verwijst hij één keer naar het eerste deel van Brills spraakleer in een paragraaf over het werkwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde. In het eerste deel van de *Nederlandsche spraakleer*, volgens de synthetische leergang handelend over klankleer, woordvorming, aard en verbuiging der woorden (vierde uitgave, Leiden 1871), noemt Brill op p. 280 het werkwoord *zijn* (of *wezen*) het abstracte of substantieve werkwoord, in tegenstelling tot alle andere werkwoorden die adjectieve werkwoorden worden genoemd. Den Hertog brengt hier argumenten tegenin, waarbij hij tevens vermeldt dat o.a. Terwey en De Groot de benaming ook als onhoudbaar hebben opgegeven (Den Hertog 1892: 26).
 In het tweede stuk verwijst Den Hertog ook één keer expliciet naar Brill, nu naar de *Nederlandsche spraakleer* uit 1863. Het gaat om een voorbeeld m.b.t. een verkeerde samentrekking van Bilderdijk, dat Den Hertog ont-

Noten bij hoofdstuk 5

leent aan Brills syntaxis (Den Hertog 1892: 32).

In het derde stuk verwijst Den Hertog enkele keren naar Brill. Bij de behandeling van het voornaamwoord gaat hij nader in op de discussie over het wesen van de voornaamwoorden tussen Brill en Te Winkel (Den Hertog 1896: 60). Bij de bespreking van de deelwoorden verwijst Den Hertog naar het eerste deel van Brills spraakleer, waar de laatste spreekt van deelwoord van den onvolmaakten tijd en van den volmaakten tijd (Den Hertog 1896: 189). Verder worden er in het Aanhangsel nog verwijzingen gegeven waarbij ook de naam Brill opduikt.

Concluderend moet gesteld worden dat Brill moeilijk een directe bron voor Den Hertog genoemd kan worden. Natuurlijk zijn er wel zaken die zonder expliciete verwijzing van Den Hertogs kant toch naar onderscheidingen van Brill verwijzen. Ik noem hier o.a. de verdeling van de werkwoorden in (1) subjectieve en objectieve werkwoorden, en (2) persoonlijke en onpersoonlijke werkwoorden.

- 28 Zo is Den Hertogs primaire leerdoel niet de scholing van het logisch denken en hanteert hij de relatie tussen grammatica en logica redelijk voorzichtig.

Noten bij hoofdstuk 6

- 1 Brill (1853) bestaat uit 42 vragen en antwoorden. De opbouw is synthetisch: klanken - buiging, afleiding, samenstelling - woordsoorten (rededelen). In Brill (1863) neemt de woordvoeging ('regering, congruentie, zamenschiikking') nog een heel belangrijke plaats in.

Van een taaltheoretische inleiding of een ver doorgevoerde systematiek in de behandeling, laat staan van enige heuristiek is eigenlijk geen sprake. Wel biedt Brill veel voorbeeldmateriaal.

Wat de zinsleer betreft kan niet gezegd worden dat er een directe lijn van Brill naar Den Hertog loopt. De verwijzingen in Den Hertog (1892, 1903²) naar Brills *Spraakleer* zijn ook minimaal. Uit een verwijzing naar een samen-trekkingsvoorbeeld blijkt, dat Den Hertog de tweede uitgave uit 1863 wel heeft geraadpleegd. Opmerkelijk is, dat Brill een volzin analytisch noemt als zowel onderwerp als gezegde zijn uitgedrukt. De opmerking van Noordegraaf (1982a) dat het kader van Den Hertogs taalkundige arbeid mede bepaald is door Brills spraakleer, lijkt mij op een enkel voorbeeld na wat overtrokken.

Van Helten (1883) kent de volgende opbouw: rededelen - spelling - leer van de zin. Op p. 2 schrijft hij:

De spraakkunst, welke ons de taal *behoorlijk* doet leeren kennen en gebruiken, houdt zich dus bezig:

- A met de eenvoudigste bestanddeelen der taal, de *klinkers (vocalen)*, de *tweeklanken (diphthongen)* en de *medeklinkers (consonanten)*;
- B met de uit klinkers en medeklinkers samengestelde *woorden*, welke ook *rededeelen* genoemd worden en in *negen* soorten te verdeelen zijn;
- C met de nog meer samengestelde bestanddeelen, de *zinnen*.

Van Helten rekent het lidwoord tot het voornaamwoord, vandaar negen soorten.

Hij maakt geen theoretische opmerkingen over de gevolgde synthetische leergang. Dit was waarschijnlijk ook overbodig geweest. Alleen de analy-

Noten bij hoofdstuk 6

- tische leergang verdiende kennelijk toelichting.
 Van een uitgewerkte zinsleer is bij Van Helten geen sprake.
- 2 *Opbouw* in Mulder (1852):
 Inleiding (waarin o.a. voorstel, onderwerp, gezegde, bepalingen).
 Eerste afdeeling: de etymologie of woordvorsching.
 Tweede afdeeling: de syntaxis of woordvoeging.
 Derde afdeeling: de orthographie of spelling.
 Vierde afdeeling: de prosodie of maatklank.
- 3 *Opbouw* in De Groot (1872):
 Eerste afdeeling: leer van den zin.
 Tweede afdeeling: leer van 't woord. (Hierin buiging, woordvorming en spelling.)
 Uit het *Voorbericht*, p. III-IV:
 Voor eenigszins gevorderde beoefenaars der Spraakleer volgt men gewoonlijk den synthetischen leergang: *leer van de klanken, leer van het woord en leer van den zin*. Ik heb gemeend daarvan te moeten afwijken, en heb de leer van den zin laten voorafgaan, omdat mijns inziens de zin als volledige gedachte, als aanschouwelijke grammatische eenheid, en niet de spraakklank of het woord de grondslag van alle taalonderwijs zijn moet, niet slechts in de lagere school, maar ook voor meergevorderden, overal, waar de taal niet om haar zelve, maar als middel om *goed te spreken en te schrijven en juist te verstaan*, wordt beoefend. Becker zegt in het voorbericht zijner Schulgrammatik: 'Het onderwijs in de taal moet bovenal aanschouwelijk zijn. De elementen der syntaxis en de beschouwing der zinsbetrekkingen moeten het begin en den grondslag van al het grammatisch onderwijs uitmaken'.
 De school moet ook werken aan de ontwikkeling en de vorming van de leerlingen, meent De Groot. Wanneer de school 'nu ter vorming van menschen het onderwijs in de wetenschappen als middel gebruikt, dan wordt de methode haar niet door de wetenschap als systeem, maar door den ontwikkelingsgang der wetenschap en dien der individuen, welke onderwezen worden, aangewezen'. (p. IV)
- 4 *Opbouw* in Terwey (1878):
 Eerste boek: de volzin en zijne deelen.
 Tweede boek: de woordsoorten in den volzin.
 Derde boek: de beteekenis en het gebruik der buigingsvormen.
 Vierde boek: de verbuiging der woorden.
 Vijfde boek: de vorming der woorden.
 Zesde boek: de letters en haar gebruik.
- 5 In de zevende paragraaf van zijn Inleiding – blijkens de inhoudsopgave handelend over 'Voorrang van den analytischen boven den synthetischen gang' – zegt Den Hertog het volgende (p. 11-12):
 Het toenemend inzicht van een en ander heeft het gevolg gehad, dat tegenover den synthetischen gang der wetenschap: *klankleer, vormleer, zinsleer*, de analytische leergang: *zinnen, woorden, letters* voor het schoolonderwijs hoe langer hoe meer als de aanbevelenswaardigste erkend wordt en eene wijziging in de volgorde van vele studieboeken daarmede gepaard is gegaan. Waar de syntaxis, de leer van den zin, voorheen meestal naar een tweede deel werd verwezen, dat zeer dikwijls niet werd ingezien, komt deze nu meer op den voorgrond. De beschouwing van den enkelvoudigen zin wordt de

Noten bij hoofdstuk 6

grondslag van de indeeling der meeste woordsoorten, van de beteekenis der verschillende buigingsvormen en van alle bijzonderheden, welke met deze onderwerpen in betrekking staan, terwijl de waarneming der verschillende verschijnselen in den samengestelden zin het inzicht in den dienst en de beteekenis der verschillende verbindingsmiddelen voorbereidt en vooral onvermijdelijk is, om over de modusvormen der werkwoorden het ware licht te doen opgaan. Langs dezen weg wordt dan het overzien van de taalverschijnselen het gemakkelijkst, omdat de rangschikking ordelijker en natuurlijker kan zijn, en het begrijpen van die verschijnselen en hun samenhang meer en meer het geheugenwerk tot een minimum herleidt.

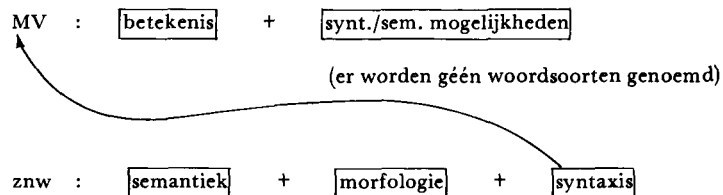
In het Voorbericht van *De Nederlandsche taal, Eerste deel*, Amsterdam 1897, schrijft Den Hertog:

Daar alle taalontwikkeling IN den zin heeft plaats gehad, is ook hier eene analytische beschouwing van den zin uitgangspunt.

6 Zie 5.3.1 en Noordegraaf (1982b).

De zinsdefinities hebben zich in de loop van de tijd bewogen tussen twee polen, de synthetische (of grammaticale) en de analytische (of logische), voor resp.: 'een *verbinding van woorden*, die een volledige gedachte uitdrukt' en 'een in woorden *uitgedrukte gedachte*'. De eerste definitie is de klassieke, de tweede wordt door Becker en Wundt gehanteerd. Bij de analytische definitie geldt steeds het primaat van de zin.

7 Ter vergelijking: de behandeling van het meewerkend voorwerp in de *Nederlandse grammatica* van Van den Toorn (1982).



Bij Van den Toorn is de beschrijving van de enkelvoudige zin niet de grondslag voor de indeling van de woordsoorten. Alleen bij de bespreking van het naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde hanteert Van den Toorn het model-Den Hertog wel: uitvoerige opsomming van de mogelijke woordsoorten in deze functie.

8 Er wordt hier uitgegaan van de tweede druk, die slechts op enkele (door mij vermelde) punten afwijkt van de eerste druk uit 1878.

9 Terwey verdeelt de werkwoorden naar de beteekenis in: onovergankelijke, overgankelijke, wederkerende, onpersoonlijke, zelfstandige en hulpwerkwoorden van tijd, wijze en lijdende vorm. (p. 52)

10 J. te Winkel had al in 1877 een opmerking gemaakt over de ordening van de stof in zijn bespreking van de vierde druk van *De Groot's Nederlandsche spraakkunst* (Groningen/Arnhem 1877), en wel in *Noord en Zuid* 1 (1877), p. 42-51. Ik citeer hieruit de volgende passage (p. 43-44):

Dat de Schr. de leer van den zin doet voorafgaan aan de leer der klinkers en medeklinkers en die der rededeelen, wil ik niet onvoorwaardelijk afkeuren.

Wel houd ik het er voor, dat het meer in de rede ligt, met de eenvoudige bestanddeelen der taal te beginnen en dan geleidelijk op te klimmen tot het meer samengestelde, doch in aanmerking nemende, dat het Nederlandsch door onze leerlingen niet als eene vreemde taal moet worden aangeleerd, maar door hen reeds praktisch wordt beoefend, lang vóór zij er theoretisch iets van weten, geloof ik, dat deze methode ook hare eigenaardige voordeelen kan hebben.

Te Winkel koppelt hier de analytische methode aan het *moedertaalonderwijs*.

- 11 Evenals Noordegraaf (1983) ben ik van mening dat het Den Hertog is geweest die in 1882 de term 'koppelwerkwoord' voor de Nederlandse grammatica heeft gemunt.
- 12 Volgens De Witte en Wijngaards (1961: 46) waren in 1870 de volgende zinsdelen in gebruik:
Onderwerp (gedachte-onderwerp, grammaticaal-onderwerp).
Gezegde (met behandeling van verschil van gezegde wegens aanwezigheid of afwezigheid van een koppelwerkwoord).
Voorwerp.
Voorwerp 'ten wiens behoefte'.
Bijstelling.
Bepaling, complement,
 - bijwoordelijk,
 - hoedanigheid, hoeveelheid, omstandigheid,
 - complement van objectieve gesteldheid, 4e bepaling van het voorwerp nl. van gesteldheid.

