

OP WEG NAAR EEN EIGENTIJD'S GYMNASIUM

samengesteld door de

WERKGROEP EIGENTIJD'S GYMNASIUM

WOORD VOORAF

Een enkel woord over het ontstaan en de bedoelingen van dit geschrift.

In 1958 werd onder auspiciën van de Pedagogische Centra een Studiegroep Didactiek Oude Talen opgericht. Dr. M. C. D. Kuilman vroeg en verkreeg toen toestemming om een sub-groep op te richten die zou proberen antwoord te geven op de vraag „Waarom Grieks?” Aan het werk van deze groep werd deelgenomen door Dr. A. J. van Duyvendijk, Drs. G. N. Lammens, Dr. J. Pennock M.S.C., wiens plaats later werd ingenomen door Prof. Dr. P. A. van Stempvoort, en Drs. D. C. A. J. Schouten. Ondanks uitvoerige besprekingen kwam deze groep niet tot resultaten. Dat kwam misschien wel, omdat men de traditionele motivering van het Grieks niet wilde herhalen, daar die overbekend was, maar verder ook, omdat een nieuwe motivering van het Grieks, waarbij veel meer waarde zou worden toegekend aan de cultuurhistorische betekenis van de Grieken, niet wilde lukken.

Onder de voorstellen die in de groep aan de orde waren bevond zich een ontwerp van Dr. Kuilman. Dit werd ter hand gesteld aan Dr. E. Pelosi, destijds directeur van het Katholiek Pedagogisch Bureau v.H.M.O. te Den Haag, belast met de begeleiding van deze groep. Deze was van oordeel, dat dit ontwerp voldoende discussiemateriaal voor een nieuw op te richten werkgroep bevatte; zo kwam er met steun van het Onderwijskundig Studiecentrum en het Katholiek Pedagogisch Bureau v.H.M.O. op 16 januari 1963 een nieuwe studiegroep bijeen, bestaande uit de heren (in alfabetische volgorde): Dr. M. C. D. Kuilman, classicus, leraar aan het Daltonlyceum te 's-Gravenhage; Dr. E. J. Kuiper, classicus, leraar aan het Gemeentelijk Gymnasium te Apeldoorn; Dr. P. C. Oudenaarden, chemicus, rector van het Winkler Prins Lyceum te Veendam; Drs. P. Pinxter, mathematicus, destijds leraar aan het St. Ignatiuscollege te Amsterdam, nu wetenschappelijk medewerker aan de T.H. Twente; Dr. D. C. A. J. Schouten, classicus, leraar aan het St. Claracollege te Heerlen. Tenslotte voegde Dr. J. A. J. Jousma, historicus, destijds rector van het Eerste Vrijzinnig Christelijk Lyceum te Den Haag, nu pedagogisch-didactisch medewerker van het Onderwijskundig Studiecentrum, zich bij deze groep, die in de wandeling de naam „Werkgroep Eigentijds Gymnasium” kreeg.

Uit discussies welke zich vooral concentreerden om de standpunten van Dr. Kuilman en Dr. Oudenaarden, is tenslotte dit rapport ontstaan. De gemeenschappelijke basis was de verwerping van het Cartesiaanse mensbeeld en het daarop gebaseerde vormingshumanisme. Terwijl Dr. Kuilman zich sterk aangetrokken voelde tot Cassirer's symbolenleer in het bijzonder, ging Dr. Oudenaarden uit van de wijsgerige antropologie in het algemeen. Ook een zekere tegenstelling tussen de begrippen „opleiding” en „opvoeding” kwam te voorschijn. De lezer zal de sporen van de discussie kunnen terugvinden in het rapport.

Dit wat betreft het ontstaan van dit geschrift. Wat de bedoeling betreft kan worden opgemerkt, dat wij hopen, dat ons werk een bijdrage mag leveren tot de discussies rond het gymnasium en vooral, *dat het ertoe mag leiden, dat het gymnasium als afzonderlijk schooltype zal blijven bestaan.*

Wij danken de twee Pedagogische Centra voor de ruime steun waardoor deze publikatie mogelijk is geworden en de T.H. Twente voor de ons verleende gastvrijheid gedurende een deel van onze werkzaamheden. Wij leggen nu onze gedachten voor aan een uitgebreidere groep van belangstellenden.

I. DE POSITIE VAN HET GYMNASIUM IN ONZE TIJD

Wanneer wij een vluchtige blik werpen op de geschiedenis van het onderwijs, eerst van de schola latina, later van het gymnasium, dan kunnen wij gemakkelijk constateren, dat er aan dit onderwijs in de loop der eeuwen veel veranderd is. Dat is ook begrijpelijk. De school – ieder schooltype dus – wil de maatschappij waarbij zij hoort op haar wijze dienen; onderwijs is dienst, maar de maatschappij is niet altijd van hetzelfde gediend. De noden en behoeften van de samenleving waren in de middeleeuwen geheel anders dan in onze tijd en bijgevolg verlangde men toen ook geheel andere diensten van de school dan tegenwoordig. Telkens als de maatschappij verandert, zal de school – zij het met enige vertraging – mee veranderen.

Speciaal in de laatste 100 jaren nu hebben zich bijzonder grote maatschappelijke veranderingen voltrokken. Een enkel voorbeeld uit vele mogelijke moge ons er aan herinneren, hoe ingrijpend deze wijzigingen wel waren.

Blijkens het jaarlijks verslag van de minister over de stand van het onderwijs studeerden er in 1860 aan alle Nederlandse Universiteiten 177 jonge-

lieden af; in 1960 bedroeg dit aantal 2775. De verdeling over de faculteiten¹ was als volgt:

	1860		1960	
	aantal	%	aantal	%
godgeleerdheid	48	27,1	85 + 15	3,2
rechtsgeleerdheid	72	40,7	320	11,5
geneeskunde	44	24,8	462	16,7
rest	13	7,4	1893	68,3
totaal	177	100,0	2775	100,0

We vergeleken speciaal de theologen, juristen en medici, omdat zij afkomstig zijn van de drie oude faculteiten, die al vanaf de late middeleeuwen hebben bestaan. We vinden ze bijv. al omstreeks 1200 aan de Sorbonne. Uit de bovenstaande gegevens nu krijgt men de indruk, dat 100 jaren geleden de structuur van de laat-middeleeuwse universiteit nog vrijwel intact was. In 1960 echter is het beeld totaal gewijzigd. Slechts 31,7 % van alle afgestudeerden komt nu van de drie oude faculteiten; 68,3 % komt van elders. Aan deze simpele cijfers kan men aflezen, hoezeer de behoeften van de maatschappij en – daarmee samenhangend – de structuur van het hoger onderwijs veranderd zijn.

In verband met deze verschuiving binnen het hoger onderwijs is ook de positie van het gymnasiale onderwijs – als voorbereiding tot de universitaire studie – veranderd. Terwijl men vroeger geloofde, dat ware beoefening van welke wetenschap ook zonder klassieke vorming onmogelijk was en men op grond van deze opvatting de universiteit alleen openstelde voor diegenen die het gymnasium met vrucht doorlopen hadden, zien wij thans een geheel ander beeld. In de loop der jaren werd de universiteit toegankelijk voor steeds meer groepen jongelui, die geen klassieke opleiding hadden genoten. Zoals uit de statistieken van het C.B.S. blijkt, zijn na de tweede wereldoorlog ongeveer 65 % der studenten afkomstig van de H.B.S. en dus ongeveer 35 % van het gymnasium. De monopolie-positie van het gymnasium als wetenschappelijke propaedeuse werd gebroken. Ook op andere wijze bleek – zo leerde de praktijk – voorbereiding tot wetenschappelijk werk mogelijk, al blijft het de vraag, of voor bepaalde wetenschappen klassieke vorming toch niet noodzakelijk is.

Trouwens, het karakter van het gymnasiale onderwijs zèlf veranderde – mede tengevolge van de wijzigingen in maatschappij en universiteit – eveneens in sterke mate. De onderstaande tabel laat zien, dat het aandeel van de oude talen in het onderwijs voortdurend terugliep.

Vergelijkende urentabel; aantal wekelijks gegeven lesuren²

	Jaar	Latijn	Grieks	andere vakken
Gouda	1521	96,7 %	2,2 %	1,1 %
Holl. „Schoolordre”	1625	61,9 %	13 %	25,1 %
Amsterdam	1860	29,8 %	17,8 %	52,4 %
de k.b.'s van	1877	24,7 %	24,7 %	50,6 %
	1878	22,5 %	19 %	58,5 %
	1887	23,1 %	18,3 %	58,6 %
	1919	18,9 %	15,2 %	65,9 %
	1920	18,7 %	14,9 %	66,4 %
	1926	17,1 %	13,6 %	69,3 %
	1946	17,6 %	13,1 %	69,3 %
	1948	16,5 %	12,7 %	70,8 %

Deze indruk wordt ondersteund door gegevens uit Duitsland en België³. Men bedenke bovendien, dat Duitsland en Nederland de twee landen zijn, waar het meeste aandacht aan het onderwijs in beide oude talen wordt geschonken; in andere landen ligt dit voor deze vakken ongunstiger⁴.

Door deze ontwikkeling – toenemende concurrentie van andere opleidingen en verdringing van het onderwijs in de oude talen door dat in andere vakken in het leerplan van het gymnasium zelf – *wordt het voortbestaan van het gymnasium als schooltype in ernstige mate bedreigd*. Weliswaar is het leerlingenaantal van de gymnasia sterk toegenomen, maar deze toename van de belangstelling heeft toch niet kunnen verhinderen, dat het karakteristieke van het gymnasium – het onderwijs in de oude talen – een steeds kleinere plaats ging innemen, zodat het gymnasiale onderwijs zich steeds minder van dat aan de H.B.S. ging onderscheiden. Het is niet onwaarschijnlijk, dat de geschetste ontwikkeling zich in de toekomst verder zal voortzetten. Men denke daarbij bijvoorbeeld aan het facultatief worden van het bèta-Grieks, aan het streven naar gelijkstelling van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs in de E.E.G.-landen.

Wil het gymnasium blijven voortbestaan als eigen schooltype en niet ten onder gaan in dit proces van voortschrijdende assimilatie aan de H.B.S., dan zal het zich diepgaand op eigen aard en wezen moeten bezinnen. Het zal op overtuigende wijze moeten aantonen, dat de diensten die dit schooltype aan de samenleving kan bieden geheel eigensoortig, onvervangbaar en onmisbaar zijn.

2. DE GANGBARE OPVATTING OMTRENT HET GYMNASIUM, EN DE HISTORISCHE ACHTERGRONDEN DAARVAN

Nu is er over het gymnasium zowel in⁵ als buiten⁶ ons land veel geschreven en gesproken, en vaak op voortreffelijke wijze, zowel door voor- als tegenstanders. En toch, hoezeer de standpunten van de verschillende auteurs ook uiteenlopen en hoe men het eigensoortig karakter van het gymnasium ook waardeert, bijna allen zijn het over één ding eens. Door vrijwel een ieder wordt gesteld, dat het gymnasium zich van ander voorbereidend wetenschappelijk onderwijs onderscheidt door het streven *de geest van de leerlingen te vormen door de Grieks-Romeinse klassieken* en wel zo, dat wetenschappelijk onderwijs kan worden gevolgd. Ook al verschilt men van mening over de waarde van deze „vorming”, over het uitgangspunt van alle discussies rondom het gymnasium, nl. dat het eigensoortige karakter van het gymnasium bestaat in het streven naar geestelijke vorming („*cultura animi*”)⁷ door de klassieken, is men het in bijna alle gevallen wel eens. Het wordt zonder veel kritiek door voor- en tegenstanders aanvaard⁸.

Nu heeft de gedachte, dat de menselijke geest te „vormen” zou zijn, een lange geschiedenis achter zich. De kiem ervan vinden we in Griekenland⁹. In het werk van *Platoon*, om slechts een van de voornaamsten te noemen, speelt deze gedachte een zeer belangrijke rol. „Vorming” is voor hem het streven, het humane in de mens te ontwikkelen en te doen toenemen¹⁰. Dit humane in de mens is voor Platoon „de gouden draad der rede”¹¹, die de mens met het Eeuwige verbindt; de wijsbegeerte is voor hem het middel om de geest te richten op het Eeuwige.

De idee van „vorming” als het doen toenemen van het specifiek menselijke, gekoppeld aan de opvatting, dat dit specifiek menselijke de rede, de ratio, zou zijn, vinden we in de nieuwere tijd terug bij *Descartes*. Ook voor hem is de rede het typisch menselijke waardoor de mens zich van het dier onderscheidt¹². De rede nu zou geleid en tot ontwikkeling gebracht kunnen worden door zijn Methode¹³, en dat wil in de grond van de zaak zeggen: door de wiskundige methode. Dezelfde gedachte vinden we bij *Malebranche*¹⁴.

Terwijl bij deze denkers de (wiskundige) methode gebruikt wordt om tot absolute zekerheid te komen inzake de *wijsgerige problemen*, is voor *Locke* het beoefenen van de wiskunde het *trainingsmiddel* voor de menselijke geest. Evenals het lichaam door training tot hogere prestaties gebracht kan worden, is dit ook met de menselijke geest het geval¹⁵. *Locke* kent ook de „transfer of training”: zij die zo geoefend zijn „might be

able to transfer it to the other parts of knowledge as they shall have occasion" ¹⁶.

Deze wijsgerige gedachten – die overigens in brede kring aanvaard werden – vormen een van de fundamenteën, waarop de idee van de „vorming door middel van de klassieken” berust. Zolang men het Latijn leerde met de bedoeling het naderhand actief en passief te gebruiken in kerk en wetenschap, was een nadere motivering van het onderwijs in de schola latina niet noodzakelijk. In de 17e eeuw echter maakte dit onderwijs reeds een crisis door tengevolge van het feit, dat men in toenemende mate de landstalen ging gebruiken voor het onderlinge verkeer. Juist in die situatie deed zich de behoefte aan een motivering van het onderwijs in het Latijn gevoelen en hier brachten de ideeën van bovengenoemde wijsgeren betreffende de menselijke geest en de vorming daarvan uitkomst. Met dit verschil evenwel, dat door de classici aan het Latijn in plaats van aan de wiskunde de grootste vormende waarde werd toegekend. Deze opvattingen werden vooral verdedigd door de Kantiaans georiënteerde pedagogen, o.a. *A. H. Niemeyer* ¹⁷.

Met de gedachte van de „vorming” werd echter door de apologeten van de oude talen tevens overgenomen de gedachte, dat het typisch humane gelegen zou zijn in de rede alleen. Vorming van deze rede door middel van de beoefening van de oude talen was voor hen de enig juiste voorbereiding voor de universiteit. Deze vorming van de rede – meende men – was tevens een waarlijk humanistische vorming, want hier werd immers gestreefd naar een toename van het specifiek menselijke!

Dit vormingshumanisme nu ontmoette een andere stroom van humanistisch denken, het geloof namelijk, dat in het oude Griekenland de humaniteit in plastiek en literatuur een gestalte had aangenomen die onovertroffen, „klassiek”, zou zijn. Het woord „klassiek” kreeg een heel speciale, met welhaast religieuze eerbied geladen, betekenis ¹⁸.

Het vormingshumanisme van wijsgeren en pedagogen en het neo-humanisme van *Winckelmann*, *Von Humboldt* en vele dichters vormen samen het geestelijk fundament, van waaruit de nu vanzelfsprekend lijkende karakterisering van het gymnasiale onderwijs als „streven tot vorming van de geest door middel van de klassieken” te begrijpen is.

3. KRITISCHE BESCHOUWING VAN DE IDEE DER KLASSIEKE VORMING

Uit de voorafgaande historische beschouwingen – die overigens zeer onvolledig moesten blijven – moge duidelijk geworden zijn, dat de idee van de „klassieke vorming” een complex van bepaalde vóóronderstellingen omtrent de mens in zich bergt.

