

HERMENEVS

33^e JAARGANG, AFL. 6-7 — febr./maart 1962

Oratio non pro domo

Deze aflevering van HERMENEVS bereikt een ruimere kring van lezers dan de gebruikelijke 4100 abonnees. Het loont dus de moeite eerst iets over het blad zelf te zeggen en vervolgens iets over het bijzondere van deze aflevering.

HERMENEVS is geen blad voor classici. Ook het Nederlands Klassiek Verbond, waarvan het huisorgaan is, bestaat in overgrote meerderheid niet uit mensen die aan een Universiteit Grieks en Latijn hebben gestudeerd, maar uit enthousiaste oud-gymnasiasten, deels ook oud-H.B.S.-ers, die een gemis proberen goed te maken.

Men hoort wel eens zeggen dat de kennis van de klassieke talen later, bij gebrek aan schoolse oefening, verkwijnt. Dat aan opfrissing van deze kennis der „humaniora” een dringende behoefte bestaat — getuige het groot aantal „leeskringen” van het Klassiek Verbond — bewijst voldoende dat men een kostbaar en moeizaam verworven bezit niet zo maar wil prijsgeven.

Dit laatste nu geldt ook — en in het groot — voor de geleerde auteurs, op één uitzondering na geen classici, die in deze aflevering een lans breken voor het behoud van het integrale Nederlandse gymnasium.

Zij zijn zich bewust dat, wanneer men de weg van de minste weerstand volgt en toegeeft aan een drang naar nivellering en „ontgeesting”, men een bij uitstek vaderlands cultuurgoed onherroepelijk aan de ondergang prijsgeeft. Zij zien ook, hoe aan Nederlandse ouders de vrijheid dreigt te worden ontnomen hun meest begaafde kinderen toe te vertrouwen aan een opleiding die, bij alle toegegeven gebreken en desiderata, nog steeds terecht de erenaam draagt van *opvoeding tot onvervangbare menselijke waarden*.

Wij kunnen slechts hopen dat zij, die het in onze onderwijs-wetgeving voor het zeggen hebben, zullen blijken te beseffen dat verdere schade aan de ziel van ons onderwijs toegebracht in de toekomst nooit meer valt te herstellen.

REDACTIE.

Rijksuniversiteit te Leiden

INSTITUUT VOOR CONFLICTPSYCHOLOGIE

DIR.: PROF. DR. J. H. VAN DEN BERG

RAPENBURG 78, TEL. 32304

LEIDEN, 2 februari 1962.

Aan de Redactie van HERMENEUS
p/a Laan van Leeuwesteijn 8
VOORBURG.

Zeer geachte Redactie,

Naar aanleiding van Uw brief, die ik gaarne ontving, het volgende.

Met Uw bemoeiingen het Grieks op het gymnasium te redden en het kwantum bèta-vakken niet disproportioneel hoog te doen worden, ben ik het geheel en volledig eens. In mij vindt U evenwel niet de man, die dit met veel woorden kan verduidelijken, Daartoe zijn mij te veel factoren in deze zaak onbekend. Ik zou slechts kunnen verklaren: als oud-H.B.S.-er bij voortdurende gekweld te worden door het gemis van een klassieke opleiding, en gemis dat ik door zelfstudie en door een aantal privé-lessen op toch nog steeds schamele wijze heb trachten te verhelpen. Het wordt mij jaar na jaar duidelijker, dat er in de loop van de laatste eeuw een verraad aan het klassieke erfgoed heeft plaats gevonden dat, zo lijkt mij, thans ver genoeg is voortgeschreden om het te stoppen. Helpen zal mijn stille uitroep niet, noch overigens Uw luide bemoeiingen, vrees ik. Het verlangen naar een verzakelijking van de wetenschap: dat is een gelijkmaking, een — zo U wilt — democratisering van de wetenschap, is zo groot, dat niets deze heilloze ontwikkeling zal kunnen stuiten. Dat Uw bemoeiingen daarmee van geen belang zouden zijn, heb ik allerm minst willen zeggen.

Met de meeste hoogachting,
(w.g.) Prof. Dr. J. H. van den Berg.

Wetsontwerp 5350 en het Gymnasium

door

Dr. K. HUIBREGTSE,

Rector van het Stedelijk Gymnasium te Haarlem,

Sinds oktober 1958 ligt een wetsontwerp ter behandeling voor de Staten-Generaal, officieel aangeduid met het nummer 5350, sindsdien door het A.R. kamerlid Mr. A. B. Roosjen met het oog op de considerans voorzien van het niet meer los te weken etiket, „mammoetwet”. In deze considerans immers zegt de Minister met zijn ontwerp de bedoeling gehad te hebben, het gehele voortgezet onderwijs te regelen in één wet, die naar blijkt uit artikel 2 al het onderwijs gaat regelen tussen het basisonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs. Het ligt voor de hand, dat in een wet, die een zo groot gebied bestrijkt, de gymnasiale opleiding (het Gymnasium als afzonderlijk schooltype en de daaraan gelijkgestelde gymnasiale afdeling der Lycea) slechts een geringe plaats inneemt. Zo zijn het in wezen slechts twee punten in de wet, waar deze gymnasiale opleiding in het geding is, nl. in artikel 7, waar de inhoudsomschrijving der onderscheiden schooltypen gegeven wordt en in de artikelen, die handelen over de zogenaamde „brugklas”. Zelfs zou men kunnen zeggen, dat in de voorstellen ten aanzien van de brugklas alleen het Gymnasium en dan nog slechts in de verdeling der lesuren over de gehele cursus van 6 jaren wordt aangetast, daar immers de gymnasiale opleiding in zijn lyceale verschijningsvorm intact blijft. Verder: dat bij een welwillende interpretatie van artikel 7 althans de mogelijkheid van een integrale gymnasiale opleiding met Latijn en Grieks gegarandeerd blijft.

Vanwaar dan de ongerustheid in zo brede kring over die gymnasiale opleiding, over de handhaving van haar niveau als voorbereidend wetenschappelijke vorming en zelfs over haar voortbestaan? Naast het ontwerp van wet zijn tussen Minister en Kamer de gebruikelijke stukken gewisseld en openbaar gemaakt, afgesloten door de mededeling van de bijzondere commissie uit de Kamer, dat de mondelinge behandeling van het wetsontwerp als voldoende voorbereid mag worden beschouwd. Daarnaast is meer binnenskamers

hard gewerkt door twee werkgroepen, waarvan de ene de organisatorisch-juridische aspecten van de nieuwe wetsbedeling bestudeerde en vastlegde, de andere, de werkgroep uit liet Rijksschooltoezicht onder leiding van de Inspecteur-Generaal Mr. Ir. M. Goote, de praktische uitwerking van het nieuwe onderwijsbestel in achterenvolgende rapporten neerlegde en refereerde aan wat er te dien aanzien aan overtuigingen en opvattingen leefde in de wereld der onderwijsmensen. Belangwekkender dus dan de tekst van het ontwerp zijn de gedachten, die in deze veelzijdige en intensieve intra- en extradepartementale activiteit vorm hebben gevonden en de principiële uitgangspunten voor al deze besprekingen. Het is niet zonder opzet, dat ik deze activiteiten wat uitvoeriger onder de aandacht bracht, omdat bij dit alles één ding heel duidelijk is: Minister Cals heeft zijn departement en zijn „buitendienst” in de vorm van het Inspectoraat tot een gecoördineerde en enthousiaste werkzaamheid weten te inspireren, die zonder meer bewonderenswaardig is.

Het is ook om die reden, dat het wetsontwerp, toegelicht door de gewisselde stukken, het verdient op zijn principes bekeken te worden, waarbij tegelijkertijd bedacht dient te worden met hoe grote scepsis en soms zelfs zorg de uitwerking van de straks eventueel aangenomen wet in onderwijskringen en, met name in gymnasiale onderwijskringen wordt tegemoetgezien.

Vanwaar dat enthousiasme aan de ene, die bezorgdheid aan de andere kant? Een vraag, die des te dringender is, omdat beide partijen elkaar toch straks in eendrachtige samenwerking zullen moeten vinden. In wetsontwerp 5350 wordt een poging gedaan het onderwijs aan de 12- tot 18-jarigen een vorm te geven, die het meer aanpast aan onze snel evoluerende samenleving en die de mogelijkheid schept deze ontwikkeling op de voet te volgen. Schept dit laatste *bijzonder grote en m.i. nog nauwelijks doordachte problemen ten aanzien van de vrijheid van onderwijs*, voor de onderwijspraktijk betekent dit uitgangspunt een, zij het voorlopig nog slechts heel bescheiden, poging de bestaande vormen en in het bijzonder de schooltypen open te breken en op elkaar af te stemmen.

Verder ligt aan het ontwerp het onmiskenbare streven ten grondslag de onderscheiden typen, of wellicht beter: „stromen” meer te richten op een praktisch doel en daarmee open te stellen in de richting van de samenleving, waarvoor zij geacht worden te vormen en op te leiden. Het is kenmerkend in dit verband, dat de term „be-

roepsonderwijs" in de hierboven genoemde werkgroepen een zeer veel ruimere inhoud heeft gekregen dan hij in het normale taalgebruik bezit. Tenslotte wordt een dergelijke gerichtheid naast die naar buiten, naar de maatschappij, ook gezocht naar binnen en wel naar het opgroeiende kind. Het ligt immers voor de hand aan te nemen, dat een volledige gerichtheid van vorming en onderricht alleen denkbaar is bij een volledige erkenning van dat wat gericht moet worden, van, een term die in dit blad wel gebruikt mag worden, de entelechie van het kind. Op grond van het inzicht, dat elk kind eigen mogelijkheden heeft, die slechts tot ontplooiing kunnen komen, als zij inderdaad als „eigen" worden erkend, plaatst het wetsontwerp binnen de stroom van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs de drie typen. Gymnasium, Atheneum A en Atheneum B als gelijkwaardig naast elkaar en wel met gelijke studierechten.

Hiermee zijn de drie grondgedachten aangegeven van waaruit al die bepalingen ten aanzien van de gymnasiale opleiding zijn voortgekomen, die zoveel onrust hebben gewekt en terecht het ergste doen vrezen voor het voortbestaan van de klassieke vorming. Voor dat ik daarop inga, wil ik een vraag stellen, die allen zich behoren te stellen, die met zorg vervuld zijn om het voortbestaan van deze klassieke vorming. Stelt men zich wel duidelijk genoeg voor de geest, dat de omstandigheden waaronder de gymnasiale opleiding functioneert als enige toegangsweg tot een reeks van universitaire studiën een maatschappelijke belasting voor deze opleiding betekenen, die bij een toenemende aandrang naar de hogere opleidingen tot een gevaar voor haar voortbestaan kan worden? Laat men zich bij wijze van voorbeeld eens de volgende niet eens denkbeeldige ontwikkeling voor ogen stellen: de universitaire talenstudie wordt opengesteld voor bezitters van het Gymnasium B-diploma; op het Gymnasium B wordt het Grieks facultatief gesteld; de studie van de talen wordt mogelijk zonder vooropleiding in het Grieks. Men zal zich wellicht verbazen over dit voorbeeld voor zover het niet reëel is, maar het kan een zeer reële voorstelling geven van de kracht, waarmee de aandrang naar de hogere studiën zich baan kan breken en van de weg waarlangs zij dat kan doen.

Het is hier niet de plaats een beeld te geven van de politieke constellatie, die wetsontwerp 5350 in zijn onderwijskundige aspecten zo sterk doet staan; het is zonder meer duidelijk, hoe dicht de zuiver onderwijskundige problematiek hier in de nabijheid komt van

de politieke strijd en haast vertaalbaar wordt in politieke categorieën.

Wel moet hier gesproken worden over de gevolgen, die voortvloeien uit de visie, die hierboven werd getekend en tot haar voorname perspectieven werd herleid. En dan moet allereerst worden gesteld, dat de „courage des conséquences” een uitwerking van de wet vereist, die in een geheel andere richting gaat dan in de gewisselde stukken wordt aangegeven.

De weg, die door het wetsontwerp wordt geopend, gaat duidelijk in de richting van een vrijmaking van vormingselementen uit hun maatschappelijke belasting. Wie gelijke studierechten, en dat is een maatschappelijke categorie, toekent aan opleidingen, die door middel van geheel verschillende stof tot stand zijn gekomen, waardeert die stof (d.i. die onderscheiden vormingselementen) naar haar pedagogische functie en maakt haar daarmee vrij voor die functie. De vraag is niet meer: welke stof moet een kind hebben „gehad” om tot een bepaalde studie te komen en daarmee tot het bereiken van een bepaalde maatschappelijke functie en rang? Zij wordt in de visie — en hier zou ik inderdaad geneigd zijn van een visie te spreken — van het wetsontwerp vervangen door een geheel andere vraag: aan welke stof moet dit kind gevormd worden om tot dat niveau van kritische zin, inzicht en kennis te geraken, waarop het voor de studie geschikt geacht kan worden? Zo wordt dus de vraag, of de stroom, die naar de universitaire studie leidt, zijn „gezicht”, zijn profiel ontleent aan een samenstel van vakken met de Oude Talen als middelpunt, dan wel met de Wiskunde en Natuurwetenschappen, dan wel met de maatschappelijke vakken, een vraag van pedagogische aard en wordt ook het schooltype als zodanig met zijn specifieke constellatie van vormingselementen een middel tot pedagogische vorming.

Een opmerking terzijde moge hier zijn plaats vinden: ieder die in de wereld buiten het onderwijs de klassieke vorming heeft te verdedigen en in het bijzonder tegenover politici, die uiteraard een fijner gehoor hebben voor maatschappelijke verhoudingen en hun historie, stoot alras op afkeer en ressentiment tegenover de hoge drempelwaarde, die deze vorming maatschappelijk zo lang heeft gehad en nog heeft. En zou het geheel onjuist zijn het woord „ressentiment” hier nu eens te vervangen door „sociale bewogenheid” om daarmee aan deze gevoelens een wat nobeler accent te geven? Ik

mag van mezelf bekennen een grote liefde voor mijn vak als schoolmeester te hebben en wel allereerst, omdat ik het aan het Grieks en het Latijn mag uitoefenen. Maar gedurende de reeks van jaren, waarin ik als curator het werk van de Avondlycea van nabij volgde, en wel van de maatschappelijke kant, is me het genoemde ressentiment, en nu zeg ik weer „ressentiment”, weleens heel begrijpelijk geworden. En dit brengt mij op een volgende opmerking van lichtelijk technische aard, maar ook in ruimer samenhang verhelderend. Het Avondlyceum als vorm van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs kent, naast de Gymnasium A-, de H.B.S. B- en H.B.S. A-opleiding. Het Gymnasium B is een opleiding, die op een avondlyceum niet gevolgd kan worden. Dit is ook niet te verwonderen: elke universitaire studie is te bereiken via het Gymnasium A- dan wel het H.B.S. B-diploma en aangezien een avondlyceum nu eenmaal aangewezen is op de efficiency van de kortste weg, is er voor het Gymnasium B geen plaats, is het Gymnasium B overbodig.

Ook in het dagonderwijs is het Gymnasium B een, maatschappelijk gesproken, overbodig schooltype. Het Gymnasium A is dit bepaald niet: de studie van de theologie, de rechten, de talen vereist, indien men praktisch gericht onderwijs wil geven, in meerdere of mindere mate kennis van Grieks en Latijn. In die zin is het in de ruimere betekenis van het woord „beroepsonderwijs”. In het Gymnasium B-programma zijn de Oude Talen niet maatschappelijk gebonden en verankerd. Om diezelfde reden zijn zij er volstrekt onmisbaar en is het Gymnasium B als type van opleiding en vorming volstrekt onmisbaar in het Nederlandse onderwijsbestel. De beide Oude Talen zijn onmisbaar in de Gymnasium B-opleiding, omdat zij tezamen het fundament zijn van de Klassieke Vorming, die als vormingselement in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs een volstreekte eenheid vormt en niet een toevallig samenstel is van „vakken”, waarvan er één gemist zou kunnen worden. Overigens is het naar mijn mening juist die eenheid, die naast de coördinatie met de andere vakken het centrale probleem is van de didactiek in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Maar bovenal is het Gymnasium B onmisbaar als type van vorming, omdat het ook in de keuze van zijn stof de vorming primair stelt en daarmee uniek is in het Nederlandse onderwijsbestel. Wil de wetgever de door hemzelf geschapen mogelijkheden ten volle tot hun recht laten komen, dan zal hij voor de tijd, waarin de andere typen

van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs hun vorm en hun status gaan vinden, het Gymnasium en in het bijzonder het Gymnasium B integraal naar de geest en de letter van de wet moeten erkennen. Hoe de Klassieke Vorming zal bestaan naast die mettertijd tot volle ontplooiing gekomen andere typen van vorming, zij in vrijheid overgelaten aan de overtuiging en kracht van haar dienaren en aan de dankbaarheid en liefde van wie aan haar zijn gegroeid en gevormd.

In our age, when men seem more than ever prone to confuse wisdom with knowledge, and knowledge with information, and to try to solve problems of life in terms of engineering, there is coming into existence a new kind of provincialism, which perhaps deserves a new name.

It is a provincialism, not of space, but of time; one for which history is merely the chronicle of human devices which have served their turn and, been scrapped, one for which the world is the property solely of the living, a property in which the dead hold no shares.

The menace of this kind of provincialism is, that we can all, all the peoples on the globe, be provincials together; and those who are not content to be provincials, can only become hermits.