In de periode 1872–1892 is er een ontwikkeling waar te nemen m.b.t. de zinsdelen. Volgens Pollmann (1982: 124-125) zijn er aan het eind van de ontwikkeling (1892?) zes soorten zinsdelen gevonden, die soms in subcategorieën kunnen worden verdeeld:

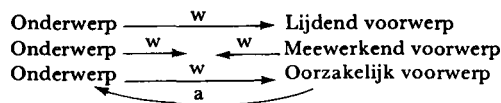
- 1 subject
 - 2 predikaat of gezegde:
 - a naamwoordelijk
 - b werkwoordelijk
 - 3 objecten (voorwerpen):
 - a lijdend voorwerp
 - b meewerkend voorwerp
 - c oorzakelijk voorwerp, waarvan later nog het voorzetselvoorwerp werd afgesplitst
 - 4 bijwoordelijke bepalingen
 - 5 bijvoeglijke bepalingen
 - 6 bepalingen van gesteldheid
- Dit zijn de door Den Hertog (1892) onderscheiden zinsdelen.
- 13 Zie voor de relatie tussen vorm en betekenis in de traditionele grammatica i.c. bij Den Hertog: Balk-Smit Duyzentkunst (1984).
 - 14 De Groot en Terwey onderscheiden weliswaar lijdend, belanghebbend en oorzakelijk voorwerp, maar rangschikken deze drie voorwerpen onder de bepalingen (bijvoeglijke bepalingen, bijwoordelijke bepalingen en bepalingen van gesteldheid).

Noten bij hoofdstuk 6

- 15 Een citaat uit de bespreking van de *Nederlandsche Spraakkunst* (1877⁴) van D. de Groot door J. te Winkel (Te Winkel 1877: 46):
Eene verkeerde gewoonte acht ik het, het woord *voorwerp* bij uitbreiding ook toe te passen (zooals bl. 16 in overeenstemming met eenige Hoogd. grammatici geschiedt) op een bepaald soort van derde en tweede naamvallen en znw. met voorzetsels. Beter is het m.i. ze eenvoudig bepalingen van het werkw. te noemen, om alle aanleiding tot verwarring te vermijden. Tegen geen' taalregel maken mingevoerde leerlingen gewoonlijk meer fouten, dan tegen dien, volgens welken het subject eerste, het object vierde naamval is, en het is daarom van belang, dat wij een' eigen naam behouden voor het znw., dat door een overgankelijk werkw. in bedrijvende vorm wordt beheerscht. De naamvallen der andere zoogenaamde voorwerpen leveren veel minder bezwaar op, en kunnen dus met den gemeenschappelijken naam van bepaling van het werkw. volstaan.
- Van Helten (1883) onderscheidt subject, praedicaatswerkwoord en bepalingen. Tot de bepalingen behoren o.a. genitiefbepaling, datiefbepaling en object (= accusatiefbepaling).
Om het object van de bepaling te onderscheiden, wordt de verhouding tot het subject vergeleken. Het gaat daarbij om de omschrijvingen met *ten gevolge van* (bij het voorwerp) en *bij* (bij de bepaling). In *Hij scheurt zijn jas* is *jas* het voorwerp van de werking, omdat het subject *Hij* ten gevolge van het doen *scheuren* die jas met zichzelf in aanraking brengt of houdt. In *Dat behaagt mij* is *mij* bepaling, omdat het subject *Dat* bij het doen *behagen* met *mij* in enige betrekking komt of staat. (Zie Van Helten 1883: 143)
- 16 Een rangorde die nog steeds gebruikelijk is. De discussie in 1890 toont goed de ontwikkeling in de benaming van de zinsdeelbegrippen aan. Daar ligt ook de waarde van de geschiedenis van de taalkunde, i.c. van de zinsdeelleer. Zo kan ingezien worden dat mensen erover nagedacht hebben, waarmee voorkomen kan worden dat het idee ontstaat dat het is zoals het is en altijd zo geweest is en bovendien de misvatting dat het object (de taal) zelf waterdichte criteria heeft geopenbaard. In dat opzicht kan de discussie aan het eind van de negentiende eeuw relativerend en daardoor stimulerend werken. Het is de kritische waarde van het zich bezighouden met het (taalkundig) verleden. Grammatica is mensenwerk, dat dient steeds beseft te worden. Zo kan mogelijke vervreemding van de grammatica voorkomen worden.
- 17 Den Hertog verkiest de naam 'meewerkend voorwerp' boven 'zelfhandelend' of 'zelfwerkend voorwerp', zoals L.A. te Winkel het noemde. De benaming 'belanghebbend voorwerp' verwerpt hij, omdat deze een kenmerk aangeeft dat aan alle voorwerpen eigen is. Zie Den Hertog 1892: 56-57.
- 18 In De Vos (1939) wordt geen aandacht aan Kaakebeen besteed, terwijl hij in 1890 toch een *Beknopte Spraakleer* publiceerde.
- 19 Kaakebeen vat 'absoluut' op als onveranderlijk in dezelfde vorm voorkomend en afzonderlijke zinsbepalingen vormend. Er wordt dan geen betrekking van een zelfstandigheid tot andere zelfstandigheden of tot het gezegde aangeduid. Dat is volgens Kaakebeen de kern van de tegenstelling tussen bijwoordelijk en zelfstandig. Hij noemt '*den volgenden dag*, (de hoed is) *twee gulden* (waard), *onverrichter zake*, *mijns inziens*, bijwoordelijke bepalingen, omdat ze ABSOLUUT gebruikt worden' (p. 440).

- 20 Den Hertog verwijst hier naar het eerste gedeelte van 'Uit de leer van den zin', dat in de 13e jaargang van *Noord en Zuid* (1890: 133-156) is gepubliceerd. Op de aangehaalde pagina's 134 en 135 beschrijft hij drie standpunten bij de beschouwing van de taal als middel tot gedachtenuiting: de logische richting (Becker), de historische richting (Paul) en de morfologische richting (Kern).
- 21 Hier wordt expliciet uitgesproken dat Den Hertog een middenweg, een voor het onderwijs bruikbare synthese zoekt op basis van filosofie en empirisme.
- 22 Vgl. *Onze Taal. Handleiding bij het Taalonderwijs in de Lagere Scholen. Eerste deel. Zesde (herziene) druk. Amsterdam 1898.*
Op p. 128 staat, dat het op wetenschappelijke en didactische gronden de voorkeur verdient de voorwerpen te leren kennen als tegenstelling van de onderwerpen (en niet van de bijwoordelijke bepalingen).
Op p. 141 wordt met 'bepalingen van het gezegde' uitsluitend bedoeld: 'bijwoordelijke bepalingen'. Tegenover 'bepalingen van een zelfstandigheid'.
Vgl. Den Hertog/ Lohr (1898: 128):
In de vorige uitgaven dezer Handleiding is een *lijdend voorwerp* steeds als eene soort van bepaling beschouwd, en werd ter inleiding het begrip *bepaling* ontwikkeld. Onder dien term is te verstaan een meer of minder nauwkeurig onderscheidingsmiddel, dienende om de eene of andere voorstelling te beperken. Nu is het waar, dat het voorwerp tot datzelfde doel ook wel gebruikt wordt; b.v.: *kousen breien* (= een soort van *breien*), in een zin als: *Zij houdt niet van kousen breien*, maar niet in een zin als: *Zij heeft die kousen vlug en netjes gebreid*. In het laatste geval dient het voorwerp om de dingen uit te drukken, die de bewerking, in het gezegde uitgedrukt, hebben ondergaan.

De nadruk moet gelegd worden op het kenmerk dat er alleen sprake kan zijn van een (lijdend) voorwerp tegenover een werkend of handelend onderwerp. In de *Nederlandsche Spraakkunst* (eerste stuk, 1892: 42) heeft Den Hertog de drieërlei betrekking tussen onderwerp en voorwerp als volgt aanschouwelijk voorgesteld:



- De door mij toegevoegde letters staan voor: w = werking; a = aanleiding.
- 23 Zo zijn de zelfstandige naamwoorden in *den berg opgaan*, *de rivier overzwemmen* en *een schip nastaren* geen voorwerpen, maar bijwoordelijke bepalingen in de vierde naamval. (Vgl. Den Hertog 1892: 53).
- 24 In Den Hertog (1897: 23-24) begint de paragraaf over de 'voorwerpen' als volgt:
Ene derde soort van zinsdeelen zijn de *voorwerpen*. Zij vertoonen veel overeenkomst met de *onderwerpen*, maar er is ook belangrijk verschil.
De overeenkomst is, dat het ook namen of aanduidingen van wezens of din-

Noten bij hoofdstuk 6

gen (*zelfstandigheden*) zijn, die in de handeling of den toestand, door het gezegde vermeld, *noodzakelijk* betrokken zijn, d.w.z. men kan zich sommige werkingen niet denken, zonder dat men, behalve aan een onderwerp, ook nog aan eene andere zelfstandigheid denkt, die er in gemeoid is. Het verschil bestaat hierin, dat, behoudens de vermelde uitzonderingen, alle gezegden op zijn minst het noemen van een onderwerp vereischen, terwijl daarentegen slechts een kleiner aantal gezegden bovendien nog het noemen of aanduiden van eene andere zelfstandigheid als voowerp vorderen.

Zo onderscheidt Den Hertog subjectieve en objectieve werkwoorden, zoals resp. *lopen* en *zien*.

- 25 Ook Elffers (1982) beschrijft de discussie tussen Kaakebeen en Den Hertog. Zij beschouwt het onderscheid tussen voorwerpen en bijwoordelijke bepalingen als een probleem binnen het redekundige onderzoeksprogramma, dat door de discussie in 1890 niet uit de wereld is geholpen. Als bijdrage aan de theorievorming over het genoemde onderscheid acht Elffers vanuit een intern-wetenschapstheoretische opvatting de discussie van weinig waarde, wel echter als illustratie van een externe factor in de geschiedenis van de taalkunde, nl. de didactische invalshoek van de discussianten. Deze invalshoek is een van de drie externe factoren die zou hebben bijgedragen aan het syntactiseringsprogramma van de traditionele grammatica. De manier waarop Elffers de discussie tussen Kaakebeen en Den Hertog afdoet, is voor mij illustratief voor het (te) enge methodologische standpunt. Reconstructie is hierbij alleen mogelijk wanneer het juiste (taal)theoretische inzicht gevonden is, ad hoc externe factoren zijn dan overbodig geworden, de verklaringen volgen vanzelf. Naar mijn mening zijn externe factoren even belangrijk als interne waar het gaat om de reconstructie van een stukje vakgeschiedenis. Den Hertog heeft in 1890 een oplossing voor het op dat moment levende probleem gevonden, een oplossing die vanuit een later theoretisch concept misschien niet het predikaat 'oplossing' mag hebben; in 1890 is het dat in de didactiek van de zinsontleding wel. De ontwikkelingsgeschiedenis van de zinsdeelleer tot op een bepaald moment, moet niet uit het oog verloren worden. Den Hertogs werk vertegenwoordigt zo'n ontwikkeling tot op een bepaald moment; er zal dan gerelateerd moeten worden aan wat eraan vooraf gegaan is. Zie voor deze problematiek ook hoofdstuk 2. Het is overigens opmerkelijk dat Elffers (1982) het vervolg van de discussie tussen Kaakebeen en Den Hertog in *Noord en Zuid* 13 (1890: 439-447) niet in haar beschouwing betreft.
- 26 De attributieve betrekking wordt op verschillende wijzen uitgedrukt (Den Hertog 1897: 126): 'bij *bijvoeglijke* woorden, mits vóórgeplaatst, door congruentie; bij *onveranderlijke* woorden door eenvoudige voor- of achterplaatsing; bij *zelfstandige* woorden door een tweeden nvl., door een *voorzetsel*, of (in bijstellingen en bepalingen van gesteldheid) door gelijkheid van buigingsvorm'. Bij onveranderlijke woorden denkt Den Hertog aan infinitieven (*De te lezen* boeken; *De kans om te winnen*) en bijwoorden (*De deur rechts*; *Ook ik ben schilder*).
- 27 In het eerste artikel over 'De leer der woordsoorten' (Den Hertog 1889b), heeft Den Hertog reeds een dergelijk overzicht van de verschillende diensten

of functies gegeven, die hij in de zin onderscheidt. Dit als een van de bases voor de indeling van de tien reledelen. De zeven functies die hij onderscheidt zijn (Den Hertog 1889b: 159):

- a die van gezegde (werkwoordelijk en naamwoordelijk);
- b die van onderwerp;
- c die van voorwerp (lijdend, meewerkend of oorzakelijk);
- d die van bijvoeglijke bepaling;
- e die van bijwoordelijke bepaling;
- f die van betrekkingwoord;
- g die van verbindingswoord.