In de eerste plaats veronderstelt de term „vorming”, dat de leerling *vormbaar* is, dat hij gevormd *kan* worden door het onderwijs. De hier gebruikte terminologie is ontleend aan de sfeer van het handwerk, uitgeoefend bijv. door de meubelmaker, de pottenbakker of de beeldhouwer. Deze geven aan de ruwe materie een vorm, zij vormen de materie naar een bepaald model. Is de mens echter te vergelijken met een ding, met materie die in een vorm gebracht moet worden? Is het onderwijs inderdaad te benaderen en te begrijpen, als men het opvat als een soort geestelijk pottenbakkersbedrijf? Een hinderlijke bijkomstigheid van het gebruik der woorden „vorming”, „Bildung”, *πλάττειν* is, dat daarbij wordt gesuggereerd dat alleen de *opvoeder* actief is; het materiaal is volkomen passief, het *wordt* gevormd. Zo kan men echter de verhouding opvoeder – leerling niet karakteriseren. Ook de leerling is zeer actief. De moderne opvoedkunde hecht terecht de grootste waarde aan de zelfwerkzaamheid.

In onze tijd begint langzamerhand toch wel het besef te ontstaan, dat men de mens niet wezenlijk kan begrijpen, indien men op hem de categorieën toepast die men voor het begrijpen van dingen, planten en dieren gebruikt. Over deze moderne mensopvatting zullen wij in het volgende nog uitvoerig moeten spreken. Vooruitlopend op deze bespreking merken wij op, dat men met de term „vorming” niet op adequate wijze kan weer-geven, wat er in het onderwijsproces nu eigenlijk gebeurt.

In de tweede plaats is „vorming” altijd: vorming naar een bepaald *model*. De leraar zou dan tot taak hebben de kneedbare geest van de leerling zodanig te bewerken, dat deze hoe langer hoe meer op het ideale voorbeeld gaat lijken, waarbij dan de oude talen de werktuigen zijn, met behulp waarvan de modellering tot stand zou komen. Nu vinden wij inderdaad bij de „klassieke vorming” twee modellen, die elkaar in de loop van de geschiedenis afwisselen, nl. *de gestalte van de antieke mens* en *de gestalte van de universele geleerde*¹⁹.

De eerste gestalte kreeg door de invloed van het Duitse neo-humanisme opnieuw grote betekenis. De antieke mens beschouwde men als model voor de mens van alle tijden, zoals men ook de klassieke cultuur als de hoogste vorm van cultuur opvatte. Door de leerling te laten oefenen in het gebruik van Latijn en Grieks meende men te kunnen bereiken, dat de

habitus van de leerling steeds meer die van de antieke mens ging benaderen.

Deze opvatting van de antieke cultuur begint aan betekenis te verliezen, hoewel de traditie nog sterk blijkt te zijn²⁰. Door de opkomst van de niet-klassieke archeologie en de daaruit voortgekomen bestudering van de culturen van Egypte, Mesopotamië en vele andere, door de opkomst van de prehistorie en de studie der primitieve volkeren, en door de invloed van vergelijkende wetenschappen als literatuur- en godsdienstwetenschap hebben wij geleerd de cultuur van de Grieken en de Romeinen wat relatiever te zien. Wij hebben leren beseffen, dat iedere cultuur iets geheel eigensoortigs is en daardoor in zichzelf waardevol, dat men de ene cultuur niet mag en kan meten met de waardemaatstaven van een andere, en dat de begrippen „hoger” en „lager” met betrekking tot culturen zeer voorzichtig gehanteerd moeten worden.

Naarmate de gestalte van de antieke mens zijn absolute betekenis als model voor de geestelijke vorming ging verliezen, trad een ander model, de gestalte van de universele geleerde, ervoor in de plaats. Deze geleerde zag men als de mens, die zijn rede zozeer had geoefend en ontwikkeld, dat hij daarin over een universeel instrument beschikte waarmee hij alle problemen van natuur en geest kon aanpakken. Het is zonder meer duidelijk, dat in deze gestalte de reeds eerder gesignaleerde opvatting van de mens als „animal rationale” naar voren treedt. De geleerde vertegenwoordigt dan de hoogste vorm van menselijkheid, omdat bij hem het specifiek humane, de rede, volledig tot ontwikkeling gekomen is. Deze geleerde is dan ook ver verheven boven de gewone burgerij; hij leeft in een eigen wereld die hij alleen met zijn gelijken deelt. Men denke aan „de geleerde stand” uit de 19e eeuw.

„Vorming door middel van de klassieken” betekent in dit verband, dat men er naar streefde om door oefening in het gebruik van de oude talen de rede van de leerlingen door training te vormen. In het aanleren van Latijn en Grieks en de daarbij behorende bestudering en toepassing van de grammaticale regels zag men de middelen bij uitstek om het geheugen te trainen, het logisch denken te bevorderen, de nauwkeurigheid te vergroten en de kritische zin te ontwikkelen. Men sprak van „mental training”, van „formele vorming”. Het door deze training verworvene zou vanzelf door de leerling bij alle soorten wetenschap gebruikt kunnen worden („transfer of mental training”)²¹.

Zoals bekend ondervindt de theorie van de „formele vorming” tegenwoordig veel kritiek²². Niet alleen verzet men zich tegen het eenzijdig rationalistische karakter van deze theorie, maar men vraagt zich ook af,

of deze „mental training” nu juist langs deze moeilijke en omslachtige weg tot stand gebracht moet worden. Bovendien blijkt wel uit verschillende experimenten, dat de „transfer” zeker niet vanzelf tot stand komt. Zowel de inhoud van de term „training” als die van de term „transfer” zijn dus hoogst problematisch.

Bovendien begint in onze tijd de gestalte van de geleerde meer en meer te vervagen en daardoor zijn betekenis als model te verliezen. Veranderende maatschappelijke omstandigheden hebben hieraan meegewerkt. De „geleerde stand” verdwijnt en de wetenschap wordt hoe langer hoe meer in onze maatschappij geïntegreerd. De wetenschappelijke werker kan niet meer in een aparte wereld leven, maar wordt hoe langer hoe meer opgenomen als onderdeel in het ingewikkelde raderwerk van de moderne samenleving.

Tenslotte begint ook het met deze gestalte verbonden rationalisme zijn betekenis te verliezen. Meer en meer raakt men doordrongen van het feit, dat het typisch humane niet alleen te vinden is in de een of andere eigenschap die de mens bezit en het dier niet – zoals de rede –, maar dat het samenhangt met een veel dieper liggend structuurverschil, dat in *alle* aspecten – zoals lichamelijkeheid, instincten, driften, gevoelens, intellect, gebruik van tekens en symbolen, enz. enz. – tot uiting komt.

Het gevolg van dit alles is, dat de „klassieke vorming” in onze tijd problematisch is geworden. Toch houdt men nog steeds aan dit begrip „vorming” vast.

Wij zien dan ook, dat in de praktijk van het onderwijs meer en meer de nadruk gelegd wordt op de waarde, die de klassieke *cultuur*, in al haar aspecten, voor de „vorming” van de leerling heeft. In een aantal gevallen is men niet meer zo overtuigd van de betekenis die het oefenen in het gebruik van Latijn en Grieks en het leren van de grammatica hebben voor de „vorming”; er ontwikkelt zich de neiging om aan het leren van deze talen alleen betekenis toe te kennen, omdat zij de leerling in staat stellen op verantwoorde wijze kennis te nemen van de uitingen van de klassieke cultuur, en dit laatste alleen zou „vormende” waarde hebben.

Deze „vormende” waarde zou dan hierin bestaan, dat de leerling kennis maakt met de wijzen van ervaren en opvatten van een cultuur, anders dan de onze, en dat tegelijk – omdat de klassieke cultuur tot op grote hoogte de grondslag vormt van onze eigen cultuur – bij de leerling het besef ontstaat, dat de min of meer vanzelfsprekende wijzen van ervaren en opvatten in onze eigen cultuur historisch gegroeid zijn.

Wij zien dus, dat zelfs vele voorstanders van onderwijsvernieuwing vast-

houden aan de term „geestelijke vorming”. Het gevolg daarvan is, dat er nu drie opvattingen van „vorming” in omloop zijn:

1. vorming als „geestelijk boetseren” naar een model;
2. vorming als „geestelijke training” in formele zin;
3. vorming als „culturele vorming”.

Deze drie opvattingen worden nu in de discussies rondom het gymnasium door elkaar gebruikt. Is het dan ook verwonderlijk, dat er overal verwarring heerst en dat men, steeds dezelfde argumenten herhalend, voortdurend langs elkaar heen praat? Voeg daarbij nog het feit, dat men bij het gebruik van het woord „vorming” gebonden blijft aan een theorie die geen vat geeft op datgene wat de mens in wezen is, zodat men dus over de dingen heen praat, en men kan zich gemakkelijk voorstellen, dat de discussies vastlopen of in een chaos ontaarden.

Misschien kan men met enige moeite aan het woord „vorming” nog wel een nieuwe betekenis hechten die ook voor de moderne wetenschap en mensopvatting aanvaardbaar zou zijn, maar dit zou de kans op verwarring nog vergroten, omdat dit begrip nu eenmaal stamt uit een verouderde mensopvatting. Daarom willen wij het begrip „vorming” liever geheel vermijden.

Wij leven in een overgangstijd waarin – ondanks alle bestaande verschillen in richting en standpunt – een gemeenschappelijke verschuiving plaatsvindt in de richting van een mensopvatting waarvan wij in het voorafgaande reeds enkele facetten hebben aangestipt. De invloed van denkers als Kierkegaard, Nietzsche, Bergson, Dilthey, Cassirer, Husserl, Scheler, Plessner, Jaspers, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty en vele anderen grijpt steeds meer om zich heen. Deze invloed blijft ook niet beperkt tot de wijsbegeerte, zij is eveneens merkbaar in de kunst, de literatuur, de wetenschappen, de godsdienst, de politiek en het onderwijs. Vaak echter is men zich deze invloed niet bewust. Zo kan een discrepantie tussen theorie en praktijk ontstaan, zoals wij die bijvoorbeeld heden ten dage bij het onderwijs aantreffen. Men handelt onder de invloed van de nieuwe mensopvatting, maar men verklaart zijn handelingen theoretisch met behulp van begrippen en termen die nog gebaseerd zijn op een verouderde mensopvatting. De ontevredenheid met de bestaande toestand, de vaak ongefundeerde pogingen tot vernieuwing, en vooral de tegenstellingen en de verwarring op het gebied van het gymnasium zijn vanuit deze discrepantie te begrijpen.

Om uit de bestaande impasse te geraken staat ons slechts één weg open. Wij moeten ons bewust distantiëren van de idee van de „klassieke vor-

ming" en de daarmee samenhangende verouderde mensopvatting. *Wij moeten ons verdiepen in de wijsgerige fundamenten van de moderne mensopvatting en ons van daaruit opnieuw bezinnen op het wezen van opvoeding en onderwijs in het algemeen en op het specifieke karakter van het gymnasium in het bijzonder.*

4. ENKELE HOOFDLIJNEN VAN DE MODERNE MENSOPVATTING

De moderne mensopvatting kwam in het voorafgaande reeds enkele malen ter sprake. Wij zagen reeds, dat men het specifiek menselijke niet kan benaderen met categorieën en termen die ontleend zijn aan de sfeer van dingen, planten en dieren. De moderne mensopvatting gebruikt dan ook bij voorkeur nieuwe termen of geeft aan reeds bestaande woorden een nieuwe inhoud. Bekend zijn woorden als *existentie*, *Dasein*, *situatie*, *in-de-wereld-zijn*, *ik-gij verhouding*, enz. Voorts werd aangeduid, dat het specifiek menselijke niet te vinden is in één bepaalde *eigenschap*, maar eerder in een *structuur* die alle facetten van het mens-zijn een eigen karakter geeft.

Het is onmogelijk om deze moderne mensopvatting hier in zijn geheel weer te geven. Daarom zullen wij ons beperken tot die hoofdlijnen die voor het doel van onze studie—de bezinning op het eigentijds gymnasium—van belang zijn. Dat hierdoor de indruk van een zekere mate van eenzijdigheid ontstaat, is echter niet te vermijden.

Wanneer wij spreken over „de” moderne mens-opvatting, dan beseffen wij zeer wel, dat er in de hedendaagse filosofie vele standpunten en richtingen vertegenwoordigd zijn en dat de verschillende overtuigingen sterk uiteenlopen. Wij menen echter dat er — ondanks de geschilpunten — toch een gemeenschappelijke tendens is aan te wijzen, niet alleen in de wijsbegeerte zelf, maar ook in de door haar beïnvloede wetenschap, kunst en literatuur. In deze zin spreken wij van „de” moderne mensopvatting, die men als volgt zou kunnen formuleren.

De mens is bewoner van een *wereld*, waarbij onder wereld wordt verstaan het geheel van het zijnde zoals dit zich aan de mens voordoet: mensen en dieren, dingen en gebeurtenissen, zeden en gewoonten, waarden, taal enz. Dit bewonen van een wereld constitueert mede het mens-zijn als zodanig, zodat de mens zonder dit in-de-wereld-zijn niet begrepen kan worden en niet kan bestaan.

Omgekeerd is de wereld steeds wereld-van-de-mens, d.w.z. niet los van de mens te denken. Wereld is datgene wat zich aan de *mens* voordoet en wat de *mens* als zodanig ervaart en opvat. Nu is de mens een eindig, d.i.

beperkt wezen en dit houdt in, dat zijn mogelijkheden van ervaren en opvatten eveneens beperkt, eenzijdig zullen zijn. De wereld, door de mens ervaren en opgevat, wordt mede bepaald door de wijzen van ervaren en opvatten waarover de mens kan beschikken, zoals: de mogelijkheden en beperkingen van de zintuigen, de wijze waarop het voorstellingsvermogen en het denken functioneren, de structuur van de taal, de beperkingen door gewoonte en traditie enz. De mens drukt zijn stempel op de wereld die hij bewoont²³.

Tot op zekere hoogte scheidt de mens dus zelf zijn eigen wereld. In deze zin kan men spreken van de wereld van het kind, van de leraar, van de boer, van een Indianenstam, van de zakenwereld en van de sportwereld, van de wereld van de man en die van de vrouw. In deze zin heeft ieder individu zijn eigen wereld, zijn eigen systeem van opvatten, ervaren en zingeven. Deze individuele werelden staan echter niet los van elkaar. In een bepaalde cultuurgemeenschap worden al deze individuele werelden a.h.w. gedragen door een gemeenschappelijk systeem van wijzen van ervaren en opvatten waarop dan door elk individu variaties kunnen worden aangebracht. De individuele werelden zijn dus opgenomen in een groter verband dat wij *cultuurwereld* kunnen noemen.

Tot op zekere hoogte is de wereld van de mens te vergelijken met de „Umwelt” van het dier. Van het objectieve milieu waarin het dier zich bevindt, ervaart het slechts een aantal aspecten die bepaald worden door de mogelijkheden van de soort waartoe het dier behoort. Een hond, een hagedis, een amoëbe hebben elk hun eigen „Umwelt”. Er zijn echter tussen de „Umwelt” van het dier en de wereld van de mens enige essentiële verschillen.²⁴

1. Terwijl de mogelijkheden van het dier erfelijk bepaald zijn en door het dier vrijwel niet gewijzigd kunnen worden, bezit de mens – zij het in beperkte mate – de mogelijkheid om zijn eigen wijzen van ervaren en opvatten te modificeren en nieuwe mogelijkheden te scheppen (instrumenten als verlengstuk van de zintuigen, visies in de kunst, theorieën in de wetenschap, enz.). Iedere cultuur heeft zijn eigen wijzen van ervaren en opvatten, die in de loop van de geschiedenis ontstaan zijn, zich ontwikkeld hebben of tot stilstand zijn gekomen, soms bevruchtend gewerkt hebben op andere culturen. Op ieder tijdstip in de geschiedenis van een cultuur beschikt de mens – als deelhebber aan deze cultuur – over bepaalde wijzen van ervaren en opvatten, die deels aangeboren zijn, deels echter *door de mens zelf gecreëerd en historisch gegroeid* zijn en door traditie en gewoonte tot vanzelfsprekendheid vervallen²⁵.