T. S. ELIOT (What is a classic, p. 30).

Adres van het Nederlands Klassiek Verbond



Deventer,
Warnsveld, februari 1962.

*Aan de leden van de Eerste en Tweede Kamer
der Staten Generaal,*

De tendenties, welke uit het wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs blijken, nopen het bestuur van het Nederlands Klassiek Verband ertoe zijn grote bezorgdheid tot uitdrukking te brengen aangaande de toekomst van het gymnasiale onderwijs in ons land, waaronder gelijkelijk verstaan wordt het onderwijs aan de gymnasiale afdelingen van de lycea. Wij staan aan de vooravond van beslissingen, die van zeer verstrekkende invloed zullen zijn op de vorming van een groot aantal leidinggevende personen van ons volk. Het bestuur meent daarom, dat deze beslissingen niet genomen mogen worden, zonder dat men zich ten volle de consequenties hiervan bewust is.

Het bestuur van het Nederlands Klassiek Verbond staat zeker niet afwijzend tegenover vele nieuwe regelingen, die in het wetsontwerp aan de orde worden gesteld. Het is er zich ten eerste van bewust, dat de maatschappelijke ontwikkeling hernieuwing van ons onderwijsbestel op bepaalde punten noodzakelijk maakt. De hierna volgende uiteenzetting komt dan ook niet voort uit blind conservatisme, maar uit de ernstige bezorgdheid om het behoud van fundamentele waarden in ons stelsel van onderwijs en opvoeding, welke in de voorgestelde regeling al te lichtvaardig dreigen te worden prijsgegeven.

Onder de belangrijke winstpunten, welke het voorgestelde wetsontwerp bevat, rekent het bestuur de instelling van een schooltype voor hoger algemeen vormend onderwijs. In de huidige situatie immers is het als een misstand te beschouwen, dat bij de grote toevloed van leerlingen naar het v.h.m.o. steeds een aantal leerlingen de scholen voor voorbereidend hoger onderwijs volgt, voor wie deze opleiding niet geschikt en niet bedoeld is. De instelling van scholen voor h.a.v.o. zal het mogelijk maken, dat er een betere selectie en

daarmede een meer rationele verdeling van leerlingen over de verschillende schooltypen tot stand komt.

Waar het wetsontwerp nu enerzijds maatregelen voorstelt, waardoor een meer verantwoorde spreiding van leerlingen over de verschillende schooltypen mogelijk wordt gemaakt, zou men anderzijds verwachten, dat nu ook de eigen aard van elk der schooltypen in hoge mate gewaarborgd zou worden. Dit is echter niet het geval. Integendeel: het wetsontwerp wordt beheerst door een tendens tot nivellering en vervlakking, waarvan met name de eigen aard van de gymnasiale opleiding het slachtoffer dreigt te worden. Het bestuur meent, dat hierin een noodlottige inconsequentie in de opzet van dit wetsontwerp aan de dag treedt. Wel is het er zich van bewust, dat deze tendens tot nivellering voortvloeit uit de behoefte om een grotere doorstroming tussen de verschillende schooltypen mogelijk te maken en het is niet de bedoeling te betogen, dat een dergelijke overweging geen aandacht zou verdienen. Het bestuur meent echter met klem erop te moeten wijzen, dat hiermede een groter goed, nl. de zuiverheid van inhoud en de gerichte doelstelling van bepaalde schooltypen geofferd wordt aan maatregelen, die om organisatorische redenen wenselijk zouden kunnen lijken. Het meent daarom te moeten waarschuwen, dat hiermede waarden worden prijsgegeven, die onvervangbaar zijn.

Het gymnasiale onderwijs is in wezen cultuurhistorisch en philologisch gericht. Deze gerichtheid geeft aan het gymnasium zijn geheel eigen plaats in ons onderwijsbestel, zij drukt op deze opleiding het stempel, dat voor haar kenmerkend is. De integratie van een zekere hoeveelheid exact wetenschappelijk denken in deze vorm van opleiding stelt ongetwijfeld hoge eisen aan het bevattings- en doorzettingsvermogen der leerlingen; zij is echter enerzijds noodzakelijk voor personen, die voorbestemd zijn een leidende positie in de moderne samenleving in te nemen, anderzijds is deze integratie niet in strijd met de cultuurhistorische gerichtheid van het gymnasium, daar ons modern exact denken verbonden is met de grieks-romeinse cultuurphase. Het is echter duidelijk, dat dit zware programma een grote concentratie eist en dat het niet straffeloos opengebroken kan worden door de invoering van een aantal vakken, die weliswaar nuttig zijn, maar die niet op deze concentratie gericht zijn.

De noodzakelijke concentratie in de gymnasiale opleiding wordt

naar de mening van het bestuur belemmerd door de gedwongen invoering van de brugklasse. Dit is een maatregel van algemeen organisatorische aard, die in conflict komt met de eigen richting van het gymnasiale onderwijs. De concessie van de minister, dat in de brugklasse van het gymnasium een beperkt aantal uren latijn gegeven kan worden, is een impliciete erkenning van het zojuist gestelde en leidt logisch tot de conclusie, dat de instelling van de brugklasse in strijd is met de ideale vorm van gymnasiale opleiding. Een tweede punt, waarop de brugklasse in conflict komt met de concentratie van de gymnasiale opleiding, is hierin gelegen, dat de invoering van de brugklasse het noodzakelijk maakt, het onderwijs in het frans uit de eerste klas van het gymnasium te verbannen. Onder de moderne talen, die op het gymnasium onderwezen worden, is het frans voor de leerlingen ongetwijfeld de moeilijkste; daarom dient vroegtijdig met het onderwijs van deze taal begonnen te worden. Tevens kan men stellen, dat in de structuur van het stelsel van het gymnasiale onderwijs de franse taal de *trait d'union* vormt tussen de grieks-romeinse oudheid en de historie van onze west-europese beschaving. Het is derhalve duidelijk, dat een uit algemeen organisatorische overwegingen ingevoerde verzwakking van de positie van het frans strekt ten nadele van de noodzakelijke concentratie van het onderwijs.

Het behoeft geen betoog, dat ook het bestuur van het Nederlands Klassiek Verbond vakken als handvaardigheid, muziek en maatschappijleer nuttig en wenselijk acht. Het is echter niet steeds mogelijk alles, wat nuttig is ook te doen. Het gymnasium moet zijn leerlingen steeds weer wijzen op de stelling: *non multa, sed multum*. De gymnasiale opleiding moet de toekomstige studenten leren hun aandacht meer in de diepte dan in de breedte te richten. De invoering van vakken als handvaardigheid, muziek en maatschappijleer voert in de breedte en leidt daarmee af van de doelstelling van het gymnasiale onderwijs. Hoeveel belang men ook overigens aan een vak als maatschappijleer zou willen hechten, het moet toch wel duidelijk zijn, dat het onderwijs van zulk een vak gedurende niet meer dan één uur per week uitsluitend in de hoogste klasse van het gymnasium alleen maar kan leiden tot oppervlakkigheid in de stofbehandeling en daardoor lijnrecht tegen de doelstelling van de gymnasiale opvoeding ingaat. Indien dit zo is, dan is de maatschappijleer in het gymnasiale programma eerder een verliespost

dan winst. De toevoeging van de vakken handvaardigheid, muziek en maatschappijleer leidt afgezien van de vraag naar het nuttig effect van deze toevoeging ertoe, dat vakken, die essentieel zijn voor de kern van de gymnasiale opleiding, teruggedrongen worden. Behalve voor het grieks en het latijn geldt dit met name ook voor de geschiedenis en — ook hierop meent het bestuur uitdrukkelijk te moeten wijzen — voor het gymnasium-A eveneens voor de wiskunde. Het bestuur vindt het terugdringen van de geschiedenis een bijzonder ernstige inbreuk op het wezen van het gymnasiale onderwijs en het is dan ook van oordeel, dat hiermede een wezenlijk bestanddeel van dit onderwijs op het spel gezet wordt. Wat de wiskunde in het programma van het gymnasium-A betreft, wil het bestuur er nogmaals op wijzen, dat het exact wetenschappelijk denken een integraal bestanddeel vormt van de grieks-romeinse cultuurgeschiedenis en dat de integratie van cultuurhistorische en exact wetenschappelijke denkwijzen de jonge mens het best voorbereidt op het verstaan van zijn eigen tijd. Het kan niet de bedoeling zijn van de gymnasium-A opleiding een museumstuk te maken door er datgene aan te ontnemen, wat in de huidige maatschappij onmisbaar is.

Het meest noodlottige gevolg van de ongewijzigde invoering der nieuwe wet zou ongetwijfeld zijn het facultatief stellen van het grieks in de opleiding voor het gymnasium-B. Gezien de onvermijdelijke aantrekkingskracht van de weg van de minste weerstand, twijfelt het bestuur er niet aan, dat dit facultatief stellen binnenkort zou leiden tot een algeheel verdwijnen van het grieks uit het programma van het gymnasium-B. Een dergelijk gevolg zou niet anders dan als noodlottig bestempeld kunnen worden. Men dient er zich van bewust te zijn, dat de gymnasium-B opleiding een zeer zware opleiding is, men kan gerust zeggen de zwaarste onder de huidige vormen van v.h.m.o. Het is de opleiding, die de leerling tracht te oriënteren zowel naar het verleden, waarop onze cultuur berust, als naar de toekomst, waarin zij zich ontwikkelt. Wil gymnasium-B aan zijn doel beantwoorden, dan moeten deze beide facetten elk volledig tot hun recht komen. Een klassieke opleiding zonder grieks is niet een opleiding, die deze naam verdient; zij houdt voor de leerling, die voorbestemd is een wetenschappelijke vorming te ontvangen, voor wat de ene pool van zijn opleiding betreft, de weg naar de bronnen gesloten. En dit is iets, dat tegen de fundamentele regels van iedere wetenschappelijke vorming indruist. Het bestuur is van mening, dat

een gymnasium-B met alleen latijn niet de moeite loont: het doet een belofte, die het niet houden kan en is daarmee per se veroordeeld. De ervaringen, die men met deze vorm van onderwijs in het buitenland heeft opgedaan, zijn teleurstellend en zouden een waarschuwing moeten zijn om er niet mee te beginnen.

Samenvattend meent het bestuur van het Nederlands Klassiek Verbond te moeten stellen, dat het wetsontwerp een belangrijk winstpunt oplevert, in zoverre het voorwaarden schept, die een betere selectie mogelijk zullen maken. Dit gunstig effect mag echter niet teniet worden gedaan door verwatering en nivellering der verschillende schooltypen. Dit zou in bijzondere mate funest zijn voor de scholen voor v.w.o. Willen deze aan hun doel beantwoorden, dan is concentratie en doelgerichtheid in hun programma een allereerste vereiste. Wil het gymnasium blijven, wat het tracht te zijn, dan moet alles vermeden worden, wat om redenen van externe aard de evenwichtige structuur van dit schooltype zou kunnen verbreken. Dit is de reden, waarom het bestuur meent met grote nadruk ervoor te moeten pleiten, dat het gymnasium ook onder de nieuwe wet op grond van zijn eigen wezen zichzelf zal kunnen zijn. Hiermede zal een essentieel belang van ons volk gediend zijn.

Namens het bestuur,

w.g. Mr. N. Bolkestein, *voorzitter.*

E. Tieleman-Modderaar, *secretaresse.*

LINGUAM GRAECAM DOCENTIBUS DISCENTIBUSQUE

*Vos infelices nimium, si commoda vestra
tempore venturo non iam cantare potestis!
Praefecti patriae proponunt plurima prava:
gymnasium privare parant, heu!, iure vetusto:
discipuli vetiti graecam artem discere sunt!
An, quando immodice dictum, fortasse loquendum est:
Ipsis discipulis decernere permittetur
scriptores graecos cupiant cognoscere necne?*

*Quis fuit, horrendum vitium (vox faucibus haeret)
qui invenit? Durum, lentum, crudumque vocemus!
Ergo oro obtestor valde: prohibete, cavete,
rectores nostrae patriae! Numquam id censete!*



Fig. 1. REMBRANDT, Aristoteles met het borstbeeld van Homerus

(New York, Metropolitan Museum)

DE GELEERDE TOT DE DICHTER:

οὐκ ἂν ἐφημερίων εἶχον περί πολλὰ διδάξαι,
εἰ μὴ, Ὅμηρ', ἐκ σεῦ τᾶμβροτα παῖς ἐδάην.



Fig. 2. DE ZEVEN WIJZEN,
Romeins mozaïek naar Hellenistisch voorbeeld

(Rome, Villa Albani)

De parabel van Khalif Omar

door

Prof. Dr. E. M. BRUINS

*Hoogleraar in de toegepaste en propaedeutische Wiskunde aan de
Gemeente Universiteit te Amsterdam*

De Redactie heeft mij gevraagd om een aanvulling op de beschouwing over „Wij moeten het grieks redden!”¹, een iets minder technische behandeling van de vraag, waarom een „zuiver wiskundige” het Gymnasium integraal behouden wenst te zien . . . zó, dat dit ook voor niet-wiskundigen duidelijk wordt. Ik bevind mij dan meteen in de positie van de mathematicus in de Oudheid, die aan Koning Ptolemaeus moest zeggen: „Er is geen weg tot de mathesis speciaal voor Koningen!” Maar ik wil gaarne aan het verzoek trachten te voldoen door, zoals vaak bij wiskundigen liet geval is, verschillende op het eerste gezicht géén verband houdende gegevens te verstrekken.

Vóór Veldheer Marcellus aan de soldaten toestond Syracuse binnen te gaan gaf hij de uitdrukkelijke opdracht om Archimedes, die zoveel gedaan had om het ten val brengen der stad te vertragen, te sparen. Hoe edel! . . . dacht ik als leerling van het Gymnasium, vergelijk dat eens met de behandeling van Napoleon op St. Helena! Maar hoe kon de plunderende soldaat in de dwaas, die over cirkels in het zand gebogen zat „Archimedes” vermoeden, een dwaas, die hem nog vroeg ook „om zijn cirkels niet te bederven”! Maar is Marcellus werkelijk zo „edelmoedig” geweest of is zijn houding misschien beter te vergelijken met het overbrengen in levenden lijve van Wernher Von Braun naar Amerika, nadat hij de Geallieerden op vreselijke wijze had bestookt met de V 2?!! Wat heeft dit met de Mammoetwet te maken? Misschien alléén dit, dat men zich door alle woelingen en omwentelingen heen kan handhaven met een verworven kennis, die degelijk is, doch niet met „wettelijk verkregen” papiertjes, waarop vermeld staat, dat men „óó zo knap” is.

In de achtste eeuw van onze jaartelling gaf Khalif Omar opdracht om alle veroverde wetenschappelijke boeken te verbranden. „Be-

¹ *Hermeneus*, jrg, 33 no. 1, p. 17 vgg.

vatten zij juiste zaken, dan zullen onze geleerden die óók vinden, bevatten zij onjuiste zaken, dan is het óók goed om ze te vernietigen”, was zijn argument. Korte tijd later heeft men hierin religieuze en politieke verblinding gezien. Wat heeft dit met de Mammoetwet te maken? Misschien alléén dit, dat deze uit geestdrift voor de nieuwe Islam voortspruitende handeling met o zo progressieve bedoelingen een onherstelbare slag aan de Omayyaden toebrecht: dertig jaren later was het met de Omayyaden uit! De Abbasiden namen de politieke macht over en de wetenschap kwam tot bloei. . . door herstel van het contact met het „Verleden”.

Nu zegge men niet: dat spreekt toch eigenlijk vanzelf; hoe zou onder een dergelijk despotisme de „vrije ontplooiing van de wetenschap” kunnen plaats vinden. Want de geschiedenis leert ons, dat merkwaardigerwijze bloeitijden van de wetenschap optreden onder dictaturen en verval in „democratie” spoedig optreedt. De grote prestaties der Arabieren zijn geleverd . . . onder Timur Lenk en Ulugbek. De Russische geleerden, die in de laatste jaren verschillende werken hebben uitgegeven — daarbij óók onze Leidse manuscripten publicerende — hebben kunnen aantonen, dat veel van wat als „Methode van Newton” bekend staat een viertal eeuwen geleden in Samarkand gemeen goed was. Men kan zeggen, dat toen Ludolph van Ceulen te Leiden zich uitermate inspande om het getal π op een twintigtal decimalen te berekenen . . . de manuscripten van Al Kâshi al op weg waren naar de Leidse Bibliotheek en dat men nu eerst weet, dat het gezochte daarin vervat was! Moet men niet vragen of het, „beweerde” in het „nu en hier” leven ten aanzien van de Russische wetenschap niet opgaat, doch dat daar de band met het verleden bewust en goed wordt behouden? Moet men zich niet de vraag stellen of het verschil in „democratie” de één de maan doet treffen en de ander deze bij herhaling doet missen? Maar neen, deze vragen gaan ons nog te zeer persoonlijk ter harte; te dien aanzien kunnen wij nog niet voldoende afstand nemen. Ik ga verder terug.