Het zijn functies gepresenteerd ter wille van de indeling van de woordsoorten, waarbij f en g als zodanig niet zijn terug te vinden in de zinsleer. Omdat Den Hertog in 1889 met de leer van de woordsoorten begint, zijn deze functies vooraf gegeven; in de *Nederlandsche Spraakkunst* (1892–1896) ligt dat echter anders. Daar wordt met a tot en met e begonnen als zinsleer.

28 De plaats van de woordsoorten in de zinsanalyse is hiermee expliciet aangegeven: het principe van de circulariteit.

29 Uit deze zin is een gedeelte door mij weggelaten, aangezien Den Hertog dat toch niet benoemt.

Wat de voorbeelden van Den Hertog betreft, stem ik in met Kraak/ Klooster (1968), die stellen:

De zinnen die we bij Den Hertog aantreffen maken voor het grootste deel de indruk door hem te zijn bedacht, en niet in de werkelijkheid van het taalgebruik te zijn gevonden. (Kraak/ Klooster 1968: 59)

Inderdaad maakt Den Hertog niet de indruk met een materiaalverzameling te werken: hij geeft doelgerichte, zelfbedachte voorbeelden om het besproken zinsdeel zo scherp mogelijk te laten uitkomen. Zo geeft hij in het voorbeeldmateriaal bij de bijvoeglijke bepaling niet eens zinnen, om vooral de aandacht niet af te leiden. Ik citeer enkele voorbeelden (Den Hertog 1892: 80-81): *Ronde tafels; De koning; Mijn huis; Drie boeken; De te lezen boeken; Vondels werken; De tuin van mijn oom; Willem, de zoon van den burgemeester; De stapel links.*

Daarnaast komen bij Den Hertog als illustratief voorbeeldmateriaal citaten uit vreemde talen of uit een vroegere periode van het Nederlands voor. Bij de laatste categorie bevinden zich vooral literaire citaten: Hooft, Huygens, Bilderdijk, Da Costa, Potgieter. Deze voorbeelden worden ook als zodanig gepresenteerd.

30 De Groot (1888) doet dat niet. Hij zou ontleed hebben:

de mannen van handel en nijverheid: onderwerp.

van handel en nijverheid: bijvoeglijke bepaling van *mannen*.

Dat neemt uiteraard niet weg dat ook De Groot de bijvoeglijke bepaling als een zinsdeel beschouwt, als een functioneel bestanddeel in de zin.

De Groot benoemt ook de bijvoeglijke bijzin samen met het antecedent in eerste instantie als één zinsdeel. Den Hertog koppelt de bijvoeglijke bijzin in de ontleding meteen af, blijkens de 'Proeven van zinsontleding' aan het eind van het tweede stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* (Den Hertog

1892: 115-122).

- 31 Ook bij Becker zijn alle verdere relaties in de zin afhankelijk van het 'prädikative Satzverhältnis'. Uit die, duidelijk hiërarchische zinsopbouw ontwikkelen zich bij hem vijf zinsdelen: subject, predicaat, attribuut, object en adverbiale bepaling. Zie Vesper (1980).
- 32 Vgl. echter de volgende opmerking van Van der Lubbe (1965: 110, in noot):
Ook een min of meer conservatieve grammaticus als C.H. den Hertog had reeds een notie van een zekere gradatie, althans bij de adjectieven (Vgl. zijn *Nederlandsche Spraakkunst III*², blz. 93).

Dit staat aan het begin van het hoofdstuk over de zelfstandignaamwoordsgroep. Van der Lubbe hanteert uitsluitend de tweede druk van de *Nederlandsche Spraakkunst* als bron.

- 33 De ontleding van de samengestelde zin (Den Hertog 1892: 115-122) wijkt in feite niet af van die der enkelvoudige zin. Elke bijzin krijgt een functionele benaming, waarbij de relatie direct of indirect tot de hoofdzin wordt aangegeven en daarmee dus ook t.o.v. elkaar. De hoofdzin vervult hier dezelfde rol als de combinatie van onderwerp en persoonsvorm in de enkelvoudige zin. Er is geen incorporatie en de bijvoeglijke bijzinnen worden uit het geheel gelicht en gerelateerd aan de bijzin waarbij ze horen. Ook hier geeft de onderlinge relatie en de ontleedvolgorde een zekere hiërarchie aan. In het tweede deel van *De Nederlandsche Taal* (Den Hertog 1898, par. 89) geeft Den Hertog ook enkele voorbeelden van ontleding van veelvoudig samengestelde zinnen. Dit zijn samengestelde zinnen uit drie of meer hoofdzinnen of bijzinnen gevormd. Na deze ontleed-voorbeelden van de samengestelde zin volgen praktische raadgevingen die bij het bouwen van samengestelde zinnen in acht genomen kunnen worden. M.a.w.: na de analyse volgt de synthese.
- 34 In Den Hertog (1892: 33 en 79) worden onderwerp en bijvoeglijke bepaling als volgt gedefinieerd:
Het *onderwerp* van een zin is de naam van de zelfstandigheid, waarvan de openbaring van bestaan, in het gezegde vermeld, uitgaat.
De *bijvoeglijke bepalingen* dienen ter bepaling van in den zin genoemde of aangeduide zelfstandigheden.
Als een van de belangrijkste bezwaren van de traditionele zinsdeelleer noemt Sitta (1984: 24) juist het feit dat niet expliciet gedefinieerd wordt wat een zinsdeel is. Dat heeft volgens hem inconsequenties bij de begrenzing tot gevolg. In de zin *Die Nächte sind kurz* is *Die Nächte* onderwerp, terwijl in de zin *Schöne Nächte sind kurz* alleen *Nächte* onderwerp is; *Schöne* is een apart zinsdeel (bijvoeglijke bepaling), waarvan vervolgens wordt gezegd dat het bij *Nächte* hoort. Vgl. de voorbeelden van Den Hertog.
- 35 In hun taxonomie van onderwijskundige doelen, bedoeld als classificatie van uiteindelijke doelen van een onderwijskundig systeem, stellen Bloom e.a. (1971: 148):
In de analyse gaat het om het ontleden van de stof in zijn samenstellende delen, het opsporen van de relaties tussen die delen, en om de wijze van organisatie van de delen.
Het gaat hierbij tevens om de hiërarchie tussen de samenstellende delen.

Onderscheiden worden de analyse van resp. elementen, relaties en organisatieprincipes. De omschrijving van analyse als intellectuele vaardigheid, in de taxonomie van Bloom e.a. (1971) gevolgd door synthese, komt overeen met de bedoeling van zinsontleding.

Noten bij hoofdstuk 7

- 1 In het Voorbericht bij *De Nederlandsche Taal* (Eerste deel, Amsterdam 1897) schrijft Den Hertog:
Deze Practische Spraakkunst is bestemd voor gevorderde leerlingen (15-18 jaar), die door aanschouwelijk taalonderwijs en gezette oefening reeds de noodige vaardigheid in het taalgebruik verkregen hebben, maar wier bestemming het meebrengt, dat hun taalgevoel zich tot een meer wetenschappelijk taalinzicht verheffe. Daartoe zijn te rekenen aanstaande onderwijzers, die later zelf taalonderwijs te geven hebben, en verder allen, die mettertijd waarschijnlijk geroepen zullen zijn, in het openbaar de pen of het woord te voeren.
De beginselen, waarnaar deze Spraakkunst bewerkt is, zijn uitvoerig uiteengezet in de verschenen gedeelten mijner *Nederlandsche Spraakkunst*. De hoofdbedoeling is steeds geweest, de invloeden te doen herkennen, die het tegenwoordig taalgebruik beheerschen, en de waarde der normen, die uit dat taalgebruik vallen af te leiden.

Dat Den Hertog spreekt van 'de verschenen gedeelten mijner *Nederlandsche Spraakkunst*', toont aan dat hij in mei 1897 van plan was een vierde en vijfde stuk te publiceren over buigingsvormen, woordvormen en spelling. Het is er nooit van gekomen. Wel kan men voor deze onderdelen terecht in *De Nederlandsche Taal* (1897-1898) en, in meer beknopte vorm, in *Voortgezet Taalonderwijs I* (1899).
- 2 De noot luidt: 'Het staat gelijk met den *smaak* op het gebied van het schoone, het *geweten* op dat van het goede, het *gezond verstand* op dat van het ware'.
- 3 In deze noot wordt meegedeeld, dat de term 'ondergaan' beter past in een geval als *Een appel eten* dan in een geval als *Een appel zien*.
- 4 De bepalingen van modaliteit zijn los gemaakt van de categorie der bepalingen van hoedanigheid en hoeveelheid/hoegrootheid. Bovendien is de verdeling in hoeveelheid, intensiteit en verhouding veel uitvoeriger beschreven.
- 5 Er wordt o.a. een tamelijk uitvoerige beschrijving van 'zinsmelodie' gegeven.
- 6 Zie voor de wijze van bewerking de Inleiding bij de derde druk (Hulshof 1973).

Noten bij hoofdstuk 7

BIBLIOGRAFIE

- Aarsleff, H. (1979), 'Bréal vs. Schleicher: Linguistics and Philology during the latter half of the nineteenth century'. In: H. Hoeningwald (ed.), *The European background of American Linguistics*. Dordrecht, 63-106.
- (1967), *The study of language in England, 1780–1860*. Princeton, New Jersey.
- Ankersmit, F.R. (1984), *Denken over geschiedenis*. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen. Groningen.
- Anslin Nz. N. (1814), *Nederduitse spraakkunst voor eerstbeginnenden*. Leiden.
- Arens, H. (1955), *Sprachwissenschaft*. Freiburg/ München.
- Bakker, D.M. (1968), *Samentrekking in Nederlandse syntactische groepen*. Leiden.
- (1977), 'De grammatica in de negentiende eeuw'. In: D.M. Bakker en G.R.W. Dibbets (red.), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*. Den Bosch, 113-160.
- Bakker, D.M. en G.R.W. Dibbets (red.) (1977), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*. 's-Hertogenbosch.
- Bal, M. (1980), *De theorie van vertellen en verhalen*. Muiderberg.²
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. (1984), 'Vorm en betekenis in de taalkundige grondslagendiscussie'. In: *Forum der Letteren* 25-3, 173-196.
- Bauer, F. (1868), *Grundzüge der Neuhochochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten*. Nördlingen.
- Baumgartner, H.M. (1972), *Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Becker, K.F. (1829), *Deutsche Grammatik*. Frankfurt am Main.
- (1833), *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre*. Frankfurt am Main.
- (1833), *Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre*. Frankfurt am Main.
- (1841), *Organism der Sprache*. 2. Neubearb. Aufl. Frankfurt/M. (1. Aufl. 1827).
- Beer, T.H. de (1889), 'Het opstel'. In: *Noord en Zuid* 12, 230-243; 342-351; 446-461; 556-565.
- (1895), 'Prospectus'. In: *Noord en Zuid* 18, 1-7.
- (1901), 'Max Müller, 6 Dec. 1823–20 Oct. 1900'. In: *Noord en Zuid* 24, 96-101.
- (1902), 'C.H. den Hertog 1846–1902'. In: *Noord en Zuid* 25, 572-576.
- Benfey, Th. (1869), *Geschichte der Sprachwissenschaft und orientalischen Philologie in Deutschland seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts mit einem Rückblick auf die früheren Zeiten*. München.
- Block, A. de e.a. (red.) (1977), *Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*. Antwerpen/ Freiburg im Breisgau. Deel 2.