Bij deze ten dele dus historisch gegroeide wijzen van ervaren en opvatten speelt de *taal* een fundamentele rol. De in een bepaalde cultuur mogelijke wijzen van ervaren en opvatten zijn a.h.w. in de moedertaal geïnvesteerd, en met het leren van die taal maakt men zich deze wijzen van ervaren en opvatten eigen. Er is een wisselwerking. De mogelijkheden en de structuur van de moedertaal zijn van invloed op en bepalen mede de wijzen van zien, horen, ervaren, opvatten, uitleggen, handelen en voorstellen. Omgekeerd kunnen nieuwe wijzen van ervaren etc. de structuur en de mogelijkheden van een taal beïnvloeden. De taal groeit mee met de wijzen van ervaren en opvatten.

Nog op tal van andere manieren kunnen de in een cultuur mogelijke wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd zijn. De zeden en gewoonten, de omgang van de mensen met elkaar, de opbouw van de maatschappij en de staat, de uitingen van de kunst, de vorm van de religie weerspiegelen alle op hun manier deze mogelijke wijzen van ervaren en opvatten.

In onze Westeuropese cultuur ontwikkelde zich vanuit de klassieke cultuur in de loop der geschiedenis bovendien die typische wijze van ervaren en opvatten, die wij *wetenschap* noemen. In de wetenschap voltrekt zich het ervaren en opvatten vanuit een samenhangend geheel van geselecteerde gezichtspunten, d.w.z. vanuit een door de mens ontworpen structuur, een theorie. Naast de op de wereld gerichte wetenschappen ontwikkelt zich, in nauwe samenhang met deze, de wetenschap van de mogelijke structuren: de moderne wiskunde²⁶.

Wij hebben dus gezien, dat de mogelijke wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd zijn in ervaringspatronen, door Cassirer symbolische vormen genoemd²⁷. Van deze „symbolische vormen” is de taal de meest fundamentele in die zin, dat vele andere vormen, bijv. de wetenschap, door de taal gedragen worden. (Een uitzondering vormen misschien de beeldende kunsten en de muziek.) Maar omgekeerd oefenen de in de andere symboolvormen geïnvesteerde wijzen van ervaren en opvatten vaak weer invloed uit op de taal. Zo is bijvoorbeeld de in de exacte wetenschappen gebruikte taal niet meer de gewone spreek- en schrijftaal, maar een min of meer geformaliseerde taal, met een afwijkende structuur en een eigen welomschreven woordgebruik.

Het samenhangend geheel van wijzen van ervaren en opvatten, en de symbolische vormen waarin deze zijn geïnvesteerd, willen wij het *eigene* van een cultuurwereld noemen (ter voorkoming van misverstand zij hier opgemerkt, dat men onderscheid moet maken tussen het eigene en het individuele: dit laatste slaat op de strikt persoonlijke trekken in de individuele werelden). Het eigene onderscheiden wij weer in het eigene in

engere zin en dat in *ruimere zin*. Onze Westeuropese cultuurwereld omvat verschillende „delen”, zoals de Nederlandse, de Franse en de Engelse cultuurwereld. Onder het *eigene in engere zin* nu verstaan wij het typisch Nederlandse, het typisch Franse, enz. De genoemde deelwerelden vertonen naast typerende verschillen ook een aantal gemeenschappelijke trekken, waardoor wij van de Westeuropese cultuurwereld kunnen spreken. Deze gemeenschappelijke trekken – die we vinden in de wetenschap, godsdienst, staatsvormen, economie enz. – noemen wij het *eigene in ruimere zin*. Opvallend is het verschijnsel, dat de deelwerelden steeds verder naar elkaar toe groeien, dat de divergenties minder worden en dat er een steeds grotere uniformiteit van cultuurpatroon ontstaat.

Vanwege de vervlochtenheid van mens en wereld is het voor de mens noodzakelijk, dat hij in een bepaalde cultuurwereld opgroeit en opgevoed wordt. Het *eigene* van de cultuurwereld wordt hem, deels opzettelijk, deels ook onopzettelijk, vanaf de eerste dag van zijn bestaan bijgebracht. Dit is noodzakelijk, omdat de in het *eigene* gelegen wijzen van ervaren en opvatten van de jonge mens slechts ten dele aangeboren zijn: voor het grootste gedeelte zijn zij in zijn cultuurwereld historisch gegroeid en moet hij zich dit *eigene* eerst toe-eigenen²⁸.

Er is dan ook een principieel verschil tussen de wijze waarop het kind en het jonge dier volwassen worden. Ook het jonge dier moet leren om zich in zijn eigen „Umwelt” in te passen: het leert zich bewegen, het leert zijn prooi te bemachtigen, zich verdedigen enz. Maar dit leren is een oefenen en leren gebruiken van aangeboren mogelijkheden van ervaren en opvatten. Dit soort leren speelt ongetwijfeld ook bij het kind een rol, maar het is doordrenkt met een ander soort „leren”, nl. het overnemen en het zich eigen maken van het historisch gegroeide in de wijzen van ervaren en opvatten van de cultuurgemeenschap waarin het kind opgroeit. Het kind maakt een ontwikkeling door, waarbij zijn kinderlijke „Umwelt” langzamerhand overgaat in de wereld van de volwassene, opgenomen in de wereld van de cultuurgemeenschap²⁹.

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat een zeer essentieel verschil tussen mens en dier gelegen is in de *creativiteit* van de mens. De wereld van de mens is steeds cultuurwereld, d.w.z. een kunstmatige, eigen wereld, een wereld die hij weliswaar niet geschapen heeft, maar waaraan hij toch zelf mede gestalte geeft. Daarom heeft ook de ontwikkeling van het kind tot volwassene direct met deze creativiteit te maken. Deze ontwikkeling is niet alleen een leren gebruiken van aangeboren mogelijkheden – zoals bij het dier – maar vooral ook een zich leren bewegen in en een zich toe-eigenen van de bestaande kunstmatige, door de mens gecreëerde aspecten

van de cultuurwereld, en in samenhang daarmee, een ontplooiing van de eigen creativiteit.

2. Tussen de wereld van de mens en de „Umwelt” van het dier bestaat echter nog een diepergaand verschil. Terwijl de Umwelt van het dier een nagenoeg gesloten, onveranderlijk systeem is, is de wereld van de mens, en correlatief daarmee de mens zelf, in principe *open*. De mens heeft in principe steeds de mogelijkheid, de sfeer van het eigene te doorbreken, nieuwe perspectieven te openen, met andere ogen te leren zien.

Hij kan de beperktheid en de eenzijdigheid van het eigene doorzien, hij kan het leren *relativeren*, en zich tot op zekere hoogte ervan *distantiëren*. Hij kan zich leren verplaatsen in vreemde werelden, hij kan zich vreemde talen eigen maken. Hij kan *vertalen*, dat is: zich in twee talen en daarmee in twee cultuurwerelden tegelijk bewegen. Hij kan zich niet alleen inleven in de individuele wereld van de ander, maar ook in de andere cultuurwerelden, en – daar deze werelden tot op zekere hoogte scheppingen van de mens zijn – hij kan andere mensen en cultuurgemeenschappen daardoor leren begrijpen. Hij kan oog krijgen voor de vele wijzen waarop de mens zichzelf en zijn wereld gestalte kan geven.

Het aspect van openheid voor het nieuwe en vreemde en de daarmee gepaard gaande relativering van het eigene vinden we weer terug bij de groei tot volwassenheid, dus bij *onderwijs en opvoeding*. Bijbrenging van het eigene is, zoals we zagen, noodzakelijk. Maar even noodzakelijk is het, dat aan de jonge mens de gelegenheid gegeven wordt om over de grenzen van dit eigene één te zien, dit door vergelijking met het vreemde te relateren, en daardoor het eigene werkelijk te begrijpen en te waarden, en zich dit toe te eigenen.

Niet alleen voor de individuele mens, maar ook voor de cultuurwereld in zijn geheel, is het aspect van openheid en relativering in de opvoeding van belang. Dit geldt zeker voor onze eigen hedendaagse westerse cultuurwereld met zijn sterk dynamisch karakter. Voor de instandhouding van onze wereld bestaat niet alleen een grote behoefte aan mensen die zich het eigene van deze cultuurwereld – speciaal: de wetenschappen – hebben toegeëigend, maar nog meer aan mensen die in staat zijn de eenzijdigheid van dit eigene te doorzien, die vanzelfsprekendheden kunnen ontmaskeren, en die in staat zijn nieuwe wegen te ontwerpen.

Tot zover de moderne mensopvatting. Het specifiek humane is dus te vinden in de *openheid* en de daarmee samenhangende *creativiteit*. *Landmann* formuleert dit als volgt: „Erst Unspezialisiertheit und Schöpfertum

zusammen wiegen also auf der menschlichen Seite die Spezialisiertheit der Tiere auf", (*Philosophische Anthropologie*, Berlin, 1964², p. 182).

Ter voorkoming van misverstand willen wij er nogmaals op wijzen, dat het hier gebodene zeer onvolledig is. Niet gesproken werd bijvoorbeeld over de verhouding van de mens tot de medemens, van de mens tot zichzelf, van de mens tot het transcendent³⁰. Al deze aspecten zouden natuurlijk in een volledige theorie van opvoeding en onderwijs verwerkt moeten worden. Dit is hier niet mogelijk; de aspecten die door ons behandeld zijn, dienen slechts om het *eigen karakter* van het gymnasium duidelijk te maken.

5. ANALYSE VAN DE HUIDIGE SITUATIE BIJ HET V.H.M.O. VANUIT DE MODERNE MENSOPVATTING

In het voorafgaande zagen wij, dat onderwijs en opvoeding een typisch *menselijke* aangelegenheid zijn die o.m. gekenmerkt worden door de volgende facetten:

- a. Het *bijbrengen* van de aan een cultuurwereld eigen, historisch gegroeide, wijzen van ervaren en opvatten en de bijbehorende symbolische vormen, d.w.z. van het *eigene in engere en ruimere zin*.
- b. De *relativering* van dit eigene, d.w.z. het realiseren van de *openheid* t.a.v. het vreemde en nieuwe en van *distantie* t.o.v. het eigene, zodat zowel het eigene als het vreemde gezien worden als mogelijke wijzen waarop de mens *zelf mede gestalte geeft* aan zijn wereld.

Deze facetten zijn fundamenteel voor de volwassenwording; zij vormen de voorwaarden zowel voor een werkelijk *persoonlijke aanvaarding van het eigene* als voor de *ontplooiing en stimulering van de persoonlijke creativiteit*. Voor onze eigen cultuurwereld zijn zij noodzakelijk, enerzijds voor de individuele mens om tot waarlijk mens-zijn te komen, anderzijds voor de instandhouding en ontwikkeling van deze cultuurwereld zelf.

Het *onderwijs* – en dus ook het V.H.M.O. in onze tijd – dient deze beide facetten in zich op te nemen. Dit geldt zowel voor het onderwijs aan de H.B.S. als voor dat aan het gymnasium³¹. Beide vormen van V.H.M.O. dienen, in aansluiting aan de opvoeding door de ouders en aan het lager onderwijs, de leerlingen het eigene in engere en ruimere zin bij te brengen en hen tegelijk ervan te distantiëren.

Wij zullen nu nagaan, welke consequenties hieruit voor het v.h.m.o. voortvloeien.

Wij beginnen met het *bijbrengen van het eigene in engere zin* (dat is dus het typisch Nederlandse).

De taal, zo zagen wij, is de drager van een cultuurwereld. In de taal zijn vele van de eigen wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd en het zal dus noodzakelijk zijn dat de leerling zijn Nederlands zowel actief als passief goed leert beheersen. Voorts zal een zekere hoeveelheid feitenkennis onontbeerlijk zijn: kennis van eigen land en volk, zeden en gewoonten, godsdienstige en politieke verhoudingen, ons staatsbestel, maatschappelijke en economische situatie, verhouding tot het buitenland, enz. Daarnaast zal de leerling in aanraking gebracht moeten worden met de belangrijkste voortbrengselen op het gebied van de Nederlandse literatuur, en met de belangrijkste geestelijke stromingen.

Wij vragen ons af, of h.b.s. en gymnasium wat betreft het bijbrengen in engere zin, in alle opzichten aan de bovengestelde eisen voldoen.

Tot het *eigene in ruimere zin* behoren de wetenschappen. Qua opzet moet het v.h.m.o. de leerling de beginselen van deze wetenschappen bijbrengen, voorzover dit nodig is om later een universitaire studie te kunnen volgen. Hiertoe behoren de wiskunde, de natuurwetenschappen en de wetenschappen die op de een of andere wijze de mens tot object hebben. De beide eerste zijn in het v.h.m.o. in ruime mate vertegenwoordigd, in tegenstelling tot de laatste. Het is opvallend, dat de leerlingen die later een studie in de wiskunde, een der natuurwetenschappen of een der talen gaan volgen, door het v.h.m.o. een specifieke basis voor hun latere studie krijgen aangeboden, terwijl deze praktisch geheel ontbreekt voor diegenen, die later bijv. psychologie, sociologie, rechten, kunstgeschiedenis, enz. willen gaan studeren. *Wij menen dat in onze tijd, waarin de wetenschappen omtrent de mens een steeds belangrijker positie gaan innemen, het v.h.m.o. de leerling óók dient in te leiden in de beginselen van deze wetenschappen.* In par. 8 komen wij hierop nog nader terug.

Het eigene in ruimere zin is echter niet beperkt tot de wetenschappen, het omvat de gehele Westeuropese cultuurwereld, zowel in zijn eenheid als in zijn verscheidenheid. Om zich in dit geheel te kunnen bewegen, zou men zich eigenlijk moeten inleven in de verschillende „deelwerelden” en de talen die er gesproken worden, moeten leren beheersen. Uit praktische overwegingen moet men hier natuurlijk een keuze doen. Het v.h.m.o. heeft als moderne vreemde talen Frans, Duits en Engels op het programma gezet. Meer kan men – gezien het toch al overladen programma – niet verlangen. Voorts zal ook hier weer een zekere hoeveelheid feitenkennis

noodzakelijk zijn: kennis van landen en volken, enz.; kennismaking met de belangrijkste voortbrengselen van kunst en literatuur, en met de belangrijkste geestelijke stromingen.

Hoe staat het nu met het tweede aspect, *de relativering van het eigene?*

Wij beschouwen hier eerst de H.B.S.

Door het bijbrengen van de beginselen van de wetenschappen, door het leren van de moderne vreemde talen, door de kennismaking met vreemde landen en volken en met de cultuurvoortbrengselen daarvan, is de H.B.S. inderdaad in staat om bij de leerling een zekere mate van distantie ten opzichte van het *eigene in engere zin* teweeg te brengen. Door binnen te dringen in de wijze van opvatten van de wetenschappen kan een nieuwe wereld voor de leerling open gaan. Door het gebruik van de moderne talen en door het vertalen kan hij zich losmaken van het specifiek Nederlandse.

De *mogelijkheden* zijn dus aanwezig. Maar het onderwijsprogramma schrijft hier niets voor; de relativering is niet bewust systematisch in het programma verwerkt, heeft aan dit programma geen gestalte gegeven. Het is gericht op bijbrengen, niet op relativieren. De totstandkoming van dit laatste hangt dus geheel van toevallige omstandigheden af, zoals de opvatting van de leraar, een toevallig gesprek in de klas, enz.