„Met 5400 iku aarde moet ik de aan God Mardoek vijandig gezinde stad nemen” leest men op een Babylonisch spijkerschrifttablet . . en dan komt de mathematicus der Babyloniërs en rekent uit hoe breed en onder welke helling de aanvalsdam moet worden geconstrueerd. Hij heeft daarvoor in het geheel niet de topprestaties van de babylonische wiskunde nodig! Evenzo „schreeuwt” men tegenwoordig om „wiskundigen”. Deze heeft men vóór alles nodig om aan

computers, rekenmachines, te schakelen, meestentijds voor militaire doeleinden. Daarvoor zijn de topprestaties van onze moderne wiskunde in het geheel niet nodig. De machines had men ook een honderd jaar geleden al kunnen construeren. Men had er alleen nog geen emplot voor! Maar evenmin als Archimedes kunnen de wiskundigen zonder hun cirkels leven. Zo ja, dan zijn het slechts verlengstukken van de technische robots. Vraagt men een aanduiding hiervoor: aan de Universiteiten blijkt het telkens weer onmogelijk een „Studium Generale” op te zetten, maar aan de Technische Hogescholen zijn dit bloeiende instellingen!! En er kan toch ook eigenlijk geen twijfel aan zijn, dat de ware wetenschapsman zich voelt als schakel in een ontwikkeling. Maar sedert 4000 vóór Christus zijn er nog maar een 200 generaties mensen geweest. Dat is voorzeker géén aantal, waarbij men van „aap” tot „mens” wordt!! En ook in de wetenschap geldt, dat de ontwikkelingsgang van het individu de ontwikkelingsgang van de soort is. Oók in de instructiemethoden vindt men de „mode” terug met periodieke terugkering van systemen. Dezelfde fouten, die men vroeger gemaakt heeft moet een individu of een „school” opnieuw begaan. Zelf heb ik aan Frans, Duits, Engels, Grieks en Latijn niet „genoeg” gehad. Het steeds weer bemerken, dat vertalingen tóch niet alles weergaven heeft mij er van zuiver wiskundig standpunt gezien toe gebracht ook Russisch, Babylonisch, Oud-egyptisch en Arabisch zover te bestuderen tot ik de indruk kreeg, dat ik de in deze talen geschreven wiskundige documenten zelfstandig kon lezen. Zodoende heb ik kunnen constateren, dat in recente tijd de Russische mathematici zich invariantentheoretisch ontwikkelen . . . en daarbij worden precies die fouten opnieuw gemaakt, die een tachtig jaar geleden „in het Westen” zijn gemaakt. Ik houd mij ervan overtuigd, dat indien ik op het Gymnasium niet noodgedwongen — jazeker, noodgedwongen — Grieks had geleerd, mij dit alles verborgen zou zijn gebleven. Ik zou de moed hebben gemist de vragen en de talen „aan te durven”. En als men een taak „aandurft” is men reeds „halfweg”. Ik heb in 1961 de „Textes mathématiques de Suse”, oud-babylonische wiskunde betreffende, kunnen publiceren en heb mij toen gerealiseerd hoe ik een van de eerste β -’s geweest ben en nu eerst aan enig resultaat, direct daarop terug te voeren, *toe ben*. Ik heb geconstateerd, dat juist in dit jaar een drietal dissertaties, de „eerste drie”, zijn verschenen, waarvan men zich niet kan indenken, dat de schrijvers

daarvan dit zonder een β -opleiding hadden kunnen doen. En . . . ik heb mij gerealiseerd, dat men dit eerste resultaat van de specifiek β -candidaat niet eens heeft afgewacht — zoals toch het geval moest zijn — om te concluderen, dat de (3-leerlingen best zonder Grieks kunnen worden opgeleid.

In de oud-egyptische taal staat



voor „ster” en



voor „onderwijzen”.

Een speling van het lot brengt daar de twee attributen samen: de „goddelijke vonk “en de „zo nodig drastisch optredende” man met de stok, onontbeerlijk voor het onderwijzen. Blijkbaar een „middeleeuwse mishandeling” op de Egyptische scholen! Maar leest men Plato, dan blijkt uit zijn mededelingen, dat de Egyptische meesters zich beijverden om het „leren” tot een „aangenaam spel” te maken. Montessori anno -1200! En merkwaardigerwijze kan men uit de beschrijving van de hulpmiddelen door Plato ... reconstrueren hoe de Egyptenaren met breuken rekenden! In 1954 kreeg ik te Bagdad een spijkerschrifttablet in handen. Aan de ene zijde¹ stond een gemakkelijk leesbare figuur met cijfers, die ten dele weg waren. Het probleem kon gemakkelijk worden gereconstrueerd. Aan de andere zijde² . . . stond dezelfde figuur, pas na drie mislukte halen in orde gekomen, met dezelfde cijfers. Onbegrijpelijk eerst, tweemaal hetzelfde vraagstuk oplossen . . . totdat ik zag, dat de cijfers in de gemakkelijk leesbare figuur waren weggeveegd door de duim van de meester — zijn vingerafdruk stond er nog in — en ik beleefde de ontevredenheid van de leerling van 4000 jaar geleden, die zich in dezelfde situatie bevond als ik een paar decennia geleden, toen „mijn meester” mij op mijn lei een vraagstuk voormaakte en dan de berekening met zijn duim wegveegde . . . en het mij dan zelf liet terugvinden. Neen, noch in methoden noch in begaafdheid der leerlingen is véél veranderd sedert de Oud-Babyloniërs. Als gecommiteerde geef ik

¹ Afb. 3 rechts.

² Afb. 3 links.

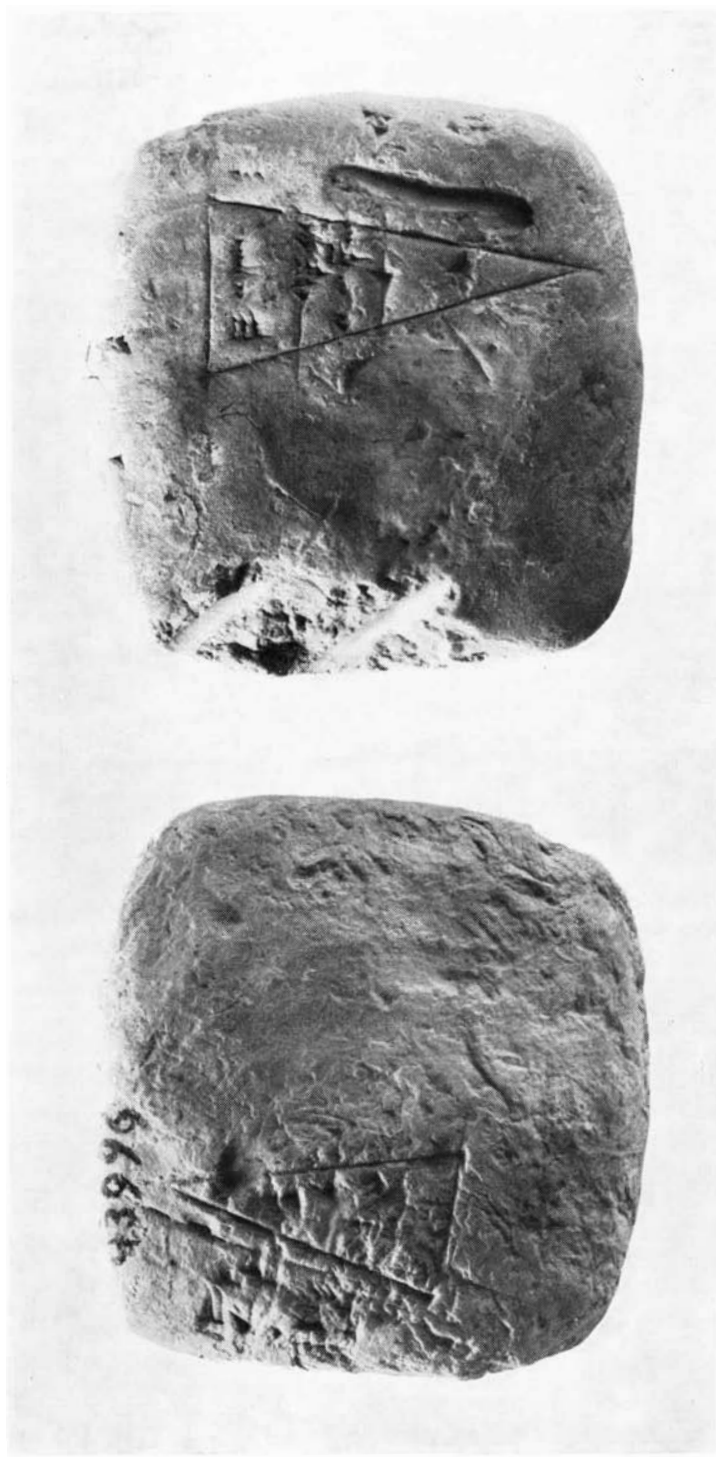


Fig. 3. WISKUNDE VRAAGSTUK in spijkerschrift; links met oplossing
(By courtesy of the Directorate General of Antiquities, Baghdad - Iraq - Copyright.)

I.M. 43996

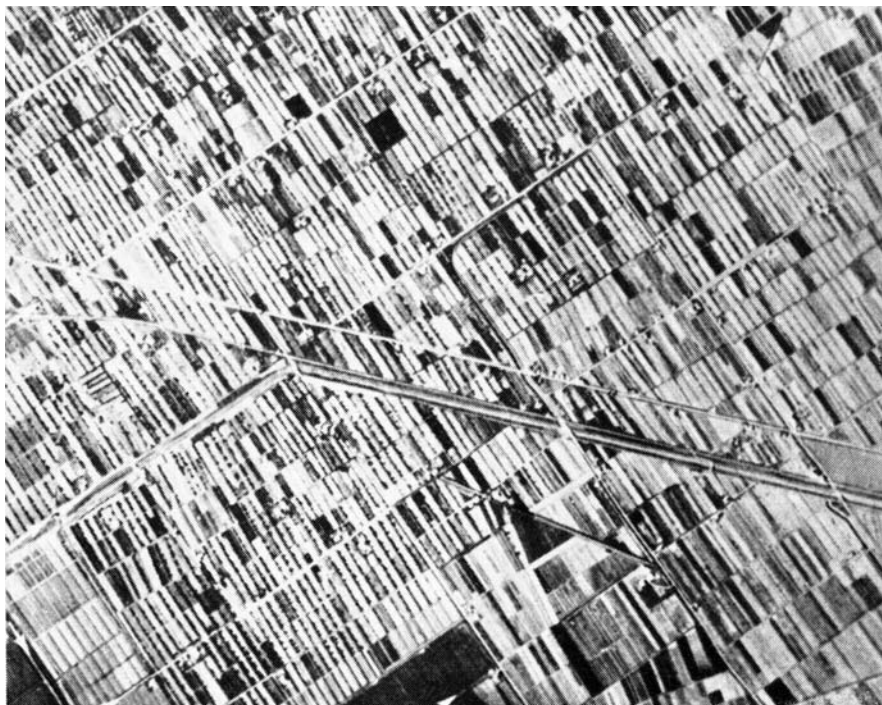
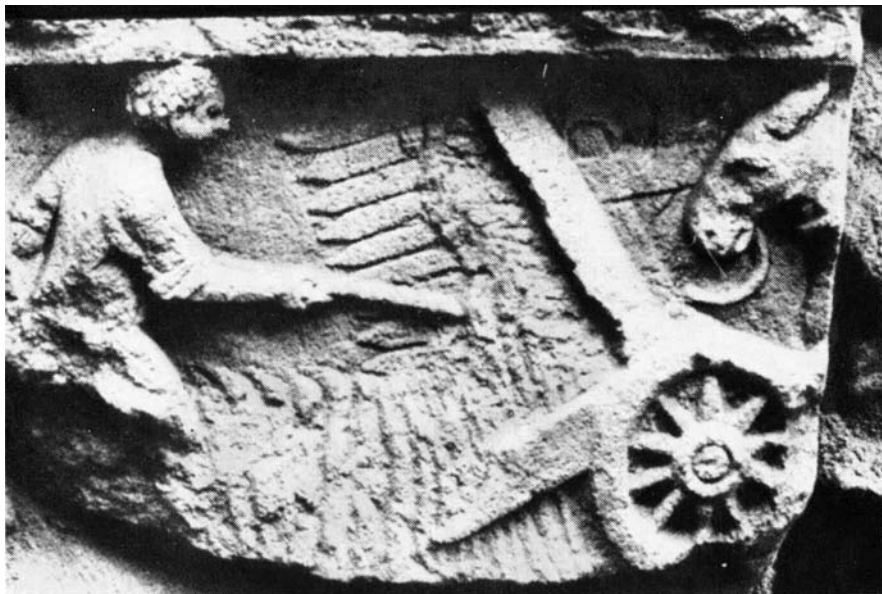


Fig. 4. LUCHTFOTO van antieke landverkaveling (*centuriatio*) in N. Italië

Fig. 5. GALLISCHE MAAIMACHINE, 2^e en 3^e eeuw n. Chr. (*Buzenol-Museum*)



onze eindexaminandi wel eens een vraagstuk van het „Babylonische examen”. Ze vinden het dan met dezelfde aarzelingen en dezelfde handigheid als . . . in –2000.

De Egyptische stok, de dwang om dingen te leren, waarvan ik het „nut” niet inzag, en ook niet kon inzien, toen, werd bij mij tenslotte gecompenseerd door een „vertrouwen” in mijn leermeesters. Ik heb de indruk, dat bij de „vrijgevochtenheid” der tegenwoordige jeugd aan dit vertrouwenscrediet, zonder hetwelk onderwijs eigenlijk niet mogelijk is, nog wel het een en ander ontbreekt. Statistisch terugziende — statistisch voorspellen moet men nooit doen — blijkt, dat de Gymnasia bij verre de beste resultaten te zien geven¹. En dat doet mij dan tóch nog tot een „bewijs” komen.

Onze Minister draagt het Gymnasium, volgens de berichten, géén kwaad hart toe, is van het belang daarvan overtuigd. Maar . . . het past niet in zijn schema Mammoetwet. Daarom moet Grieks, een taal, etc. eraan geloven. Dit is een redenering naar analogie van Khalif Omar!! De juiste conclusie — en de enig mogelijke — is: Het Gymnasium past niet in het schema, dan is het schema fout.

¹ Verwezen kan worden naar: *Statistiek van het hoger Onderwijs-Studierende-ment, van het Centraal Bureau voor de Statistiek*. Hieruit blijkt, dat 71 % van de aankomende studenten met H.B.S.-B tot een candidaatsexamen komt, tegenover 84 % van de studenten met Gymnasium β. Waar het aantal studenten met H.B.S.-B méér dan het dubbele bedraagt van dat met Gymnasium β beduidt dit, dat met één in studie mislukte Gymnasiast β vier mislukte H.B.S.-Bers corresponderen.

Slechts 62 % H.B.S.-B komt, na een aangevangen studie, tot een candidaats-examen in de Wis- en Natuurkunde, tegenover 72 % Gymnasium β.

EEN INDUSTRIEEL EN EEN ECONOMOOR OVER DE BETEKENIS VAN DE KLASSIEKE OPLEIDING VOOR HET BEDRIJFSLEVEN.

Een zuiver literaire opleiding bewijst haar nut in het ondernemingsleven, omdat:

1. *deze opleiding geschikt maakt voor bepaalde leidende functies, vooral t.a.v. het personeelsbeleid;*

2. *leidende functionarissen die zo zijn opgeleid, bijdragen tot een menswaardige en ideële opvatting van de doelstellingen van de onderneming. In deze literaire opleiding nu nemen de „klassieken” een bijzondere plaats in. Ik voor mij kan binnen zeer korte tijd met 95 % zekerheid onder de leidende functionarissen van een onderneming diegenen onderscheiden die een Latijnse en Griekse vorming hebben genoten, alleen reeds op grond van hun gedragslijn t.o.v. het menselijk contact en de manier waarop zij een kwestie uiteenzetten.*

*A. LANDUCCI, president-directeur generaal van
Kodak-Pathé S.A. te Parijs.*

Als tegenstander van alle over-specialisatie (zowel in de α - als β -vakken) kan ik mij een literaire opleiding moeilijk indenken op basis van de moderne taal- en letterkenden alleen. Dat zou specialisatie binnen een specialisatie betekenen! Hoogstens zou men daarmee een andere specialisatie — op het gebied van natuurwetenschap of techniek — kunnen ondervangen. En dan nog! Ik ben dus een overtuigd voorstander van de traditionele „humaniora” met als uitgangspunt Grieks en Latijn. Juist omdat deze „dode” talen geen praktisch nut opleveren, ben ik na lang nadenken tot de overtuiging gekomen dat de geheel eigen benaderingswijze, waarom deze vakken dus vragen, onvervangbaar is uit het oogpunt van „mental training” en voor de inpassing der persoonlijkheid in de continue stroom van onze beschaving.

*P. BIZE, technisch raadsadviseur van de staats-
secretaris voor Binnenlandse Handel te Parijs.*

(Overgenomen uit het Bulletin de l' Association Guillaume Budé 1961)

Mammoetwet en juristen

door

Mr L. J. DE HAAN, Kantonrechter te Rotterdam

Merkwaardig, zo stil als het is gebleven in het kamp der juristen, om de Mammoetwet.

Terwijl elders — en niet alleen onder de classici van professie — dit wetsontwerp tot hooglopende discussies aanleiding gaf, lijkt het wel of de juristen als zodanig het voor een „res inter alios” hebben aangezien. De enige rechtsgeleerde, die zich qualitate qua en in het openbaar over de door onze regering met het gymnasiaal onderwijs gekoesterde voornemens heeft uitgelaten, is de (thans) oud-President van de Alkmaarse Rechtbank, Mr. A. D. van Regteren Altena. Dat de grotendeels aan deze voornemens gewijde rede¹, waarmee hij op 30 maart 1961 van het door hem gepresideerde college afscheid nam, in waarschuwende toon was afgestemd, zal niemand verwonderen die bekend is met de warme belangstelling voor de klassieken van deze erudiete magistraat.