- (1982), *Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*. Antwerpen/Freiburg im Breisgau. Deel 4.
- Bloom, B.S. e.a. (red.) (1971), *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen*. Een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten. I Het cognitieve gebied. Rotterdam/ Antwerpen.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*. New York.
- Boersma, U.J. (1960), *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Een historische en experimentele terreinverkenning. Groningen.
- Bois-Reymond, M. du e.a. (1981), *Onderwijzersleven*. Nijmegen.
- Booij, G.E. (1971), 'Lambert ten Kate als voorloper van de TG-grammatica'. In: *Spektator* 1, 2, 74-78.
- Bos, G.F. (1964), *Het probleem van de samengestelde zin*. Den Haag.
- Bosch, J.H. van den (1893), *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers*. Groningen.
- (1895), 'Over het Oude en het Nieuwe Taalonderwijs'. In: *Taal en Letteren* 5, 187-212.
- Bouissac, P. (1976), 'The 'golden legend' of 'semiotics''. In: *Semiotica* 17, 371-382.
- Brill, W.G. (1853), *Nederlandsche spraakleer, ten gebruike bij het onderwijs in de lagere scholen*. Leiden.
- (1863), *Nederlandsche spraakleer, ten gebruike bij inrichtingen van hooger onderwijs*. I Ide deel, Leer van den volzin (syntaxis). Tweede uitgave. Leiden.
- Brinke, S. ten (1976), *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen.
- Brugma, B. (1840), *Nederduitsche taalkunde*. Groningen.
- Buitenrust Hetteema, F. (1895), 'Uit de spraakleer'. In: *Taal en Letteren* 5, 37-71; 247-264.
- (1900), 'Grammaire raisonnée'. In: *Taal en Letteren* 10, 25-30 en 407-417.
- Bursill-Hall, G.L. (1970), 'The history of linguistics'. In: *Canadian Journal of Linguistics*, 15, 2, 143-150.
- Butterfield, H. (1931), *The Whig interpretation of history*. London.
- Chalmers, A. (1981), *Wat heet wetenschap*. Meppel/Amsterdam.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*. The Hague.
- (1964), 'The logical basis of linguistic theory'. In: Lunt, H. (ed.), *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*. The Hague/Paris, 914-978.
- (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.
- (1966), *Cartesian linguistics*. A chapter in the history of rationalist thought. New York.
- Corte, E. de e.a. (1973), *Beknopte didaxologie*. Tweede druk. Groningen.
- Danto, A.C. (1965), *Analytical philosophy of history*. Cambridge.
- Dasberg, L. en J.W.G. Jansing (1978), *Meer kennis meer kans*. Het Nederlandse onderwijs 1843-1914. Haarlem.
- Diestel, H. (1845), *Die rationelle Sprachforschung*. Königsberg.
- Dik, S.C. en J.G. Kooij (1979), *Algemene taalwetenschap*. Utrecht/ Antwerpen.
- Dis, L.M. van (1959), 'Schoolgrammatica en wetenschappelijke grammatica'. In: *Levende Talen*, 327-336. Ook in: Dis, L.M. van, *Acht lezingen*. Amsterdam 1969, 30-43.
- (1969), 'Schoolgrammatica en wetenschappelijke grammatica'. In: L.M.

- van Dis, *Acht lezingen*. Amsterdam, 30-43.
- Dis, L.M. van e.a. (1971), *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Vijfde druk. Groningen.
- Dodde, N.L. (1981), *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen*. Purmerend.
- (1983), *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1880*. Muiderberg.
- Dort-Slijper, M.K. van (1984), *Grammatica in het basisonderwijs*. Leiden.
- Driel, L. van (1982), 'Tussen attributief en predikatief. Iets over de geschiedenis van de bepaling van gesteldheid in de 19e eeuw'. In: L. van Driel en J. Noordegraaf (red.), *Studies op het gebied van de geschiedenis van de taalkunde*. Kloosterzande 1982, 110-136.
- (1984), 'De taalkundige opvattingen van Taco Roorda'. In: *De nieuwe Taalgids* 77-4, 322-332.
- Driel, L. van en J. Noordegraaf (red.) (1982), *Studies op het gebied van de geschiedenis van de taalkunde*. Kloosterzande.
- Düsberg, K.J. (1978), 'Theoriendynamik'. In: Braun, E. und H. Radermacher (Hrsgg.), *Wissenschaftstheoretisches Lexikon*. Graz/ Wien/ Köln.
- Elffers, E. (1979), 'De semantiek van de koppelwerkwoordzin en haar plaats in de taalbeschrijving'. In: *Spektator* 9-2, 97-143.
- (1982), 'Nederlands strukturalisme en zinsontleding. Een poging tot rekonstruktie van een stukje vakgeschiedenis'. In: *De nieuwe Taalgids* 75-3, 205-229.
- Elffers, E. en S. de Haan (1980), 'Traditionele en moderne grammatica. Een historisch-methodologische beschouwing'. In: *Spektator* 9-5, 405-432.
- (1984), 'De Nederlandse zinsdeelleer in de eerste helft van de 20e eeuw; een reconstructiepoging aan de hand van de eerste vijftig jaargangen van De Nieuwe Taalgids'. In: *De nieuwe Taalgids* 77-6, 516-541.
- Forsgren, K.A. (1973), *Zur Theorie und Terminologie der Satzlehre*. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Grammatik von J.C. Adelung bis K.F. Becker 1780—1830, Göteborg.
- Frank, H.J. (1973), *Geschichte des Deutschunterrichts*. Von den Anfängen bis 1945. München.
- Fries, Ch.C. (1952), *The structure of English*. New York.
- Geckeler, H. (1971), *Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie*. München.
- Geluk, J. (1885), *Beginnelsen der opvoedingsleer naar de denkbeelden van Herbart*. Groningen.
- Gipper, H. en P. Schmitter (1979), *Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie im Zeitalter der Romantik*. Eine Beitrag zur Historiographie der Linguistik. Tübingen.
- Glinz, H. (1947), *Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik*. Bern.
- Griffioen, J. en H. Damsma (1978), *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didaktiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen.
- Groot, D. de (1872, 1888⁹), *Nederlandsche Spraakkunst*. Groningen/ Arnhem.
- Haselbach, G. (1966), *Grammatik und Sprachstruktur*. Karl Ferdinand Beckers Beitrag zur Allgemeinen Sprachwissenschaft in historischer und syste-

- matischer Sicht. Berlin.
- Helbig, G. (1971), *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Leipzig.
- (1974), *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg.
- Helten, W.L. van (1883), *Kleine Nederlandsche Spraakkunst*. Vierde druk. Groningen.
- Herbart, J.F. (1835/1964), *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. (1835) Besorgt von J. Esterhues. 2. Auflage. Paderborn.
- Hermann, C. (1865), *Das Problem der Sprache und seine Entwicklung in der Geschichte*. Dresden.
- Hertog, C.H. den (1886), 'Klachten over het taalonderwijs'. Inleiding gehouden in de jaarvergadering der Vereeniging voor Paedagogiek. In: Schreuder (1904), 241-253.
- (1889a), 'De taalstudie der onderwijzers'. In: *Noord en Zuid* 12, 1-21; 97-115; 481-489.
- (1889b), 'De leer der woordsoorten'. In: *Noord en Zuid* 12, 157-168; 266-275; 352-363; 430-445.
- (1890a), 'Uit de leer van den zin' (I). In: *Noord en Zuid* 13, 133-156. Verder: 221-233; 343-380; 414-438; 521-543.
- (1890b), 'Naschrift' bij 'Voorwerp of voorwerpen?' van C.G. Kaakebeen. In: *Noord en Zuid* 13, 244-256.
- (1890c), 'Naschrift bij 'Zelfstandig en bijwoordelijk' van C.G. Kaakebeen. In: *Noord en Zuid* 13, 442-447.
- (1890), 'Uit de leer van den zin'. In: *Noord en Zuid* 13, 133-156; 221-233; 343-380; 414-438; 521-543.
- (1891), 'De aanschouwelijkheid van ons onderwijs'. Inleiding gehouden in de Alg. Vergadering van het N.O.G. te Sneek. In: Schreuder (1904), 165-176.
- (1892–1896), *Nederlandsche Spraakkunst*. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers. Eerste stuk: De leer van den enkelvoudigen zin (1892). Tweede stuk: De leer van den samengestelden zin (1892). Derde stuk: De leer der woordsoorten (1896). Amsterdam.
- (1892), *Nederlandsche Spraakkunst*. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers. Eerste stuk. De leer van den enkelvoudigen zin. Amsterdam.
- (1893), 'De mogelijkheid eener nieuwe poëतिक'. In: *Noord en Zuid* 16, 365-374.
- (1894a), 'De verbuiging van *degene*'. In: *Noord en Zuid* 17, 89-94.
- (1894b), 'Concrete en abstracte substantieven'. In: *Noord en Zuid* 17, 112-122; 241-266; 511-555.
- (1895), 'Nieuw taalonderwijs'. In: *Het Schoolblad* van 4, 11, 18 en 25 juni 1895. Ook in: Schreuder (1904), 254-284.
- (1896), *Nederlandsche Spraakkunst*. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers. Derde stuk. De leer der woordsoorten. Amsterdam.
- (1897–1898), *De Nederlandsche Taal*. Practische spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Twee delen. Amsterdam.
- (1897a), *Onvrede in taal- en letterwereld*. Voordracht gehouden den 9en juni 1897 in de jaarlijksche vergadering van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden. Leiden.
- (1897b), 'Concentratie'. In: *Het Schoolblad* van 30 november, 7, 14, 21 en 28 december 1897. Ook in: Schreuder (1904), 309-340.

- (1897c), *De Nederlandsche Taal*. Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Eerste deel. Amsterdam.
 - (1898a), *De Nederlandsche Taal*. Practische spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Tweede deel. Amsterdam.
 - (1898b), *Onze Taal*. Handleiding bij het taalonderwijs in de lagere scholen. Eerste deel. Amsterdam. 6e herz. dr.
 - (1899), *Voortgezet Taalonderwijs*. Leiddraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Amsterdam.
 - (1903–1904), *Nederlandsche Spraakkunst*. Drie delen. Amsterdam. 2e dr.
 - (1903), *De Nederlandsche Taal*. Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Eerste deel. Tweede druk. Amsterdam.
 - (1909), *De Nederlandsche Taal*. Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch. Eerste deel. Derde druk. Amsterdam.
 - (1920), *Voortgezet Taalonderwijs*. Leiddraad voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. I Beknopte theorie van het taalgebruik. Achtste druk. Amsterdam.
 - (1973), *Nederlandse spraakkunst*. Ingeleid en bewerkt door H. Hulshof. Drie delen. Derde bewerkte druk. Amsterdam.
- Hertog, C.H. den en J. Lohr (1886), *Onze Taal*. Taal- en steloefeningen voor de lagere scholen. Tweede stukje. Zesde druk. Amsterdam.
- (1898), *Onze Taal*. Handleiding bij het taalonderwijs in de lagere scholen. Eerste deel. Zesde herziene druk. Amsterdam.
 - (1903), *Onze Taal*. Handleiding bij het taalonderwijs in de lagere scholen. Tweede deel, eerste stuk. Vijfde druk. Amsterdam.
- Hoffmeister, K. (1830), *Erörterungen der Grundsätze der Sprachlehre, mit Berücksichtigung der Theorien Beckers, Herlings, Schmitthenners und anderer Sprachforscher*. Essen.
- Holtvast, K. (= R.A. Kollewijn) (1905), *Beknopte Nederlandsche Spraakkunst*. Groningen.
- Hulshof, H. (1972), 'C.H. den Hertog (1846–1902)'. In: *Levende Talen* 291, 410-418.
- (1973a), Inleidingen bij C.H. den Hertog, *Nederlandse Spraakkunst*. Drie delen. Amsterdam.
 - (1973b), Inleiding bij de *Nederlandse Spraakkunst* van C.H. den Hertog Eerste stuk. De leer van de enkelvoudige zin. Amsterdam, I-XXII.
 - (1981), 'Onderwijs stapsgewijs. Het faseren van lessen in methodisch-didactisch en leerpsychologisch perspectief'. In: A.O. Rietveld e.a. (red.), *Leren onderwijzen*. De opleiding van onderwijsgevendenden. Leiden 1981, 93-121.
 - (1984), 'Taalwetenschap en het vak Nederlands'. In: W. van Paassen e.a. (red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden*. Den Bosch, 154-176.
- Hymes, D. (ed.) (1974), *Studies in the history of linguistics; traditions and paradigms*. Bloomington/ London.
- Ivić, M. (1963), *Pravci u lingvistici*. Ljubljana.
- Kaakebeen, C.G. (1890a), 'De definitie van den zin'. In: *Noord en Zuid* 13, 121-132.
- (1890b), 'Voorwerp of voorwerpen?' In: *Noord en Zuid* 13, 237-244.
 - (1890c), 'Zelfstandig en bijwoordelijk'. In: *Noord en Zuid* 13, 439-443.
- Kalff, G. (1893), *Het onderwijs in de Moedertaal*. Amsterdam.