Wat de relativering van het *eigene in ruimere zin* betreft, ligt de situatie nog ongunstiger. Grotendeels ontbreken hier zelfs de mogelijkheden. De kennismaking met de niet-westerse cultuurwerelden is betrekkelijk oppervlakkig. Van een dóórdringen in deze werelden kan geen sprake zijn, zodat op deze wijze bij de leerling zeker geen voldoende distantie ten opzichte van onze westerse wijzen van ervaren en opvatten (waaronder de wetenschappen) teweeggebracht kan worden.

Nu is er voor de H.B.S. nog een andere mogelijkheid om het aspect van de relativering van het eigene in ruimere zin te realiseren, nl. door middel van de *geschiedenis*. Door terug te gaan in de geschiedenis en na te gaan, hoe onze wijzen van ervaren en opvatten ontstaan zijn en hoe zij zich in de loop der tijden gewijzigd hebben, verliezen zij voor de leerling hun vanzelfsprekendheid. Dit geldt zowel voor het eigene in engere als voor dat in ruimere zin. Maar ook hier hangt alles van de leraar af. Als deze zich in zijn lessen tot de politieke geschiedenis beperkt en de leerling alleen feiten en jaartallen bijbrengt, dan zal er van deze relativering weinig terecht komen. Het is daarom een verheugend verschijnsel, dat men tegenwoordig hoe langer hoe meer de nadruk gaat leggen op de cultuurgeschiedenis, en dat men de waarde ervan voor de relativering van het eigene begint te beseffen.

Maar de cultuurhistorische analyse is – speciaal op de H.B.S. – aan bepaalde grenzen gebonden. Vele van onze fundamentele wijzen van opvatten en ervaren vinden hun oorsprong in de cultuurwerelden van de Grieken, de Romeinen en de Joden. Indien men deze oorsprong wil nagaan en op deze wijze dus een werkelijke relativering van het eigene in ruimere zin, dus een relativering van de westerse cultuurwereld *in haar geheel*, wil bereiken, dan moet men dieper kunnen doordringen in deze cultuurwerelden, en dit kan in principe het beste plaats vinden via de taal. Deze mogelijkheid is voor de H.B.S. uitgesloten: ook laat het programma van het onderwijs het niet toe, op andere wijze aan deze cultuurwerelden uitgebreid aandacht te schenken.

Bij het *gymnasium* liggen de mogelijkheden wat betreft de relativering van het eigene, zowel in engere als in ruimere zin, veel gunstiger. De toegangsweg tot de cultuurwereld van de klassieke oudheid en die van het Joodse volk door middel van de taal staat hier open, een dieper doordringen in deze werelden is hier – mede door de grote aandacht die er op het gymnasium aan besteed wordt – mogelijk. Hierdoor is in de eerste plaats een diepergaande cultuurhistorische analyse van het eigene in ruimere zin mogelijk, waardoor weer een grotere mate van relativering en distantiëring bereikt zou kunnen worden.

Maar naast de cultuurhistorische analyse is er nog een andere weg waarlangs de relativering van het eigene in ruimere zin op het gymnasium bereikt zou kunnen worden. Wij herinneren aan de mogelijkheid tot relativering door kennismaking met niet-westerse, geheel vreemde cultuurwerelden. In dit opzicht kan de wereld van de klassieke oudheid bijzondere diensten bewijzen. Enerzijds staat deze wereld zover van ons af, dat het inleven erin een grote mate van distantie t.o.v. het eigene in ruimere zin met zich meebrengt, anderzijds zijn wij met deze wereld historisch nog wel zo verbonden, dat het binnendringen erin via de taal voor de leerlingen wel moeilijk, maar niet onmogelijk is.

Door dit alles beschikt het huidige gymnasiale onderwijs over mogelijkheden ten aanzien van de relativering van het eigene in ruimere zin die aanzienlijk gunstiger zijn dan die bij het H.B.S.-onderwijs. Maar ook bij het gymnasium moeten wij constateren, dat van deze mogelijkheden in het onderwijsprogramma geen expliciet gebruik wordt gemaakt en dat het aspect van de relativering niet in het programma verwerkt is. Ook hier hangt het van toevallige omstandigheden af, of er iets in deze richting plaats vindt. Het staat de leraar vrij, of hij zich tot het bijbrengen wil beperken, dan wel of hij ook het aspect van de relativering in zijn onderwijs wil verwerken.

Samenvattend kunnen wij zeggen: ten aanzien van de beide aspecten van „bijbrengen” en „relativeren” bestaan er in de huidige opzet van het onderwijs tussen gymnasium en H.B.S. geen opmerkelijke verschillen. Weliswaar biedt het gymnasium ten aanzien van de relativering van het eigene in ruimere zin aanzienlijk gunstiger *mogelijkheden*, maar hieraan wordt in het onderwijsprogramma geen aandacht geschonken.

6. DE TAAK DIE HET GYMNASIUM IN ONZE TIJD DIENT TE VERVULLEN

In par. 1 hebben wij aangetoond, dat het gymnasium ten opzichte van de H.B.S. hoe langer hoe meer zijn eigen karakter dreigt te verliezen. Vervolgens hebben wij in par. 3 laten zien, dat de verdediging van het gymnasium vanuit de idee der „klassieke vorming” in onze tijd zijn overtuigingskracht verloren heeft. In par. 5 tenslotte zagen wij, dat er – gezien vanuit de moderne mensopvatting – geen essentiële verschillen zijn tussen de onderwijsprogramma's van gymnasium en H.B.S. Wel liggen er in het programma van het gymnasium latente mogelijkheden t.a.v. de relativering, maar deze worden niet expliciet en systematisch benut om aan het gymnasium een eigensoortig karakter te geven.

De volgende twee conclusies liggen nu voor de hand:

1. Indien men in het gymnasiale onderwijs in zijn huidige vorm geen radicale veranderingen aanbrengt, maar wil volstaan met enkele incidentele wijzigingen (facultatief stellen van het bèta-Grieks, invoeren van het vak maatschappijleer, enz.), dan zal er voor dit gymnasium in principe geen reden van bestaan zijn naast de H.B.S.
2. Alleen als men de bovengenoemde latente mogelijkheden t.a.v. de relativering van het eigene in ruimere zin uitbuit en – uitgaande van de relativering – aan het gymnasiale onderwijs een nieuwe gestalte geeft, kan het gymnasium weer een eigensoortig karakter krijgen. Dan bestaat de mogelijkheid, dat het zich tegenover de H.B.S. zal kunnen handhaven, omdat het dan in het kader van het toekomstige v.w.o. een eigen taak te vervullen heeft.

Bestaat er in onze hedendaagse cultuurwereld behoefte aan een dergelijk schooltype waarin dus een sterk accent valt op het aspect van de relativering? Wij hebben reeds eerder opgemerkt, dat in de „deelwerelden” van onze westerse cultuurwereld de uniformiteit van het cultuurpatroon hoe langer hoe meer toeneemt, mede dank zij de sterk toegenomen com-

municatiemiddelen. Men denke slechts aan een uitdrukking als „The American way of life”, aan de uniformering van de levensbehoeften en van de sociale voorzieningen, aan de urbanisatie en vooral ook aan de sterk toenemende inschakeling van wetenschappelijke zienswijzen in het raderwerk van onze samenleving. Het wetenschappelijk denken heeft zich niet alleen meester gemaakt van het productie-proces, maar het dringt ook door in tal van andere sectoren van de maatschappij: de economie, de „human relations”, de communicatie, de propaganda en de reclame, de politiek en het onderwijs. Deze ontwikkeling heeft ongetwijfeld vele positieve aspecten en is voor de huidige samenleving onmisbaar. Maar juist door deze ontwikkeling ontstaat steeds meer een uniformiteit in de wijzen van opvatten en ervaren, die alle verschillen te verdoezelen of te bagatelliseren dreigt. Waar blijft het vreemde waartegen men zich kan afzetten en waardoor men het eigene met andere ogen kan leren aanschouwen? Hoe moet distantie en openheid bereikt worden als het vreemde onzichtbaar geworden is? Van de niet-westerse cultuurwerelden moet men in dit opzicht niet te veel hulp verwachten. Zij richten zich hoe langer hoe meer naar het westen; hun ontwikkeling wordt immers afgemeten naar de mate waarin zij de westerse wetenschap en techniek in zich opgenomen hebben. Mens en cultuurwereld moeten – zo hebben wij gezien – hun openheid behouden om waarlijk menselijk te blijven. Deze openheid die tot stand komt door kennismaking met het vreemde en nieuwe, en door cultuurhistorische analyse, wordt hoe langer hoe moeilijker. Is als onbewuste reactie hierop misschien het moderne „onbehagen in de cultuur” te verklaren, de drang naar steeds weer nieuwe dingen (die in wezen niet nieuw zijn en daarom teleurstellen), de lust tot reizen en trekken, de toenemende belangstelling voor de primitieve volken en de prehistorie, de stroom van populaire werken over de oudheid?

Het technisch-wetenschappelijk denken begint ook binnen te dringen in ons onderwijs. Aan alle kanten gaan stemmen op die eisen, dat het rendement van het onderwijs vergroot moet worden. Wij kunnen ons niet langer veroorloven, op dit gebied energie en materiaal te verspillen. De studieduur aan de universiteit moet verkort worden, het doubleren en het zakken voor examens bij het voortgezet onderwijs moet door een betere selectie en differentiatie tot een minimum beperkt worden, nutteloze overlading dient vermeden te worden. Dit zijn geluiden die ons bekend in de oren klinken.

Wij kunnen een ontwikkeling in de zin van een grotere mate van rationalisatie van ons voortgezet onderwijs in principe wel waarderen. Wij menen echter, dat men zich hierbij niet mag beperken tot het aspect van het „bij-

brengen"; ook het aspect van het „relativeren" moet georganiseerd en bewust mede opgenomen worden in de structuur van het onderwijs. Dit klemt des te meer, omdat juist dit „relativeren" en daarmee ook het realiseren van openheid in onze cultuurwereld hoe langer hoe minder „vanzelf" kan plaats vinden.

Er bestaat dus wel degelijk in onze tijd een grote behoefte aan een schooltype waarin het aspect van de relativering en de openheid bewust in de structuur van het onderwijs is opgenomen. Wij menen, dat het gymnasium – vanwege de in de huidige structuur aanwezige latente mogelijkheden – de taak van dit schooltype op zich zou kunnen nemen, mits de structuur van het gymnasiale onderwijs in de hierboven aangegeven zin gewijzigd wordt.

Dit betekent natuurlijk geenszins, dat wij nu de H.B.S. maar zouden willen opheffen, integendeel. Lang niet alle leerlingen zullen – qua aanleg en omstandigheden – het anders gerichte programma van het nieuwe gymnasium kunnen of willen volgen. Voor hen blijft de H.B.S. de aangewezen richting. Alleen zal de H.B.S. eveneens het aspect van de relativering in haar onderwijs bewust moeten opnemen, voorzover de beperktere mogelijkheden dit toelaten.

Zo zien wij dan als mogelijkheid voor onze tijd in het kader van het toekomstige v.w.o. twee schooltypen:

1. de H.B.S., waarbij het aspect van het „bijbrengen van het eigene in engere en ruimere zin" de nadruk krijgt, zonder dat het aspect van de relativering en de openheid verwaarloosd wordt;
2. het gymnasium, waarbij het eerstgenoemde aspect van het „bijbrengen" evenveel aandacht krijgt als op de H.B.S., maar waarbij in veel sterkere mate het aspect van de „relativering" in de structuur van het onderwijs opgenomen is.

Een dergelijk gymnasium willen wij *eigentijs gymnasium* noemen.

7. DE STRUCTUUR VAN HET ONDERWIJS AAN HET EIGENTIJD'S GYMNASIUM

Wanneer wij werkelijk ernst maken met de realisering van het aspect van de relativering in het programma van het gymnasiale onderwijs, dan zal de wijze van lesgeven in het algemeen, en de didactiek van elk vak in het bijzonder, opnieuw doordacht moeten worden. De volledige uitwerking daarvan kunnen wij niet geven; deze zal tot stand moeten komen door samenwerking van een groot aantal didactici, docenten en vakspecialisten. Wij zullen ons dan ook beperken tot enkele grote lijnen.

Zoals wij reeds in het voorafgaande geconstateerd hebben, kan de relativering van het eigene langs twee wegen bereikt worden, die in de praktijk nauw met elkaar zijn verbonden:

- a. confrontatie van het eigene met het vreemde;
- b. cultuurhistorische analyse.

Deze beide methoden zullen dus, samen met het „bijbrengen” van het eigene in engere en in ruimere zin, de structuur van het onderwijs moeten bepalen, niet alleen van het onderwijs in de oude talen en de geschiedenis, maar van dat in *alle* vakken.

a. De eerste methode: de confrontatie met het vreemde

Confrontatie met het vreemde kan in wezen slechts plaats vinden door vergelijking met het eigene. Zinvol vergelijken kan men alleen datgene wat een zekere mate van overeenstemming vertoont (het is zinvol om een kat met een hond te vergelijken, maar niet om een kat met een wortelvorm uit de algebra te vergelijken). Hierop berust het bekende didactische principe, dat de aangeboden nieuwe stof voor de leerling *zinvol* moet zijn, d.w.z. moet „passen” bij datgene wat hem reeds vertrouwd is. Gewoonlijk wordt dit „passen” uitgelegd in de zin van *aansluiten* van het nogvreemde bij het reeds-eigene, zodanig, dat een logische en voor de leerling doorzichtige overgang van het ene naar het andere mogelijk is. Deze uitleg van het principe van de zinvolheid is ongetwijfeld juist, maar toch zeer eenzijdig. Het aspect van het mogelijke „relativeren van het eigene” komt in deze uitleg niet naar voren. Daarom willen wij de gangbare opvatting aanvullen door op het volgende te wijzen.

Bij het vergelijken moet bij het vreemde en het eigene een gemeenschappelijke basis aanwezig zijn, niet alleen om de geleidelijke overgang van het ene naar het andere mogelijk te maken, maar óók om de *verschillen* tussen het vreemde en het eigene te kunnen belichten. Naarmate men juist de verschillen duidelijker laat uitkomen, ontstaat de mogelijkheid, dat de leerling het reeds eigene gaat relateren, dat hij dit eigene als één van de vele mogelijke variaties op eenzelfde thema leert zien en dat zijn openheid t.a.v. andere mogelijkheden wordt geactualiseerd.

Vergelijken van het vreemde met het eigene heeft dus twee aspecten: enerzijds moet men terwille van het „bijbrengen” de nadruk leggen op de *overeenkomst*, en daarmee op de geleidelijke overgang van het ene naar het andere, anderzijds moet men evenzeer de nadruk leggen op de *verschillen*, zulks terwille van de „relativering”. De leraar aan het eigentijds gymnasium zal in zijn lessen – in welk vak ook – deze beide aspecten be-

wust moeten toepassen en ze moeten verenigen tot een weldoordacht, uitgebalanceerd geheel.

In par. 5 hebben wij ons afgevraagd, of het aspect van het *bijbrengen* van het eigene in engere en ruimere zin in voldoende mate bij het huidige gymnasiale onderwijs gerealiseerd is. De aldaar geboden leerstof moeten wij echter voorlopig wel in het nieuwe eigentijdse gymnasium overnemen (op de beginselen van de wetenschappen omtrent de mens komen wij later nog terug), maar deze leerstof zal op een voor dit gymnasium specifieke wijze gecoördineerd moeten worden³². Dit volgt uit de beide aspecten van het vergelijken die wij in het voorafgaande als noodzakelijk gesteld hebben.