Zoeken we naar een verklaring voor dit stilzwijgen bij zo'n grote groep van academici, die toch anders de mond wel weten te roeren, dan moet eerder aan overbelasting dan aan onverschilligheid worden gedacht. Zo stelt van Regteren Altena het, voor wat de rechterlijke macht betreft, en aangezien heden ten dage bijna niemand voor overbelasting gespaard blijft, zal daarin óók wel de oorzaak liggen van het stilzwijgen der andere in de praktijk werkzame juristen. Hoe het ook zij: waar tot dusver nog weinig aandacht is geschonken aan de betekenis van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs en de daarin voorgestelde wijzigingen, speciaal met het oog op de vorming en het beroep der juristen, lijkt het nuttig die betekenis hier nogmaals in het licht te stellen.

Het aanhangige wetsontwerp (Tw. K., 1958, no. 5350), hoewel niet minder dan 117 artikelen tellend en reeds vóór zijn geboorte met de praehistorisch klinkende naam van „Mammoetwet” gedoopt, draagt in zoverre een „modern” karakter, dat veel van wat de gewo-

¹ Voor een groot deel opgenomen (onder de titel „Humanisme”) in het Nederlands Juristenblad, 1961, blz. 346 e. v.

ne burger zal interesseren er juist *niet* in staat. Het moet worden gezien als een „raam”, een samenstel van hoofdlijnen, een opsomming van beginselen, waarvan de uitwerking aan algemene maatregelen van bestuur zal worden overgelaten. Dit is een wijze van wetgeving, in de hand gewerkt door de steeds voortschrijdende complicatie van het maatschappelijk leven, sinds jaar en dag toegepast bij het treffen van regelingen, die te omvangrijk, te specieus en te variabel zijn om in een *wet* te worden ondergebracht. Zo is het ook hier en we dienen wèl te bedenken, dat veel van wat in de wandeling „Mammoetwet” wordt genoemd, in het wetsontwerp zelf niet is te vinden, maar in de toelichting moet worden gezocht, onder de voorstellen, plannen en overwegingen, waarmee de ontwerper zeker niet karig is geweest. Het is, dunkt me, van meer dan theoretisch belang, dat dit onderscheid — tussen ontwerp en toelichting, beginsel en uitwerking — in hef oog worde gehouden. Men zou zich immers kunnen voorstellen, dat de ontwerper zich meer gelegen laat liggen aan onderwerpen, die in het ontwerp zelf belichaamd zijn, dan aan die welke voor toekomstige algemene maatregelen van bestuur gereserveerd blijven en dat zulk een verschil in affect bij de binnenkort te verwachten openbare behandeling zijn weerslag zal vinden. In dit verband zou kunnen worden gedacht — exempli gratia — aan het „brugjaar” (ontwerp) enerzijds, anderzijds aan het Grieks van gymnasium bèta (toelichting), op welke onderwerpen ik hoop hierna terug te komen.

Het wetsontwerp is bedoeld als een regeling van het gehele „voortgezet onderwijs”, dat zich tussen het „basisonderwijs” en het „wetenschappelijk onderwijs” uitstrekt. Hierdoor alleen al wordt de indrukwekkende omvang verklaard, niet alleen van het ontwerp zelf, maar ook van al hetgeen daaromheen is gezegd en geschreven. Beperving is geboden. Onderwerpen als het kweekschoolonderwijs en de opleiding tot kleuterleidster behoren in dit opstel uiteraard niet thuis en voor wat ons eigen onderwerp — het „ voorbereidend wetenschappelijk onderwijs” — betreft, zal uitsluitend aandacht worden geschonken aan de voornaamste kamerstukken, t.w. het oorspronkelijk ontwerp, de memorie van toelichting, het voorlopig verslag, het gewijzigd ontwerp en de memorie van antwoord.

Wanneer we ons een voorstelling willen maken van de intellectuele bagage, waarmee de „ aankomende” jurist de universiteit bin-

nentreedt, kunnen we beginnen met een oog te slaan op het zo juist aan hem uitgereikte getuigschrift. Tot nu toe was dit (uitzonderingen daargelaten) een einddiploma gymnasium A of B (daaronder begrepen de gelijknamige afdelingen van het lyceum). De voor dit diploma geëxamineerde leervakken mag ik bekend veronderstellen.

Onder de vigueur van de Mammoetwet zal dit anders worden. In de Memorie van Toelichting wordt de bedoeling uitgesproken de bezitters van een einddiploma gymnasium en die van een einddiploma atheneum zonder onderscheid toe te laten tot het afleggen van examens in alle faculteiten. Tot goed begrip van wat dit in de praktijk zal betekenen zij verwezen naar art. 2 van het wetsontwerp, waar het „voortgezet onderwijs” (V.O.) wordt onderscheiden in vier categorieën. Daarvan is speciaal de eerste, — die van het „voorbereidend wetenschappelijk onderwijs” (V.W.O.)—, voor ons van belang. Dit V.W.O. zal worden gegeven aan gymnasia, athenea en lycea, elk met een cursusduur van zes jaren. In het onderscheid tussen gymnasium en atheneum worden de twee hoofdrichtingen van het V.W.O. belichaamd: de klassieke en de moderne richting. Volgens art. 7 van het ontwerp zal in beide schooltypen, van een nader te bepalen leerjaar af, het onderwijs worden gegeven in een afdeling A en een afdeling B. Bij het gymnasium A zal de studie van de klassieke talen op de voorgrond staan, bij het gymnasium B de studie van de wiskunde en de natuurwetenschappen; bij het atheneum A de studie van de economische en maatschappelijke vakken, bij het atheneum B wederom de studie van de wiskunde en de natuurwetenschappen. Het lyceum zal een combinatie blijven, met een gemeenschappelijke onderbouw van één of twee jaar. Blijkens de plannen, o.m. uiteengezet op de bladzijden 58 en 63 van de Memorie van Antwoord, betreffende het aan deze schooltypen te geven onderwijs en de op dat onderwijs aansluitende eindexamens, blijkt, dat zowel Latijn als Grieks voor het gymnasium zijn gereserveerd en dan ook niet in het eindexamenprogramma van het atheneum voorkomen. In de zesde leerjaren van zowel gymnasium B als atheneum B zal geen geschiedenis worden gegeven. Dit leervak zal alleen worden geëxamineerd voor gymnasium A en voor atheneum A, in het laatste geval als alternatief naast aardrijkskunde. In beide schooltypen zal tot en met de hoogste klas les worden gegeven in Frans, Engels en Duits, met dien verstande echter, dat Engels of Duits in het zesde leerjaar „voor de leerling als niet verplicht (kan)

worden gesteld". Ten aanzien van de eindexamens wordt voorgesteld: twee moderne vreemde talen, naar keuze (met letterkunde) voor het atheneum A, twee van die talen (waarvan een met letterkunde) voor het gymnasium A en voor het atheneum B, één moderne vreemde taal (niet letterkunde) voor het gymnasium B.

Het hierboven reeds gemelde voornemen om aan de bezitters van beide — liever gezegd: van vierderlei — einddiploma's toegang te verlenen tot alle faculteiten, brengt ons tot de vraag of iedere abiturient, eenmaal student geworden, wel in staat zal zijn de door hem gekozen studierichting in al haar onderdelen te volgen. In de Memorie van Toelichting (blz. 11/12) wordt deze vraag al bij voorbaat beantwoord: „Op het eerste gezicht lijkt deze verruiming van studiemogelijkheden wellicht revolutionair. Men kan echter veilig stellen, dat verreweg de meeste leerlingen bij het V.W.O. en zeker die in de hoogste leerjaren bij de keuze van het door hen te volgen kernprogramma zich in overeenstemming met hun belangstelling, aanleg en capaciteiten hebben laten leiden — en ook in de toekomst zullen laten leiden—door de naderhand te kiezen studierichting". Mochten er desondanks nog zijn, die blijken een verkeerd kernprogramma te hebben gevolgd, — volgens de M.v.T. "een klein percentage" —, dan zullen zij zelf wel voor de nodige aanvulling zorgen. Immers: de ontwerper is „niet de mening toegedaan, dat het de taak van de universiteiten en hogescholen is de eventuele lacunes in kennis van deze kandidaten aan te vullen. Dit is een zaak, waarvoor de betrokkene zelf moet zorgen."

Enige vraagtekens zijn hier op hun plaats. Mogen we werkelijk verwachten, dat de door (of voor) de abiturient te kiezen studierichting in „verreweg de meeste gevallen" bepalend zal zijn voor de keuze van het kernprogramma (gymnasium of atheneum, klassiek of modern) vóór (stellig niet: dóór!) het kind van 12 jaar? Het lijkt hoogst onwaarschijnlijk. Jantje zal „naar het gymnasium worden gestuurd", omdat hij slecht in rekenen is of omdat zijn vader gymnasiast is geweest (nog niet eens de gekste reden!). Pietje zal het atheneum moeten volgen, omdat hij nu al zo aardig knutselt of omdat zijnpeetoom een goede dokterspraktijk heeft, — alles overwegingen, die ten aanzien van de op die leeftijd dan ook wel uiterst moeilijk te onderkennen „belangstelling, aanleg en capaciteiten" van nul en gener waarde zijn. „Weet ge wat beters?", zo zal men vragen. Eerlijk gezegd: neen, — maar laat men dan ook niet spreken

van „belangstelling, aanleg en capaciteiten”, die in deze gevallen immers nog even ongewis zijn als een prijs in de loterij! „Is het nu anders?”. Natuurlijk niet, — echter met dit verschil, dat tot dusver de keuze van een verkeerd „kernprogramma” altijd nog door een aanvullend examen kon worden gecorrigeerd. Dit aanvullend examen — in de M.v.T. een „obstakel” genoemd — biedt toch maar het voordeel, dat „eventuele lacunes” volgens een objectief-dwingende maatstaf worden aangevuld, terwijl bij de thans voorgestelde regeling die aanvulling een nagenoeg oncontroleerbare zaak van de binnenkamer zal blijven. Wie hier in alle gemoedsrust van het opruimen van obstakels meent te kunnen spreken, verliest uit het oog, dat deze aanvullende examens — ondanks de niet te miskennen gebreken, waarmee ze zijn behept — de nuttige functie vervullen van aansluitingen door een niemandsland, waarin het uiterst moeilijk is zonder duidelijk aangewezen einddoel zijn weg te vinden.

Zal het percentage „spijtoptanten” wel zo klein zijn als in de M.v.T. wordt verondersteld? Ook dit kan op goede gronden worden betwijfeld. Te verwachten is immers, dat de met de „effectus” der einddiploma’s betoonde largesse ten gevolge zal hebben, dat met „de keuze van het kernprogramma” nóg slordiger zal worden omgesprongen dan tot dusver reeds het geval was, — dat men nóg meer op „zien komen” zal spelen, in de zekerheid, dat voor de leerling na het eindexamen tóch nog alle wegen openstaan. Wordt door de hier verleende „vrijheid” niet de deur wijd open gezet voor het maar al te menselijk streven om de weg van de minste weerstand te kiezen? Veel kinderen, die later uitstekende studenten zijn geworden, hebben op hun tenen moeten staan om het prae-universitair onderwijs te kunnen volgen. De voor enigerlei universitaire studie meest geëigende vooropleiding is, zelfs voor de individuele leerling, lang niet steeds de gemakkelijkste en alle „belangstelling, aanleg en capaciteiten” ten spijt, occupeert de mens, en zeker de jonge mens, zich doorgaans liever met dingen, die hem vlot afgaan dan met die, waarbij inspanning en vlijt van hem worden gevergd. En waarom ook niet? Wie dan leeft, die dan zorgt, immers „de grote vrijheid, die de student aan de Nederlandse universiteiten en hogescholen heeft, biedt hem daartoe voldoende gelegenheid” zegt de M.v.T. „Daartoe”? Jawel, — tot het bijspijkeren van zijn kennis op de vlugste, gemakkelijkste en minst kostbare wijze, tot aan het onmisbare minimum . . .

Terugkerende tot onze juristen dienen we dus te onderzoeken welke lacunes zij zullen moeten aanvullen bij de aanvang van hun universitaire studie. Wanneer ooit moeilijkheden zijn te vrezen bij de keuze van een kernprogram, dan is het hier. Reeds thans kent ons land verscheidene juristen — waaronder zeker niet de minst bekende! — die, na de H.B.S. of een daarmee gelijkstaande vooropleiding, het staatsexamen B (voorheen zelfs A!) hebben afgelegd om in de rechten te kunnen studeren. Aanleg of zelfs maar belangstelling voor deze studie treden meestal eerst laat aan den dag. En ten slofte is het nog de vraag, of zelfs het hier voor de hand liggende kernprogramma — gymnasium A of B —, zoals thans ontworpen, voor de aankomende jurist zonder lacunes zal blijken te zijn. In ieder geval zal hij, die zojuist het atheneum heeft verlaten, al dadelijk in moeilijkheden komen met het Romeins recht. Hoe hij zich de voor dit studie vak onontbeerlijke, niet te onderschatten kennis van het Latijn zal eigen maken, wordt aan zijn eigen prudentie overgelaten. Privaatlessen van toch al overbezette classici? Zelfstudie? Of soms een schriftelijke stoomcursus bij een van die instituten, echte winkels van Sinkel, waar alle opleidingen te koop zijn, van autogeen lasser tot M.O. boekhouden toe . . .? Ik zie hier niet veel goeds van komen, — wel veel kwaad, en dat niet alleen voor de student zelf. Zullen de desbetreffende hoogleraren — met alle respect — bestand blijken tegen de neerwaartse druk, die op het candidaatsexamen zal worden uitgeoefend door de regelmatige terugkeer van examinandi, die men met recht „minimum-lijders” aan het Latijn zal mogen noemen.

Het middel om dit euvel eens en voor al te voorkomen, ligt voor de hand: schrap het Romeins recht, en de zaak is weer gezond! Dit is geen nieuw geluid. Nog in 1953 heeft niemand minder dan de toenmalige Minister van Justitie, nu wijlen Mr. L. A. Donker, als zijn mening uitgesproken, dat „het Romeins recht en evenzo het oud-vaderlands recht als verplicht vak voor het candidaatsexamen behoort te vervallen.”¹ Onder de vele tegen dit voorstel gerezen ‘protesten verdient vooral onze aandacht dat van Prof. Mr. J. C. van Oven, Mr. Donkers opvolger aan het Departement, groot kenner niet alleen van het Romeins recht, maar ook van ons modern burgerlijk recht en daardoor alleen al ontslagen van iedere verden-

¹ N.J.B. 1053, blz. 866.

king van eenzijdig classicisme, die het door hem gedurende vele jaren gedoeerde leervak verdedigd heeft, voornamelijk om „zijn onvolprezen betekenis als leerschool in juridisch denken”¹. Deze — niet de eerste — aanval op het Romeins recht als examenvak is zonder gevolg gebleven. Zo hij ware geslaagd, zou de genoegzaam verklaring van andere einddiploma's dan die van gymnasium A of B voor de juristen ongetwijfeld de volgende stap zijn geweest. Zo behoeft men thans geen profetische gaven te bezitten om te voorzien, dat onmiddellijk nadat de gelijkstelling der diploma's van V.W.O. een feit zal zijn geworden, wederom op afschaffing van het Romeins recht zal worden aangedrongen en dat dan het voor velen „zo moeilijke Latijn” een argument zal opleveren om deze aandrang te ondersteunen. Wie het Romeins recht nog altijd ziet als een onvervangbaar bestanddeel van de juridische propaedeuse en als een kostbaar Europees cultuurbezit, zal slechts mogen hopen, dat dit argument aan zijn tegenstanders onthouden zal blijven.

Nu wat de moderne talen betreft. Hierboven heb ik het in de hoogste klassen van het V.W.O. te geven onderwijs en de op dat onderwijs aansluitende eindexamens met elkaar in verband gebracht. De samenhang is deze, dat wij ons omtrent de kennis van een in het laatste leerjaar wèl onderwezen, maar niet geëxamineerd leervak even weinig illusies mogen maken als van de kennis van een leervak, dat in het laatste leerjaar helemaal niet meer onderwezen wordt. Het zijn juist de moderne talen, die bij de ontworpen regeling in een van deze twee categorieën worden ondergebracht. Niet één eindexamen heeft — zoals thans nog het geval is — *drie* moderne talen op zijn programma staan. Examen in twee van die talen wordt blijkbaar als het hoogst bereikbare beschouwd; gymnasium B zal het zelfs met *een* moeten stellen. Daarnaast is de mogelijkheid voorzien, dat Engels of Duits *geen* leervak van de zesde klas meer zal zijn.

Gymnasium B, — dat is de school, waaruit sinds tal van jaren zeer veel studenten in de rechtsgeleerdheid worden gerecruteerd. Of dit zo zal blijven, is niet met zekerheid te zeggen, maar het ligt wèl voor de hand. Dit schooltype immers *moet* wel aantrekkelijk zijn zowel voor ouders, die al dadelijk in de rechtenstudie een toekomst voor hun kinderen zien als voor al diegenen, die deze mengvorm van

¹ N.J.B. 1953 blz. 937.