- Kern, F. (1888), *Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen.* Berlin. 2. vermehrte Aufl. (1. Aufl. 1883).
- Klein, M. (1977), *Appositionele constructies in het Nederlands.* Dissertatie Nijmegen.
- Klifman, H. (1982), 'De geschiedschrijving van de taalkunde als methodologisch probleem, toegepast op de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde'. In: *Lewense Bijdragen* 71, 105-124.
- (1983), *Studies op het gebied van de vroegnieuw nederlandse triviumtraditie (ca. 1550—ca. 1650).* Dordrecht.
- Klinkenberg, S. e.a. (1984), 'Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs'. In: *Spiegel* 2, nr. 3, 5-32.
- Knol, J. (1977), 'De Nederlandse taalkunde in de achttiende eeuw'. In: D.M. Bakker en G.R.W. Dibbets (red.), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde.* Den Bosch, 65-112.
- Koerner, E.F.K. (1973), *Ferdinand de Saussure. Origin and development of his linguistic thought in western studies of language. A contribution to the history and theory of linguistics.* Braunschweig.
- (1974), 'Purpose and scope of *Historiographia Linguistica*. Editorial'. In: *Historiographia Linguistica* 1, 1-10.
- (1976), 'Towards a historiography of linguistics; 19th and 20th century paradigms'. In: Parret, H. (ed.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics.* Berlin/ New York, 685-718.
- (1977), 'On the non-applicability of Kuhn's paradigms to the history of linguistics'. In: Kegl, J.A. e.a. (red.), *Proceedings of the seventh annual meeting of the North Eastern Linguistic Society.* Cambridge, Mass., 165-174.
- (1978), 'Four types of history writing in linguistics'. In: Koerner, E.F.K. (ed.), *Toward a historiography of linguistics.* Amsterdam, 55-62.
- Kohrt, M. (1976), 'Generative Transformationsgrammatik und Wissenschaftsentwicklung: Anmerkungen zu einer internen und externen Geschichte sprachbezogener Forschung'. In: Geier, M. e.a. (Hrsg.), *Sprache als Struktur.* Tübingen, 131-172.
- Kooij, J.G. en H. Steinmetz (1983), *Systeem en functie; aspecten van het onderzoek in taal- en literatuurwetenschap.* Assen. Rede Rijksuniversiteit Leiden.
- Kraak, A. (1966), *Negatieve zinnen. Een methodologische en grammatische analyse.* Hilversum.
- Kraak, A. en W.G. Klooster (1968), *Syntaxis.* Clulemborg/ Keulen.
- Kruithof, B. e.a. (red.) (1983), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs.* Inleiding, Bronnen, Onderzoek. Tweede druk. Nijmegen.
- Kuhn, T.S. (1962), *The structure of scientific revolutions.* Chicago.
- (1974), 'Anmerkungen zu Lakatos'. In: Diederich, W. (Hrsg.), *Theorien der Wissenschaftsgeschichte.* Frankfurt a.M., 120-134.
- Kummer, J.C. (1898), *Nederlandse Spraakkunst.* Amsterdam.
- Lakatos, I. (1970), 'Falsification and the methodology of scientific research programmes'. In: Lakatos, I. en A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge.* London, 91-195.
- (1974), 'Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekon-

- struktionen'. In: W. Diederich (Hrsg.), *Theorien der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M.
- Leuninger, H. (1976), 'Scholastische und transformationelle Sprachtheorie: Die Universalienhypothese'. In: Parret, H. (ed.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics*. Berlin/ New York, 228-237.
- Levelt, W.J.M. en G.A.M. Kempen (1976), 'Taal'. In: J.A. Michon e.a. (red.), *Handboek der Psychonomie*. Deventer.
- Logeman, H. (1895), 'Taalverval of taalontwikkeling?' In: *Taal en Letteren* 5, 265-281; 329-352.
- Loux-Schuringa, J.A. le en H. Verkuyl (1982), 'De geboorte van het koppelwerkwoord'. In: *De nieuwe Taalgids* 75-2, 141-152.
- Lubbe, H.F.A. van der (1965), *Woordvolgorde in het Nederlands*. Een synchrone structurele beschouwing. Tweede druk. Assen.
- Martens, C. (1973), 'Een nieuwe visie op J.F. Herbart'. In: *Pedagogisch Forum* 7-10, 281-290.
- (1983), 'De actuele betekenis van Herbarts didactische en schoolorganisatorische opvattingen'. In: *Pedagogische Studiën* 60, 241-251.
- Matthias, A. (1907), *Geschichte des Deutschen Unterrichts*. München.
- Menzel, W. (1975), *Die deutsche Schulgrammatik*. Paderborn.
- Mounin, G. (1967), *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*. Paris.
- Mulder, G.C. (1852), *Nederlandsche Spraakleer*. Een vervolg op de Nederlandse Spraakkunst voor schoolgebruik. Nijmegen.
- Noordam, N.F. (1975), *Inleiding in de historische pedagogiek*. Groningen. 2e dr.
- (1979), *Historische pedagogiek van Nederland*. Een inleiding. Nijkerk.
- Noordegraaf, J. (1980), 'De taaltheorie van Matthias de Vries'. In: *Glot* 3, 47-66.
- (1982a), 'Algemene grammatica en logische analyse. Nederlandse taalkunde in de jaren vijftig van de negentiende eeuw'. In: W. Breekveldt en J. Noordegraaf (red.), *Voortgang van het onderzoek in de subfaculteit Nederlands aan de VU*. Amsterdam, 174-208.
- (1982b), 'Traditie en vernieuwing in de taalwetenschap. Twee 'problemen''. In: L. van Driel en J. Noordegraaf (red.), *Studies op het gebied van de geschiedenis van de taalkunde*. Kloosterzande, 81-109.
- (1983), 'Honderd jaar koppelwerkwoord'. In: *De nieuwe Taalgids* 76-2, 124.
- Nijk, J.G. (1903), *Levensbericht van C.H. den Hertog*. In: *Levensberichten van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden, 1902-1903*. Leiden, 239-262. Ook in: Hertog, C.H. den, *Verspreide opstellen*. Rotterdam z.j. (1904), 1-24.
- (1904), 'Levensbericht van C.H. den Hertog'. In: Schreuder (1904), 3-24. Oorspr. in: *Levensberichten der afgestorven medeleden van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden*. Leiden 1903, 239-261.
- Orlebeke, J.F. e.a. (red.) (1981), *Compendium van de psychologie*. Deel 1: Achtergronden en stromingen. Muiderberg.
- Paul, H. (1880), *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle.
- Percival, W.K. (1977), 'E.F.K. Koerner, Ferdinand de Saussure: origin and development of his linguistic thought in western studies of language'. In: *Language* 53, 383-405.

- Pollmann, T. (1982), *Woorden, klanken, zinnen, talen*. Een inleiding tot de taalkunde. 's-Gravenhage.
- Popper, K.R. (1935), *Logik der Forschung*. Wien.
- Raaf, H. de (1903), *Herbart's Paedagogiek, toegelicht en aangevuld met andere geschriften van den schrijver*. Groningen.
- Robins, R.H. (1967), *A short history of linguistics*. London.
- (1973), 'Theory-orientation versus data-orientation: A recurrent theme in linguistics'. In: *Historiographia Linguistica* 1, 11-26.
- (1976), 'Some continuities and discontinuities in the history of linguistics'. In: Parret, H. (ed.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics*. Berlin/ New York, 13-31.
- Roose, H. (1964), *Het probleem van de woordsoorten, in het bijzonder van het bijwoord*. Den Haag.
- Salus, P.H. (1969), 'PRE-pre-Cartesian linguistics'. In: *Papers of the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 429-434.
- Saussure, F. de (1916), *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bally et A. Sechehaye. Lausanne/Paris.
- Schaff, A. (1975), 'Der Streit um die Objektivität der historischen Erkenntnis'. In: Rüsen, J. (Hrsg.), *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie*. Göttingen, 33-47.
- Scheepstra, H. en W. Walstra (1905), *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*. Groningen.
- Schmitter, P. (1982), *Untersuchungen zur Historiographie der Linguistik*. Struktur - Methodik - theoretische Fundierung. Tübingen.
- Schreuder, I. (red.) (1904), *Verspreide opstellen van C.H. den Hertog*. In opdracht van het hoofdbestuur der vereeniging voor paedagogiek verzaameld en gerangschikt. Rotterdam.
- Schultink, H. (1971, 1974), 'Moderne Nederlandse grammatica als wetenschap'. In: *Studia Neerlandica* 4, 320-332. Ook in: *Dutch Studies* 1, 14-26.
- Simone, R. (1975), 'Théorie et histoire de la linguistique'. In: *Historiographia Linguistica* 2, 353-378.
- Sitta, H. (1984), 'Syntax — Die Lehre vom Bau des Satzes'. In: *Praxis Deutsch* 11, nr. 68, 22-29.
- Stammerjohann, H. e.a. (1975), *Handbuch der Linguistik*. München.
- Strasser, S. en A. Monshouwer (1969), *Herbart als opvoedkundig denker*. Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden, nr. 6. Tweede druk. 's-Hertogenbosch.
- Sturm, A. (1983), 'Over het hoe en waarom van ontleedonderwijs'. In: *Spiegel* 1-1, 49-76.
- Talen, J.G. e.a. (1908), *Nederlandse Taal*. Zwolle.
- Tanner, R.G. (1969), 'Aristotle as a structural linguist'. In: *Transactions of the Philological Society*, 99-164.
- Teeter, K.V. (1966), 'The history of linguistics: New lamps for old'. In: *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics* 19, 83-95.
- Terwey, T. (1878, 1880²), *Nederlandsche Spraakkunst*. Ten behoeve van inrichtingen van middelbaar onderwijs en tot opleiding van onderwijzers. Groningen.

- (1896), *Nederlandsche Spraakkunst*. Tiende druk, nagezien door C. Honigh. Groningen.
- Toorn, M.C. van den (1978a), 'De methode-Paardekooper'. In: *De nieuwe Taalgids* 71, 134-145.
- (1978b), *Methodologie en taalwetenschap*. Utrecht/ Antwerpen.
- (1982), *Nederlandse grammatica*. Achtste, herziene druk. Groningen.
- Trentman, J.A. (1976), 'Speculative grammar and transformational grammar: A comparison of philosophical presuppositions'. In: Parret, H. (ed.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics*. Berlin/ New York, 279-301.
- Troike, R.C. (1978), 'Lest the wheel be too oft re-invented: towards a reassessment of the intellectual history of linguistics'. In: Jazayery, M.A. e.a. (eds.), *Linguistic and literary studies*. The Hague/ Paris/ New York.
- Turksma, R. (1961), *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*. Groningen.

- Verseput, J. (1980), *De lange reis langs de tweede weg*. Rotterdam.
- Vesper, W. (1980), *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert*. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik. Tübingen.
- Vogel, A. (1973), *Artikulation des Unterrichts*. Ravensburg.
- Vooy's, C.G.N. de (1907), 'Kanttekeningen bij Den Hertog's Nederlandse Spraakkunst'. In: *De nieuwe Taalgids* 1, 69-74, en 212-219.
- (1947), *Nederlandse spraakkunst*. Met medewerking van M. Schönfeld. Groningen.
- (1952, 1970⁵). *Geschiedenis van de Nederlandse taal*. Groningen.
- Vos, H.J. de (1939), *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden*. Een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw. Turnhout.
- Vries, J.W. de (1980), 'Opvattingen over het ABN'. In: *Verslag van het zevende colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*. 's-Gravenhage, 103-115. Ook in *Spektator* 9, 222-230.