Uit het eerste aspect volgt, dat het gehele programma trapsgewijs moet worden opgebouwd. De onderste trede is dan datgene wat de leerling meebrengt als hij de school binnenstapt. Hieraan moet het onderwijs aansluiten, stap voor stap het meegebrachte uitbouwend tot het eigene in engere zin, en gelijktijdig dit eigene in engere zin uitbouwend tot het eigene in ruimere zin. Tot op zekere hoogte is dit thans reeds bij het gymnasium het geval, alleen gebeurt het fragmentarisch en ten dele ondoordacht. Een volledig doordachte coördinatie zal tot stand moeten komen.

Daartoe is om te beginnen een inventarisatie nodig van datgene wat de leerling reeds eigen is, als hij voor het eerst op school komt. Zeer belangrijk is hier de meegebrachte woordenschat³³. Met behulp van deze woordenschat zou het begin van de leerboeken voor de eerste klas geschreven moeten worden. Men zou het erover eens moeten worden, welke woorden en begrippen de leerling aan het eind van elk leerjaar moet beheersen, en deze zouden op zinvolle wijze gedurende dat leerjaar moeten worden ingevoerd en in de stof worden opgenomen. Dit zou moeten gebeuren voor elk vak afzonderlijk, maar ook voor alle vakken gecoördineerd, zodat een nieuwe term, in het ene vak ingevoerd, vanaf dat moment ook in andere vakken gebruikt wordt, wanneer daar aanleiding toe is. Iets dergelijks zou echter niet alleen met de taal, maar met de gehele leerstof moeten plaats vinden.

Maar ook het tweede aspect van het vergelijken – het accentueren van de verschillen – maakt een vergaande coördinatie noodzakelijk. Bij het onderwijs in de talen moeten de grammatica's van de verschillende talen (Nederlands, moderne en oude talen) tegen elkaar afgewogen worden; evenzo het taaleigen, de uitdrukkingen en de zegswijzen. De nadruk moet niet alleen gelegd worden op de overeenkomsten in de betekenis, maar evenzeer op de nuanceverschillen in de verschillende talen, en op het feit dat men slechts tot op zekere hoogte vertalen kan. Het literatuuronder-

wijs zal vergelijkend te werk moeten gaan door bijvoorbeeld na te gaan, hoe eenzelfde motief in verschillende landen en tijden behandeld wordt, of door verschillende bewerkingen of vertalingen van eenzelfde gedicht naast elkaar te leggen, enz.³⁴ De natuurlijke banden tussen aardrijkskunde en geschiedenis enerzijds en tussen deze twee en de talen anderzijds zullen veel nauwer aangehaald moeten worden. De wiskunde-leraar zal ook moeten laten zien, hoe een bepaald gebied door middel van een structurerend wiskundig systeem toegankelijk gemaakt kan worden, en dat er vaak verschillende wijzen van aanpak mogelijk zijn; hij zal het deductieve denken moeten plaatsen naast het inductieve en het historische denken. In de lessen in de natuurwetenschappen zal het typisch natuurwetenschappelijke denken geplaatst moeten worden tegenover andere opvattingvormen. Steeds ook zullen alle vakken – in verband met de cultuurhistorische analyse – met het geschiedenisonderwijs gecoördineerd moeten worden.

Wat betreft de confrontatie met het vreemde neemt het *onderwijs in de oude talen* (samen met dat in de oude geschiedenis) een bijzondere plaats in. Voor die leerlingen die later oude talen willen gaan studeren, of die de kennis van de oude talen bij hun latere studie rechtstreeks nodig hebben, is dit onderwijs een „bijbrengen” van de beginselen van een speciale wetenschap, zoals het onderwijs in de wiskunde dat is voor diegenen die later wiskunde, natuurkunde, scheikunde, of een technische wetenschap gaan studeren. Daarnaast krijgt echter in het eigentijds gymnasium het onderwijs in de oude talen voor *alle* leerlingen nog een *geheel andere betekenis* en deze is *primair*. Het onderwijs in de oude talen zal er primair op gericht moeten zijn, de cultuurwereld van de klassieke oudheid voor de leerling toegankelijk te maken; alleen voor een bepaalde groep leerlingen zal *daarnaast* de kennis van de oude talen nog doel op zichzelf kunnen zijn.

Gezien vanuit dit primaire aspect – en alleen *dat* gaat ons hier aan – is het dus noodzakelijk, dat de leerling de oude talen leert, niet om de kennis van de oude talen zelf, maar terwille van de wijzen van ervaren en opvatten die erin geïnvesteerd zijn. Dat brengt met zich mede, dat de wijze van doceren geheel anders zal moeten worden dan tot dusver aan het gymnasium gebruikelijk was. Het gaat dan niet meer primair om grammaticale constructies, maar om de kijk op de wereld die in deze constructies verborgen is en om de *verschillen* daarvan met de moderne zienswijze. Het gaat dan ook niet meer in de eerste plaats om vaardigheid in het vertalen van bepaalde schrijvers, maar om de voor de klassieke cultuurwereld specifieke kijk op de dingen die uit hun geschriften spreekt. De docent zal

de leerling duidelijk moeten maken, dat vertalen alleen benaderen zal kunnen zijn; hij zal in dit verband van het begin af de leerling moeten wijzen op de gevaarlijke kanten van het woordenboek.

Behalve met de taal zal de leerling ook kennis moeten maken met de gewoonten en gebruiken, met de godsdienst, met de voornaamste voortbrengselen van kunst en literatuur en met de belangrijkste geestelijke stromingen van de klassieke cultuurwereld. En hierbij zal het dan niet in de eerste plaats moeten gaan om het verzamelen en paraat hebben van allerlei interessante wetenswaardigheden, maar om het deelhebben aan de wijzen van ervaren en opvatten die ook in deze symbolische vormen zijn geïnvesteerd. Ook hier zal de docent steeds de nadruk moeten leggen op de *verschillen* met het ons *eigene* in engere en ruimere zin.

Dit onderwijs in de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis zal dus in wezen moeten zijn een *vergelijken* van de klassieke cultuurwereld met het eigene in ruimere zin, waarbij de nadruk gelegd wordt op de *verschillen*. Alleen op deze wijze kan bereikt worden, dat de bijzondere mogelijkheden die de klassieke cultuurwereld biedt t.a.v. de relativering van het eigene in ruimere zin, tot hun recht komen. Het spreekt na het bovenstaande vanzelf, dat een vergaande coördinatie van de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis met de andere vakken noodzakelijk zal zijn.

Wij hebben in par. 5 gezegd, dat juist de klassieke cultuurwereld t.a.v. de relativering bijzondere mogelijkheden biedt. Dit kunnen wij nu nader toelichten vanuit hetgeen in het voorafgaande gezegd werd over het vergelijken, en de aspecten van overeenkomst en verschil. Naarmate tussen het eigene en het vreemde de overeenkomst groter is, zijn dus de verschillen kleiner, en is daarmee ook de mogelijkheid tot relativering van het eigene in zijn geheel verminderd. Het is dus zaak, wanneer het gaat om de relativering van het eigene in ruimere zin, de overeenkomst van het vreemde met dit eigene zo klein mogelijk te kiezen. Maar deze overeenkomst kan ook weer niet *te* gering zijn, omdat dan een basis van vergelijking teveel ontbreekt, zodat de kloof tussen het eigene en het vreemde niet meer te overbruggen is. De klassieke cultuurwereld nu heeft nog juist zoveel overeenkomst met de onze, dat de kloof te overbruggen is door de leerlingen. Uit het voorafgaande is wel duidelijk, dat het Grieks hier nog meer mogelijkheden biedt dan het Latijn. Daar de Griekse cultuur bovendien niet alleen mede bron is van onze cultuur in het algemeen, doch tevens in het bijzonder van onze *wetenschaps*cultuur, verdient het Grieks naar onze mening ook meer aandacht dan het Hebreeuws.

Ook in ander opzicht biedt de kennismaking met de klassieke cultuurwereld bijzondere mogelijkheden t.a.v. de relativering, nl. in verband met

de cultuurhistorische analyse. Met deze tweede weg zullen wij ons in het volgende uitvoeriger moeten bezig houden.

b. De tweede methode: de cultuurhistorische analyse

Deze tweede methode is minstens even belangrijk als de eerste en zal – evenals de eerste – in de wijze van lesgeven in alle vakken verwerkt moeten worden. Ook bij deze tweede methode kunnen wij spreken van *vergelijken* nl. van het hedendaagse eigene met het vroegere. Het onder *a* besprokene naar aanleiding van het vergelijken kunnen we dus ook hier toepassen. Uit het aspect van *de overeenkomst* met het eigene volgt, dat de cultuurhistorische analyse zou moeten beginnen bij het heden, om van daaruit stapsgewijze terug te gaan naar het verleden. In de lagere klassen echter zal deze methode op speciale moeilijkheden stuiten, omdat de leerling nog bezig is, dit hedendaagse te veroveren. Een compromis is misschien hierin te vinden, dat in de lagere klassen de hoofdlijnen van de geschiedenis in de gewone volgorde doorgenomen worden, terwijl dan in de hogere klassen in *capita selecta* de retrograde analyse toegepast kan worden. Dat steeds het aspect van de *accentuering van de verschillen* daarbij een grote rol moet spelen, zal na het voorafgaande zonder meer duidelijk zijn.

Maar naast het principe van het vergelijken treedt bij de cultuurhistorische analyse nog iets anders naar voren. De docent zal de leerling duidelijk moeten maken, hoe bepaalde wijzen van ervaren en opvatten een proces van *ontwikkeling* doorgemaakt hebben, hoe zij *ontstaan* zijn en hoe zij zich tegen andere wijzen van ervaren en opvatten hebben afgezet. Hij zal moeten laten zien, hoe de nieuwe zienswijzen op het moment van hun ontstaan helemaal niet zo vanzelfsprekend waren als *nu* het geval is, hoe vaak sterke tegenstand overwonnen moest worden. Hij zal moeten laten zien, hoe vele van *onze hedendaagse* zienswijzen hun oorsprong hebben in de klassieke cultuurwereld (daarbij aansluitend bij het onderwijs in de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis). Op deze wijze kan de leerling leren beseffen, dat het eigene in engere en ruimere zin een relatief karakter heeft; hij kan dit eigene in zijn schijnbare vanzelfsprekendheid leren doorzien en daardoor eerst een werkelijke kennis van dit eigene – die altijd met distantie en openheid gepaard gaat – verkrijgen. Op een dergelijke manier zou de leerling duidelijk gemaakt moeten worden, hoe onze Westeuropese talen ontstaan zijn en zich ontwikkeld hebben, maar ook zou datzelfde moeten gebeuren met betrekking tot onze gewoonten en gebruiken, onze kunst en literatuur, onze geloofsopvattingen, onze staat-

kundige en maatschappelijke instellingen, onze wetenschap en techniek, ons wereld-beeld en onze mensopvatting.

Dit betekent opnieuw een grote mate van coördinatie van de verschillende vakken, speciaal voor geschiedenis, oude talen en cultuurgeschiedenis. Zo mogelijk zal bij alle vakken, naast het bijbrengen en de confrontatie met het vreemde ook de historische analyse in bovengenoemde zin een rol moeten spelen.

Tot zover de hoofdlijnen van het programma van een eigentijds gymnasium. Maar hiermee zijn wij er nog niet. Voorkomen moet worden, dat de leerling, tengevolge van het nadrukkelijk relativeren van het in de lessen gebodene, alle houvast zou verliezen. Daarom moet het onderwijs, juist aan het eigentijds gymnasium, een voortdurend appèl aan de leerling zijn, het eigene – ondanks het relatief en eenzijdig karakter ervan – in existentiële zin te aanvaarden als het zijne. Eerst dan kan men in ware zin van het eigene spreken, zoals men ook alleen dan van ware liefde spreekt, wanneer men de ander, niet in blinde verliefdheid, maar met open oog voor zijn tekortkomingen, desondanks aanvaardt zoals hij is.

Het zal duidelijk zijn, dat de uitwerking van dit programma veel tijd en energie zal kosten. Vele onderwijsdeskundigen en docenten in diverse vakken zullen moeten samenwerken om een dergelijk project tot stand te brengen. Er zal veel research moeten worden verricht. Nieuwe leerboeken zullen moeten worden geschreven.

Wij menen echter, dat dit nieuwe programma voor het gymnasium verwezenlijkt kan worden en wel binnen de door de Mammoetwet gestelde ruimte. Er behoeven geen nieuwe vakken toegevoegd te worden (met uitzondering misschien van een inleiding in de wetenschappen betreffende de mens; hierop komen wij in het volgende nog nader terug). Alleen de wijze waarop de stof gebracht zal worden, is in vele opzichten anders.

Nog een enkel woord over het bèta-Grieks dat facultatief zal worden. Zoals gezegd, menen wij, dat het Grieks op zichzelf genomen nog meer mogelijkheden biedt t.a.v. de relativering en de cultuurhistorische analyse dan Latijn. Over het antwoord echter op de vraag, of het hier geboden programma verwezenlijkt kan worden *zonder* de kennismaking met het Grieks (in onze zin), zijn de leden van onze werkgroep het niet geheel met elkaar eens. Wij willen daarom in deze kwestie geen uitspraak doen; de praktijk zal leren, wat mogelijk is en wat niet.

8. DE „KENNIS VAN DE MENS" ALS CENTRAAL THEMA VAN HET EIGENTIJD'S GYMNASIUM

Aan het einde van onze theoretische beschouwingen gekomen willen wij de hier gegeven visie nog van een andere zijde benaderen. Wat willen wij in wezen met dit eigentijdse gymnasium realiseren? Wat gebeurt er in concreto op een dergelijke school?

Aan de leerling wordt „bijgebracht" het eigene van onze cultuurwereld in engere en in ruimere zin. Tegelijk zal hij dit eigene moeten leren relativeren, waardoor distantie ten aanzien daarvan en openheid ten opzichte van het niet-eigene geactualiseerd worden. Dit gebeurt langs twee wegen: confrontatie met het vreemde, en cultuurhistorische analyse. Tenslotte dient de leerling dit eigene – met behoud van distantie en openheid – in existentiële zin te aanvaarden. Indien deze opzet zou slagen, wat heeft de leerling dan voor zichzelf bereikt?

De leerling kan zich dan bewegen in onze Westeuropese wijzen van ervaren en opvatten, met behulp van de bijbehorende symbolische vormen. Hij is reeds enigmatische in staat dit eigene te *begrijpen* en in zijn beperktheid te *doorzien*. Hij beseft, dat *zijn* wereld slechts één mogelijke variant is temidden van de vele mogelijkheden waarop de mens zichzelf en de wereld kan opvatten en ervaren. Hij heeft hiermede een begin van inzicht verworven in het wezen van de mens. Met één woord: hij is al enigszins ingeleid in de *kennis van de mens*.

Om misverstand te voorkomen zij hier opgemerkt, dat het woord „kennis" hier in de meest ruime betekenis genomen moet worden. Het woord omvat hier zowel kennis van feiten, alsook begrip, inzicht, verstaan³⁵.

Deze kennis van de mens blijkt dus het centrale thema te zijn van het door ons voorgestane eigentijdse gymnasium. In het nieuwe programma zal dit thema daarom in alle gedooceerde vakken een rol moeten spelen. Indien men het in par. 7 gegeven programma nauwkeurig bestudeert, zal blijken, dat dit ook inderdaad het geval is.

Wij herinneren de lezer aan hetgeen wij in par. 5 opgemerkt hebben over het feit, dat bij het v.h.m.o. een inleiding in de wetenschappen die de mens tot object hebben, nagenoeg ontbreekt. Wij kunnen nu de conclusie trekken, dat in het eigentijdse gymnasium een dergelijke inleiding wel degelijk opgenomen is, alleen echter in verbrokkelde vorm en verdeeld over diverse vakken. Maar dan ligt het voor de hand, deze brokken te coördineren en *op dit gymnasium een apart vak, voorlopig „kennis van de mens" genoemd, in te voeren*. Dit vak zal dan vooral een overkoepelende, coördinerende en aanvullende functie moeten hebben, zodat de

„brokken” die bij de verschillende vakken ter sprake komen, met elkaar verbonden worden tot een voor de leerling overzichtelijk geheel. Hierbij lijkt ons vooral de zogenaamde discussiemethode op zijn plaats, waarbij de leerlingen zelf de gelegenheid krijgen de verbindende schakels te leggen.