„klassiek-litterair” en „modern-natuurwetenschappelijk” gebruiken als middel om een keuze uit te stellen, waarvoor een betrouwbare basis alsnog ontbreekt. Zij, die als bezitters van dit einddiploma de rechtenstudie aanvangen, zullen heel wat minder grond onder de voeten hebben dan de bêta's van weleer. Ietwat wonderlijk doet het aan in de M.v.A. (blz. 48) te lezen, dat het onderwijs in de moderne talen een basis zal moeten geven „zowel voor het kunnen lezen van wetenschappelijke werken in de vreemde taal, bij welke studie dan ook, als voor de studie in de vreemde taal zelf en het gebruik van die taal.” Het is niet gering, — ook wanneer men (voor de juristen uiteraard) „de studie in de vreemde taal zelf” buiten beschouwing laat. Het is nog niet zó lang, dat wij in het bezit zijn van een goed, in het Nederlands geschreven leerboek van Romeins privaatrecht. Wie echter, op instigatie van de in dit leerboek opgenomen verwijzingen of van hetgeen hij op college heeft gehoord, iets verder wil kijken, is onvermijdelijk aangewezen op Franse, Engelse of Duitse litteratuur. Wie iets dieper wil ingaan op de economie, op het zeerecht of op het volkenrecht, zal over een degelijke kennis van de Engelse taal moeten beschikken. Wie iets meer dan het hoognodige zal willen weten van het internationaal privaatrecht — een studievak, dat tegenwoordig, terecht, hoog genoteerd staat —, zal in geen der drie moderne vreemde talen een brekebeen mogen zijn. En men behoeft alleen maar een van de zich steeds vermeerderende delen van het alom gebruikte leerboek van Asser op te slaan om overtuigd te worden van de grote betekenis van de Franse wetgeving en van de in het Frans geschreven juridische litteratuur voor het goed begrip van ons eigen burgerlijk recht. Ook over „het gebruik” der moderne talen zou in dit verband nog heel wat kunnen worden gezegd. Blijvend bij het Frans, wil ik volstaan met te wijzen op het belang van die taal bij het werk in de verschillende Europese gemeenschappen en andere verbanden.

Met dat Frans — Mr. van Regteren Altena heeft er al op gewezen — is het trouwens een vreemde zaak. Oudtijds werd deze taal als verplicht leervak aan onze lagere scholen onderwezen, — totdat ze op een onzalig ogenblik als zodanig werd geschrapt. Het door velen in den lande daarvan ondervonden verdriet werd slechts ten dele getemperd door de gedachte, dat het Frans op gymnasium en H.B.S. toch nog altijd op het leerplan bleef staan voor de volle cursusduur en door het feit, dat veel lagere scholen het als onverplicht leervak wisten te behouden.

Maar wat zien we nu gebeuren?

Er zal een „brugjaar” worden ingesteld. Het woord komt in het ontwerp niet voor, maar de figuur is opgenomen in art. 11. Ze houdt verband met de „doorstroming”, met de „overstapmogelijkheden”, — termen waar de memories en het voorlopig verslag vol van zijn. Men krijgt dan ook de indruk, dat dit brugjaar de ontwerper nogal hoog zit. Nu kent het ontwerp als tweede categorie van het voortgezet onderwijs: het hoger, middelbaar en lager algemeen voortgezet onderwijs (H.A.V.O., M.A.V.O. en L.A.V.O.). Volgens het genoemde artikel 11 zal het onderwijs in het eerste leerjaar voor de eerste categorie en voor twee scholen van de tweede, d.i. dus voor: gymnasium, atheneum, lyceum, H.A.V.O. en M.A.V.O., *dezelfde vakken* omvatten. „Waar het M.A.V.O. met twee van drie moderne vreemde talen kan volstaan en de erop volgende vormen van beroepsonderwijs veelal de voorkeur geven aan Engels en Duits, lag het voor de hand ter wille van de bovengeschetste coördinatie voor het brugjaar deze twee talen te kiezen”. Aldus de Memorie van Antwoord (blz. 57). Het woord „nivellering” heeft geen prettige klank, maar zo er ooit van nivellering sprake kan zijn, dan is het hier, waar immers aan het brugjaar van de scholen van het voorbereidend wetenschappelijke) onderwijs, t.w. de gymnasia, athenea en lycea, het Frans als leervak wordt onthouden, enkel en alleen om de pariteit te handhaven met een andere opleiding — die van het M.A.V.O. —, welker doelstelling ten enen male verschillend is van die der eerstgenoemde schooltypen. Die pariteit dus zal de reden zijn, waarom de toekomstige jurist van deze moeilijke en voor hem onontbeerlijke taal slechts vijf, maar van het veel eenvoudiger Engels of Duits vijf of zes leerjaren zal kunnen volgen. Bovendien zal het „brugjaar” juist lang genoeg duren om het eventueel aan de lagere school opgedane Frans te vergeten, waardoor aan het dáár (facultatief) gegeven onderwijs in die taal alle zin zal ontvallen.

Of het Frans zal blijken te zijn de moderne taal — of een van de twee moderne talen —, waarin geen eindexamen zal worden afgenomen, is me niet duidelijk geworden. Anders dan Engels en Duits zal het ook in het zesde jaar moeten worden onderwezen en in de gevallen, dat of Engels of Duits in dat leerjaar ontbreekt, blijft voor het eindexamen alleen Frans als tweede taal over. Maar wat gebeurt er, wanneer van de mogelijkheid om Engels of Duits in de hoogste klas te laten vervallen géén gebruik wordt gemaakt?

En wat gebeurt er met het (voor de a.s. juristen zo aantrekkelijke) eindexamen gymnasium B, waarvoor slechts één moderne taal wordt vereist? Het ziet er naar uit, dat het Frans het stiefkind der studenten zal worden, — en niet alleen van de juristen onder hen.

Dan de geschiedenis: examenvak voor gymnasium A; idem voor atheneum A, tenzij aan aardrijkskunde de voorkeur wordt gegeven. In het zesde leerjaar van gymnasium B (alweer!) noch in dat van atheneum B zal geschiedenis worden onderwezen. Men kan zich afvragen, of er wel één leervak is, waaruit men — mits het goed wordt gedoceerd — zoveel „meekrijgt” als uit dit. Wie het ook ontberen moge, de a.s. jurist zeker niet. Geen studie is met de historie zo innig verweven als die der rechtswetenschap in al haar onderdelen. En ik geloof niet, dat het gemis van dit vak in het laatste leerjaar zal worden goedge maakt door een uurtje per week „maatschappij leer”, een novum in ons onderwijs, dat volgens de M.v.A. (blz. 48) een scala zal kunnen vertonen „van gezinsproblemen tot internationale vraagstukken, van beroepsoriëntatie tot politieke vraagstukken van de dag”(?!).

Natuurlijk bestaat er verschil tussen het Latijn, dat de student in de rechten, die zo juist het atheneum heeft verlaten, van meet af aan zal moeten aanleren, en de alleen in het hoogste leerjaar niet gedoceede en/of op het eindexamen niet gevraagde leervakken. Nu is het maar de vraag hoe men dit verschil wil zien, m.a.w. of het niet veel gevaarlijker is te vertrouwen op de niet meer onderhouden kennis van een of twee moderne talen en geschiedenis dan zich van zijn totale onkunde voor wat het Latijn betreft bewust te zijn. Ligt het niet voor de hand, dat bij moderne talen en geschiedenis aan het licht tredende lacunes niet zullen worden aangevuld, waardoor het gezichtsveld van de student voor altijd beperkt zal blijven? Dat deze veronderstelling niet ongegrond is, zal een ieder beamen, die wel eens iets heeft opgemerkt van de bij heel wat academici (inclusief juristen) nù al bestaande neiging om lectuur in een of meer moderne talen als „te moeilijk” terzijde te leggen . . .

Nogmaals het gymnasium B.

In het Voorlopig Verslag (blz. 26) is de alarmklok geluid over „de impasse, waarin de B-richting van het gymnasium is gekomen als gevolg van de handhaving der beide klassieke talen naast een zeer zwaar wiskundig en natuurwetenschappelijk program. Juist

voor een dieper gaande klassieke vorming zou meer concentratie ofwel op Grieks ófwel op Latijn in de laatste studiejaren het gymnasiale karakter van deze richting eerder ten goede komen dan benadelen". Dat dit niet voor dovemansoren is gezegd, blijkt uit de Memorie van Antwoord (blz. 49). Daar kunnen we lezen hoe de steller van het stuk gezocht heeft naar een compromis tussen het laten vervallen van het Grieks — met recht „de meest radicale oplossing" genoemd — en de handhaving van het onderwijs van beide klassieke talen aan het gymnasium B in zijn huidige omvang. Wat betreft de als denkbaar beschouwde mogelijkheid van het doen vervallen van het Grieks in het vijfde en zesde leerjaar, wordt toegegeven „dat het resultaat" (van de overschietende twee of drie leerjaren) „de moeite misschien niet zou lonen". In dit verband mag worden gewezen op de overweging, die de ontwerper ertoe heeft gebracht het Latijn als verplicht vak voor het atheneum te laten vervallen (M.v.A. blz. 20 en G.O. art. 7, sub 3), nl. deze, „dat het nut van enige kennis van eenvoudig Latijn als afzonderlijk, verplicht leervak niet zo hoog moet worden aangeslagen". Inderdaad: van onderricht gedurende twee, hoogstens drie jaren in uiteraard „eenvoudig" blijvend *Grieks*, kan zelfs de grootste optimist zich geen enkele illusie maken. Verder wordt er gedacht aan de mogelijkheid dat „het onderwijs zich niet zoals tot nu toe uitsluitend (zal) dienen te richten op het vertalen van één auteur, maar meer op het kennis nemen van de invloed van de Griekse letterkunde en cultuur in het algemeen op de Westerse beschaving". Welke éne auteur is hier bedoeld? Het is toch altijd nog zó, dat ook aan het gymnasium B *enige* vormen van de Griekse letterkunde worden behandeld? Hoe overigens met vrucht aan leerlingen iets zou kunnen worden bijgebracht omtrent „de invloed van de Griekse letterkunde en cultuur in het algemeen (!) op de Westerse beschaving", terwijl de voornaamste produkten van die letterkunde en cultuur voor diezelfde leerlingen „gesloten boeken" blijven, in de meest letterlijke zin van het woord, is een vraag waarop het antwoord in het duister ligt. „Ook zou een verlichting kunnen worden gevonden door het onderwijs in het Grieks van meetaf aan meer rechtstreeks te richten op het lezen van Homerus" (aldus nog steeds de M.v.A.). Hier wordt dus de gerichtheid op „één auteur" juist aanbevolen! Onbegrijpelijk is echter wat er met de woorden „van meetaf aan" wordt bedoeld. Betekent dit, dat ook in de jaren, waarin de toekomstige A en B-

leerlingen nog ongedifferentieerd samenwerken, alle lessen aan Homerus zullen worden gewijd? Het is nauwelijks aan te nemen . . .

Het behoeft geen betoog, dat met dit alles de doodsklok wordt geluid over het Grieks als leervak in het V.W.O. Waar het eind-examen van het gymnasium B mettertijd toegang zal verlenen tot alle universitaire examens, zal de A-richting alleen nog worden gevolgd door a.s. theologen en classici. De beruchte „overlading” zal een telkens meer gehoorde kreet worden en wanneer het B-Grieks tengevolge van een der bovenbeschreven maatregelen tot een onbelangrijk, maar hinderlijk bijvak zal zijn gedegradeerd, dan zal er nog maar weinig nodig zijn om het helemaal van het schoolprogramma af te nemen. Uitlatingen „van hoger hand” omtrent het „ontcijferen” (!) van het Grieks, omtrent vertalingen, waaruit men Plato beter zou kunnen begrijpen dan uit het origineel (!), de uitspraak, dat „het doen vervallen van het Grieks op het gymnasium B . . . inderdaad een reële verlichting zou betekenen” doen het ergste vrezzen . . .

„Dwaasheid zou het zijn te beweren, dat zonder kennis van de oude talen zoals die op de huidige gymnasia (en zelfs nog op de lycea) worden gedoceerd, geen recht kan worden gesproken. Maar dit is niet beslissend. Waar het op aan komt is of het waar is, dat althans een belangrijk deel der aanstaande rechters moet kunnen blijven profiteren van een beproefd, zij het telkens nog te verbeteren systeem, dat zijn grondslag vindt in het beginsel, dat wetenschappelijke vorming onvolledig is, wanneer het onderwijs in de zgn. exacte vakken zijn onontbeerlijk complement der historisch literaire vakken, gesteund door een zesjarige bezigheid met Grieks en Latijn, gaat missen. Dat die bezigheid nutteloos is, zal dan moeten worden aangetoond, maar aldus dat niet aan haar voorstanders mag worden verweten, dat zij het belang van de exacte wetenschap miskennen (al hebben zij die fout wel eens gemaakt) en dat erkend moet worden, dat zonder kennis van het Grieks de kennis van het Latijn maar relatieve waarde heeft.” Aldus Mr. van Regteren Altena in zijn hierboven reeds genoemde rede.

Inderdaad: de rechter, de jurist in het algemeen, heeft de humaniora en zeker het Grieks „niet nodig”. Het adagium „(Graeca non leguntur” heeft eertijds zelfs de uitzonderlijke bloei van de Bolognese rechtsschool niet in de weg gestaan. Hier gaat het echter om de

vraag, of het nuttig of zelfs maar wenselijk is, dat *onze* juristen ook in de toekomst een historisch-litteraire, Latijn en Grieks mede-omvattende, opleiding ontvangen. „Language is, I suppose, about the most marvellous of all human inventions” heeft eens een groot Engels classicus gezegd. Na te hebben gesteld, dat „a man who knows only one language is imprisoned by it”, wijst hij op de winst die het aanleren van een vreemde taal aan de mens oplevert, maar hij voegt daaraan toe, dat die winst beperkt blijft, zolang dit een taal is, „belonging to his own age and his own type of civilisation”. Evenwel: „If he learns a language remote from his own in time and structure he has continually to dig below the mere words to the thought which it is trying to express.”¹

Ik vraag aandacht voor de woorden: „to dig below the mere words to the thought . . .”. Is *dat* niet de meest essentiële taak van de jurist? Te „graven” naar de betekenis, de strekking, de zin, die onder de woorden verscholen ligt, — om het even of hij een wetsbepaling, een contractsclausule of zelfs maar een simpele brief vóór zich heeft? Omgekeerd: bestaat er één beroep, dat zó hoge eisen stelt aan de vorm, d.i. aan de woordkeus, waarin en waardoor gedachten tot uitdrukking worden gebracht, dan dat van de jurist? Naar mijn overtuiging nu bestaat er geen betere leerschool voor het „begrijpen” van hetgeen ons wordt voorgelegd, voor het „doen begrijpen” van wat wij aan anderen wensen voor te leggen, dan het onder goede leiding zoeken naar de meest adaequate vertaling van een Griekse tekst, juist omdat die taal zó rijk is aan vormen, dat elke nuance in het menselijk denken erin kan worden uitgedrukt.

Bovendien: het gaat hier niet alléén om het verwerven van technische vakbekwaamheid. Wij hebben afgerekend met de lang heersende misvatting als zou het beroep van de jurist niet veel meer inhouden dan het naslaan en toepassen van wetsartikelen en het uitdenken van tot die toepassing dienstige kunstgrepen. Dat het vaak een gespannen intellectuele werkzaamheid vereist, zal door niemand worden ontkend, maar zonder belangstelling in — en begrip voor maatschappelijke en menselijke verhoudingen zal die werkzaamheid een steriel geknutsel blijven. Waar nu zijn maatschappelijke en vooral menselijke verhoudingen eerder en sprekender bloot gelegd dan in de litteratuur en de geschiedenis der Oudheid? Zeker, — men kan

¹ Prof. Gilbert Murray, O.M. „Are our pearls real?”, 1954, blz. 7.

rechtvaardig zijn zonder Sophocles te hebben gelezen, wijs zijn zonder Plato te kennen, welsprekend zonder Demosthenes of Cicero. De volwassene echter, die zich van dag tot dag moet bezig houden met de wel zeer menselijke waarden als billijkheid, redelijkheid, goede trouw, plicht, schuld en aansprakelijkheid, overmacht, noodweer, straf en clementie, — hij zal er wèl bij varen als hij in zijn jeugd uit de bronnen der humaniora gedronken heeft.

De critiek is gemakkelijker dan de kunst en men moet respect hebben voor de werkkraft en de zorg, waarmee de voor ons onderwijs verantwoordelijke bewindsman gezocht heeft naar een zoveel mogelijk verlangens bevredigende regeling. Of hij zulk een regeling heeft gevonden, zal nog moeten blijken.

Thans echter kan reeds worden voorspeld, dat van de door hem nagestreefde besnoeiing der geesteswetenschappen in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs de naar haar aard sterk literair-historisch gerichte vorming van onze juristen ernstig nadeel zal ondervinden. Dat dit nadeel niet tot de juristen beperkt zal blijven, ligt overigens voor de hand. De weg van de minste weerstand is nooit de beste weg geweest. Hij is dit heden ten dage minder dan ooit, nu onze Europese beschaving wederom bedreigd wordt door haar gevaarlijkste belagers: geestloos automatisme en cultuur vijandige zelfoverschatting.

Rotterdam, febr. 1962.

Een goed woord voor een verantwoorde klassieke vorming

door

Ds. O. V. HENKEL,
theol. drs., Hervormd predikant te 's-Gravenhage

Gaarne ben ik bereid om als theoloog een pleidooi te houden voor het behoud van het gymnasium in zijn huidige gedaante. Ter voorkoming van ieder misverstand zij hierbij opgemerkt, dat het mij uiteraard om geest en hoofdzaak gaat en dat ik mij niet met allerlei detailvragen bezig houd.