- Wal, M.J. van der (1977), *De taaltheorie van Johannes Kinker*. Leiden.
- Wienold, G. (1972), *Semiotik der Literatur*. Frankfurt a.M.
- Winkel, J. te (1877), Bespreking van D. de Groot, *Nederlandsche Spraakkunst* (vierde druk, 1877). In: *Noord en Zuid* 1, 42-51.
- (1893), 'Geschiedenis der Nederlandsche taal. Spreektaal en schrijftaal'. In: *Noord en Zuid* 16, 385-395.
- Winkel, L.A. te (1859), *De logische analyse*. Beschouwingen naar aanleiding van Prof. T. Roorda's Rede-ontleding of logische analyse der taal. II. Zutphen.
- Witte, A.J.J. de en N.C.H. Wijngaards (1961), *De structuur van het Nederlands*. Een evolutief-klassieke synthese. 's-Hertogenbosch.
- Woude, P. van der (1982), 'Meester Anslin leert ontleden'. In: Driel, L. van en J. Noordegraaf (red.) (1982), 146-156.
- Wouters, D. en W.J. Visser (1926), *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*. Groningen.
- Wijk, N. van (1906), *De Nederlandsche Taal*. Zwolle.

REGISTER

- aanschouwing 91, 153
aanschouwelijk taalonderwijs 60, 99, 100, 128, 234, 242
aanschouwelijkheid 151
aanschouwingsonderwijs 100
aanschouwingsvormen 132
Aarsleff, H. 17, 26, 36, 149, 217
ABN 65, 83
'absoluut' 190, 191, 237
abstract 131, 132, 140
accusatiefbepaling 182, 186, 189, 190, 191, 192
Adelung, J.C. 12, 116, 143
adverbiale betrekking 165, 196
agglutinatie 118
algemene grammatica 12, 38, 39, 114, 115, 116, 142, 143
algemene taal 70, 83, 120
analogie 120, 121, 158
analoog-narratieve structuur 31, 32, 33, 34
analyse 91, 92, 241
analytisch 148, 152, 153-158
analytisch onderwijs 154
analytische leergang 15, 16, 84, 107, 109, 136, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 160-205, 163, 167, 169, 173, 174, 177, 179, 184, 233, 234
analytische leervorm 101, 148, 155, 156
analytische methode 148, 149, 150, 161, 169, 177, 180, 236
analytische zinsdefinitie 148, 153, 155, 159, 163, 235
Ankersmit, F.R. 30, 217
Ansljn Nz., N. 13, 115, 145, 160, 216
antieke grammatica 11, 12
apperceptie 91, 100, 141, 142, 153
appositie 165
Arens, H. 25
Aristoteles 140
associatie (wet van) 90, 91, 155
associatiepsychologie 97
attributieve bepaling 204
attributieve betrekking 165, 196, 239
Bakker, D.M. 17, 34, 39, 42, 44, 45, 48, 49, 54, 71, 111, 112, 126, 134, 145, 149
Bal, M. 30, 217
Balk-Smit Duyzentkunst, F. 236
Bauer, F. 168
Baumgartner, H.M. 30
Becker, K.F. 12, 13, 14, 15, 39, 89, 109, 114, 115, 116, 118, 121, 127, 129, 134, 135, 136, 139, 140, 142-145, 147, 151, 152, 155, 159, 167-171, 185, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 205, 216, 229, 230, 231, 232, 238, 241
bedrijvende zinnen 164, 173, 175
Beer, T.H. de 58, 59, 64, 126, 127, 133, 134, 147, 223, 230
begrip 77, 141
begripssymbolen 117
beknopte zin 163, 175
belanghebbend voorwerp 172, 176, 179, 181, 182
Benfey, Th. 25, 27
bepalingen 149, 163, 164, 165, 172, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 192, 193, 194
bepaling van gesteldheid 176, 178, 181, 182, 183, 193, 195, 212-214
bepaling van het gezegde 172, 194
Bergsma, J. 134
bestaanszinnen 163, 164, 171, 172, 173, 174, 175, 178
betekenis (van woorden) 157
betrekkingen 136, 141
betrekkingsleer 144, 145
betrekkingsvormen 151
betrekkingswoorden 151, 173, 197
bezinging 90, 154
Block, A. de 85
Bloom, B.S. 241, 242

Bloomfield, L. 21, 25, 27, 29, 44, 217
 Boersma, U.J. 65, 93, 220, 225
 Boomdiagram 202, 203, 232
 Booij, G.E. 21
 Bos, G.F. 48
 Bosch, J.H. van den 43, 47, 54, 58, 59, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 85, 86, 101, 125, 140, 223, 224, 225
 Bouissac, P. 22
 Bréal, M. 80
 Brill, W.G. 49, 113, 114, 132, 145, 148, 150, 232, 233
 Brinke, J.S. ten 53
 Brugsma, B. 148, 160
 buiging 162, 163, 177, 239
 Buitenrust Hettema, F. 46, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 79, 122, 224
 Bursill-Hall, G.L. 18, 26
 Butterfield, H. 25, 26
 bijstelling 176, 178, 180, 181, 182
 bijvoeglijke bepaling 165, 173, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 198, 199, 202-205, 210, 211, 240, 241
 bijwoord 167
 bijwoordelijke bepaling 165, 178, 180, 183, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195
 bijwoordelijke betrekking 166, 167
 bijzinnen met *of* 180

 causale betrekking 30
 Chomsky, N. 17, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 29
 circulariteit 149, 155, 160, 161-163, 167, 174
 cognitieve handelingen 40
 communicatieve functie (van taal) 117, 225
 concentratie 59, 85, 98
 concentratietheorie 89, 96, 97, 99
 concentrisch principe 99
 conceptualiserende functie (van taal) 117, 225
 concreet 131, 132, 140
 Corte, E. de 90, 153
 Cosijn, P.J. 132
 creativiteit 93
 cultuurtrappen 89

 Damsma, H. 43, 46, 47
 Danto, A.C. 30, 217
 Darwinisme 115
 Dasberg, L. 87
 datiefbepaling 182, 186, 187, 189, 190, 192
 deductieve methode 146, 156
 determinatieve bepaling 204
 deugd 226
 dialect 71
 Dibbets, G.R.W. 17, 34, 39, 42, 44, 45, 48, 49
 dienst (= functie) 157, 173, 239
 Dik, S.C. 218
 ding (vs. doen) 193, 195, 202
 Dis, L.M. van 14, 47, 152
 Dodde, N.L. 46, 86, 87, 88, 100, 226
 disciplinariteit 53
 dogmatisch-grammatische methode 121, 125, 159
 Dort-Slijper, M.K. van 51, 52, 53, 54, 220
 Driel, L. van 17, 19, 20, 22, 34, 45, 152, 165, 176, 180, 214, 216, 228, 232
 Düsberg, K.J. 29

 Eeden, F. van 76
 eenvoudige zin 163, 175
 Elffers, E. 11, 13, 17, 23, 24, 27, 28, 36, 39, 44, 45, 71, 113, 114, 115, 128, 140, 149, 198, 219, 239
 empirisme 71, 89, 97, 101, 141, 238
 enkelvoudige zin 161, 168, 171, 172, 174, 175, 178, 234
 epistemische factoren 38, 39, 40
 ervaring 92, 93, 99, 154, 158
 EST 29
 Esterhues, J. 153
 etymologie 149, 151, 171
 evidenties 39, 40
 experimentele psychologie 123, 146
 extern-hermeneutische lijn 23, 24, 32, 34, 37, 43, 44, 149
 extern ordeningsprincipe 157
 externe wetenschapsgeschiedenis 27, 28, 29, 31, 32
 feiten 33, 34
 Feyerabend, P. 24
 filosofie 114, 238

flexie 118, 162, 177
 Formalstufen 89, 142
 Forsgren, K.A. 143
 Frank, H.J. 135, 145
 fylogeneze 85, 86, 89, 98
 Fries, Ch.C. 21
 functie 163, 184, 240
 functionele relaties 198, 200, 201, 204, 216

 Gaarenstroom, J.H. 131
 Geckeler, H. 32
 'gedegradeerd gezegde' 137, 192
 Geiger, L. 117
 Geluk, J. 90, 91, 92, 93, 95, 219
 gemeenschapstaal 78, 79, 85, 119
 genitiefbepaling 182, 186, 189, 190, 191, 192
 Gesamtvorstellung 159
 geschiedwetenschap 19
 gewaarwordingsvoorstelling 88
 gezegde 156, 163, 164, 171, 172, 173, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 197
 gezegdebepalingen 186, 187, 188, 189
 Gipper, H. 17, 35, 36
 Glinz, H. 116, 167
 grammaire raisonnée 68, 71, 83, 120, 122, 225
 grammatica 123, 158, 233, 237
 grammatica-onderwijs 53, 54, 61, 153, 167
 grammaticus 11, 15, 48, 55
 grammatisch gezegde 171, 173, 178
 grammatisch onderwerp 171, 173, 178
 Griffioen, J. 43, 46, 47
 Grimm, J. 12, 69, 73, 89, 114, 115, 116, 118, 124, 133, 136, 143, 158, 190, 191, 229, 231
 Groot, D. de 12, 127, 132, 145, 148, 151, 152, 156, 160, 161, 163-167, 168, 170, 171, 172, 174-177, 179, 180, 181, 185, 234, 235, 237, 240
 Haan, S. de 11, 13, 17, 36, 39, 45, 71, 113, 114, 115, 128, 140, 198
 Haselbach, G. 116, 136, 143, 145, 231, 232
 hbs 87, 115
 Helbig, G. 29, 135
 Helten, W.L. van 107, 127, 132, 145, 148, 150, 185, 223, 224, 233, 237

 Herbart, J.F. 39, 51, 58, 59, 76, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 118, 123, 134, 142, 145, 152, 153, 154, 155, 156, 219, 220, 226
 Herbartianen 88, 89, 92, 93, 95, 96, 100, 101, 123
 Hermann, C. 25
 heroïsche theorie 23, 24, 26, 44
 Hertog, H.J. den 56, 57, 206, 207, 210, 215, 222
 heuristisch 13, 27, 28
 heuristische leervorm 95, 148, 158-160
 heuristische methode 96
 Heijermans, H. 222
 hiërarchie 168, 178, 182, 183, 184, 198, 203, 204, 205, 241
 hiërarchische relaties 198, 202
 Hildebrand, R. 93
 historie (als empirie) 114
 historiografie 15
 historisch-vergelijkende grammatica 12, 13, 38, 113, 115, 143
 hoedanigheidszinnen 163, 164, 171, 172, 173, 174, 175, 178
 Hoffmeister, K. 167
 Honigh, C. 178
 Hoogvliet, J.M. 12, 132
 Hulshof, H. 35, 36, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 153, 184, 216, 221, 242
 Humboldt, W. von 117, 143
 Hymes, D. 18, 126

 idealisme 141
 inductie 116, 124, 140, 152
 inductief taalonderwijs 175
 inductieve methode 51, 57, 96, 99, 100, 122, 123, 146, 158
 intellectualisme 89, 93, 97, 100, 101, 125
 intellectualistische psychologie 123
 intern ordeningsprincipe 157
 intern-wetenschapstheoretische lijn 23, 24, 27, 32, 37, 43, 149, 218
 interne wetenschapsgeschiedenis 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36
 Ivić, M. 25

 Jansing, J.W.G. 87
 Jespersen, O. 119, 134, 136, 146, 229
 Junggrammatiker 12, 65, 134, 229