Wij menen, dat aan een dergelijke inleiding in de „kennis van de mens” op het niveau van het toekomstige v.w.o. grote behoefte bestaat. Niet alleen lijkt ons een dergelijke inleiding een goede basis voor een latere studie in de psychologie, de sociologie, de sociale aardrijkskunde en de culturele anthropologie, maar zij schijnt ons ook onontbeerlijk voor een latere studie in de theologie, de rechten, de medische wetenschappen, de geschiedenis, de kunstgeschiedenis en de talen.

Al deze wetenschappen worden zich in onze tijd meer en meer bewust, dat zij niet met een „deel” van de mens te maken hebben, maar dat zij zich steeds moeten richten op de *gehele* mens. De geestelijke heeft niet alleen met de geest te maken, en de medicus niet alleen met het lichaam, en de psychologie niet alleen met de vermogens van de ziel. Zelfs in de natuurwetenschappen leert men beseffen, dat het specifiek *menselijke* structuurontwerpen en methoden zijn waarmee wij de natuur trachten te benaderen. Tengevolge van dit doordringen van de moderne mensopvatting in de verschillende wetenschappen gaat het karakter van deze wetenschappen veranderen en wordt in deze wetenschappen meer en meer behoefte gevoeld aan een basis in de zin van onze „kennis van de mens”.

Mede uit deze overwegingen willen wij ervoor pleiten, juist op het eigentijds gymnasium aan een dergelijke basis bijzondere aandacht te schenken. Wij geloven, dat bij degenen die zich met de structuur van het toekomstige v.w.o. bezig houden, deze behoefte ook wel gevoeld is en wij menen in de invoering van het vak maatschappijleer in de Mammoetwet een symptoom daarvan te zien.

Het behoeft echter geen betoog, dat dit vak in onze ogen te eenzijdig gericht is, om aan de bestaande behoefte te kunnen voldoen.

Is het mogelijk om – binnen de ruimte die ons door de Mammoetwet geboden wordt – op een betere, meer verantwoorde wijze aan de bestaande behoefte tegemoet te komen? Wij menen van wel en wij zouden dat op de volgende wijze willen realiseren:

- a. Artikel 12, lid 2, van de Mammoetwet geeft ons de gelegenheid, ten hoogste 6 wekelijkse lessen, verdeeld over de zesjarige cursus, aan het vak „kennis van de mens” te besteden.
- b. De leerstof van het vak maatschappijleer zou in zodanige vorm gegoeten kunnen worden, en zodanig met de andere vakken kunnen worden

gecoördineerd, dat zij kan worden beschouwd als onderdeel van de „kennis van de mens”.

- c. In een gedeelte van de lessen in aardrijkskunde, geschiedenis en biologie zouden expliciete onderwerpen van het vak „kennis van de mens” behandeld kunnen worden.

Hierdoor zouden in totaal ca. 10 openlijke en verkapte wekelijkse lessen voor de „kennis van de mens” beschikbaar komen, d.i. voor de klassen 2 t.e.m. 6 gemiddeld 2 lessen per week. Dit, gevoegd bij de brokstukken die volgens ons programma bij de andere vakken ter sprake moeten komen, lijkt ons voldoende.

Welke onderwerpen zullen nu in een dergelijk vak behandeld moeten worden, en welke delen daarvan zouden misschien ook in andere reeds bestaande vakken ondergebracht kunnen worden? In grote lijnen denken wij aan het volgende:

- a. De lichamelijkeheid (gedeeltelijk onder te brengen bij de biologie): lichaam, ziekte en gezondheid, oorsprong van de mens, verschil tussen mens en dier, psychosomatische aspecten van de mens, Welt-Umwelt-problematiek, eventueel voortplanting en sexualiteit.
- b. De verhouding mens – medemens (voor een groot deel onder te brengen bij de maatschappijleer): inleiding in de sociologie, staatsvormen, intermenselijke verhoudingen, rassenkwesties.
- c. De verhouding mens – wereld: de diversiteit van de cultuurwerelden (aardrijkskunde en geschiedenis), de mens als schepper van zijn cultuur, als voortbrenger van taal, kunst, techniek en wetenschap (diverse vakken).
- d. De verhouding van de mens tot het transcendente (in eventuele godsdienstlessen, ten dele ook bij geschiedenis en aardrijkskunde): de grote godsdiensten, de zin van de geschiedenis.
- e. De verhouding van de mens tot zichzelf: mensopvattingen in de loop der tijden en bij verschillende volkeren (ten dele bij de geschiedenis, literatuurgeschiedenis, kunstgeschiedenis), inleiding in de algemene psychologie.
- f. De mens in de totaliteit van zijn verhoudingen: samenbundeling van alle vorige aspecten; inleiding tot de wijsgerige anthropologie.

Het spreekt vanzelf, dat al deze onderwerpen op geheel verschillende wijzen kunnen worden behandeld.

9. SLOTWOORD

In deze studie hebben wij in grote lijnen de structuur van een eigentijds gymnasium ontworpen, dat op zinvolle wijze in onze tijd een eigen taak kan vervullen. De bedoeling daarbij was, het ontwerp zo ruim te houden, dat het zowel door het confessionele als het niet-confessionele onderwijs als uitgangspunt aanvaard kan worden en dat elke richting er op eigen wijze concrete gestalte aan kan geven.

Nadrukkelijk willen wij nog vaststellen, dat het niet onze bedoeling is om met dit nieuwe schooltype het huidige peil van het gymnasiale onderwijs te verlagen. Het eigentijds gymnasium zal in alle opzichten verantwoorde voorbereiding voor de universiteit moeten blijven, hetgeen in de – bij dit schooltype aangepaste – vorm van het eindexamen tot uitdrukking zal moeten komen.

Uiteraard wordt het door ons betreurd, dat door de Mammoetwet het bèta-Grieks facultatief zal worden. Wij menen echter, dat de hierdoor eventueel vrijkomende lesuren extra mogelijkheden zullen bieden om aan onze ideeën gestalte te geven.

Wij beseffen, dat de concrete uitwerking van ons ontwerp zeer veel werk met zich zal meebrengen. Het programma zal tot in details moeten worden uitgewerkt, de vakken onderling moeten worden gecoördineerd, de didactische problemen moeten opnieuw worden doordacht, en aan „kennis van de mens” zal een concrete inhoud moeten worden gegeven. Bepaald moet worden, wie dit vak zal moeten (en mogen!) geven. Er zullen nieuwe leer- en werkboeken moeten worden geschreven. Er zal moeten worden nagedacht over een vorm van eindexamen die aansluit bij dit schooltype.

In onze studie hebben wij een uitgangspunt willen geven, met de bedoeling de discussie over dit alles te openen.

AANHANGSEL

In het voorwoord van onze studie is er sprake van een verschil van inzicht tussen Dr. Oudenaarden en mij. Omdat het ging om principiële zaken die in de discussie toch steeds weer naar voren zullen komen, is het goed hieraan in een aanhangsel aandacht te schenken.

Dr. Oudenaarden – en met hem de andere leden van onze groep – redeneert aldus:

1. het traditionele gymnasium vindt zijn geestelijk fundament in de nu algemeen als verouderd beschouwde wijsbegeerte van Descartes;

2. een nieuwe basis kan men vinden in de moderne wijsbegeerte waarbij vooral gedacht wordt aan de fenomenologie en o.a. het existentialisme;
3. van hieruit worden enkele richtlijnen gegeven voor de praktijk.

Deze gedachtengang lijkt mij logisch en aanvaardbaar voor allen die in de fenomenologie en bepaalde richtingen van het existentialisme „de” wijsbegeerte van deze tijd zien. Er zijn echter nog altijd velen die, zoals ondergetekende, deze denkwijze – nog? – niet kunnen of willen aanvaarden. De bedoeling van dit aanhangsel is om te tonen, dat men ook *langs andere weg* tot dezelfde of soortgelijke resultaten in de praktijk kan komen. Wat punt 1 betreft ga ik dus akkoord met het rapport; punt 2 laat ik voor verantwoording van de andere leden van onze groep; met punt 3 ben ik het weer in hoofdzaak eens.

Om misverstanden te voorkomen moet ik nog enkele opmerkingen plaatsen en wel:

1. Uit het volgende zal blijken, dat mijn manier van redeneren typisch die van een filoloog is; wanneer ik iets zeg over de antropologie is dat als leek en met de bedoeling om antropologen en historici van de cultuur de gelegenheid te geven zich uit te spreken en – naar ik hoop – ons te hulp te komen. Wij hebben deze steun van vakmensen dringend nodig.
2. Wammeer ik in de volgende beschouwingen de meningen van ons rapport verkort weergeef, geschiedt dat natuurlijk om vervelende herhalingen af te snijden, niet om het rapport te kort te doen.
3. Portmann wijst er op, dat dieren in het algemeen gebonden zijn aan het gedragspatroon van hun soort; bij mensen is dat opvallend minder het geval. In dit verband spreekt hij van „openheid” bij de mens. Ook ik gebruik het woord „openheid” in deze zin. Onder „creativiteit” wordt door mij niet alleen het artistieke scheppen verstaan, maar het scheppen van symboolvormen in het algemeen in de geest van Cassirer en S. K. Langer.

Misschien kan het verhelderend werken, als ik mijn gedachten eerst schematisch weergeef en daarna pas uitwerk. Ik kom dan tot het volgende:

1. Het traditionele gymnasium is de vrucht van een oudere vorm van Humanisme waarbij de verering van Griekenland en Rome centraal is gesteld met als logisch gevolg het onderwijs in de oude talen. Klassieke vorming is vorming van de geest – *cultura animi* – door middel van de klassieken.

2. Er is in de laatste eeuwen een geheel andere vorm van Humanisme gegroeid; de belangstelling is hier niet zozeer gericht op geestelijke vorming door middel van de twee oude talen, maar op de cultuur als typisch menselijk verschijnsel. Dit Humanisme komt o.a. tot uiting in tal van vakwetenschappen, zoals de antropologie in al haar vertakkingen, de sociologie, de psychologie, maar ook, zij het indirect, in de vele vergelijkende wetenschappen. Door immers uitingen van menselijkheid onderling te vergelijken richt men z'n aandacht op het humane in het algemeen.
3. Door het zwaartepunt van het onderwijs in de oude talen niet zozeer op het filologische en literair-esthetische als wel op het cultuur-historische aspect te leggen en door meer de nadruk te leggen op de inhoud dan op de vorm zou het misschien mogelijk zijn het traditionele *cultura-animi-gymnasium* geleidelijk om te bouwen tot een gymnasium dat streeft naar kennis van de mens door analyse van de cultuur.

Jaeger en Marrou hebben het heel duidelijk gemaakt, dat West-Europa de *paideia* – de gedachte, dat de geest kan en moet worden gevormd – van Griekenland heeft overgenomen. Het was Cicero die één van de betekenissen van dit woord in het Latijn weergaf met de term *cultura animi*, d.i. het bewerken en tot ontwikkeling brengen van de akker des geestes. (Het woord *humanitas* laat ik hier buiten beschouwing, omdat het mij er om gaat *cultura animi* en cultuur tegenover elkaar te stellen.) De parallel met de landbouw, de *agri cultura*, ligt voor de hand. Zoals men om een rijke oogst te krijgen een goede akker, goed zaad en een bekwame boer nodig heeft, zo zijn voor de vorming van de geest leerlingen nodig met een goede aanleg, verder goede leermiddelen en tenslotte een bekwame docent (zie noot 7 van onze studie). Deze gedachte werd in de Renaissance druk besproken en overgenomen; de geestelijke vorming werd zo een integrerend bestanddeel van onze westerse cultuur. Bij Descartes ontmoeten we haar in een bijzondere vorm, één van de vele mogelijkheden. Hij wil, zoals in onze studie uitvoerig is uiteengezet, de rede door middel van de wiskunde vormen om zo het wijsgerige denken te bevorderen (par. 2). *Classici* daarentegen hielden en houden staande, dat het leren van Latijn en Grieks een uitstekende geestelijke vorming is. In beide gevallen is *cultura animi* dus de weg tot *humanitas*.

Geheel anders is de inhoud van het moderne begrip „cultuur”. Voordat ik hier nader op in ga kan het misschien zijn nut hebben een blik te werpen op de geschiedenis van het woord. De gegevens hiervoor ontleen ik aan het werk van A. L. Kroeber en Clyde Kluckhohn: *Culture, a critical*

review of concepts and definitions. Dit werd oorspronkelijk gepubliceerd in 1952 en naderhand herdrukt als Vintage book; hieruit citeer ik.

Op het einde van de 18e, maar vooral in de 19e eeuw komt men er in Duitsland toe – en dat gaat ook nog maar zeer langzaam – om het woord Kultur te gebruiken in de zin van beschaving. Men denke bv. aan Burckhardt: *Die Kultur der Renaissance in Italien*, uit 1860. Het is in dit verband vooral van belang te wijzen op een ouder werk, nl. dat van Gustav E. Klemm, *Allgemeine Culturgeschichte der Menschheit*, uitgegeven in 10 delen van 1843–1852. Dit wordt daarom met bijzondere nadruk door Kroeber en Kluckhohn vermeld, omdat het duidelijk invloed heeft gehad op Tylor die in 1871 de eerste *definitie* van het moderne begrip gaf in zijn studie *Primitive Culture*; terecht beschouwen de twee antropologen dit als het geboortjaar van het moderne begrip cultuur. Tylors definitie luidt als volgt: *Culture, or civilization, . . . is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* (pp. 81 en 224).

Er is geen sprake van dat deze nieuwe gedachte zich snel verbreidde; in Engeland bleef men vasthouden aan de *cultura animi*-conceptie, door Matthew Arnold in 1869 gedefinieerd als „the pursuit of perfection, characterized by sweetness and light” (p. 287). Pas tussen 1900 en 1910 volgen er zes pogingen tot een definitie van cultuur in de geest van Tylor, maar van 1920–1950 vonden de schrijvers er 157 (p. 292), hetgeen onmiskenbaar wijst op het veld winnen van een nieuwe visie die zich vanuit Duitsland verspreidde naar Nederland, Spanje, de Scandinavische landen, naar Italië en Amerika; verder treffen we het woord cultuur in de moderne betekenis aan in de Slavische talen (zie: J. Huizinga, *In de schaduwen van morgen*, aangehaald door Kroeber en Kluckhohn, p. 12). Frankrijk en Engeland hebben het langste weerstand geboden aan de nieuwe conceptie; Toynbee bijvoorbeeld gebruikt het woord cultuur zelden (p. 287). Toch valt ook hier in de laatste decennia een kentering te bespeuren.