Hoewel het vanzelf spreekt, dat de vorming en de opleiding aan een gymnasium voor de wetenschappelijke beoefening der theologie een noodzaak is — men denke maar aan de kennis der grondtalen — gaat het in wezen toch om veel meer. Ik ben uitermate dankbaar, dat ik het gymnasium heb mogen bezoeken, omdat deze opleiding de basis heeft helpen leggen voor een kennis van en inzicht in de grondstructuren onzer cultuur, die verre uitgaat boven de specialisatie in eigen vak. Tegen de achtergrond van de gymnasiale vorming kan men zijn eigen vak in de juiste proporties zien, zonder te vervallen in de zo voor de hand liggende zelfoverschatting.

Ik ben van mening dat de gymnasiale vorming voor de beoefenaren van iedere wetenschap van het allergrootste belang is, hoewel natuurlijk voor theologen van reformatischen en roomsen huize Grieks en Latijn de vaktalen par excellence zijn. De betekenis van de gymnasiale opleiding gaat hier echter ver boven uit.

Immers, het gymnasium, zoals dit tenslotte in de onderwijswetgeving der negentiende eeuw in Nederland gestalte heeft gekregen, vindt zijn oorsprong in de 15^e en 16^e eeuw, en is onlosmakelijk verbonden met Rome, reformatie en humanisme. Bij klassieke vorming denken we toch niet alleen aan de cultuur van Grieken en Romeinen, maar ook die van humanisme en renaissance. De broeders des gemenen levens staan met de reformatoren en de humanisten aan de wieg van deze school, die van beslissende betekenis is geweest voor de geestelijke achtergrond van hogeschool en maatschappij sedert de 16^e eeuw.

Voor mij persoonlijk is het gymnasium dan ook veel meer geweest dan een simpele voorbereiding tot de theologische studie. Hiervoor zou een seminarium met een speciale cursus oudtestamentisch Hebreeuws en nieuwtestamentisch Grieks in zekere zin voldoende geweest zijn. Neen, juist de confrontatie met de niet-christelijke waarden van oudheid en renaissance opent de mogelijkheden tot een beter verstaan van het huidige westen.

Nooit is er een tijd geweest waarin de verworven waarden van de Westeuropese cultuur zo bedreigd werden door machten van buiten af als in onze tijd. De tweede industriële revolutie, de snel voortschrijdende automatisering en het aanbreken van het atoom* tijdperk betekenen tegelijkertijd mogelijkheid tot een even grote bedreiging van binnen uit. In deze situatie is het niet een luxe, maar een noodzaak dat de toekomstige academici — mede deel uitmakende van de geestelijke leidlieden van ons volk — in hun opleiding voor de universiteit geconfronteerd worden met de bronnen onzer beschaving.

Deze zijn voor Nederland en Westeuropa christendom en humanisme, zodat we terug moeten naar Jeruzalem, Athene en Rome. Want, is men eenmaal ondergegaan in de specialisatie, die tegenwoordig op de universiteit niet meer te ontkomen is, dan is het te laat.

Voor het gesprek met de ander, voor het verstaan van de democratie, voor het peilen van de mogelijkheden der tolerantie, is een kennis nemen van en een zich afzetten tegen de overgeleverde waarden van de klassieke cultuur m.i. een niet te vervangen goed. Meer nog dan in het verleden zal het gymnasium zijn roeping moeten verstaan om niet te zijn de school voor de kinderen der elite, maar om te zijn de school die een toekomstige geestelijke elite van ons volk vormt. Deze elite moet weten van de waarden van het verleden om zich in het heden rekenschap te kunnen geven van de nieuwe situatie, die deze tijd vraagt.

Kennis van de klassieke cultuur is onmogelijk zonder een verantwoorde filologische voorbereiding, waartoe het onderwijs in de beide klassieke talen dwingt, maar dit is niet voldoende. Daarnaast is nodig een geïntegreerde kennis van de cultuur van Hellas en Rome, ja van het gehele Middellandsezegebied. Een geïntegreerde kennis kan slechts functioneren wanneer de stof niet alleen historisch behandeld wordt, maar wanneer én tijdens het taalonderwijs

èn tijdens het geschiedenisonderwijs de mogelijkheid geschapen wordt om iets te verstaan van de wijsgerige en godsdienstige achtergrond van onze geestelijke voorouders.

Het gymnasium moet altijd uitgaan boven de vakschool, die voorbereidt tot bepaalde faculteiten. Het moet de school zijn, waar op wetenschappelijk verantwoorde wijze geleerd wordt heden en verleden te verstaan. Of men zich voorbereidt op een studie in de exacte of in de filologisch-historische vakken is hierbij in wezen irrelevant.

Een aantasting of een uitholling van het gymnasium betekent in wezen uitholling en aantasting van de waarden, waarop de cultuur en de politiek van Westeuropa berusten.

GYMNASIUM EN PRACTIJK

Over gymnasium en practijk is de laatste tijd veel te doen. Ons wordt verweten, dat de gymnasiast niet kan boekhouden, dat de gymnasiaste geen jurken kan knippen en dat wij ons niet verheugen, als anderen, over uitstel van belastingverlaging, omdat wij niet begrijpen wat de anticyclische constructie van fiscale maatregelen is, hetgeen die andere lieden beweren wel te begrijpen. De gymnasiast kan in Londen de weg naar Piccadilly Circus niet vragen en in Parijs kan hij de prijs van een boek niet aan de weet komen. Hij moet dus — zegt men — geheel ander talenonderwijs krijgen en waar het Grieks hem wel de weg naar de Platonische Eros kan wijzen, doch niet die noww het Erosbeeldje op Piccadilly Circus,

moet het onderwijs in het Grieks worden afgeschaft. Ietwat onlogisch doet het aan, dat men tegelijkertijd het Frans wil doen verdienen; de gevolgde gedachtengang is waarschijnlijk, dat men dan weliswaar niet meer naar de prijs van een boek kan vragen, maar dat men dan ook dat boek niet meer van node heeft, daar het onleesbaar is geworden.

Is deze kritiek op ons onderwijs gerechtvaardigd? Men beweert, dat de h.b.s.-er zijn talen beter spreekt. Het is een onbewezen en zeer moeilijk te bewijzen stelling. Maar als zij maar dikwijls genoeg wordt herhaald, dan gelooft de grote men het wel — de gymnasiast, gevoed door de stellingen der sceptici, blijft wat huiverig voor dergelijk domweg poneren.

Maar als het nu zo is, wat dan nog? De gymnasiast is een oefenaar — het woord zegt het —, hij is een voorbereider. Het gymnasium onderwijs immers is — teveel wordt het vergeten — voorbereidend hoger onderwijs. Het gymnasium geeft een propaedeuse; een propaedeuse niet tot het vragen naar de weg naar Piccadilly Circus — de gymnasiast heeft voldoende initiatief om het zelf op een kaart te vinden — maar een propaedeuse tot hoger onderwijs, tot de universiteit. Men kan evengoed de Delftse ingenieur verwijten zijn Thucydides slecht te lezen als dat wij niet kunnen boekhouden en niet kunnen meerderen en minderen, wat dat dan ook, in naam van Pallas Athene, moge zijn. De gymnasiast moet kunnen lezen in de vreemde talen, niet spreken, hij moet studieboeken in die talen kunnen begrijpen, hij moet inzicht in de structuur van de taal hebben en de grondslagen der Europese talen kennen. Op 18-jarige leeftijd spreekt hij dan misschien slechter dan anderen, later, als hij beëindigd heeft datgene waartoe hij werd opgeleid, de universitaire studie, zal hij beter in meer talen spreken dan anderen.

Men gaat echter nog verder: Nederland heeft technici nodig, physici, ingenieur's, geen graeci, geen latinisten, en vooral geen juristen. Ik zal nu niet ingaan op de vraag of Nederland niet ook gebaat is bij deze graeci, of Hugo de Groot, die toch een groot jurist was, wel zo'n waardeloze Nederlander was en Erasmus zo'n vooraanstaande technicus, maar wel valt het op, dat hier steeds sprake is van Nederland, dat iets nodig heeft en Nederland, dat niet kan leven zonder dit en zonder dat. Het belang hiervan is groot, zeer groot, maar de mens is niet alleen Nederlander, hij is ook individu. En niet alleen heeft Nederland recht op gunstige handelsbalansen en anticyclische fiscale depressies, maar het individu heeft behoefte aan geluk. En hier ligt een typische opdracht van ons gymnasium.

Wat is het nut van het Grieks? Ja, wat is het nut van een kerk als deze, van muziek, wat voor nut heeft een man als Rembrandt? Wat voor nut heeft het Grieks? Voor ons geluk en onze beschaving is het juist zo nuttig, dat wij dingen zonder direct nut doen. Wij zijn niet een stoominstituut voor nuttige zaken, wij zijn geen vakschool, wij geven geen gericht specialistisch onderwijs. Wij trachten te voldoen aan de algemeen menselijke behoefte aan schoonheid en geluk.

MR. H. SCHADEE (uit een Rede, uitgesproken op 8 juli 1961 in de Grote of St. Laurenskerk te Rotterdam).

Griekse wijsbegeerte en technische cultuur

door

Prof. Dr. A. G. M. VAN MELSEN,

Hoogleraar in de natuurphilosophie te Nijmegen en Groningen

Wie de discussies over de betekenis van het gymnasium in onze tijd volgt, komt daarin vaak de gedachte tegen dat eigenlijk alleen het gymnasium α het echte gymnasium zou zijn. Het gymnasium β zou slechts als een degeneratie ervan beschouwd moeten worden, ontstaan als gevolg van een utilitaristisch toegeven aan de geest van de tijd, die nu eenmaal voor alles om praktisch bruikbare kennis vraagt. In deze gedachtengang staat blijkbaar de technische cultuur, stoelend op de moderne exacte natuurwetenschap, radicaal tegenover de ware cultuur, waarvan de Grieken de erflaters zijn. Voor wie het inderdaad zo ziet, drukt de titel van dit artikel dus een tegenstelling uit: griekse wijsbegeerte als representant van geestescultuur tegenover technische cultuur als typisch materiële cultuur. Toch is het zeer de vraag- of het bij deze titel alleen om een tegenstelling kan gaan.

Het merkwaardige feit doet zich immers voor, dat zowel de natuurwetenschap als de wetenschappelijke techniek uitsluitend in de westerse cultuurkring, op velerlei wijzen schatplichtig aan de griekse, ontstaan zijn. En het betreft hier niet een toevallig historisch feit. Het is immers bekend, dat de oude technische kunden, voorlopers van de latere techniek en in zekere zin ook van de natuurwetenschap, veelal van niet-griekse oorsprong zijn. Blijkbaar is er dus iets in de griekse geest dat maakt dat alles wat erdoor wordt aangeraakt van gestalte verandert. Er kan derhalve niet alleen maar tegenstelling bestaan tussen de griekse en de technische geest. Op de een of andere manier heeft de eerste op de laatste zijn stempel gedrukt. Intussen blijft er natuurlijk de mogelijkheid, dat de technische cultuur weliswaar zijn inspiratie heeft ontvangen van het griekse denken, maar toch een eigen weg is gegaan. En dan stelt zich de verdere vraag of die eigen weg niet juist als een afval van het griekse cultuurideaal beschouwd moet worden. Of moeten we het geheel anders zien? Ligt wellicht in de wetenschappelijke en tech-

nische cultuur van onze tijd de eigenlijke zinsvervulling van wat de griekse wijsgeren bezielde, al waren zij zich die zin niet bewust? Fundamentele vragen waar niemand aan kan voorbijgaan, die zich voor de achtergronden van onze hedendaagse cultuurproblemen en daarmee samenhangende onderwijsproblemen interesseert.

Bij de poging enig antwoord te vinden op bovengestelde vragen kiezen we ons uitgangspunt in het bekende onderscheid dat Aristoteles — de belangrijkste wetenschapstheoreticus onder de griekse wijsgeren — maakte tussen *epistèmè* en *technè*, zuivere wetenschap en kunde. De gronden voor dit onderscheid zijn namelijk bijzonder interessant. Aristoteles waardeert de kunde lager dan de wetenschap, omdat ze zowel de belangeloosheid als de onveranderlijkheid en noodzakelijkheid miste, die zijns inziens karakteristiek zijn voor de zuivere wetenschap. Wat de belangeloosheid betreft merkt Aristoteles op, dat wat zijn doel niet in zichzelf vindt niet het hoogste kan zijn, het dient immers iets anders¹. De kunde nu staat in dienst van het aardse leven van de mens in zijn verschillende facetten, de wetenschap daarentegen is belangeloos, in het weten zelf vindt de mens het geluk. In het weten verwerkelijkt hij zichzelf op geestelijke wijze, daarin komt hij tot zichzelf, wordt hij zich bewust van zijn mens-zijn en zijn zeer bijzondere plaats in de kosmos. De kunde miste vervolgens de onveranderlijkheid en de noodzakelijkheid, eigen aan de wetenschap. De in de kunde vervatte kennis was ervaringskennis, die b.v. van materiaal tot materiaal verschillend was. Goud had nu eenmaal andere eigenschappen dan ijzer en moest derhalve anders bewerkt worden. De laatste grond voor dat anders-zijn lag in de onderscheiden aard van goud en ijzer, die nu eenmaal waren wat ze waren. „Wat voor een vis gezond is, is nog niet gezond voor een mens”, constateert Aristoteles, als het over de medische wetenschap gaat. De kunde is dus niet één altijd geldende wetenschap, ze bestaat uit volkomen naast elkaar staande afzonderlijke „kennissen”, elk van betekenis voor de eveneens naast elkaar staande „technieken”. De wijsbegeerte is wel één wetenschap, ze gaat over het onveranderlijke en noodzakelijke, haar object is echter zo-

¹ Aangezien dit artikel niet te lang mag zijn, zien we van verwijzingen af. De geïnteresseerde lezer vindt echter in A. G. M. van Melsen „Natuurwetenschap en Techniek”, Utrecht 1961 (Aulaboek), zowel een uitvoeriger behandeling van veel hier aangesneden problemen alsook de verwijzingen naar de literatuur.

danig dat zij van geen rechtstreekse betekenis is voor het leiding geven aan de kunde. Ze is, om in moderne termen te spreken, meer natuurfilosofie dan natuurwetenschap, ze gaat over de natuur in het algemeen, niet over de specifieke naturen. Ze verklaart dat deze er zijn — b.v. Aristoteles' leer over het hylemorfisme — maar niet waarom deze precies zijn zoals ze zijn.

Er is derhalve in het griekse cultuurbesef een nogal scherpe kloof tussen enerzijds de zuivere wetenschap en anderzijds de verzameling „kunden”. Die kloof is in de 17^e eeuw opgevuld door de natuurwetenschap; deze was in haar intentie immers allereerst zuivere wetenschap — ze werd niet voor niets de nieuwe filosofie genoemd —; ze was echter niet minder een wetenschap die uit haar aard in staat was leiding te geven aan de techniek. De scheikunde als wetenschap maakt duidelijk waarom de ene stof deze, de andere weer die eigenschappen heeft, de fysiologie verklaart waarom voor het ene organisme dit, voor het andere weer dat gezond is. Door dit nieuwe type van natuurwetenschap worden derhalve de naast elkaar bestaande kunden herleid tot gevolgtrekkingen uit de ene en altijd geldende wetenschap. Zulk een natuurwetenschap ontbrak echter nog in de griekse tijd. Natuurlijk zijn er wel enige aanzetten, zoals de statica van Archimedes en de astronomie van Ptolemeus, maar vergeleken bij wat later zou groeien mogen we inderdaad zeggen, dat er tot aan de 17^e eeuw een onoverbrugbare kloof scheen te bestaan tussen de zuivere wetenschap en de kunde.

Het besef van die kloof heeft grote consequenties gehad voor de griekse mens- en natuurbeschouwing. De mensbeschouwing moest wel dualistisch zijn; te zeer ervoer de over zichzelf nadenkende mens de afstand tussen zijn lichamelijke en geestelijke mogelijkheden. De natuurbeschouwing sloot daarbij aan. De natuur was het machtige dat het menselijk leven mogelijk maakte, doch het tegelijk zijn natuurlijke grenzen aanwees. Binnen die grenzen viel de technische werkzaamheid, doch uitsluitend voor zover de natuur dit toestond; 's mensen lichamelijke mogelijkheden ten overstaan van de natuur waren nu eenmaal beperkt. Vóór de opkomst van de natuurwetenschap, d.w.z. tot aan de nieuwe tijd, moest daarom het wezen van de cultuur wel vrij exclusief in de geestescultuur gezocht worden, d.w.z. in een cultuurvorm waarin slechts een minimum aan stof intrad. Typerend voor de zuivere wetenschap, in die dagen immers wijsbegeerte en wiskunde, was inderdaad dat een minimum aan stoffe-

lijke middelen gebruikt werd. Voor zover van de stof gebruik gemaakt werd, diende deze slechts als uitdrukkingmiddel, als materie voor liet taalkundig of wiskundig teken, zoals de stof ook in de kunst boven zich zelf uitwijst. Ware cultuur als geestescultuur betekende zich zoveel mogelijk van de stof als stof bevrijden. Het jonge christendom heeft op deze gedachte aangegrepen. In dit opzicht is er geen tegenstelling tussen christendom en griekse cultuur, de beide bronnen van de europese cultuur van later tijd.