- juxtapositie 201
- Kaakebeen, C.G. 12, 128, 129, 130, 180, 182, 184-194, 237, 239
- Kalff, G. 66
- Kant, I. 90, 132, 212
- Kate, L. ten 123
- Kempen, G.A.M. 142
- Kern, F. 12, 14, 49, 121, 129, 134, 135, 139-140, 142, 146, 147, 185, 187, 189, 231, 238
- Kinker, J. 114
- klaarheid (wet van) 90, 91, 153, 155
- klassieke ordening 150
- klassieke retorica 95
- Klein, M. 48
- Klifman, H. 19, 37, 38, 40, 122, 219
- Klinkenberg, S. 220
- Klooster, W.G. 240
- Knol, J. 150
- Koerner, E.F.K. 17, 18, 21, 26, 28, 36, 37
- Kollewijn, R.A. 66, 68, 132
- Kooij, J.G. 45, 218
- Koopmans, J. 81
- koppelwerkwoord 175, 179, 231, 236
- Kraak, A. 48, 240
- Kruithof, B. 153
- Kuhn, T.S. 20, 22, 24, 28, 29, 216
- Lakatos, I. 23, 24, 28, 29, 42, 217, 218
- leerboeken 91
- leerproces 76, 85, 158
- leerstijlen 78
- leertrappen 58, 84, 89, 92, 93-95, 100, 158
- Leuninger, H. 21
- Levelt, W.J.M. 142
- lezen 104, 105
- linguïstische historiografie 15, 17-41
- Logeman, H. 134, 137, 229
- logica 123, 131, 135, 140, 146, 172, 198, 231, 233
- logisch gezegde 171, 178
- logisch onderwerp 171, 172, 178
- logische analyse 12, 13, 15, 39, 44, 48, 49, 54, 113, 114, 115, 116, 125, 129, 139, 142, 146, 147, 185, 196
- logische gestrengheid 127, 135, 147, 151, 157
- Lohr, J. 45, 52, 57, 126
- Loux-Schuringa, J.A. le 45, 179, 218
- Lubbe, H.F.A. van der 48, 241
- lijdend voorwerp 165, 172, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 194, 209, 238
- lijdende zinnen 164, 173, 175
- Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde 56, 61, 68, 79, 133
- Martens, C. 51, 89, 90, 219
- meewerkend voorwerp 162, 181, 184, 185, 186, 188, 189, 194, 209, 235, 237, 238
- Menzel, W. 14
- methode (wet van) 90, 91, 92, 155
- modale bepaling 182, 211, 212, 242
- moedertaal didactiek 42, 43, 46, 47, 49, 53, 54, 77
- moedertaalonderwijs 11, 12, 47, 48, 74, 80, 113
- Monshouwer, A. 90, 92, 93, 153, 154, 160
- Mounin, G. 26
- Mulder, G.C. 136, 151, 152, 160, 234
- Müller, M. 77, 78, 115, 117, 118, 124, 131, 133, 134, 135, 140-141, 142, 146, 229
- naamvallen 166, 167, 175, 177, 179, 180, 181, 190
- naamwoordelijk gezegde 164, 179, 208, 235
- narratieve basisstructuur 18
- narratieve structuur 30, 31, 32, 33, 34
- narrativisme 20, 30, 31, 217
- narratologie 20, 30
- natuurwetenschappen 71, 107, 122, 127, 133, 228
- Nederlandsche Spraakkunst* 16, 46, 48, 50, 54, 57, 58, 60, 61, 67, 68, 76, 78, 81, 82, 84, 104, 108, 111, 116, 117, 120, 123, 125, 128, 129, 131, 135-142, 145, 146, 156, 172, 174, 180, 183-185, 197, 206-215, 227, 229, 238, 240, 242
- Nederlandsche Taal, De* 60, 61, 82, 84, 159, 174, 206-215, 222, 230, 242
- Nederlandse taalkunde 54
- neerlandistiek 43, 46
- niet-epistemische factoren 38, 39, 40, 112

- Nieuwe Taalgids, De* 59, 66, 81, 82, 126
 Nijk, J.G. 46, 56, 58, 59, 61, 64, 122, 220, 221, 222
 Noiré, L. 77, 117
 nomen agentis 138
Noord en Zuid 13, 16, 39, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 66, 101, 105, 107, 112, 123, 125-134, 150, 181, 182, 184-194, 201, 202, 212, 213, 221, 239
 Noordam, N.F. 46, 86, 87
 Noordegraaf, J. 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 34, 39, 45, 49, 111, 113, 114, 115, 145, 146, 151, 155, 180, 216, 218, 228, 236
 normaallessen 86
 normatief-kritische grammatica 12, 13, 15, 38, 115, 143
 normatief (vs. descriptief) 124
 normatieve werking 122
- objectieve betrekking 165, 166, 167, 196
 objectieve werkwoorden 167, 233, 239
 objectiviteit 32-34
 onderwerp 137, 139, 163, 164, 171, 173, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 197, 238, 241
 onderwerpswoord 139
 onderwijshervormers 93
 onderwijzen 89
 onderwijzersopleiding 86, 100, 101-110, 228
 ontleed-volgorde 198, 200, 201, 204
 ontogenese 85, 86, 89, 98, 109
Onze Taal 45, 46, 52, 57, 58, 61, 96, 99, 108, 126, 131, 156, 158, 220, 221, 229, 238
 oorzakelijk voorwerp 172, 176, 179, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 210, 238
 openbaar onderwijs 87
 openbaring van bestaan 193, 209
 organisme 13, 139, 143, 147, 151, 216
 Orlebeke, J.F. 114
- passivum 138
 Paul, H. 44, 49, 67, 68, 71, 73, 77, 84, 115, 124, 128, 129, 130, 134, 135, 136-139, 142, 146, 147, 187, 190, 191, 194, 219, 231, 238
 pedagogiek 88, 124, 125, 142
 Percival, W.K. 17, 216
 persoonsvorm 129, 131, 139, 140, 147, 178, 179, 182, 183
 Pestalozzi, J.H. 91, 99, 128
 Pollmann, T. 48, 51, 52, 53, 54, 198, 201, 202, 203, 216, 220
 Popper, K.R. 23, 28, 29, 42
 praktisch (vs. intellectueel) 53
 praktisch-inductische methode 121, 159
 praedicatief attriboot 192, 193
 predicatieve betrekking 163, 166, 167, 175, 196
 proces 195
 psychofysica 77, 118, 141, 228
 psychologie 114
 psychologisch-historische wetenschap 122
- Raaf, H. de 84, 90, 99, 101, 219, 227
 ratio 87
 rationalisme 16, 88, 89, 100, 101
 rationale reconstructie 33, 43, 239
 rededelen 163, 164, 165, 171, 240
 redkundig onderzoeksprogramma 239
 redkundig ontleden 145, 216
 reflectie (over taal) 47, 51, 52, 54, 109
 reflectie (theoretisch) 174
 reformbeweging 12, 89, 93, 129
 Rein, W. 92, 123
 relatieve objectiviteit 19, 33
 Renaissance-spraakunst 67, 74, 75
 Robins, R.H. 22, 29
 romantiek 115
 Roorda, T. 12, 13, 114, 115
 Roose, H. 48
- Salus, P.H. 21
 samengestelde zin 163, 235, 241
 samentrekking 137, 138, 233
 Saussure, F. de 134
 Schaff, A. 30
 Scheepstra, H. 42, 45
 Schepers, J.B. 61
 Schleicher, A. 134
 Schmitter, P. 17, 18, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37,

44, 45, 217, 218
Schoolblad, Het 59, 74, 77, 99, 101, 221
 schoolgrammatica 11, 12, 13, 14, 64, 83, 112, 115, 116, 122, 124, 128, 129, 135, 139, 153, 168, 202, 216
 schoolstrijd 87
 schoolwet 86, 227
 Schreuder, I. 222
 schrijftaal 47, 67, 72, 75, 76, 80, 81, 104
 schrijven 106
 Schultink, H. 11, 42, 43, 49, 54, 68, 139
 Sein 143, 144, 168, 232
 Siegenbeek, M. 115
 Simone, R. 19, 21, 22, 26, 28, 37, 38, 40, 65, 83, 111, 219
 Sitta, H. 214
 soortbepaling 176, 181
 spraakklanken 117, 118
 spraakkunst 150
 spreektaal 47, 73, 75, 76, 80, 81, 104
 Stammerjohann, H. 14
 Steinmetz, H. 45
 Steinthal, H. 115, 117
 Strasser, S. 90, 92, 93, 153, 154, 159
 Sturm, A. 53, 121, 209, 229
 subjectieve werkwoorden 167, 233, 239
 syntaxis 51, 54, 80, 107, 113, 149, 151, 170, 171, 231, 234
 synthese 91, 92, 241
 synthetisch onderwijs 154
 synthetische leergang 84, 150, 151, 233, 234
 synthetische methode 150
 systeem (wet van) 90, 91, 155
 systeem (van de grammatica) 149, 185

 taal en denken 117, 127
Taal en Letteren 16, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 54, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 82, 89, 93, 101, 108, 114, 119, 124, 126, 139, 140, 180, 219, 225
 taalbegrip 159
 taalbeschouwingsonderwijs 52
 taalfilosofie 118
 taalgebruik 158, 159, 242
 taalgevoel 124, 147, 158, 242

 taalhistorie 120, 121, 124, 159
 taalonderwijs 122, 124, 125, 158
 taalontwikkeling 119
 taalpsychologie 120, 121, 124, 138, 141, 159
 taalregel 159
 taalwetenschap 14, 25, 50, 52, 53, 71, 80, 102, 107, 115, 122, 124, 125
 taalwetten 122, 123
 taalwortels 118
 Talen, J.G. 68
 Tätigkeit 143, 144, 168, 232
 Tanner, R.G. 21
 Teeter, K.V. 21, 26
 Terwey, T. 12, 49, 66, 114, 127, 131, 132, 145, 148, 151, 152, 156, 160, 161, 171-174, 178-180, 181, 185, 187, 214, 225, 234, 235
 Theoriendynamik 24, 29
 toestand 195
 Toorn, M.C. van den 14, 48, 49, 54, 147, 160, 161, 163, 219, 235
 traditionele grammatica 11, 12, 15, 50, 113, 116, 143, 198, 216, 219
 transformationeel-generatieve grammatica 29, 31, 45, 50
 Trentman, J.A. 21
 Troike, R.C. 21, 26
 Turksma, R. 46
 Tuuk, H.N. van der 12, 115

 uitgebreide zin 163, 175

 vak Nederlands 52, 53
 vakdidactiek 67
 verdieping 90, 154
 Verkuyl, H. 45, 179, 218
 vermogenspsychologie 97
 veroorzakingsrelatie 30
 Verseput, J. 87
 Vesper, W. 11, 39, 109, 129, 145, 152, 167, 168, 169, 170, 171, 216
 Visser, W.J. 42, 45
 Vogel, A. 95
 voluntarisme 89, 101, 125
 voluntaristische psychologie 123
 volzin 171
 voorbeeldzinnen 171, 212, 240
 voorstelling 77, 93, 123, 140, 141, 154, 178, 193
 voorstellingspsychologie 101

voorstellingstekens 117
 voorstellingstheorie 88, 97, 100
Voortgezet Taalonderwijs 60, 61, 119, 120, 220, 222, 230, 242
 vooruitgangshypothese 24, 25, 26, 27, 29, 30, 44, 54
 voorwerpen 135, 149, 165, 176, 178, 179, 183, 184-194, 195, 197, 238
 voorzetselbepaling 183, 186, 187, 189, 190, 191, 192
 Vooyts, C.G.N. de 39, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 54, 68, 74, 81, 82, 83, 84, 114, 147, 225
 vormleer 166
 Vos, H.J. de 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 57, 59, 65, 66, 68, 74, 79, 81, 85, 93, 99, 108, 118, 216, 220, 221, 223, 224, 225
 vraagwoorden 138
 vragende zinnen 137
 Vries, J.W. de 83
 Vries, M. de 115

waarnemingsgevoeligheid 99
 waarnemingstheorie 53, 57, 121, 229
 Wal, M. van der 111, 112, 114
 Walstra, W. 42, 45
 Weiland, P. 115, 132
 wetenschappelijke grammatica 12, 13
 werkingsbetrekking 188, 194
 werkingszinnen 163, 164, 171, 172, 173, 174, 178
 wetenschapsgeschiedenis 35
 Whig-interpretatie 25, 26, 35, 48, 51, 52, 218, 220
 Winkel, J. te 127, 131, 145, 235, 236, 237
 Winkel, L.A. te 12, 13, 39, 107, 113, 114, 115, 145, 178, 185, 237
 Witte, A.J.J. de 150, 180, 236
 Wijk, N. van 82
 Wijngaards, N.C.H. 150, 180, 236
 woord 77, 78, 118, 140, 151
 woordbenoeming 11
 woordbetrekkingen 166, 167, 171
 woordgronding 149
 woordsoorten 123, 126, 127, 140, 161, 162, 165, 166, 167, 177
 woordvoeging 149
 woordvorming 166
 Woude, P. van der 216

Wouters, D. 42, 45
 Wundt, W. 39, 89, 96, 97, 100, 101, 115, 118, 123, 124, 134, 135, 140, 141-142, 146, 227
 Wurst, R.J. 136, 145, 159, 216

Ykema, Y. 56, 57

zelfstandig naamwoord 162
 Ziller, T. 89, 90, 97, 98, 123, 226, 227
 zin 118, 119, 128, 129, 140, 141, 150, 151, 156, 163, 166, 168, 178, 183
 zinsbetrekkingen 167-171, 196, 234
 zinsdeelleer 15, 16, 109, 115, 118, 143, 184, 204, 237
 zinsdelen 150, 161, 162, 165, 177, 178, 180-184, 198, 236
 zinsleer 107, 144, 166, 174, 180
 zinsontleding 11, 12, 113, 116, 130, 149, 165, 166, 176, 177, 184, 195-205, 239, 240, 242

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie, mit dem Titel *C.H. den Hertog als Grammatiker*, hat die Entwicklung der Schulgrammatik in den Niederlanden in den letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts zum Gegenstand. In dieser Entwicklung hat der Amsterdamer Volksschulleiter C.H. den Hertog (1846–1902) eine bedeutende Rolle gespielt. Das von ihm sowohl sprachwissenschaftlich als didaktisch verfeinerte System der traditionellen Schulgrammatik wird im Prinzip heute noch genau so verwendet.