Het gaat bij cultuur dus om een „complex van attributen en produkten van menselijke gemeenschappen en dus van de mensheid, die niet lichamelijk zijn en die op een andere wijze dan door de biologische erfelijkheid worden overgedragen en die – en dat is een wezenlijk verschil – niet voorkomen bij soorten lager dan de mens; zij zijn wezenlijk voor de mens zoals die in zijn gemeenschappen verenigd is” (p. 284). Met het woord cultuur duiden wij een bonte verscheidenheid van vormen aan en men kan zich voorstellen, dat er pogingen zijn ondernomen om te komen tot een beter inzicht door heel deze vormenrijkdom terug te voeren tot één

hanteerbaar begrip, ongeveer op de manier waarop de scheikunde door middel van het begrip atoom de vormenrijkdom van de organische en anorganische natuur theoretisch kan overzien en hanteren. Ik denk hier aan het begrip „symbool”; Ashley Montagu (*Anthropology and human nature*, p. 47; ik citeer McGraw-Hill, Paperback edition, 1963) noemt Korzybsky de eerste antropoloog die dit inzag in het begin van de twintiger jaren van deze eeuw. Van 1923–1929 publiceerde Ernst Cassirer zijn *Philosophie der Symbolischen Formen*. Vooral met zijn uit 1944 daterende boek „*An essay on man*” heeft hij in Amerika de aandacht getrokken en aanhang gevonden ook onder antropologen. Van het wijsgerige gedeelte van zijn werk distantiëren Kroeber en Kluckhorn zich, maar voor het symboolbegrip hebben zij belangstelling en zij niet alleen. Bij twee sociologen (Bain en Davis, p. 138) en een antropoloog (White) vindt men het symboolbegrip zelfs in een *definitie* van de cultuur verwerkt. Op p. 300 merken de beide schrijvers op, dat volgens het oordeel van vele filosofen, linguïsten, antropologen, psychologen en sociologen het bestaan van cultuur afhankelijk is van het vermogen van de mens om symbolen te gebruiken; op p. 307 spreken zij van de „*crucial role of symbolism*”. Ons rapport dringt nog een stap verder door in dit nog maar pas ontgonnen gebied door het gebruik van symbolen afhankelijk te maken van de bij de mens geconstateerde openheid (par. 4). Naar mijn gevoel terecht, hoewel daarmee het laatste woord nog niet is gesproken. Ik hoop, dat ik nog eens een psychologie van de creativiteit ontdek die mij meer licht in deze duistere zaken kan verschaffen*.

Deze moderne vorm van Humanisme – want zo mag men deze breed vertakte wetenschappelijke stroming toch wel aanduiden – verschilt duidelijk van zijn voorloper. Daar streefde en streeft men naar *elitevorming* van de *enkeling*, naar het voorbeeld van Griekenland en Rome. Men kent en erkent absolute *waarden* in cultureel-antropologische zin; het zou niet moeilijk zijn om door citaten aan te tonen, dat oudere Humanisten onze tijd beleven als een periode van diep verval vergeleken bij de geïdealiseerde Griekse cultuur. Het geheel draagt een *aristokratisch karakter*. Het moderne begrip „cultuur” is daarentegen niet zozeer verbonden met de enkeling als wel met *de gemeenschap*. Niet één volk is er de drager van, maar *alle, waar en wanneer* ze maar voorkomen. Het begrip „cultuur” is immers zonder *historie ondenkbaar*. Antropologen zijn verder ten aanzien van de cultuur *relativistisch* ingesteld; zij benaderen hun object niet met een vooraf vastgestelde rangorde van waarden, maar zij proberen er

* Na afsluiting van deze tekst vond ik het werk dat ik zocht, nl. H. Werner en B. Kaplan, *Symbol Formation*, New York, 1963.

achter te komen welke waarden zich in een bepaalde gemeenschap ver wezenlijkt hebben en welke gevolgen dit heeft voor de mens.

De vraag die zich nu na het vergelijken van beide vormen van Humanisme voordoet is deze: *Is dit moderne Humanisme evenals zijn oudere broeder, ook in staat inhoud te geven aan een programma voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs?* Deze vraag zou ik bevestigend willen beantwoorden.

Boven, onder punt drie van mijn schematisch overzicht heb ik gezegd, dat men bij het onderwijs in de oude talen niet zozeer de nadruk zou moeten leggen op het filologische en literair-esthetische als wel op het cultuur-historische aspect van de oude beschavingen van Griekenland en Rome. Dat dit voortvloeit uit de voorafgaande beschouwing over het oudere en jongere Humanisme lijkt me wel duidelijk. Zoals ik in het begin echter al zei is het de bedoeling van dit aanhangsel om te tonen, dat men uitgaande van het begrip „cultuur” in de zin waarin de antropologen dit gebruiken tot dezelfde desiderata voor de praktijk van het onderwijs kan komen als ons rapport met name in de paragrafen 6 en 7 formuleert. Wanneer bijvoorbeeld in par. 6 uitdrukkelijk voorop wordt gesteld, dat het aspect van het relativeren moet worden georganiseerd en bewust moet worden opgenomen in de structuur van het onderwijs, dan behoeft ik slechts te herinneren aan het relativisme van de antropologen, boven geschetst. Confrontatie met het vreemde en cultuurhistorische analyse, comparatisme en coördinatie zijn methoden die direct voortvloeien uit een cultuur-historische benaderingswijze. Hiermee meen ik te hebben duidelijk gemaakt, dat men, ook zonder zich te binden aan een bepaalde wijsgerige richting, kan komen tot *het formuleren van wensen* voor de praktijk die van die van ons rapport niet behoeven te verschillen.

M. C. D. KUILMAN

NOTEN

1 Hierbij zij opgemerkt, dat te Nijmegen het doctoraal-examen theologie als afsluitend wordt beschouwd, aan de andere universiteiten het candidaatsexamen; vandaar de opgave 15 (uit Nijmegen) en 85 (van de andere universiteiten).

Onder geneskundigen worden niet verstaan tandartsen en diergeneeskundigen. Afsluitend is hier het artsexamen, niet het doctoraal-examen.

2 Exact zijn deze gegevens slechts tot op zekere hoogte, o.a. doordat de schoolprogramma's vóór 1860 niet altijd duidelijk aangeven, hoeveel uren er precies gegeven worden; bovendien had men soms in de wintermaanden een korter programma. Verder telden de uren in 1877 60 minuten, maar bijvoorbeeld in 1948 50. Er zijn voorts dikwijls facultatieve vakken gegeven; moet men die nu wel bij het totaal aantal uren rekenen of niet? Maar ondanks deze onnauwkeurigheden is de grote lijn – nl. de verdringing van het onderwijs in de oude talen door dat in andere vakken – duidelijk zichtbaar.

3 Voor Duitsland zie: F. Blättner, *Das Gymnasium*, Heidelberg 1960, p. 293. Het totaal aantal uren per week besteed aan het Latijn en Grieks genomen over de gehele cursusduur was in

		Latijn	Grieks	
1856	128	86	42	
1892	98	62	36	
1901	104	68	36	
1925	89	53	36	
1956	82	47	35	(Schles. Holstein)

In België waar de totale cursusduur korter was en is, is het aantal wekelijkse uren besteed aan het Latijn en Grieks in

		Latijn	Grieks
1874	81	64	17
1881	76	52	24
1888	72	47	25
1924	58	36	22

We ontleen deze gegevens aan R. Lenaers S.J., *De substitutiemethode en de oude talen*, in *Didactica Classica Gandensia*, no. 3, 1964, p. 10 e.v.

4 *World Survey of Education*, vol. III Secondary Education, Unesco 1961, p. 135 voor de algemene tendentie in de ontwikkeling der curricula, passim voor de roosters in de onderscheidene landen.

5 Zie Dr. Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, Groningen 1964², p. 374 e.v.

6 F. Blättner, *Das Gymnasium*, Heidelberg, 1960.

J. Derbolav, *Wesen und Formen der Gymnasialbildung*, Bonn, 1957.

J. Derbolav, *Das „exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums*, Düsseldorf, 1957.

Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bundeszentrale für Heimatsdienst, 1958.

F. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München, 1956.

A. de Block, *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*, Antwerpen, 1960.

7 Zie W. Jaeger, *Paideia I*, Berlijn 1934, p. 396: „Durch seine Übertragung ins Lateinische ist der Vergleich der menschlichen Bildung mit der agricultura in das Denken des Abendlandes übergegangen und hat zu der treffenden Neuschöpfung der cultura animi geführt: menschliche Bildung ist 'Geisteskultur'“, en H. I. Marrou, *Historie de l'éducation dans l'antiquité*, Parijs, 1958, p. 144.

8 Vgl. Dr. A. J. van Duyvendijk, *De motivering van de klassieke vorming*, Groningen, 1955.

Dr. H. W. F. Stellwag, *De waarde der klassieke vorming*, Groningen, 1949.

Enkele citaten om aan te tonen, dat ook in deze eeuw het vormingshumanisme nog aanhangers heeft, al valt er soms een accentverschuiving te constateren.

Allereerst een korte bloemlezing uit „*De taak van den docent*“, openbare les gegeven op 26 oktober 1937 door Dr. C. Spoelder. Als motto koos Dr. Spoelder zich een uitspraak van Platoon en wel: „... het doel der jeugdopleiding zij een verandering der geestesgesteldheid ten betere“. Op p. 4 vernemen we dan: „Straffe,

meedoogenlooze training van geheugen en denkkapparaat, ononderbroken inspanning van leeraar en leerling gelde als parool: de docent schrome niet eenigszins op te treden als sergeant-majoor-instructeur . . ." De dril van de ongemakkelijke sergeant-majoor is hard, maar de resultaten zijn – tenminste volgens Dr. S. – dan ook fantastisch; op p. 5 mogen we vernemen: „Alsdan kan de jonge leeraar zich vleien, zonder het beoogd te hebben een verandering der geestesgesteldheid ten betere teweeg gebracht te hebben; zelfbedwang, geestesdiscipline, moeilijkheden onder het oog nemen en verwerken, een eenvoudig probleem zuiver stellen en oplossen is de winst eener eerste klasse, waaraan met den wiskundeleeraar de docent in Latijn voor het hoogste percentage debet is". Op p. 5: „De orthodoxe grammatica zij dogma. Alle twijfel worde uitgesloten . . ."

Verder de formulering van de functie van het onderwijs in de oude talen door de commissie inzake aansluiting tussen het Middelbaar en Gymnasiaal en het Hoger Onderwijs, 1938, onder leiding van de heer Bolkestein: „Ten eerste: vorming van de geest, examineerbaar (d.w.z. ten dele blijkend uit, want een deel is onexamineerbaar) bepaalde vaardigheid in het vertalen en grammaticaal verklaren van teksten en een zekere kennis van de oude cultuur, een vaardigheid en kennis, waarvan men aanneemt, dat zij symptomen zijn van een habitus, d.i. een geesteshouding en denkgewoonte die voor alle studie van eminent belang zijn; samengevat onder één term: mentale training". Deze formulering is destijds gunstig ontvangen en zal wel zo ongeveer de toenmaals heersende opinie hebben weergegeven.

Verder vindt men het terug in het Weekblad nos 14 en 16 van december 1960 onder de titel „Semper idem" van Dr. P. H. van der Gulden; inderdaad, semper idem.

A. de Block, *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*, Antwerpen 1960, besluit op pag. 233 met een citaat van Cousinet: „Je n'ai jamais rencontré personne qui m'explique ce que ces expressions – bedoeld zijn: la formation de l'esprit, la formation de l'intelligence – veulent dire et en quoi consistent ces opérations mystérieuses".

Hieraan voegt hij toe: „Het komt ons voor, dat Cousinet dit alles niet zou hebben neergeschreven moest hij kennis genomen hebben van de denkpsychologische uitkomsten." Voor kritiek zie o.a. Paed. Studiën, april 1961.

In een principieel artikel van Prof. Loenen, afgedrukt in het Weekblad van 6-5-1960, no. 34, p. 765, wordt betoogd, dat het onderwijs dienstbaar moet blijven aan „die vorming, welke de ontplooiing beoogt van het allereigenste van de mens, waarin hij zich van het dier onderscheidt, van zijn geestelijke, aesthetische en zedelijke potenties".

9 Zie W. Jaeger, o.c., en H. I. Marrou, o.c. zie: index analytique s.v. humanisme, humanitas.

10 Zie bijvoorbeeld *Politeia* 588: Sokrates verzoekt zijn gesprekspartner zich een gecompliceerd fabeldier voor te stellen bestaande uit een veelkoppig monster, een leeuw en een mens. Van buiten lijkt deze drieëenheid op een mens. Hij die nu beweert, „dat onrechtvaardig handelen de mens tot voordeel strekt", doet niets anders dan volhouden, dat men het veelkoppig monster in de mens maar moet voeden en de leeuw en de mens in de mens moet laten verhongeren. Hij echter „die zegt, dat de mens gebaat is bij gerechtigheid, zal, geloof ik, beweren, dat men zo moet handelen, en spreken, dat de innerlijke mens de sterkste zal zijn . . ."

In deze vergelijking van Platoon wordt een van de wezenstrekken van het vormingshumanisme, nl. het streven om het „humane" in de mens te doen toenemen, op eenvoudige wijze onder woorden gebracht.

11 *Nomoi* 645 A.

12 *Discours de la Methode* (ed. Ch. Adam en P. Tannery, dl. VI van de *Oeuvres de Descartes*, Paris 1908-1957).

p. 2: „... mais plutost cela tesmoigne que la puissance de bien juger et distinguer le vray d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement esgale en tous les hommes . . ."

„... car pour la raison, ou les sens, d'autant qu'elle est la seule chose qui nous rend hommes, et nous distingue des bestes...”

p. 46: „... sens mettre en luy, au commencement, aucune ame raisonnable...”

„... nostre ame, c'est a dire, cete partie distincte du cors dont il a esté dit cy dessus que la nature n'est que de penser...”

„... Dieu creast une ame raisonnable et qu'il la ioignit a ce cors en certaine facon que ie descrivois.”

13 Ib. p. 3. 3: „Mais ie ne craindray pas de dire que ie pense auoir beaucoup d'heur, de m'estre rencontré dès ma ieunesse en certains chemins, qui m'ont conduit a des considerations et des maximes, dont i'ai formé une Methode, par laquelle il me semble que i'ai moyen d'augmenter par degrez ma connaissance...”

p. 4: „Aussi mon dessain n'est pas d'enseigner la Methode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais seulement de faire voire en quelle sorte j'ai taché de conduire la mienne.” Het gaat dus om een methode „pour bien conduire sa raison”.

14 *De la recherche de la vérité*, zesde boek, getiteld: *De la Méthode*, cap. 1: „Le dessein de ce dernier livre est d'essayer de rendre à l'esprit toute la perfection dont il est naturellement capable, en lui fournissant les secours nécessaires pour devenir plus attentif et plus étendu et en lui prescrivant les règles qu'il faut observer, dans la recherche de la vérité, pour ne se tromper jamais, et pour apprendre avec le temps tout ce que l'on peut savoir.” Deze denkscholing is noodzakelijk voor de ware geleerden: ... puis qu'ils auraient le fondement de toutes les sciences particulières, et qu'ils les acquerraient à proportions de l'usage qu'ils feraient de cette science universelle.” Evenals Descartes heeft ook Malebranche een voorkeur voor de wiskunde, speciaal algebra en de rekenkunde (einde cap. 5 van boek 6).

15 *Of the conduct of the understanding* (uitgave van J. A. St. John 1901, vol. I):

p. 34-35: “The legs of a dancing-master and the fingers of a musician fall as it were naturally, without thought or pains, into regular and admirable motions... All these admired motions... are nothing but the mere effects of use and industry in men whose bodies have nothing peculiar in them from those of the amazed lookers-on. As is it in the body, so it is in the mind; practise makes it what it is...”

p. 36: „... It is practice alone that brings the powers of the mind, as well of those of the body, to their perfection...”

p. 37: „... This being so that defects and weakness in men's understanding, as well as other faculties, come from want of a right use of their minds...”

p. 41: Just so it is in mind; would you have a man reason well, you must use him to it betimes, exercise his mind in observing the connexion of ideas and following them in train. Nothing does this better than mathematics, which therefore I think should be taught all those who have the time and opportunity, not so much to make them mathematicians as to make them reasonable creatures.

16 O.c., p. 44.

17 Hoe de classici de genoemde wijsgerige inzichten hebben dienstbaar gemaakt aan de apologie van de oude talen, vindt men beschreven bij F. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, p. 43 e.v.