Voor ons doel is het nu belangrijk vast te stellen, dat er een onmiskenbare samenhang bestaat tussen het klassieke cultuurideaal en de toenmalige feitelijke stand van de wetenschap, die nog geen wetenschappelijke techniek en natuurwetenschap in onze zin kende. We moeten derhalve daarop nog wat nader ingaan en met name op de vraag waarom de kunden niet veel sneller tot het ontstaan van de natuurwetenschappelijke techniek gevoerd hebben dan feitelijk is gebeurd. Wanneer het immers waar is, dat de natuurwetenschap en techniek evenzeer vruchten van de griekse geest zijn als de griekse wijsbegeerte en wiskunde, dan moet men de vraag stellen wat dan wel de oorzaak mag zijn van de vertraging in hun groei.

Bij een oppervlakkige beschouwing zou men geneigd zijn de klassieke cultuur opvatting zelf hiervoor aansprakelijk te stellen, omdat zij de aandacht juist van de stoffelijke werkelijkheid afgeleid zou hebben. De waarheid lijkt ons echter eerder omgekeerd te zijn. Waarschijnlijk is het — al klinkt het paradoxaal — juist de griekse afwending van de technè en de toeleg op zuivere wetenschap geweest, die later natuurwetenschap en techniek in hun verbondenheid hebben mogelijk gemaakt. Wetenschap en techniek moesten eerst uit elkaar gaan om later samen vruchtbaar verbonden te kunnen worden. Wanneer de grieken zich beperkt hadden tot de uitbouw van de in hun tijd bestaande kunden, dan zouden deze nooit uitgegroeid zijn tot de moderne natuurwetenschap en techniek. Om deze laatsten te bereiken was de omweg nodig over de zuivere wetenschap, het zoeken naar waarheid, los van het nut. Voorlopig moest dit zoeken zich daarbij dan verder nog grotendeels beperken tot het wijsgerig vragen. En ook deze wijsgerige omweg was weer noodzakelijk, kan men achteraf constateren. Want daardoor is de wetenschappelijke geesteshouding ontstaan, d.w.z. die visie op mens en natuur die een onmisbare voorwaarde was voor de natuurwetenschap. Want kan er van natuurwetten sprake zijn zonder overtuiging

van de eenheid en onveranderlijkheid van al wat is (Parmenides), kan er van experimenteren sprake zijn zonder dat daarbij de overtuiging van de veranderlijkheid komt (Heraclitus)? En moesten deze twee gezichtspunten niet noodzakelijk verbonden worden, wat Democritus en Aristoteles ieder op eigen wijze deden? Men kan constateren, dat in het griekse denken in beginsel eigenlijk reeds alle karaktertrekken van de moderne natuurwetenschap gevonden waren: de overtuiging van het bestaan van een orde, die rationeel te doorgronden was, wiskundig weergegeven kon worden (Pythagoras, Plato), maar slechts via de empirie bereikbaar was voor het kennen (Aristoteles).

Toch heeft het twintig eeuwen geduurd voor de natuurwetenschap feitelijk werkelijkheid kon worden. Dat lijkt vreemd, maar is het toch minder wanneer we nog een bijzondere karaktertrek van de natuurwetenschap beschouwen, een karaktertrek namelijk die iets van een vicieuze cirkel weg heeft. Wat is immers het geval? In de natuurwetenschap moet de theorie op het experiment steunen, het experiment echter op de theorie. Zonder goed experimenteren dus geen mogelijkheid tot opbouw van een theorie, en zonder theorie geen zinvolle experimentele probleemstelling. Door deze innige verwevenheid van theorie en experiment in de natuurwetenschap, kon de wetenschapsgeschiedenis niet rechtlijnig verlopen, er kon geen sprake zijn van een gelijk opgaan van technische ervaringskennis en daarbij aansluitende theorie. Derhalve moest de wetenschappelijke theorie zich voorshands op ander terrein dan het natuurwetenschappelijke uitleven, zoals ook de vergroting der ervaringskennis slechts te hooi en te gras kon geschieden volgens het aloude experimentele recept: God zegene de greep. Pas toen de zo verworven ervaringskennis genuanceerd genoeg geworden was in een, door gebrek aan theoretische leiding noodzakelijkerwijze uiterst langzaam groeiproces, werd de tijd rijp voor een eerste schuchtere theorievorming, die rechtstreeks op de ervaringsgegevens aansloot. En toen eenmaal die aansluiting gevonden was ging het hard. In betrekkelijk korte tijd verschoof het zwaartepunt in de wetenschapsbeoefening van wijsgerige benadering naar positief-wetenschappelijke.

De klassieke natuurwetenschap vulde de kloof op tussen de epistèmè en de technè en daarmee is een andere cultuursituatie ontstaan. De mens heeft met het ontdekken van dit nieuwe type weten-

schap, dat de homo faber en de homo sapiens in hem verbond, eveneens een nieuwe kijk gekregen op zichzelf, op de natuur, op de samenleving en op de cultuur. De afstand tussen 's mensen geestelijke en lichamelijke mogelijkheden is door de nieuwe wetenschap immers verkleind, de natuur heeft haar onaantastbaarheid verloren, de samenlevingsorde is geen gefixeerde orde meer en de cultuur zal niet exclusief geestescultuur kunnen en mogen zijn.

Intussen zijn met dit alles nog niet de vragen beantwoord die we in het begin stelden. Weliswaar is duidelijk geworden, dat het klassieke cultuurideaal afhankelijk was van de toenmalige stand van de wetenschap en haar mogelijkheden, maar daaruit volgt nog niet dat dit klassieke cultuurideaal daarom nog slechts historische betekenis toekomt. Gebleken is immers, dat ook natuurwetenschap en techniek vrucht van de griekse geest zijn, een weliswaar late vrucht, maar dat komt omdat juist deze vrucht een lange rijpingsperiode nodig had. Wel dringt zich nu met des te meer kracht de vraag op of in de hedendaagse toepasbare wetenschap niet de zinsvervulling van het griekse streven naar zuivere wetenschap ligt, zodat we wel eerbied moeten hebben voor wat de Grieken begonnen zijn, maar niet voor hun eigen visie daarop.

Het antwoord op die vraag moet, zoals alle antwoorden op belangrijke vragen, genuanceerd uitvallen. Inderdaad kan men zeggen, dat de Grieken de consequentie van wat zij begonnen zijn, niet helemaal en zelfs in bepaald opzicht helemaal niet doorzien hebben. Dat is trouwens het geval bij alle menselijk ondernemen. Daarom geldt ook nu nog, dat uiteindelijk het hoogste praktische rendement niet door de toegepaste wetenschap geleverd wordt, maar door de zuivere. Alleen is die zuivere wetenschap van onze dagen toch iets anders dan hetgeen de Grieken voor ogen stond, ze is en blijft bij al haar zuiverheid immers altijd in beginsel toepasbare wetenschap. Ze wordt dan ook nadrukkelijk met het oog op de praxis gestimuleerd, en niet vanwege de belangeloosheid. In de sector van de exacte wetenschap — maar zeker niet daar alleen — schijnt derhalve uiteindelijk de wetenschap op de toepassing gericht te staan: theoria terwüle van de praxis. En daarmee schijnen we ver verwijderd van het griekse ideaal. Doch zijn we dit werkelijk? Het is immers geenszins een tour de force in de hedendaagse situatie de verhouding van theorie en praxis ook andersom te zien nl. de praxis in dienst van de theorie. En dan bedoelen we niet het ge-

bruiken van technische middelen in dienst van het natuurwetenschappelijk onderzoek. Het gaat om iets veel fundamenteleers. Boven stipten we een ogenblik de consequenties aan die het ontstaan van natuurwetenschap en wetenschappelijke techniek gehad hebben voor de mens- en natuurbeschouwing. En wat is dat anders dan ons bezinnen op de bijdrage van de praxis voor de zelfkennis van de mens. Het is derhalve mogelijk de gehele techniek te zien als een verkenning van de mogelijkheden van de mens, d.w.z. als een soort experimentele bijdrage tot het antwoord op de vraag wie de mens is, wat de zin is van zijn aanwezigheid in de natuur. En dan zijn we weer precies terug bij de centrale vraag van de griekse wijsbegeerte. De Grieken mogen zich vergist hebben in het feit dat zij dachten, dat de technische mogelijkheden beperkt waren en dat hun verdere ontwikkeling derhalve geen bijdrage kon verschaffen tot de allesbeheersende vraag van de mens omtrent zichzelf, die allesbeheersende vraag is dezelfde gebleven. Deze vraag thans te willen beantwoorden zonder rekening te houden met wat natuurwetenschap en techniek ons geopenbaard hebben aan mogelijkheden, betekent verraad aan de mens zoals hij werkelijk is. De vraag te willen beantwoorden alleen door de natuurwetenschap en de techniek miskent het specifiek eigen karakter van deze activiteiten die wel impliciet iets over de mens zeggen, maar nooit expliciet. Want al zijn natuurwetenschap en techniek vormen van humanisering, zij zullen pas dan werkelijk humaniserend werken als de over zichzelf en zijn activiteiten reflecterende menselijke geest hen helemaal opneemt in de geestesbeweging, die de geestescultuur is. Rechtstreeks staan natuurwetenschap en techniek immers op de stof gericht en pas in de reflectie komt wat zij omtrent de mens openbaren aan het licht. En het laatste is even noodzakelijk als het eerste. Gezien de historische en intrinsieke relatie van de griekse geest met die van de natuurwetenschap en de techniek is er alle reden te veronderstellen, dat het levend besef van de humanistische waarden van de griekse cultuur van rechtstreekse betekenis is voor de bezinning op de eigentijdse natuurwetenschap en techniek.

Het lot van het gymnasium en van onze cultuur zal goeddeels bepaald worden door het vermogen van de classici de essentiële momenten van onze technische cultuur als griekse erfenis te doorschouwen. Dat is: de griekse cultuur niet alleen in de actualiteit van wat zij ooit was opnieuw te leven, maar ook haar potenties die

later tot actualiteit kwamen, mee te denken. Wellicht is het gymnasium β daarom niet minder authentiek gymnasium dan het gymnasium α .

Nu doet zich het opmerkelijke feit voor, dat de overheid, in stede van zorg te dragen voor de verbetering, waarvoor het Gymnasium- β vatbaar is en verder de gegroeide toestand te laten voortbestaan totdat er van de zijde van ouders en leerlingen ernstige klachten over rijzen, het historisch gegroeide op geforceerde wijze tracht te verstoren en zo nu en dan reeds iets laat doorschemeren van nog verder gaande plannen daartoe. Het motief is duister. Het bezoek van het Gymnasium- β is geheel vrijwillig; voor geen enkele studierichting is het eindexamen van dit schooltype onontbeerlijk. Niettemin is het een bloeiende inrichting. Van klachten van de zijde der ouders over de organisatie ervan blijkt niets. Niettemin wil de overheid haar geleidelijk wegwerken. Ze begint met het aller verwonderlijkste plan, leerlingen die met een goed cijfer voor Grieks naar de zesde klasse overgaan, in de verleiding te brengen dit vak nu waar verder te laten schieten en zij betitelt dit als bestrijding van een overlading, waarvan het bestaan nog nooit overtuigend is aangetoond en waarvan de betrokken leerlingen toch blijkbaar niet zo heel veel last hebben gehad. Voorts verklaart zij bij monde van haar functionarissen openlijk dat dit nog slechts een begin is. Het Grieksloze gymnasium wordt als ideaal in het vooruitzicht gesteld. Niemand twijfelt er echter aan, dat als dit einddoel eenmaal bereikt is, de positie van het Latijn ook niet meer veilig zal zijn. Is het wonder, dat de voorstanders van klassieke vorming (niet van een voor allen verplicht voorge-schrevene, maar van een ter vrije keuze gestelde) zich ongerust maken?

Prof. Dr. E. J. DIJKSTERHUIS (Hermeneus — sept. 1958)

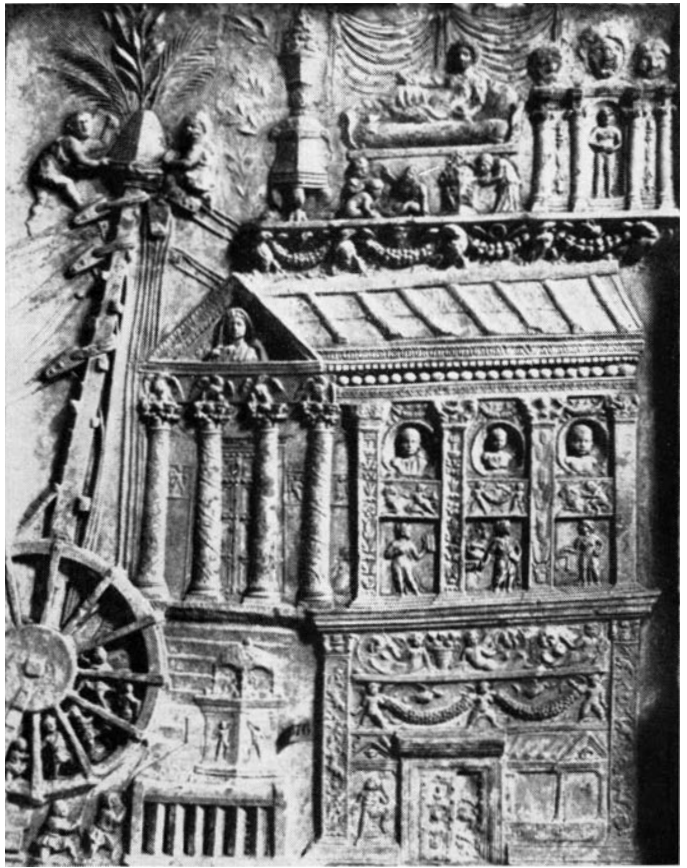


Fig. 6. BOUW GRAFMONUMENT HATERII,
eind 1^e eeuw n. Chr. (*Rome, Lateraans Museum*)

Fig. 7. OBELISK VAN THEODOSIUS OVEREIND GEZET,
390 n. Chr. (*Stamboel, basis obelisk*)

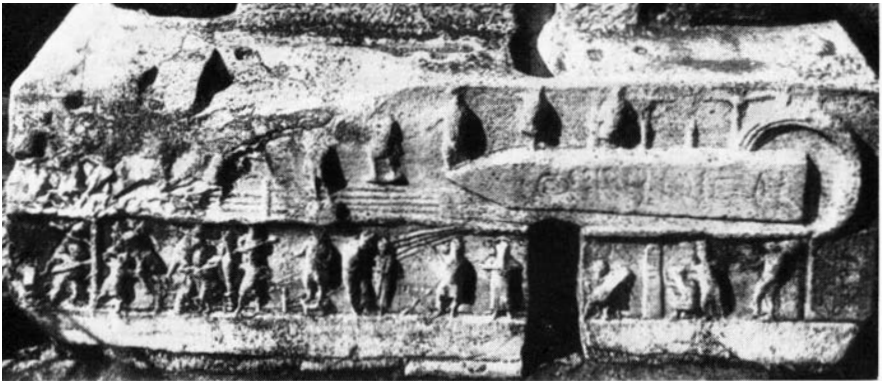


Fig. 8. WELK
SCHOOLTYPE KAN
OP ZULKE
VERDEDIGERS
BOGEN ?

(optocht van Amster-
damse gymnasiasten,
26 april 1961)

*Foto's van
Hanna de Vries)*



Mag het grieks aan alle Bêta-leerlingen onthouden worden?

door

Prof. Dr. J. A. PRINS,

Hoogleraar in de Technische Fysika aan de Technische Hogeschool te Delft.

Bij het onderwijs in de klassieke talen is er altijd veel zaad op de rots gevallen, even goed als bij de wiskunde. Hoevelen lezen na hun eindexamen nog klassieke teksten? En de opleiding is er toch niet voor bedoeld om door één bladzij te stuntelen, maar om een sleutel te verschaffen voor een inspirerende lectuur, ook op het gebied der (B-wetenschappen. En daar is het grieks van meer belang dan het latijn.

Moeten daarom alle leerlingen gekweld worden met stof, die hun niet ligt? Volstrekt niet, maar is dat een reden om de stof te onthouden aan degenen, die er naar dorsten? Ik pleit ervoor, dat aan ieder gymnasium de gelegenheid blijft bestaan om ook in de (β -opleiding de volledige lessen in het grieks te mogen volgen (en in de α -opleiding de lessen in wiskunde en natuurkunde). De bijvakken, zoals geschiedenis (resp. scheikunde en biologie), kan men dan nog wel vroeger of later zelf bijwerken. Maar zonder bovengenoemde steun van de schoolopleiding zou het bijwerken van het geheel op eigen houtje een herculestaak worden.

Offert men dergelijke verdere ontwikkelingsmogelijkheden voor begaafden op aan het algemene curriculum (waar het zeker organisatorische moeilijkheden veroorzaakt), dan is men als een fruitteiler, die de veredelde loten zou afsnijden ter wille van de minderwaardige onderstok. Zou het dan niet tijd worden op de afsluitdijk het standbeeld te vervangen door dat van een Attis-priester en het opschrift door: „Een volk, dat wanhoopt aan zijn toekomst, castreert zijn kinderen”?

De moderne en de antieke medicus

door

Dr. T. A. VOS, Oogarts te 's-Gravenhage

De banden, die ons met de Griekse geneeskunst verbinden, zijn vele: methodiek, ethiek, nomenclatuur. Er is een continue ontwikkelingsgang aan te wijzen van de Griekse geneeskunst via die der Arabieren, der Middeleeuwen en der Renaissance tot op heden. Al hebben de theoretische inzichten en de technische toepassingsmethoden haast adembenemende sprongen vooruit gemaakt, in de behandeling van de individuele zieke, in de geneeskunst, is er niet zoveel verschil met vroeger.