Zweck dieser Studie ist es, einen Beitrag zur Historiographie der niederländischen Sprachwissenschaft zu liefern. Insbesondere richtet sie sich auf die Endphase in der Entwicklung der Satzgliedlehre im neunzehnten Jahrhundert. Es handelt sich somit um eine historiographisch-sprachwissenschaftliche Abhandlung, die einen Grammatiker samt seinen Anschauungen im ursprünglichen Kontext in den Mittelpunkt stellt.

Im ersten Kapitel (*Einleitung*) werden terminologische Fragen über 'traditionelle Grammatik' und 'Schulgrammatik' erörtert. Im neunzehnten Jahrhundert entwickelten sich innerhalb der traditionellen Grammatik zwei Richtungen, die der Modelfunktion der griechisch-römischen Grammatiktradition ein Ende setzten: die Schulgrammatik (Satzanalyse und Wortklassifizierung) und die historisch-vergleichende Grammatik. Als 'Schulgrammatik' bezeichnet man die Variante einer Tradition, die sich im Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts innerhalb des Unterrichts auskristallisierte. Der Grammatiker Den Hertog erscheint in den achtziger und neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als Systemgestalter, insbesondere auf dem Gebiet der analytischen Satzgliedlehre, – einer Fortsetzung der logischen Analyse des deutschen Sprachwissenschaftlers und Pädagogen K.F. Beckers, in dessen Konzeption die Satzgliedlehre ebenfalls eine zentrale Stellung erhält.

Das zweite Kapitel (*Linguistische Historiographie als Wissenschaft*) behandelt, neben den Gründen für das gewachsene Interesse an der linguistischen Historiographie, verschiedene Auffassungen und Forschungsansätze auf diesem Gebiet. Das Anliegen des Autors ist es, mit diesem Kapitel einen Rahmen für die Erforschung seines Gegenstandes bereitzustellen. Der Autor ist der Ansicht, dass eine solche

Untersuchung einer methodologischen Verantwortung nicht entbehren kann.

Seit kurzem ist von einer theoretischen Besinnung auf die Geschichtsschreibung der Einzeldisziplinen die Rede. Ein kritischer Beitrag zu dieser Diskussion stammt von Schmitter (1982), der zeigt, dass die Grundlagen einer Methodologie der Historiographie selbst noch kaum untersucht worden sind, obwohl die Geschichtswissenschaft einschlägige Modelle für die linguistische Historiographie zur Verfügung stellt. Gemeint ist die Konzeption von Geschichte als rekonstruierender Erzählung und, damit verbunden, der narrativen Basisstruktur der Wissenschaftsgeschichte. Diese Strukturauffassung bietet sowohl eine geeignete Analyse- als auch eine Beurteilungsmethode für bereits vorliegende Veröffentlichungen, so dass u.a. die Fortschrittshypothese einer näheren Untersuchung unterworfen werden kann.

Das Verhältnis von interner und externer Wissenschaftsgeschichte wird u.a. im Zusammenhang mit der narrativen Struktur besprochen; zugleich ist für diese Studie ebenfalls das inventarisierende Gesichtsschreibungsmodell von Simone (1975) von Bedeutung. In diesem Modell kommen sowohl intern-wissenschaftstheoretische als auch extern-hermeneutische Aspekte zur Sprache. Die ausschliesslich intern-wissenschaftstheoretische oder theoriendynamische Konzeption (Elffers 1982) wird damit als ein sich u.a. auf Popper und Lakatos stützender Deduktivismus abgelehnt. Die Geschichte der Linguistik umfasst mehr als blosses Theoriendynamik: zunächst hat die historische Einordnung eines Autors und seines Werkes zu erfolgen, wobei von mehreren, klar unterschiedenen Konzeptionen ausgegangen werden kann, ohne jegliche Form von Dogmatismus, von der Analyse zur Synthese. Soweit ist es aber noch nicht.

Im dritten Kapitel (*Den Hertogs Stellung in der Historiographie der niederländischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*) wird gezeigt, dass in den wenigen, auf die Historiographie der niederländischen Sprachwissenschaft und muttersprachlichen Didaktik gerichteten Versuchen, Den Hertog nahezu ausschliesslich vom Standort des Historiographen selber aus betrachtet worden ist, meist um so eine eigene Anschauung zu rechtfertigen.

Festgestellt wird, dass die heutigen niederländischen Linguisten Den Hertogs Werk ein grösseres Lob spenden als die Sprachdidaktiker. Diese unterschiedlichen Bewertungen werden zu den Ausführungen des zweiten Kapitels in Beziehung gesetzt. Ein kurzes Fazit schliesst dieses Kapitel ab: ein zutreffendes Bild der sprachwissenschaftlichen Vergangenheit wird sich erst nach ausreichend detaillierten Vorstudien ergeben können.

Im vierten Kapitel (*Den Hertog vor dem Hintergrund seiner Zeit*) wird der Rahmen beschrieben, in dem Den Hertog wirkte und seine sprachwissenschaftlichen Arbeiten abfasste. Ausser einem kurzen Lebenslauf, einschliesslich der Reihenfolge von Den Hertogs Veröffentlichungen, werden das sprachliche Klima (die Kontroverse mit der *Taal en Letteren*-Gruppe) und das pädagogische Klima (beherrscht vom Rationalismus der zweiten Jahrhunderthälfte) skizziert. Die Entwicklung der Anschauungen über Sprachdidaktik, Grammatikunterricht und Unterricht schlechthin gerät gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts in eine Stromschnelle. In Den Hertogs programmatischem Aufsatz *De taalstudie der onderwijzers* (*Das Sprachstudium der Lehrer*) – 1889 in der Zeitschrift *Noord en Zuid* erschienen – fliessen die skizzierten Linien zusammen. Das Kapitel schliesst mit einer Besprechung dieses Aufsatzes, damit ein weiteres Mal die enge Beziehung von Den Hertogs Sprach- und Unterrichtsanschauung betont wird.

Das fünfte Kapitel (*C.H. den Hertog und seine Quellen: der sprachwissenschaftliche Rahmen in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts*) untersucht Den Hertogs Quellen und die auf ihn wirkenden Einflüsse. Dieser Untersuchung liegt die Ansicht zugrunde, dass sprachwissenschaftliche Arbeiten vor dem Hintergrund der vorherrschenden oder sich entfaltenden Sprachanschauung, Sprachbetrachtung und Sprachdidaktik zu sehen sind. Eine solche historische Perspektive zeitigt Fragen nach Rolle und Einfluss der Quellen, nach expliziten oder impliziten Einflüssen, nach der Verwandtschaft mit einer bestimmten Strömung und nach dem rückwärtsgreifenden oder vorausdeutenden Charakter des Werkes. Solche Fragen stellen sich im bezug auf Den Hertogs Werk als bedeutsam heraus, zumal er selbst eine Standortbestimmung in europäischer Perspektive nie aus den Augen verlor. Das Studium von besonders den Werken Beckers, Kerns, Pauls, Müllers und Wundts hat seine Stellungnahme stets beeinflusst, ohne dass auch nur eine Quelle sklavisch nachgeahmt wurde. In diesem Kapitel wird darüber hinaus Den Hertogs Sprachtheorie dargestellt; ein weiteres Mal zeigt sich dann, dass seine sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Anschauungen untrennbar sind.

Der Aufbau der Grammatik steht im sechsten Kapitel (*Das System der Grammatik: die Entwicklung der analytischen Methodik*) zentral. Als 'Abschluss einer Entwicklung' erfordert Den Hertogs schulgrammatisches Werk auch in dieser Hinsicht Kenntnis der ihm vorangehenden Zeit. Die analytische Methodik – die Reihenfolge Satz, Wort, Buchstabe – hat sich im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts in sprachwissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht vervollständigt.

Bei Den Hertog bildet die Lehre vom einfachen Satz die Grundlage der Lehre von den Wortarten, und zwar so, dass es sich hier um eine Zirkularität der Beschreibung handelt. Gerade dadurch wird es möglich, die Systematik der analytischen Methode als Unterrichtsmethode und Stoffordnungsprinzip weiterzuentwickeln. Dazu steuern ebenfalls die verfeinerteren Unterscheidungen und Einteilungen der Satzglieder bei. Es werden nicht nur Anschauungen und Argumente bezüglich der analytischen Methode besprochen, sondern auch die Art und Weise wie sie in den Grammatiken von namentlich De Groot, Terwey und Den Hertog ausgestaltet wurden. Daraus ergibt sich eine Übersicht über die einzelnen Satzglieder für die Zeit von 1872 bis 1892. Den Hertog hat der Kategorie der drei 'Objekte' einen selbständigen Status neben der umfassenden Kategorie der 'Bestimmungen' verliehen und beweist in seiner Analysepraxis, ausser funktionalen, auch hierarchische Beziehungen beschreiben zu können. Im siebten Kapitel (*Die zweite Auflage der niederländischen Grammatik (1903): die letzte Phase von Den Hertogs Satzgliedlehre*), gewissermassen als Zusatz zu betrachten, wird auf der Grundlage einer vergleichenden Untersuchung nachgewiesen, dass die postum erschienene zweite Auflage der *Nederlandsche Spraakkunst* (1903) eine 'systematisch konzipierte und gediegene Den Hertog-Arbeit' ist, wie bei der Neuauflage (1973) bereits vermutet wurde. Diese zweite und die darauf beruhende dritte Auflage spiegeln am deutlichsten die letzte Phase der Entwicklung der Satzgliedlehre wider und sind daher für die moderne Grammatik die wertvollsten Quellen. Zugleich wird auf die bedeutende Rolle hingewiesen, die *De Nederlandsche Taal* (1897–1898) in der Entwicklung der Ansichten über die Beschreibung einiger Satzglieder gespielt hat. Nicht sosehr eine Reform, als vielmehr eine Vervollkommnung der herkömmlichen Schulgrammatik war immer Den Hertogs Ziel.

CURRICULUM VITAE

Harm Hulshof werd in 1946 geboren te Amsterdam. Hij bezocht van 1959 tot 1964 het Zaanlands Lyceum te Zaandam en legde in 1964 het eindexamen H.B.S.-B af. Vervolgens studeerde hij Nederlandse taal- en letterkunde (M.O.) aan de Universiteit van Amsterdam, alwaar hij in 1966 het M.O.-A examen aflegde en in 1968 het M.O.-B examen. Hij studeerde van 1979 tot 1982 Algemene Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit Leiden. In 1982 legde hij het doctoraal-examen af, met als bijvakken Algemene Onderwijskunde en Nederlandse taalkunde.

Van 1969 tot 1978 was hij als leraar Nederlands verbonden aan resp. de Kennemer Scholengemeenschap te Overveen, de Openbare Scholengemeenschap 'Nieuwediep' te Den Helder en het Murmellius Gymnasium te Alkmaar. Van 1971 tot 1984 was hij als docent taalkunde t.b.v. de opleiding Nederlands M.O.-A verbonden aan de Nutsacademie te Rotterdam. Hij is sinds 1980 als docent Algemene Taalwetenschap aan dezelfde onderwijsinstelling verbonden t.b.v. de talenstudies M.O.-B. Hij is sinds 1977 als wetenschappelijk medewerker voor onderwijskunde t.b.v. de lerarenopleiding verbonden aan de Interfacultaire Vakgroep Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Leiden, belast met onderwijs en onderzoek in het kader van de universitaire lerarenopleidingen Nederlands, geschiedenis, klassieke talen en kunstgeschiedenis.

Andere functies: sinds 1974 is hij lid van de examencommissie Nederlands M.O.-A (voor taalkunde), sinds 1983 lid van de Didactiekcommissie Nederlands en sectieredacteur Nederlands van het tijdschrift *Levende Talen*.

Hij is gehuwd en heeft twee kinderen.