18 Op p. 10 van het rapport van het Katholiek Paedagogisch Bureau, getiteld: *Beschouwingen rond de klassieke opleiding*, merken de schrijvers op, dat voor- en tegenstanders van de klassieke opleiding hun posities geconsolideerd hebben zonder elkaar te kunnen overtuigen. Dit komt blijkbaar, omdat aan weerszijden vele niet bewuste arationele elementen meespreken. „Van weerszijden gaat men klaarlijk uit van een „geloof”. Vooral de hartstocht, ja haast de verbetering waarmee men de tegenstanders bejegt, wijst naar diepere achtergronden dan men doorgaans wel geneigd is aan te nemen.

Ter illustratie van de gedachte, dat men dit „geloof” een soort humanistische religiositeit zou kunnen noemen, enkele uitspraken. Allereerst C. M. Bowra, *Sophoc-*

lean Tragedy, Oxford 1944, p. 1: „This historical approach to classical studies is of comparatively recent birth. It was hardly known to men of the Renaissance or of the Age of Reason. For them antiquity was something to be admired and copied and used, but not, in the scholar's sense, to be understood . . . The works which provided Racine and Milton with models that were beyond criticism and seemed hardly to have been written by ordinary men have been swept into the net of history . . . In this something has undeniably been lost, the belief in a radiant world of almost Olympian beings . . .” Het geloof in een stralende wereld bewoond door bijna Olympische wezens . . . Is dat niet de religieuze eerbied tegenover het absolute, dat zich in tijd en ruimte openbaart, in dit geval de absolute schoonheid? En het verlangen om deze schoonheid na te volgen, na te jagen . . . deze imitatio . . . zou daar niet iets in terug te vinden zijn van de $\delta\mu\lambda\omega\sigma\iota\varsigma\ \tau\tilde{\omega}\ \theta\epsilon\tilde{\iota}\omega$, of beter $\tau\tilde{\omega}\ \theta\epsilon\tilde{\iota}\omega$, de religiositeit van Platoon.

Uit de kringen van de Broederschap des gemenen levens is het beroemde boek van de Middeleeuwen afkomstig, de *Imitatio Christi*. Zouden mannen als Hegius, Murellius en Erasmus die uit de Broederschap voortgekomen waren, zich nu toevallig van een religieuze term bedienen, als ze het hebben over de *imitatio van de sermo purus*, of zouden ze zich – Christen-Humanisten als ze waren – min of meer bewust van sacrale termen bedienen, als ze hun gevoelens van eerbied voor de oudheid op een adequate wijze willen uitdrukken? Dit gebeurt vaak. Zo zegt Hegel: „Die Vollendung und Herrlichkeit der alten Meisterwerke muss das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gibt”. F. A. Wolf vergelijkt de studie van het Grieks met een inwijding in de mysteriën van Eleusis; stap voor stap komt men verder, totdat men tenslotte doordringt tot het heilige der heiligen . . . „gleichsam zu dem, was die Priester von Eleusis die Epopöe oder Anschauung des Heiligsten benannten” en dat is dan volgens hem de hoogste vorm van menselijkheid. Een uitspraak van Herder kan hier als commentaar dienen: „Nur deswegen lesen wir die Griechen, um den zarten Keim der Humanität der in Ihren Schriften wie in Ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt zu enthüllen, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge zu pflanzen.”

Von Humboldt meent in Griekenland het oerbeeld van alle humaniteit te ontdekken: „Es zeigt sich . . . in dem Griechischen Charakter meistens der ursprüngliche Charakter der Menschheit überhaupt, nur mit einem so hohen Grade der Verfeinerung versetzt, als vielleicht nur immer möglich sein mag; und vorzüglich ist der Mensch, welchen die Griechischen Schriftsteller darstellen, aus lauter höchst einfachen groszen und – wenigstens aus gewissen Gesichtspunkten betrachtet – immer schönen Zügen zusammengesetzt”. Dit is humanisme, het is tevens eerbied voor het ideale, ook al zal men aarzelen hier de gekozen termen religieus te noemen. Maar wat te denken van het volgende citaat van W. Schadewaldt, *Begriff und Wesen der antiken Klassik*, p. 17: „Alle Versuche, ein im Grunde unaussprechliches geistiges Phänomen (waarmee hij de klassieken bedoelt) Wort werden zu lassen, sind notwendig alle unzureichend und einseitig . . .”? Doet dit niet denken aan het stamelen van de mysticus voor het mysterium tremendum, het arrhèton?

Ook nu nog drukken scherp kritisch geschoolde denkers zich in religieuze termen uit, als ze komen te staan tegenover „le miracle Grec”. In zijn *Humanistische Reden und Vorträge*, Berlin 1960², zegt W. Jaeger op p. 12: „Die ersten Philologen beseelt aufrichtige Ehrfurcht vor dem geistigen Schutz der alten Literatur, das bescheidene Gefühl der Kleinheit der eigenen Zeit – und vor allem der eigenen Person, Sehnsucht, sich ganz in die Welt jener Groszen zu versenken und sie der Nachwelt und Mitwelt rein zu erhalten als höchstes Kulturerbe, als Salz der Geschichte; Pietät, verantwortungsbewusste Sorgfalt im kleinsten . . .” Hier heeft men vele religieuze elementen bijeen: kleinheid van eigen tijd en persoon tegenover het heilige; het verlangen om zich op mystieke wijze met het heilige te verenigen, het rein bewaren van het goddelijke en het doorgeven van het zout der geschiedenis. Wie meer voorbeelden uit deze tijd wenst,

vindt een rijke verzameling in het ter ere van Griekenland uitgegeven nummer van Centaur, afl. 11-12, 1946.

19 Zie voor het optreden van de beide modellen bijvoorbeeld: A. J. van Duyvendijk o.c., p. 178-274. Wij zouden willen opmerken, dat voor ons betoog de twee modellen wel voldoende zijn, hoewel de zaak in werkelijkheid veel ingewikkelder was. Ontroerend is bijv. het getuigenis van Renan die zelf eens priester was en daarna als geleerde zijn roeping vervult. Hij schrijft in 1883 (*Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, blz. 135-140): „Vieux et chers maîtres, je ne vous ai pas été aussi infidèle que vous croyez.” Net als zij, de paters van het klein-seminarie, acht hij het leven alleen maar de moeite waard, als het in dienst staat van de waarheid en het goede; de rest is „secondaire, infime, presque honteux, ignominia saeculi.” Net als de paters heeft hij, Renan, geleefd „envisageant comme eux toute profession bourgeoise ou lucrative comme inférieure, basse, humiliante.” Zij waren „le type de ma vie” . . . „pauvre, exempt de souci matériel, estimé, respecté comme eux.” (Zie F. Schnabel, *Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft*, München, 1964, p. 18.) Theologie was eeuwen lang de koningin der wetenschappen en dus was de *geestelijkheid* model voor opvoeding, ook voor de humanistische opvoeding. In dezelfde geest spreekt Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit, zur sozialen Idee der Deutschen Universität*, Münster 1960, p. 24 en 25: „Es wird deutlich sein, dass hinter der „hilfreichen Einsamkeit”, die Humboldt der Universität als Grundprinzip zuschreibt, dass hinter Fichtes Wissenschaftskasernen die institutionelle Grundidee abendländischer Bildung steht: das Kloster. Die Leistung der humanistisch-idealistischen Universitätsidee eines Humboldt, Fichte u.s.w. bestand darin, die Forderungen und Möglichkeiten eines mönchischen Lebens der Epoche des sich an der Wissenschaft bildenden Bürgertums und des staatlich getragenen Erziehungswesens produktiv angepasst zu haben.”

Men vergelijkte noot 18: Verder Paed. Stud. 1959 afl. 10, p. 469.

20 „Immers het doel van het onderwijs in de oude talen is een vorming, berustend op een doorleving van menselijke waarden, zoals deze in unieke vorm zijn vastgelegd door een aantal Griekse en Romeinse auteurs” (Toelichting op een motie ingediend door de groep classicis bij het bestuur van het Genootschap op 7-1-1956, afgedrukt in Weekblad no. 20, 1956, pag. 372-373).

21 Zie bijv. H. W. F. Stellwag, o.c., p. 73-250. Een samenvatting vindt men bij Van Duyvendijk, o.c., p. 107-140.

22 Verg. Van Duyvendijk, o.c., p. 130 e.v.; Castiello, *Geistesformung*, Bonn 1935, passim; C. F. van Parreren, *Psychologie van het leren II*, Arnhem-Zeist 1962, p. 20-83.

23 Over het begrip „wereld” bestaat in de moderne filosofie een indrukwekkende hoeveelheid literatuur. Een beknopte, overzichtelijke inleiding tot de problematiek geeft L. Landgrebe, *Philosophie der Gegenwart* (Ullstein Bücher, 166) p. 53 e.v. Aan de ontwikkeling van dit begrip hebben vooral Husserl en Heidegger (speciaal: *Sein und Zeit*, p. 52 e.v.) bijgedragen. Zie ook W. Biemel, *Le concept du monde chez Heidegger*, Louvain 1950.

Enkele andere belangrijke werken: E. Minkowski, *Vers une cosmologie*, Paris 1936; M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris 1945 en het wijsgerig oeuvre van G. Bachelard. Ook het werk van F. J. J. Buytendijk en zijn school moet hier vermeld worden. Zie bijvoorbeeld *Persoon en wereld* (Utrecht 1953), red. J. H. van den Berg en J. Linschoten.

24 Over de verschillen tussen mens en dier: A. Portmann, *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, Reinbek bei Hamburg 1960 (Rowohlts Deutsche Enz. 20) en vooral ook: F. J. J. Buytendijk, *Mensch und Tier*, Reinbek bei Hamburg 1961 (Rowohlts Deutsche Enz. 74). Het begrip „Umwelt” werd ontwikkeld door J. von Uexküll, *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921. Over de verschillen tussen Welt en Umwelt: H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin 1928, p. 288 e.v., ook: „Symphilosophiein” VIII. *Symposion* „Das Umweltproblem”, p. 323 e.v., München

- 1952; A. Gehlen, *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Frankfurt am Main, 1962⁷.
- 25 Zie in dit verband: E. Rothacker, *Probleme der Kulturanthropologie*, Bonn 1948; idem, *Mensch und Geschichte*, Bonn 1950; M. Landmann, *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur*, München/Basel 1961. Voor een overzicht van de problematiek zie: L. Landgrebe, *Philosophie der Gegenwart*, Bonn 1952, p. 90 e.v.; eventueel J. H. van den Berg: *Metabletica*, Nijkerk 1956, *Het menselijk Lichaam*, 2 delen, Nijkerk 1959, 1961, *Leven in meervoud*, Nijkerk 1963.
- 26 Over de opkomst van de wetenschap: E. Husserl, *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Den Haag 1954, p. 18 e.v.; M. Heidegger, *Holzwege*, Frankfurt am Main 1950, p. 69 e.v.; G. Gusdorf, *Introduction aux sciences humaines*, Paris 1960.
- 27 E. Cassirer, *Die Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bände, Berlin 1923-1929; idem: *An Essay on Man*, New Haven etc. 1945. Zie ook S. K. Langer, *Philosophy in a new key*, Cambridge (Mass.) 1957.
- 28 Over de opvoeding in dit verband: M. Landmann, *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur*, München/Basel 1961, p. 90 e.v.
- 29 Wij verwijzen hier naar het uitgebreide oeuvre van Piaget. Over het verschil in ontwikkeling tussen het jonge dier en het kind: zie het reeds geciteerde werk van A. Portmann.
- 30 Voor de lezer, die zich een meer volledig beeld van de hedendaagse mensopvatting wil vormen, verwijzen wij nog naar de volgende werken: L. Binswanger, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Zürich 1942. K. Goldstein, *Human nature*, Cambridge, Mass. 1947. A. Görland, *Die Grundweisen des Menschseins*, Hamburg 1954. P. P. Häberlin, *Der Mensch*, Zürich 1941. E. Hengstenberg, *Philosophische Anthropologie*, Stuttgart 1958. W. Keller, *Vom Wesen des Menschen*, Basel 1943. M. Landmann, *Anthropologie*, Berlin 1956. P. L. Landsberg, *Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Frankfurt am Main 1934. H. Lipps, *Die menschliche Natur*, Frankfurt am Main, 1941. B. Malinowski, *Man and Culture*, Firth 1957. H. Plessner, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Bern 1953. P. Teilhard de Chardin, *Le Phénomène humain*, Paris 1955 (Nederlandse vertaling in de Aulareeks, no. 35). L. von Wiese, *Homo sum*, Jena 1940. A. L. Janse de Jonge, *De mens in zijn verhoudingen*, Utrecht 1956. P. Muller, *De la psychologie*, Neuchâtel 1946. H. W. von Gebattel, *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*, Berlin 1954. V. von Weizsäcker, *Pathosophie*, 1956. J. P. Sartre, *L'être et le néant*, Paris 1943. G. van der Leeuw, *De primitieve mens en de religie*, Groningen herdruk 1952. Idem, *Wegen en grenzen*, Amsterdam 1955³.
- 31 De M.M.S. willen wij hier buiten beschouwing laten. Deze heeft een eigen problematiek, die gekoppeld is aan de specifieke wereld van de vrouw. Het is niet onze taak hierop nader in te gaan.
- 32 Enige pogingen tot coördinatie:
1. *Samenwerking in het taalonderwijs aan de gymnasiale inrichtingen*. Rapport van de groep Mo. G. A. en de groep Classici van het Genootschap (1934).
 2. J. G. Vogel, *Richtlijnen tot ordening van het Middelbaar Onderwijs*, in het bijzonder de natuurwetenschappelijke vakken. Purmerend z.j.
 3. Vergelijkende overzichten van de literatuurgeschiedenis en de grammatica's, verzorgd door een groep docenten aan het Praedinius-gymnasium te Groningen.
- 33 Onderzoekingen op dit gebied zijn en worden in Nederland o.a. verricht door de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Vergelijk: J. Hoogteijling, *Gewenste woordkennis voor de eerste klas van het v.h.m.o.*, in: *Levende Talen*, no. 225, juni 1964, p. 311-330.
- Vocabularium voor het vreemde-talenonderwijs in het eerste leerjaar (Engels), in: *Levende Talen*, no. 195, februari 1958, p. 127 e.v. en no. 194, april 1958, p. 235 e.v.; Duits, zelfde tijdschrift 1959, p. 84 e.v.; gemakkelijk herkenbare woorden voor het

eerste leerjaar Engels, zelfde tijdschrift, 1959, p. 222 e.v.; lijst van Franse woorden voor produktief gebruik in het eerste leerjaar voor scholen voor v.H.M.O., zelfde tijdschrift 1960, p. 466 e.v. Idioomlijst voor het onderwijs in het eerste leerjaar Engels, zelfde tijdschrift 1960, p. 621 e.v. Idioomlijst voor het onderwijs in het eerste leerjaar Frans, zelfde tijdschrift, 1961, p. 618 e.v. Lijst van Duitse woorden voor receptief gebruik in het eerste leerjaar van scholen voor v.H.M.O., zelfde tijdschrift 1962, p. 593 e.v. Lijst van gemakkelijk herkenbare woorden voor het onderwijs in het Frans in het eerste leerjaar, zelfde tijdschrift 1963, p. 19 e.v.

34 Zie ook het in noot 32 onder 1 geciteerde werk.

35 De term „kennis” is niet geheel bevredigend, maar wij hebben de uitdrukking „kennis van de mens” tenslotte toch geaccepteerd, omdat het ons niet lukte een betere en toch even kernachtige formulering te vinden. De termen „mensenkennis” en „menskunde”, „humaniora”, „humanistiek”, „antropologie”, „cultuurhistorie” geven onze bedoelingen niet goed weer. Tenslotte wijzen wij er nog op, dat in de term „kennis van de mens” het woord „mens” tegelijk object en subject is.