Wil men het wezen der geneeskunst benaderen, wil men op socratische wijze vragen naar de definitie van een arts, dan komt men onvermijdelijk bij de Grieken terecht en wel bij hun medisch ideaal Asklepios en bij hun grondlegger van het „humanisme médical” Hippocrates.

Onze woorden als geneeskunde en geneeskunst duiden op een zekere controverse en men vraagt zich af: wat is eigenlijk een arts? Is Empedocles een arts? Waar moet men de grens trekken tussen arts en filosoof of natuuronderzoeker? Dit laat zich niet in een definitie uitdrukken, noch onder een diploma of certificaat vangen. Het is een begrip als priester, regent, kunstenaar en men voelt er iets in — om een groot woord te gebruiken — bij de gratie Gods. Bij de Grieken concretiseert zich dit begrip allereerst in de later tot God verheven Asklepios. Hij vertegenwoordigt m.i. het klassieke medische ideaal, *de maatstaf*. De grote waarde van de Asklepioscultus ligt in het geestelijk erfgoed. Asklepios genas niet zozeer ziekten als wel de *zieke mens* en was de wegbereider tot een beter leven. De morele achtergrond blijkt wel duidelijk uit de vroege tempelinscriptie in Epidaurus: „Rein moet hij zijn, die de welriekende tempel binnentreedt ; reinheid betekent dat men niets dan heilige gedachten koestert” en op die van het Asklepieion in Lambaesis in Afrika: „Bonus intra, melior exi”, wat in het Engels zo kernachtig luidt: Enter a good man, leave a better one.

„De perfecte geneeskunst compleet in al zijn delen, in zover deze

werkelijk goddelijk is, heeft Asklepios alleen ontdekt, maar in zoverre het geneeskunst onder stervelingen is, hebben de Asklepiaden deze kunst van hem ontvangen en aan hun opvolgers overgedragen”, schrijft Galenus in zijn *Introductio*. De Asklepiaden zijn de afstammelingen van Asklepios, het is de grote doktersfamilie, die culmineert in onze „vader der geneeskunst” Hippocrates van Cos, die door zijn Eed en zijn Aphorismen en verdere geschriften nog steeds het medisch leven beïnvloedt. Door de eerbied van mens tot mens zonder discriminatie van ras of stand, groeit de hippocratische medicus boven de mentaliteit van zijn tijd uit en is hij pas werkelijk arts te noemen.

Niet toevallig liggen de oudste en belangrijkste artsenscholen in Rhodos, Kos en Knidos, knooppunten in het verkeer met de Oriënt, waar internationale uitwisseling van de vroegste tijden af mogelijk was. Nooit heeft de religie of een machtige priesterkaste de Griekse mens ernstig belet te vragen naar het hoe en waarom der verschijnselen, hem gestuit in zijn kritische zin, waardoor het vergaren en ordenen van kennis alleen mogelijk wordt.

In de *Ilias* van Homerus worden alléén de zonen van Asklepios, Machaon en Podalirius arts genoemd, hoewel de andere helden ook wel wonden konden verzorgen, maar de oude dichter heeft al het verschil gevoeld tussen een wond verzorger, een chirurgijn te velde, en een arts. Zoals niemand een medicijnman, een handoplegger of een steensnijder een arts zou noemen. De motivering van Homerus ligt in het feit, dat Machaon Menelaus geneest met kruiden, die zijn vader (d.i. Asklepios) eens van de centaur Chiron ten geschenke gekregen had. En Chiron zou aan de vader van Machaon geen kruiden ter beschikking hebben gesteld, als deze geen echte geneesheer geweest was. Hier vindt U het contact met het bovenaardse, het mythologische in dit verband, want centauren zijn nu eenmaal mythologische wezens. Een arts is dus een mythologisch c.q. religieus met geneeskracht begiftigd individu en dan mag men hem de kwaliteiten aanrekenen van:

ἡτρὸς γὰρ ἀνήρ πολλῶν ἀνταξίος ἄλλων.

„Want een geneesheer weegt op tegen veel anderen”.

Het voordeel van het Gymnasium-Bèta is, dat het de wiskunde en de natuurwetenschappen doceert op een wijze, die dieper ingaat op de betekenis van deze vakken, waardoor het inzicht voor de latere onderzoeker wordt verruimd en verdiept. De gelegenheid bestaat het

onderwijs te toetsen aan hetgeen Griekse filosofen en mathematici over dit thema hebben gedoceerd. Tot op heden heeft de wetgever al de enorme concessie gedaan voor het eindexamen bèta, wat het Grieks betreft, alleen Homerus te eisen. Naar mijn mening is iedere leerling, die toch al jaren in de discipline der oude talen is opgevoed, hiertoe in staat, ook naast de overvloed van „exacte vakken”, die hem wordt geboden. Juist het onderhouden van het Grieks op een milde wijze, maakt dat men het later kan gebruiken, als medicus, als wiskundige of in welk bèta-vak dan ook.

Onze tijd eist specialisering, maar met het gevaar dat men van de bomen het bos niet meer ziet en dat men teveel naar het ambachtelijke afglijdt. Wat de medicijnen betreft, zo staan wij specialisten toch ook vaak voor de vragen, die de zieke mens als totaliteit betreffen of voor vragen naar de grenzen van de medische verantwoordelijkheid.

Ons middelbaar onderwijs is sterk gedifferentieerd, overeenkomend met aard en toekomstplannen der leerlingen. Het zou een verarming, ja een contradictie met de opzet van het onderwijs zijn, zo men aan de Bèta's het Grieks zou ontnemen.

Fils de médecin, médecin moi-même, père et oncle de médecins, j' ai le droit de me demander, à certaines heures, ce que je dois à la médecine . . . Je lui dois, tout d' abord, de m' avoir contraint aux études humanistes.

Elles étaient obligatoires, en mon jeune temps, pour les futurs médecins et c'était grande sagesse. Les choses ont varié quelque peu depuis et nous sommes sans doute menacés de variations plus grandes et plus déconcertantes encore. Il y a sept ou huit ans, on pouvait accéder à la Faculté de médecine sans avoir étudié le grec. Un de mes neveux, qui est d' ailleurs un garçon de grand mérite, s' est trouvé la victime de cette fâcheuse et transitoire disposition. Je suis sûr qu'il le regrettera, Que la connaissance, au moins scolaire, du grec et du latin soit propre à éclairer le médecin dans l' intelligence de sa profession, cela me semble indiscutable. Mais que, surtout, les disciplines humanistes aient l' avantage à rompre l' esprit, de l' accoutumer à certaines difficultés, de le préparer à trouver des solutions à divers problèmes, voilà ce qui me paraît essentiel. La version latine est une gymnastique admirable, pour qui doit, par la suite, se plier aux sourcilleux exercices de la diagnose.

G. DUHAMEL (*Paroles de Médecin*, p. 59).

Kleine overweging

door

Dr. J. D. P. WARNERS,

leraar Nederlands aan het Barlaeus Gymnasium te Amsterdam.

Er behoort een niet geringe vrijmoedigheid toe om, na een vrij smadelijke gymnasiumtijd, enkele woorden te wijden aan de importantie van een zogenaamde klassieke opleiding. Maar het kan zo wonderlijk lopen dat een mens bij nader inzien langzamerhand vergeet hoe vreselijk hij het gevonden heeft om zich te wennen, met veel vallen en opstaan, aan de op het gymnasium gewenste tucht, het bij voortduring leren en herleren van verbuigingen en vervoegingen, en het allerergste: het leren van losse en derhalve zinloze woordenreeksen. Het was werkelijk een ontzettende leerschool, waar van alles geëist werd, voordat de rijpheid gekomen was; het was een voortdurend hollen achter een onbegrepen en onbegrijpelijk doel, een zich verwerven van kennis, in mootjes gesneden, die volslagen waardeloos leek; het was voor mij kortom een nachtmerrie. De angstdroom van nu, nog steeds, als ik, eerzaam leraar, door mijn oude rector word nagezeten, die me inblaast dat ik mijn betrekking niet zal kunnen blijven vervullen als ik nu met eindelijk mijn Herodotus- en Vergiliuswoordjes ga leren, keert nog steeds terug op gezette tijden van grove plichtsverzaking.

Na het gymnasium de oase van de Universiteit met het tenslotte gekozen vak, Nederlands. Eerlijk gezegd heeft mijn universitaire opleiding me ook maar heel zelden duidelijk gemaakt dat het goed geweest was om zoveel moeite te spenderen aan het bestuderen van het Grieks en het Latijn. Een minder dan minimale klassieke kennis was voldoende voor een beter begrip van zekere historisch-taalkundige problemen; de geschiedenis der letterkunde vroeg iets meer: de relatie van Hooft tot Tacitus was boeiend, de betrekkingen van Vondel tot Ovidius en Vergilius deden enige oude kennis lichtelijk herleven; de Romantiek bleek veel met Homerus te maken te hebben; en zo zouden er nog wel meer zaken te noemen zijn. Maar gelooft U mij oprecht als ik zeg, dat ik lang en breed afgestudeerd was, toen er een periode in mijn leven aanbrak die me nog steeds

ten zeerste verbaast en gelukkig maakt en die me geladen heeft met een warme belangstelling en ook een oprechte liefde voor de stof, die me eens gesard en getreiterd had: de oude, me weinig vertrouwde klassieke wereld van Griekenland en Rome.

Het ging ongeveer aldus. Ik trad op een dag de leraarskamer van een Amsterdams Gymnasium binnen en daar vond ik wat ik noch tijdens mijn gymnasiumtijd, noch aan de Universiteit ooit had leren kennen: enkele classici van voornaam gehalte, vrolijke mannen die het koffiehuis en de voetbalwedstrijd niet versmaadden, die welbezen waren in de moderne literaturen en die verbanden wisten te leggen waar ik nooit van gedroomd had, mannen die zich voor alles en nog wat interesseerden. In mijn herinnering is die leraarskamer een centrale plaats van mijn bestaan geweest, gedurende meerdere jaren; vóór, maar vooral na de middagschooluren mocht ik mede plaats nemen aan een grote tafel, waaromheen gesproken werd over de meest uiteenlopende zaken, maar met de schone letteren altijd als uitgangspunt. Ik hoorde puntige gezegden en gedachten van schrijvers uit de oudheid, wier namen me zelfs onbekend waren; ik hoorde van syntactische merkwaardigheden en aangaande de meest onwaarschijnlijke etymologieën, ik hoorde over artistieke aangelegenheden en over de kunst van vertalen, over kerkvaders en gedegen heidenen uit vroeger en later tijd. Maar wat de heerlijkste ontdekking was: op de grote tafel lag bijna altijd een dik woordenboek, dat lectuur verschaft van onmetelijk genoeg. En toen begon mijn moeizame opvoeding, die het gymnasium me geschonken had, op de een of andere manier enkele vruchten te dragen. Toen pas.

Dat duurde zo een aantal jaren en ondertussen was het gymnasiumle zaad enigszins aan het kiemen geraakt. De leraarskamer, en wat gymnasium en Universiteit onmerkbaar geschonken hadden, brachten me, zonder een eigen keuze van formaat, naar onze zeventiende eeuw, soms ook naar de zestiende en ook nog wel eens naar de achttiende eeuw. De nauwkeurig bewerkte indices van de befaamde, zij het op het eerste oog lichtelijk dorre literatuurgeschiedenis van Jan te Winkel, in vele delen, gaven me een gecomprimeerde maar uiterst instructieve inleiding op de invloeden van de klassieke letterkunde op de onze en voor de eerste en laatste keer van mijn leven legde ik een kaartsysteem, vol onnauwkeurigheden en ook vol onverwachte mogelijkheden, aan, dat me inlichtingen verschaftte,

waarvan ik voordien nog maar weinig notie had. Wat men, voor mij grotendeels zuiver theoretisch, als waarheid aannam, dat de klassieken zulk een fenomenale invloed op onze letterkunde hadden uitgeoefend, bleek niet alleen juist te zijn, maar bovendien ook een fervent levende werkelijkheid. En in de vijftien achter me liggende jaren begon een nieuw en meer geïdealiseerd beeld op te rijzen van de oud-gymnasiast en zijn gymnasiumtijd. Ik zag mijn oude rector nu geheel anders dan in mijn knapentijd, zoals hij me inwijdde in de plichtenleer van Cicero en in diens andere filosofische en rhetorische geschriften; ik herinnerde me nu pas weer, wat, heel in het verborgen, Homeruspassages voor me geweest moeten zijn, want ik herkende ze onmiddellijk, toen mijn lectuur me weer bij Homerus bracht; en ik dacht ook weer eens aan een zeer sceptisch leraar-classicus, die plotseling een bijna weerloos man werd bij zekere passages uit de tragedie, onnavolgbaar voorgelezen uit de vertaling van de grote Leopold; ik herlas, maar met de vertaling, zekere stukken van Lysias, bij welke lectuur ik dezelfde pleziertjes opnieuw gewaar werd als jaren voorheen. En zo, heel langzaam, maar ook onweerhoudbaar, herstelde ik, in mijn eigen Renaissance, de band met vroeger.

En nog steeds, gesteund door de lectuur van vele klassieke en oud-christelijke auteurs, daarbij terzijde gestaan door kapitale moderne studies aangaande de verbanden tussen oudheid en eigen westerse cultuur, is er me nauwelijks iets liever dan de stromingen te volgen tussen die oude letterkunde en de literatuur van de Renaissance; een zeldzaam schouwspel van golfslagen en beddingen, van kanalisaties en ook wel van overstromingen. Leest men onze heel grote geleerden van de gouden eeuw, Hugo de Groot, Vossius of Daniël Heinsius, dan verwonderen we ons allereerst over hun uitmuntende en nauwgezette belezeneid, om hun eindeloze geestelijke elasticiteit, die hen in staat stelde zoveel geleerdheid en kennis der schone letteren op zulk een vrijmachtige wijze te verwerken. Lezen we daarnaast onze grote Vondel, zo gaat onze verbazing en bewondering uit naar de wijze waarop de dichter een veel minder gevarieerd palet van klassieke kleuren weet te hanteren met het meesterschap van de grote kunstenaar: hij laaft zich aan Ovidius en Vergilius, hij vertaalt zijn grote voorbeelden en spreekt van hen met die ware toon van verering, die een groot mens kenmerken. Ook zelfs Cats weet zijn geleerde kennis te gebruiken in smakelijke citaten, die zijn emblematiek werkelijk versieren.

Maar we hoeven met een dergelijke opsomming niet door te gaan. Er zijn nog zoveel andere dingen te genieten, als we de blik niet alleen vestigen op de zeventiende eeuw, maar als we aan de hand van een gids als Highet de ganse Westeuropese letterkunde doorkruisen en dan zien hoe elke cultuurperiode, op haar zeer eigen manier, steeds opnieuw de blik naar de oudheid richt en die op haar eigen wijze steeds anders tot zich neemt en naar eigen smaak die oudheid geniet en interpreteert. Want daar ligt voor de moderne literair-historicus wel het meest verbluffende: geslacht na geslacht geniet de rijkdommen der oudheid altijd anders, altijd hoort men nieuwe accenten en bemerkt men nieuwe aspecten, steeds blijkt het mogelijk een tekst als voor het eerst te lezen. En dat is toch alleen maar mogelijk als blijkt dat men nooit tevergeefs deze erflaters nadert, die dan steeds weer, in wisselwerking met de latere onderzoekers, hun gedachten en gevoelens prijs geven.

Laat ik een enkel voorbeeld aanstippen. Het allerbekendste, maar ook nog steeds het allerschoonste voorbeeld is natuurlijk de wijze waarop nu reeds eeuwen lang dichters zich hebben bezig gehouden met de Griekse tragedie, levender in onze cultuur dan enig ander produkt van de klassieke wereld. Maar nauwelijks minder boeiend is de gang van Plato's gedachten door het westen in een werkelijk ononderbroken lijn van oud-christelijke auteurs tot in de poëzie van gisteren of wellicht zelfs tot in die van vandaag. Ik wil ook de aandacht vestigen op het feit dat de klassieke satyre en bucolische poëzie bijna voortdurend de gemoederen hebben bezig gehouden. En iedere nieuwe generatie brengt het beeld van wat de oudheid voor hem betekend heeft te voorschijn. Alleen de Bijbel kan als andere onuitputtelijke bron van inspiratie hier naast genoemd worden.

Zou het nu niet jammer zijn, als een onderwijswetgeving aan een dergelijke unieke traditie een einde zou maken? Niemand hoeft het gymnasium te bezoeken en misschien zou het eens zijn natuurlijke dood sterven. Maar aan een onnatuurlijke dood mee te werken, is nauwelijks een aanvaardbare opdracht. En het belangrijkste deel van het gymnasium, het onderwijs in het Grieks, lijkt nu toch dege-lijk en deugdelyk ondergraven te worden. Wat een verarming! Ik lees de klassieke letterkunde alleen nog maar in de fraaie Franse en Engelse uitgaven met een vertaling ernaast en ik erken eerst de vertaling te lezen. Maar het zou goed zijn als moderne literair-historici toch hun blikken zullen kunnen blijven werpen op de originele teksten.

Zo is het later mogelijk nog en weer met een zekere vreugde terug te denken aan de harde leerjaren op een gymnasium. En tenslotte wat mijn eigen vreugden betreft op dit gebied: tegenwoordig zie ik met een zekere trots mijn dochter Marina zoeken in een dik Grieks of Latijns woordenboek en ik neem dan de vrijheid haar te voorspellen dat ze veel, veel later even veel geluk uit deze zuurverworven kennis zal putten, als haar vader nu.